

ISSN 1510-2432

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 2 N° 15 Diciembre 2008



UNIVERSIDAD ORT
Uruguay

Instituto de Educación

Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 2 N° 15 Diciembre 2008

Cuadernos de Investigación Educativa

Publicación anual del Instituto de Educación
de la Universidad ORT Uruguay

Directora

Dra. Edith Litwin

**Esta publicación cuenta con un comité de referato
internacional integrado por:**

Dr. Alejandro Armellini, *University of Leicester*

Dr. Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid

Prof. Marta Demarqui, Universidad de la República

Prof. Lidia Fernández, Universidad de Buenos Aires (UBA)

Mag. Renato Operti, UNESCO

Dra. Denise Vaillant, Universidad ORT

Índice

Presentación -----	5
<u>Capítulo 1:</u> El oficio del alumno rural: ¿el que se va? ----- <i>Luján Trujillo</i>	7
<u>Capítulo 2:</u> Mirar con nuevos ojos: las buenas prácticas en contextos desfavorables ----- <i>Estela Serventich</i>	23
<u>Capítulo 3:</u> Habitar un rol: la tarea del profesor adscriptor de Comunicación visual-Dibujo como oportunidad para reflexionar sobre sus prácticas ----- <i>María Borges</i>	47
<u>Capítulo 4:</u> El uso del humor en la enseñanza universitaria ----- <i>Susana Kanovich</i>	71
<u>Capítulo 5:</u> Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad. Sentido didáctico y curricular de las evaluaciones ----- <i>Carmen Caamaño</i>	91

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Presentación

Los artículos que componen este número remiten a cinco investigaciones llevadas a cabo durante los dos últimos años en el proceso de producción de tesis del Master en Educación en la Universidad ORT de Uruguay. Estos trabajos abordan el estudio y análisis de buenas prácticas en los primeros niveles de escolaridad, en la Universidad y en los procesos de formación docente. También indagan acerca del oficio del alumno rural y de los contextos desfavorables en los que se inscribe, muchas veces, la enseñanza.

En estos estudios se recogen, para el caso universitario, el análisis del humor o el estudio de las evaluaciones en dicho nivel de enseñanza. En los casos de la formación docente se analizan los escenarios de la formación y de las prácticas en la enseñanza de la comunicación visual. En síntesis, formación profesional y académica se entrecruzan en estos trabajos que toman como foco las buenas prácticas y se expanden en el análisis de la ruralidad o de los contextos desfavorables.

Cada uno de los trabajos aborda un enfoque metodológico diferente pero, en todos los casos, los procesos de observación, registro, análisis e interpretación permiten la construcción de nuevas categorías teóricas que enriquecen el campo de la teoría de la enseñanza.

El dolor, la esperanza y la conciencia crítica son los sentimientos que emergen de la lectura de: “El Oficio del alumno rural”, grupo vulnerable que requiere de las instituciones que lo acogen, todo su compromiso en sus acciones, para lograr la retención de estos estudiantes.

Una mirada diferente nos permite apreciar el humor en la enseñanza superior y reconocer apreciativamente las cuatro categorías que se construyeron a lo largo del trabajo: el humor como condimento didáctico; el humor que humaniza; el humor que sintetiza lo intelectual y lo emocional; el humor como detonador del pensamiento crítico. En el mismo nivel de enseñanza podemos estudiar algunas cuestiones referidas a la evaluación de los aprendizajes. Surge de la investigación el valor de comunicar los resultados de la evaluación y las maneras en que se hace público lo privado, las controversias que se generan y las esperanzas para una práctica siempre puesta en tela de juicio y siempre moral, pese a que, más de una vez, olvidamos estas consideraciones.

El estudio de las buenas prácticas nos permite reconocer en el trabajo referido a los docentes adscriptores, las maneras con las que llevan a cabo su tarea en las que caben dimensiones éticas y afectivas; en el que se inscribe en los contextos desfavorables, se trató de mirar con “nuevos ojos” esta realidad compleja tratando de reconocer la manera en que los profesionales de la educación encaran a diario su tarea.

En síntesis, en este número se abordó el análisis de la enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo, o las problemáticas de los estudiantes de hoy en diversos contextos del país y, en todos los casos, se trató de mirar esperanzadoramente y con una visión nueva y constructiva a la educación, para el desarrollo del país.

Edith Litwin
Coordinadora Académica
de Ciencias de la Educación

El oficio del alumno rural: ¿el que se va?*

Luján Trujillo**

Abstract

This work starts from the analysis of a precise issue: is there a craft of the rural student? The analysis focused in the third year of high school, taking as reference two institutions considered appropriate for the analysis, because they show aspects considered relevant for the issue.

As the field work evolved, the topic was reconceptualized according to the emergents that appeared. Accordingly, two categories of analysis were elaborated, taking as a theoretical criterium the dual rationality existing in the workings, justification and operating mode of the institutions in which the study was performed.

The initial guidelines arised by the issue, looking to the confirmation of a particular craft: the craft of rural student, were reformulated from a cultural point of view that involved other proposals, leading us to study in depth the distance perceived between how teachers and students understood and catalogued the school reality. It could be appreciated a symbolic role of educational institutions for students: on one hand, they give value to the fact of attending high school, but on the other they know that because of labor opportunities, family projections or their own disqualification, they do not see education as a viable option or as a goal to be achieved. This brings a perception of high school as a socialization space, in the absence of other reference spaces, often limiting educational aspects.

Resumen

El presente trabajo parte del análisis de un tema preciso: si existe el oficio de alumno rural. Para ello, el análisis se enfocó en tercer año de liceo, tomando como referencia dos instituciones que fueron consideradas apropiadas para dicho análisis, por reflejar aspectos que fueron considerados relevantes al tema.

A medida que el trabajo de campo se realizaba el tema fue reconceptualizado en base a los emergentes que de allí surgían. De acuerdo a ello, se elaboraron dos categorías de análisis, tomando como criterio teórico la doble racionalidad imperante en el funcionamiento, justificación y modo de operar de las instituciones donde se realizó el estudio.

Las pautas iniciales que el tema planteaba, buscando la constatación de un oficio particular: el oficio de alumno rural, fueron reformulados hacia una mirada cultural que involucró otros planteamientos, que nos llevaron a profundizar en la distancia que se percibió, en la manera de entender y catalogar la realidad escolar por parte de los docentes y alumnos. Pudo apreciarse, el rol de símbolo, que cumplen las instituciones educativas para los estudiantes: por un lado le confieren valor al hecho de venir al liceo, pero por otra parte, tienen claro que por opciones laborales, proyecciones familiares, o descalificación propia, no ven, en la educación una salida posible, o como una meta a continuar. Ello conlleva a que perciban al liceo como un espacio de socialización, frente a la ausencia de otros espacios referentes, quedando lo educativo muchas veces limitado.

Del análisis de los entrevistados y sus percepciones, emergió una postura limitante, que tenía como base el contexto y el sistema económico-social como culpables en última instancia, a los cuales todos reconocían en pasiva contemplación, por ello se buscó profundizar en el tema tomando como criterios algunas interrogantes: ¿Para quién no estamos educando? ¿Quiénes son?

1- Palabras que engañan: el discurso y el aula: El liceo un símbolo ¿sin salida?

1-A.- LOS ALUMNOS PROVENIENTES DE CONTEXTO RURAL: ¿ESOS DESCONOCIDOS?

"Será tal vez porque en cierto sentido el narrar no es inocente, por cierto, no tan inocente como la geometría, porque está rodeado por un cierto nimbo de malevolencia o inmoralidad. El puesto que los relatos, quizá en contra de toda la lógica o la ciencia, tienen en conjunto la apariencia de ser demasiado sospechosos de segundas intenciones, de abrigar una finalidad específica y, en especial, de malicia. La narrativa es el relato de proyectos humanos que han fracasado, de expectativas desvanecidas". Bruner (2003, p.18).

Salvando el carácter fatalista que el texto menciona, mi trabajo es el relato de proyectos humanos, de sus vidas, de su sentir: conjugó deseos y desesperanzas, sacrificios y emociones compartidas, anhelos de querer y temor por las distancias que se percibieron, por ese mundo de desencuentros y dobles discursos; por ello no fue y no es inocente. Seguramente esté imbuido de malicia y de segundas intenciones, no lo dudo: la intención de que el tema se revierta y supere mi visión, es mi mayor expectativa.

La mala intención, en este caso, es que se conozca, que se sepa quiénes son los alumnos que provienen del medio rural: que éste sea un tema a considerar por el sistema educativo, las asambleas docentes o quienes estamos en la educación, los que sabemos que lo ético es parte de nuestra profesión, el "juramento hipocrático" implícito, nuestra guía. La investigación derivó, a partir de profundizar en el tema, en esta convocatoria: romper el silencio, a través de una, de tantas miradas posibles.

Es necesario tener presente, para comprender dicha realidad, algunas consideraciones actuales, en torno al tema, como las apreciaciones en cuanto al tema de la ruralidad y su participación tanto en lo social como en lo económico, para comprender el por qué de algunas respuestas de este trabajo. La principal característica de esta nueva ruralidad, señala Riella (agosto, 2005), es que los espacios rurales y sus problemas comienzan a ser observados y valorados desde otro punto de vista; ya no son espacios de producción de alimentos y materias primas, sino que también son percibidos como patrimonios territoriales comunes que deben ser preservados y cuidados como áreas de desarrollo necesarias para los habitantes urbanos y de mantenimiento del paisaje como base para actividades económicas no agropecuarias. Algunos de estos aspectos son parte de nuestro tema, aunado al claro sentimiento de pertenencia que manifestaron los alumnos, con respecto a vivir en el medio rural.

A este respecto la FAO (diciembre de 2005) interpreta este proceso como: "la nueva ruralidad, como novedosa reconceptualización, ayuda a entender el territorio rural como la unidad fundamental para el análisis y la valoración de los espacios rurales en términos de cultura, de identidad, de tradición, de paisaje, y del mantenimiento del medio ambiente, de generación de actividades productivas, contemplando no sólo el sector agrícola sino todos los posibles encadenamientos con otros subsectores.

Las estrategias de desarrollo deben implicar metas de cohesión social y de coherencia territorial, además de promover mayor generación de ingresos y riquezas."¹

Al respecto, uno de los procesos que adquiere cada vez mayor relevancia es la pluriactividad de las poblaciones rurales. Esto es la combinación en el interior de un hogar de personas ocupadas en actividades agrícolas y no agrícolas. La nueva ruralidad está imponiendo cada vez más esta combinación, que no es para nada ajena a las zonas comprendidas en este trabajo. Este nuevo fenómeno lo podemos apreciar en la multiplicidad de proyectos que existen, sobre todo emprendidos por agrupaciones de mujeres rurales: procesamiento de hierbas y conservas, tejidos, manejo de abejas, artesanías varias, sin excluir las posibilidades de trabajo fuera de los espacios rurales que estas actividades implican: participación en talleres, exposiciones permanentes, etc.

Asimismo suponemos (basado en las hipótesis de investigaciones recientes ya aludidas) que el productor rural puede obtener empleos zafrales fuera del predio que ayuden a su subsistencia (como algunos alumnos hicieron expreso), pero nada o poco se ha investigado este tema, por lo tanto, los datos expuestos, son recabados de la ficha que cada estudiante proporciona al ingresar a la institución educativa y de las propias entrevistas, por lo tanto se aclaran las reservas del caso.

Aunque los alumnos entrevistados, todos concordaron en que colaboran en sus casas, y en, especificar que sus familias viven del producto de lo plantado en sus predios, no haciendo alusión a que alguno de sus miembros trabaje fuera de los mismos, pero sí que en determinados períodos realizan tareas para otros vecinos, ya sea de arado, poda, etc, pero esto no lo identifican como trabajo zafral, si no que es parte de lo que denominan “solidaridad intervecinal”, a pesar de que reconocen que hay pago por estos servicios. Aún no existe, al menos en los entrevistados, el vocabulario formal para catalogar esta nueva realidad, o no quieren reconocerlo.

Nuestra zona de estudio, siguiendo los criterios de distribución territorial adoptados por investigaciones recientes,² abarca lo que se denomina la zona número uno, por demás heterogénea en todos sus aspectos, pues presenta una mezcla diversa de variados cultivos: viñas, frutales, horticultura, maíz, cría de aves y cerdos. También incluye las chacras y específicamente, fue una zona donde se practicó la plantación de remolacha, con las consecuencias que todos conocemos (erosión de los suelos, pérdida de agua y fertilidad, etc.) Asimismo encontramos en dicha zona dos frigoríficos que manejan personal zafral sobre todo, lo cual coincide con lo que expusieramos: son subcontratados por empresas aleatorias al frigorífico propiamente, lo cual implica que quedan al margen del sistema formal de trabajo y sus beneficios.

La población respectivamente de cada localidad es de 3596 habitantes para San Jacinto, y 2004 habitantes para Migueles, un dato curioso a tener en cuenta para el trabajo, es el cambio que se ha producido en la composición de la población rural propiamente dicha.

Aparte de la tendencia general hacia el envejecimiento que comparte con el resto de los indicadores de la población, se vislumbra un fuerte crecimiento de la población adulta masculina y menor tendencia a la cantidad de hijos; por otra parte se viene dando progresivamente una mayor flexibilidad en las normas de convivencia, incrementándose el número de personas que deciden vivir solas, es decir que lo que ha retrocedido es el modelo de familia patriarcal, en la cual los hijos permanecen al lado de los padres por largo tiempo, lo que genera consecuentemente un descenso en el número de personas por familia. Este cambio fue tenido en cuenta en la instancia de relevar datos para la investigación, analizado a la luz de la relevancia que la familia tiene en el momento de decidir el futuro educativo de sus hijos.

Coincidiendo con las apreciaciones ya expuestas, el censo del año 2000 muestra, con respecto a 1956, una disminución de la población que continúa siendo significativa, que mantiene su tendencia hacia la baja desde la década del sesenta. Al respecto, en 1963 la población rural representaba, el 19,2% de la población en 1985 el 13,5% y en 1990 llegó al 11%.

Estas cifras, junto al proceso que se advierte en la disminución del 27% del número de predios y un aumento de la superficie media de los establecimientos, podría explicar, en parte, el éxodo rural constante que se percibe en la zona, sobre todo en Miguez que ha visto reducida su población rural y urbana en más de un 32%.

La "pulverización de los minifundios" como se acostumbra a denominar a este proceso es un factor esencial al considerar cualquier estudio que comprenda dicha zona.

Sin embargo, y pese al pesimismo de las cifras, en estudios realizados en liceos rurales, en datos recogidos a través de la ficha que cada estudiante tiene en su institución, puede apreciarse que en su gran mayoría los jóvenes opinan que desean permanecer en su medio y no tener que emigrar, de existir condiciones que favorezcan su permanencia.³

Valoran mucho el medio rural y sus ventajas, aunque son conscientes de las carencias en términos de acceso a servicios de salud, esparcimiento, educación superior, comunicaciones, etc. Sus familias valoran, a su vez, que sus hijos sientan afecto por el medio rural y su entorno y prefieran permanecer en él.

En este sentido, debemos considerar que, la vida en el campo establece relaciones familiares típicas del medio rural, donde el tiempo tiene una valoración diferente que para las familias urbanas. En las familias rurales se comparten los tiempos familiares con los del trabajo y el esparcimiento, a diferencia de familias urbanas, en que los quehaceres están compartimentados y hay menos oportunidades para la interacción de sus miembros.

Lo anterior busca dejar claro, y no generalizar por supuesto, a través de categorías urbano-rural, el peso que la familia tiene en el momento de tomar decisiones con respecto al ámbito educativo, que es el motivo de este trabajo, por ello se ha buscado una posible explicación en los lazos familiares. Rodríguez Nebot, (1994) sostiene que la familia es: "el lugar en donde se arma el campo de lo social y se recicla el marco social en el micro. Y es previsible que la pérdida parcial de algún miembro (emigración) tenga un efecto dramático en la erosión de la memoria colectiva del medio rural."

Ello hace necesaria una mayor coordinación entre las instituciones educativas y las familias; lograr mayores espacios de participación podría ser una propuesta válida para dicho entorno.

La FAO así como informes recientes de CREFAL sostienen que la participación social de los jóvenes rurales se ve obstaculizada por la distancia, la falta de espacios comunitarios y las tempranas responsabilidades laborales, encontrándonos nuevamente con que la escuela es una instancia potencial de participación. El informe nos corrobora que se pudo constatar que el aislamiento es un fuerte obstáculo para generar redes de participación entre los jóvenes rurales y si consideramos la juventud como el período de mayor socialización como parte del crecimiento personal y aprendizaje, esta es una necesidad insatisfecha.

La incorporación de los jóvenes al sistema educativo, es una necesidad de la sociedad rural en su conjunto y constituye un desafío intergeneracional que demanda una acción compartida entre diversos actores institucionales, de organizaciones juveniles, etc, y por supuesto espacios privilegiados como las instituciones educativas analizadas, ya que contienen la impronta de nacimiento, de ser referentes socio-culturales dentro de sus respectivas comunidades y su entorno.

La educación surge como el principal desafío para potenciar a la juventud rural: ya que esto, en el nivel macro, significa la urgente necesidad de un cambio en la percepción de la educación con respecto a este espacio, cambio que conlleve su inclusión y su contemplación como realidad específica, lo cual está en camino, como lo ejemplifican los liceos rurales, los emprendimientos de proyectos de talleres, huertas, etc.

Sin embargo, no podemos dejar de observar la realidad actual, múltiples autores han puesto en el tapete la problemática de la educación rural (Borsotti, 1984; Soler, 1996; Roser Boix, 1995). Específicamente en Uruguay, la discusión ha estado centrada tradicionalmente en si la escuela rural y el liceo deben aportar formación específica sobre el medio, irradiando su influencia en la forma de vida y trabajo del medio en que actúan (Ferreiro, 1944) o si deben transmitir los mismos contenidos que el resto del sistema educativo bajo la justificación de la equidad social. Inclusión: ¿qué significa hoy para el joven rural y sus familias? Es otra de las inquietudes que este trabajo me planteó.

Es un tema, realmente preocupante, si tan solo prestamos atención a los indicadores de rendimiento cuantitativo del sistema educativo formal: muestran que la situación en las zonas rurales se encuentra más deteriorada que en las urbanas. Aunque en menor medida, aún actualmente, en ciertas zonas rurales, en las épocas de siembra y cosecha disminuye la asistencia escolar y es uno de los factores esenciales en las cifras de abandono escolar. Y si bien, los padres saben que es obligación mandar a los hijos a la escuela o al liceo, con frecuencia plantean que no les queda claro, en qué medida los logros que los niños obtienen en ella contribuirán a las estrategias familiares de futuro. Muchas veces es un paso hacia la vida urbana (Borsotti, 1984), en las entrevistas con los alumnos este fue un tema patente y sentido.

La mayor parte de la población rural ha llegado solo a niveles superiores de enseñanza primaria, si bien actualmente la población joven comienza a tener más acceso a la formación secundaria, sea en el medio rural o en ciudades más cercanas, solo el 4% llega a estudios terciarios. En este sentido, aparece una importante cantidad de población joven que realiza los primeros tres años de la educación secundaria, correspondiente al Ciclo Básico.

Sin embargo, se considera que los jóvenes rurales son un grupo vulnerable. En primer lugar porque constituyen una minoría dentro de la población joven, y en segundo lugar porque, ante las tendencias a la acelerada urbanización, los jóvenes que se quedan en el campo están quedando excluidos de los beneficios del desarrollo (Espíndola, 2000).

Nuevamente volvemos a hacer la aclaración que al hablar de juventud rural no podemos generalizar, dado la heterogeneidad de situaciones y vivencias que coexisten. Por lo tanto, no podemos llegar a conceptualizar a la juventud rural, sólo podemos acercarnos a describir la percepción que de ellos tenemos a partir de una realidad específica: el análisis de los jóvenes rurales, a través de su rol como alumnos de las instituciones mencionadas.

Al incluir este tema, no podemos dejar de apreciar, que es un factor de suma importancia y para nada desdeñable si tenemos en cuenta el número de alumnos de cada institución: 534 alumnos en el liceo de San Jacinto y 220 alumnos en el liceo de Miguez, existen y están dadas las condiciones para que la participación y la inclusión puedan al menos plantearse.

De hecho es una necesidad, pues en ambas instituciones está aumentando el número de alumnos que abandona el liceo, no por su rendimiento, sino que van dejando de asistir, las cifras dicen por sí mismas: 14,9 % abandona en tercer año de liceo en San Jacinto, y un 22% lo hace en Miguez. Si bien estas cifras coinciden con las estadísticas nacionales no es menor su relevancia si tenemos en cuenta el número de estudiantes.

Volviendo a los datos de la FAO (2005), la educación básica incide directamente en la producción rural de dos maneras fundamentales: permite potenciar los recursos existentes, incrementando el uso eficiente de las fuentes naturales, y promueve la elección de medios más efectivos de producción, adoptando nuevas técnicas, ello significa, teniendo presente las consideraciones geo-económicas de nuestra zona de estudio, potenciar las posibilidades de desarrollo de las futuras generaciones.

Polan Lacki plantea que la educación básica rural incide por lo menos en tres puntos: 1) es clave para ir más allá de una economía extractiva.

2) Se toman mejores decisiones en forma comunitaria, con mayor impacto sobre el bienestar social, económico y ambiental. 3) Incrementa el aprovechamiento educativo de la siguiente generación.

En el mismo trabajo, Lacki cita investigaciones de la UNESCO que muestran que el umbral mínimo para una mayor productividad agrícola, es de cuatro a seis años de educación. El contar con la habilidad de lectura y escritura, y el manejo de los números, permite a los productores adaptarse a nuevos métodos de producción, lidiar con el riesgo de tener otras opciones de comercialización disminuyendo la dependencia de los intermediarios así como responder a las señales del mercado. La educación básica también ayuda a los productores a tomar conciencia y manejar las herramientas más eficientes en los aspectos de tenencia de la tierra, y solicitar créditos a bancos y otras instituciones crediticias.

Poder reflexionar sobre su propia realidad es, para los jóvenes rurales, una oportunidad y una deuda de los sistemas educativos vigentes, de modo que sean capaces de tomar decisiones a la hora de definir sus proyectos personales y su proyección social con herramientas válidas para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos

Una vez más, Soler tiene las palabras precisas para sintetizar nuestras ideas: “Quiero asegurarles que no existen motivos de ninguna naturaleza que condenen a los centros docentes rurales al fracaso o a la mediocridad educacional. Por una razón muy sencilla: estoy profundamente convencido de que el medio en el que el niño crece ejerce sobre él una enorme fuerza educadora. Y no hay –por lo menos en la realidad uruguaya- un medio natural y social que tenga un impacto directo sobre el desarrollo de nuestros niños más rico que el que produce el medio rural. Crecer en él, con ayuda de la educación, es crecer en el mundo real, el mundo de los seres vivos, de las bellezas ambientales, de los cambios ambientales, de los cambios externos a los que hay que adaptarse, de la puesta a prueba cotidiana de las habilidades del cuerpo, de las potencialidades de la inteligencia, de las vivencias estéticas. Todo en directo, como decimos ahora, es decir, sin las trampas de la vida robotizada. Si el niño conoce ese medio, si lo sabe interpretar, si lo hace suyo y lo domina, si vive a fondo y como propia la exaltante experiencia de convertir la semilla en árbol, podrá manejarse posteriormente en cualquier otro medio. Quien entendió de veras el campo sabrá situarse en cualquier otro contexto, porque habrá adquirido las grandes herramientas que llevan a saber conocer y a saber hacer para mejor ser⁴”.

Desafiante oportunidad, dice Soler, el hacer confluir los horizontes materiales e intelectuales que el buen docente, bien formado, puede conducir al éxito ayudando a que el adolescente se sienta cómodo en su mundo y el mundo todo. Retomar la vieja aspiración de la totalidad, aspiración de todo educador.

Lo anterior nos lleva a pensar en lo que Escofet (1998, p. 123) sostiene: *“Las diferencias culturales no son esencias inmutables, sino que en numerosas ocasiones son construcciones ideológicas que responden a estereotipos o a calificativos derivados de conflictos y dinámicas de diversa índole.”*

El tema “*el oficio de los alumnos rurales*” fue una invitación-convocatoria, una sugerencia para otros temas de investigación, en muchos aspectos fue como abrir una puerta a otras valoraciones y sin lugar a dudas, otras deudas, que como educadores tenemos.

La investigación habilitó incursionar en una realidad poco estudiada, mucho menos comprendida, por ello también mal entendida, son más las dudas y los temas pendientes que las aproximaciones que este trabajo pudo acercar, sin embargo, un “*halo de satisfacción*” es la recompensa: contamos una historia e invitamos a contar otras...

Quienes debían estar, estuvieron: los alumnos.

1-B DOS DIMENSIONES O RACIONALIDADES: EL DISCURSO EN EL AULA Y EL LICEO

“El profesorado, en la medida en que los conflictos en que se ve envuelto no le obligan a poner en duda, ni a cuestionar un significativo número de las decisiones que se acostumbra a adoptar, mantiene a un nivel bastante intuitivo y tácito el conocimiento profesional en que se basa. Sólo cuando se enfrenta ante dilemas serios, a situaciones problemáticas en donde las medidas propuestas no dan resultado, es cuando se siente obligado a una reflexión más consciente sobre su situación y a sacar a la luz y cuestionarse su conocimiento implícito. Sin embargo, tampoco en esta situación son proclives a consultar las conclusiones de investigaciones realizadas desde ópticas más teóricas; prefieren, en cambio, ponerse en contacto con sus colegas o seguir inventando soluciones por sí mismos. Esta idiosincrasia de los comportamientos docentes nos pone frente a uno de los peligros que constantemente amenazan a las intervenciones educativas prácticas, el de la <defensa de un practicismo acrítico y ateórico que considera no necesitar de otros sustentos exteriores”. (Gimeno Sacristán, J, 1988: 233), citado en Jackson, Ph,W, 2001: 14.

El trabajo, transversalmente puso sobre el tapete este tema, si bien se partió desde una mirada cultural hacia quienes son los alumnos que provienen de contexto rural, muchos otros enfoques se cruzaron en el camino, otros problemas, otros interrogantes se generaron en la marcha: las distancias y discordancias en los discursos implícitos en el aula, tanto de los alumnos como de los docentes, a su vez, el sentido de pertenencia hacia la institución, y reconocimiento por su valor de referente frente a la ausencia de otros espacios. Ese carácter de símbolo, siempre aludido, no solo por el significado de su fundación y la misión actual que cumplen, pero, al mismo tiempo: sin salida. Las entrevistas y visitas al aula lo confirmaron sin tapujos:

“Prof. I: lo que me impacta cada vez más es el bajo rendimiento, yo creo que hoy exigís y nada, no les interesa.

E- ¿Qué características tienen los chicos de acá?

Prof. I: Son muy buenos, son bárbaros, macanudos, pero en general les falta el entusiasmo de aprender, no a todos, pero en su mayoría sí.”

En la otra institución: *“Y creo que el sistema económico también...claro, nosotros vemos como ‘los fashion’ –así les decimos al tercero SJ...y vemos mayores carencias en los chicos de la tarde, no tienen posibilidades económicas...son chiquilines calidísimos, que vos les llegás con una facilidad increíble; tengo muy buena relación con ellos, incluso soy la coordinadora, pero notás la diferencia, porque ellos no ven en este medio la posibilidad de salir. Es que la visión de futuro de los chiquilines de acá, en general, sin referirse a ninguno en particular, es como que están limitadas sus expectativas; es difícil visualizar el futuro, por eso a veces se conforman y llegan a quinto sin expectativas.”*

Los alumnos nos alertaron de: *E- "Bueno, a ver contame, eso que me venias diciendo, eso de que a los alumnos que provienen del medio rural les cuesta más relacionarse.*

J- Que muchas veces para hacer un trabajo en grupo, la gente de acá de SJ tienen todo el tiempo del mundo, tiempo disponible; nosotros venimos del campo, ayudamos, trabajamos y no podemos hacer estos trabajos a la hora que ellos quieren, o no nos podemos comunicar para hacerlos.

E- A ver un hecho cotidiano en el que sientan que su situación es más 'sacrificada' que los que viven acá

J- A mí me exigen que tenga las materias altas porque si no, ¿para que estoy yendo al liceo?, incluso la gente de acá, de SJ no dejan enseguida porque allá en el campo si no venís al liceo trabajás, pero acá ¿que haces?: nada; entonces optás por no hacer nada.

E- Allá los padres valoran, si venís al liceo tienes que al menos hacer el esfuerzo.

J- Obvio."

Del análisis de estas dos distancias, que se traducen en discordancias y concepciones cargadas de determinismo y pesimismo, se pudo entender que el oficio de alumno rural es el del que se va del sistema educativo. Vienen al liceo, cumplen en la medida de lo posible, se divierten, significa esparcimiento frente a las tareas que cumplen en sus hogares, pero los docentes y los propios alumnos saben que no van a terminar el ciclo escolar. Las condiciones del contexto, la búsqueda de una salida laboral, generalmente presentes en sus ámbitos familiares, propician y sustentan esta situación.

Valoran la educación y conciben la importancia de venir al liceo, pero son conscientes de que seguir estudiando estará condicionado a las necesidades laborales, las posibilidades de poder trasladarse a la capital y la falta de confianza, que cada uno puede sentir para ello.

Asimismo, pudo apreciarse, que estas concepciones, son parte de una modalidad de funcionamiento que ambas instituciones sostienen: la doble racionalidad. A través de ella, pudimos apreciar cómo los docentes sostienen que sus alumnos son cariñosos y sacrificados, y al mismo tiempo, cuando hacen referencia al rendimiento académico o las expectativas de concretar un proyecto de futuro, a través de la educación, los definen como desmotivados y apáticos, y limitados por el contexto.

En tanto, los alumnos, se definen asimismo como distintos de los que viven en las zonas urbanas, se identifican como más sacrificados, lo que reedita, según sus afirmaciones, en desigual oportunidades para ellos. El liceo es valorado como espacio de diversión frente al trabajo que desempeñan en sus hogares, es el espacio de socialización, auspiciado por la postura que las instituciones mantienen: de "continuación de sus hogares", lo que puede apreciarse, en cuanto hacen hincapié en el afecto y la contención dentro del espacio liceal, pero a raíz de ello, quedan al margen los objetivos educativos propiamente: *E-¿ Pero vas a terminar el liceo?*

A- Pienso que sí...no sé si pueda."

"E- ¿Pensás terminar el liceo?

N-Tengo pensado...no creo que llegue.

E- ¿Por qué no?

N- Porque tengo muchas bajas...porque se me juntó todo...tengo que trabajar para mantener una casa y para mí misma, porque no es fácil.

El liceo es divertido, pero hay que trabajar, sería la consigna implícita. Esto lo apreciamos sobre todo en los varones, si en la casa hay una fuente laboral segura los estudios pasan a ser secundarios. En el caso de las niñas, ven la posibilidad de salir de sus contextos a través de la educación, pero lo ven muy difícil dadas las condiciones económicas actuales.

Al respecto, y como fue abordado anteriormente, sabemos por numerosos estudios, que el fracaso escolar de los alumnos provenientes de sectores pobres, urbano-marginados y rurales, puede explicarse, en parte, por la fractura entre la cultura del medio y la institucional.

No podemos dejar de tener en cuenta que los índices de repetición, ya citados, sobre todo por inasistencias, aumentan cada año, cifra que es una paradoja si tenemos en cuenta el número de alumnos de cada institución: 534 para la primera y 220 para la segunda. En tercer año, por ejemplo, el nivel de análisis seleccionado, las clases son de 15 ó 16 alumnos cada una, por ello la directora de la primera institución decía que era prácticamente una academia privada.

Esta fractura o falta de entendimiento mutuo constituye, para Borzone y Rosemberg (2000)⁵ un factor de riesgo para el aprendizaje, y puede explicar en parte las dificultades que experimentan los niños para desempeñarse en la escuela, de ahí, consideran los autores, la importancia de que la escuela contemple los conocimientos, habilidades, valores y creencias que los niños han adquirido en su entorno familiar o *nicho de desarrollo*, cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se produce en situaciones de diversidad cultural. Cabe señalar, que para los autores, los contextos de crianza configuran nichos de desarrollo estructurados y organizados por la cultura.

En una observación de clase pudo constatarse lo anterior: *“¿No hay desconsideración para el que proviene del campo? Prof. L- No, en absoluto, porque es lo normal acá. En realidad yo creo que lo que hemos notado los profesores es que ellos miran raro al que viene de Montevideo. A mí por ejemplo, no sé por qué piensan que yo vengo de Montevideo, y no, yo vivo en Atlántida que está muy cerca de la parte del campo. Ellos piensan que Montevideo es otro mundo, y que es una gran ciudad. Por ahí con nosotros tienen alguna diferencia en ese punto.”*

“Tienen mentalidad de ciudad, lo tienen ya adquirido eso, porque por ejemplo, a mí me pasó un día de tomarles el pelo y decir ‘el pueblo de M’, y se corrió toda esa información por todo el liceo. No es el ‘pueblo’ de M, es la ‘ciudad’ de M; ellos no tienen la idea de ‘pueblo’... aunque si saben que viven cerca de dos mil personas, y saben que ha ido decreciendo la población,... pero para ellos sigue siendo una ciudad. Saben además, que viven en un medio geográfico rodeado de campo, dentro y fuera del campo... pero para ellos es la ‘ciudad de M’, y no el ‘pueblo de M’.

“...Yo tenía que ubicarlos dónde era El Prado, y explicarles que no era el centro de Montevideo, que era un lugar más apartado, más tranquilo... ‘ah, pero entonces es campo, si no hay autos todo el día y no hay muchos comercios’, entonces les decía sí es ciudad, pero es un lugar de residencias... no entendían la diferencia, para ellos es campo o, es 18 de julio. Les llevé un plano y les dije: ‘bueno, ¿bueno ustedes qué conocen de Montevideo?... El Clínicas, el Pereyra Rossel y Tres Cruces.’”

Como puede apreciarse, debido a la doble racionalidad, o la falta de intercomunicación cultural aludida por los autores, los alumnos, sitúan la información de acuerdo a sus patrones de acción cultural, a lo que su sentido común tiene como verdadero, por encima de las explicaciones de sus docentes. Confían en lo que creen y conocen por su cercanía, frente al conocimiento impartido y abstracto del liceo.

Los autores arriba citados, nos aclaran que debido a que las creencias son el resultado de una construcción social y cultural a través de la historia, más allá de que puedan presentar una base común con otras mitologías, suelen manifestar características propias de cada comunidad. Por ello, sostienen los autores, las creencias están relacionadas con el concepto de *“diversidad cultural”* y, en un plano social, participan de diferentes niveles de legitimación, reconocer estos e incorporarlos al discurso pedagógico parece ser la apuesta más lógica de integración.

Al respecto, estudios uruguayos realizados en alumnos de educación primaria, de escuelas rurales nos alertaron sobre: “*El salto de la matriz familiar a las instituciones es más drástico en el diseño de los dispositivos didácticos al nivel de los primeros años que privilegian los esquemas visoauditivos, ejercicios de motricidad fina que se contraponen frecuentemente con la matriz de aprendizaje familiar del niño rural que integra más el uso del espacio en las tareas, en los traslados, con el compromiso del movimiento permanentemente, la ejecución de tareas de cierta complejidad en la coordinación desde pequeños, el desarrollo de los sentidos del olfato, el equilibrio. Al ingreso escolar, muchos niños montan a caballo o pueden manipular herramientas de trabajo. Sin embargo, manejar el lápiz se torna una empresa ardua y frustrante por el poco desarrollo de la motricidad fina, y porque es una actividad que aprisiona el cuerpo en una silla.*”

Por otro lado, la poca inclusión de los temas productivos en los contenidos, por ejemplo, ya sea de subsistencia o de intercambio, genera cierta alineación del trabajo académico, apareciendo como sin utilidad al no reflejarse en la actividad cotidiana”.⁶

Reconocer que los niños adquieren, en sus *contextos de crianza*, una red de conocimientos y de significados compartidos por su entorno familiar y social, donde las creencias y los actos y discursos vinculados a ellas configuran un componente de suma relevancia para comprender el mundo, se vuelve aún más significativo en el medio rural, por el rol protagónico que tienen las familias, como ya se analizó, al momento de decidir el futuro educativo de sus hijos.

Como vimos, en este trabajo, el proceso de internalización de los “*mundos institucionales*”, según Berger y Luckman (1986, p.94), es preciso que los aprendizajes mantengan líneas de coherencia y continuidad con el mundo internalizado en la socialización primaria, para que puedan desarrollarse de modo efectivo. Reconociendo esto no es de extrañar que todos los alumnos entrevistados consideren que los programas liceales no les sirven para desenvolverse en sus contextos, o no tengan relación con las tareas que realizan en sus hogares.

Teniendo en cuenta lo anterior, me parece pertinente citar el concepto de *Doble racionalidad* elaborado por Gasché como marco explicativo desde el cual abordar las creencias en el aula. Este investigador, considera, que el cuerpo de conocimientos desarrollados en el entorno familiar y social incluye ejercicios diferenciados de la racionalidad.

En el curso de su estudio, Gasché (2004) reconoce que, en la realización de las actividades productivas, las personas muestran un dominio implícito de conocimientos que involucran principios universales de física, biología, química, etc. Al mismo tiempo reconoce que, en esos sistemas de actividad, impera un ejercicio de la racionalidad diferente de la racionalidad científica, propia del discurso pedagógico explicativo occidental. De este modo, las acciones vinculadas con la primera racionalidad se complementan con una serie de conductas y discursos necesarios para que la actividad resulte exitosa. Tales conductas y discursos toman sentido en la cosmovisión de cada cultura particular.

El autor sostiene, asimismo, que ambas racionalidades coexisten en las tareas de la vida cotidiana y, a menudo, los niños o jóvenes aluden a ellas en su desempeño escolar. Si bien, como quedó claro en la cita, los docentes suelen identificar esta racionalidad como observadores externos, la relegan a los dominios de la ignorancia o de una mala interpretación de la información.

Esta actitud, que el autor denomina de *deslegitimación* de un aspecto importante de la cultura, genera una conducta ambivalente: en los hogares y en sus contextos cercanos hacen uso de la racionalidad vernácula mientras que, en los ámbitos formales, tratan de ocultarla. Pero esta ambivalencia se da solo en el plano discursivo, dice el autor, porque, en términos de los valores que ellos consideran importantes, la racionalidad vernácula continúa guiando la interpretación de los fenómenos sociales o naturales.

Cuanto de ello pudimos apreciar en las entrevistas, por ejemplo en su noción de que M es una ciudad y no un pueblo, aun sabiendo los criterios de cantidad de población, mantienen su concepción que es en lo que creen. Son cautelosos, y miran “raro” al que viene de “afuera” de su medio, generándose una situación de ambivalencia: por un lado les seduce lo que viene de la ciudad, y por otro les genera cierto resquemor, al ser distinto a sus hábitos. Sin embargo, todos reconocieron, que se comportan homogéneamente en cuanto a considerar distinto al que viene de otra procedencia, actúan en bloque, tanto si son de la ciudad como del campo.

Pese a saber que el barrio de El Prado está dentro de la jurisdicción territorial de Montevideo, y apreciarlo en un plano, les cuesta imaginarlo y situarlo de acuerdo a su noción de ciudad-capital, más si tomamos como referencia sus conocimientos reales de la misma, que se acotan a un circuito muy estrecho, pero céntrico por excelencia.

La doble racionalidad opera sin duda en esta circunstancia, y vemos cómo los alumnos aluden a ella en su desempeño escolar, con el saldo de la incongruencia entre dicha racionalidad y la que impera en la educación formal, con los desentendimientos mutuos que conlleva, sabiendo además que la falta de comprensión mutua, es un problema que genera obstáculos para el aprendizaje.

Al respecto Gasché, J (2001, p.13) propone el desarrollo de un proceso de intercomprensión en el aula, que integre los conocimientos y habilidades desarrolladas por los alumnos en sus contextos de crianza; Bronfenbrenner (Martí, E. 2005, p.27) nos dice que el alumno reestructura el contexto por sus acciones, y lo que importa del contexto son las propiedades significativas para el sujeto que actúa. Aprendizajes situados que permitan al alumno y al docente operacionalizar conceptos como el de “diversidad cultural”, tan presente en las pautas de los programas, pero tan aislado de las prácticas cotidianas. (Seguramente los alumnos nos definirían, de acuerdo a esto como: ¿apáticos, desmotivados, desganados y cariñosos?, sin duda el espejo tiene dos caras).

Por ello la necesidad de construir puentes de comprensión mutua, que posibiliten nuevas instancias entre los conocimientos adquiridos a través de experiencias directas y los conocimientos del currículo escolar a fin de contextualizar la enseñanza. Esto implica, con respecto a las creencias, promover la posibilidad de reflexionar sobre ellas, de confrontar con otras creencias y de comparar este ejercicio de la racionalidad con la lógica propia de las ciencias.

Vimos ejemplos de ello cuando la profesora L se apoya en el conocimiento de sus alumnos para dar temas que involucran el medio rural, con el resultado de que sus alumnos conocen más del tema y se involucran en la clase. Al respecto Moll et al (2004) nos dice que estos conocimientos, en los que se incluyen las creencias, tienen el valor del saber naturalizado, y por otra parte, se promueve el citado proceso de intercomprensión donde convergen la lógica de la racionalidad científica y la lógica de la racionalidad vernácula: ello parece ser una actitud ineludible, más si tenemos en cuenta que desde la escuela se ignora, o no se valora, el tipo de conocimiento que los alumnos poseen y manejan desde su realidad.

Sin embargo, debemos reconocer que en el ámbito estudiantil, aprender las “reglas de juego”, supone tratar con los profesores, habérselas con sus compañeros, afrontar frente a los demás la condición de ser estudiante, y también controlar los aspectos no académicos de la vida escolar. Por supuesto que no puede faltar la cuota de “queja”, pero lo que realmente llama la atención es cómo los alumnos tienen un perfil bien definido de cómo debe funcionar una clase, qué aspectos debe controlar un profesor de la misma, siendo la conducta, lo primordial. E- ¿Y acá hay ‘relajo’?

N- Yo veo que sí. En la clase...para mí la clase es un relajo, porque no dejan que se dé la clase...algunos están interesados en aprender algo; algunos tenemos notas bajas por culpa de otros, porque si no dejan que...yo por ejemplo ya tengo dieciocho años y estoy en tercero...pero quiero seguir el liceo y siendo así yo no puedo...los profesores algunos como que dejan, algunos pegan dos gritos y al ratito se vuelve a lo mismo.

E-¿Y qué te parece, por qué pasa esto?

N- Porque no se hacen respetar los profesores, yo lo que digo es que si decís una vez ‘cállense o les pongo una observación’, a la segunda no se callaron...una observación; así van aprendiendo.

E- ¿Por qué crees que no hacen caso?

N- Y si ya no lo hicieron a principio de año, no creo que lo hagan ahora.”

Esta consigna se repitió en otras entrevistas, si tenían asignaturas bajas, era culpa del docente que no contemplaba el hecho de que vinieran del medio rural, o que no sabían mantener la disciplina en la clase, lo que redituaba, a su entender, que se dificultara “entender” lo que se explicaba.

Los significados que le dan a la enseñanza están marcados por la concepción que sobre ella pesan en cada uno, y desde el lugar donde se sitúan: los más sacrificados. Aunque no piensen seguir estudiando como meta cercana, definen y se posicionan en el rol y oficio de alumnos. Más que un oficio particular comparte pautas que son comunes al resto de los estudiantes, lo que los distingue, es la perspectiva que tienen de la educación, y el lugar en el que se posicionan para tomar decisiones o valorar la continuación en el ciclo escolar.

Nuevamente apreciamos que estamos ante una contradicción: los alumnos entrevistados coincidieron en que venir al liceo es más descansado que quedarse en sus hogares; al respecto sostuvieron que es divertido concurrir, ya que se encuentran con sus compañeros, comparten momentos gratos, etc. Pero al mismo tiempo, valoran y enjuician, las pautas y la manera en que son evaluados y el modo de funcionamiento de las clases, aunque tengan claro que no van a seguir estudiando. Si bien es una situación que puede catalogarse de normal y propia de los alumnos, lo que llama la atención, es la constatación permanente de esa doble racionalidad que vemos operar en casi todas las ocasiones, tanto a docentes como alumnos, y demás integrantes del colectivo institucional. Es parte del modo de funcionamiento, de las instituciones y sus miembros, es el modo de actuar y responder habitual, es la norma imperante.

¿La culpa la tiene el sistema, las condicionantes económicas-sociales, la falta de perspectiva individual y familiar, lo que hace que la estructura se reconstruya frenando toda posibilidad de salida?

Se ha optado por la contención de los alumnos en las instituciones, asegurándoles un ambiente familiar y un espacio de socialización, sabiendo y previendo que las metas educativas son limitadas. Por su parte, los alumnos que tienen claro que deben trabajar o colaborar en sus hogares, siendo lo educativo una opción no siempre segura de continuidad, no por ello, dejar de asumir las reglas de juego que implica la condición de alumnos: critican, juzgan, toman posición y justifican su accionar de acuerdo a las mismas características que otros alumnos de cualquier institución educativa.

¿Cómo revertir estas distancias? Una nueva significación del espacio liceal, aunque obligue a modificar ese poder de símbolo que se ha conferido a las instituciones; nuevos replanteamientos, que impliquen acompañarse a las necesidades de sus contextos. Un ejemplo de ello, es que ninguno de los alumnos entrevistados ve que los contenidos de los programas estén acordes con su realidad: crear lazos de convergencia, espacios de interés común podría ser un puente hacia la intercomprensión cultural tan anhelada.

Wittrock (1990) nos advierte que las interpretaciones que hacen los estudiantes respecto de la causa de su rendimiento y el sentimiento de control que experimentan sobre su destino en la escuela, parecen ser poderosos procesos cognitivos que influyen en su actuación escolar.

Al respecto, para el autor, la percepción que tienen los estudiantes de sus docentes, de los procesos de enseñanza y el trato diferente que reciben de aquellos, parece influir en el rendimiento de la escuela. El autor habla de la “*falta de percepciones más abstractas*” como uno de los factores que explicarían este proceso. Asimismo, según su planteo, esto ocasiona que los alumnos tengan bajas expectativas y no crean en el esfuerzo como medio para alcanzar el éxito académico. Sostiene que los alumnos aprenden a percibir los objetivos de la instrucción como consecuencia de las directrices que reciben de los docentes.

Si tomamos como referencia lo anterior, vemos que las opiniones manifestadas por los docentes estarían reforzando las bajas expectativas de los alumnos hacia la educación. En el aula, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje se verían reflejados estas concepciones, haciéndose explícitos para los alumnos las consideraciones de sus docentes, lo cual a su vez, se refleja en el rendimiento.

Teniendo presente al Censo Nacional de Aprendizajes de 1999 capítulo 6, acerca de que el estudiante llega a percibirse a sí mismo tal como es percibido –o cree que es percibido- por los demás, y cómo ello incide también en los resultados educativos, serían una señal las percepciones que los estudiantes se forman con relación a sus propias aptitudes u oportunidades de desarrollar un proyecto vinculado a la educación.

Ello podría explicar en parte, cómo los mismos estudiantes que se reconocen más sacrificados y que se esmeran en dejar claro que vienen al liceo a estudiar, frente a sus compañeros que viven en la ciudad, tienen tan bajas expectativas de continuar estudiando. Sienten y perciben cómo los docentes y las instituciones los catalogan como más desfavorecidos y limitados por las condiciones del contexto, -aunque no lo hagan explícito-, y esto se estaría manifestando en los procesos de enseñanza y aprendizaje con las consecuencias evidentes.

Cuando en marzo de este año, la directora del liceo M me dio las cifras de repetición ella sostuvo, como explicación para las cifras tan elevadas, que los alumnos “*están apáticos, no tienen proyectos*”, aunque el liceo es “*prácticamente una academia privada*” por el número de alumnos con que cuenta cada clase. No es posible desviar el análisis sin tener en cuenta lo expuesto por Wittrock y el Censo: cuánto pueden estar incidiendo estas percepciones en los alumnos y sus proyectos, es la pregunta que este trabajo dejará pendiente, ya que el tiempo de entrega apremia.

Las instituciones les brindan un espacio valorado socialmente, que los contempla, pero las características del medio y la falta de proyección futura los limita, y eso, parece ser que es un aspecto que, según explicaron docentes y dirección, concierne a las familias, o a cada uno, no a las instituciones que brindan todas las condiciones propicias para el estudio.

Después...

“Por consiguiente, todos los males están en el mundo por culpa de Pandora. Su presencia misma los encarnaba, y ahora la jarra abierta los ha multiplicado. ¿Cuáles son los males? Son muchísimos: la fatiga, las enfermedades, la muerte, los accidentes. Las desgracias son increíblemente movedizas, comen sin cesar, jamás permanecen en un lugar. Son invisibles, informes, inaudibles, al contrario de Pandora, deliciosamente visible y agradable al oído. Zeus ha negado a esos males una figura y una voz que permita a los hombres precaverse de ellos y descartarlos.

Los males que los hombres tratarían de evitar, porque saben que son detestables, permanecen en la invisibilidad, son indistinguibles. Una de las características de la existencia humana es la disociación entre la apariencia, -lo que se ve y escucha-, y la realidad. Tal es la condición en que se encuentran los hombres merced a las réplicas de Zeus a las astucias de Prometeo.” (Vernant, JP, 2002, 75.)

Cuán fácil sería justificar nuestros “infortunios” cotidianos con el citado mito: sería el indicado incluso para este trabajo.

Desde la invisibilidad creo que este trabajo buscó acercarse a una realidad prácticamente clasificada como determinista, sobre la cual se puede hablar, etiquetar, asistir pasivamente a su devenir y culpar a las “Pandoras” que abundan en nuestra realidad camaleónica.

Pero eso sí: indistinguibles ya no son, algunas puertas se abrieron; es más, una nueva categoría de análisis emergió: el liceo como símbolo; los alumnos rurales... los que se van.

La constatación de la bibliografía puede ser la conclusión de que solo falta comprensión y nuevos significados para revertir los datos del trabajo.

¿Valió la pena? Su recuerdo, no su estigma, me acompaña a diario cuando ingreso al aula.

Citas bibliográficas

¹-Extraído de artículo de internet, *Una educación para la juventud rural a nivel comunitario*. Informe final, extraído de CIDER, cider@infoagro.net.

²-Obra de referencia: Cancela, W. y Melgar, A. 2004. *El Uruguay rural, cuarenta años de evolución, cambios y permanencias*.

³- Datos extraídos de la revista Educar, Montevideo, noviembre de 2003.

⁴-Conferencia de Miguel Soler en la apertura del Congreso de Educación Rural, Octubre de 2005.

⁵-Citado de Amado, B y Borzone, A. 2004. *El concepto de la doble racionalidad en educación*.

⁶-Bello, Ana María. 2005 *¿Por qué el otro está por descubrirse?* Congreso de educación Rural 2005, Revista pp.73.

Bibliografía

Alonso, L.E. 1998 **“La mirada cualitativa en sociología, Una aproximación interpretativa”**. España: Ed. Fundamentos, Colec. Ciencia.

Baeza Correa, J. 2001. **“El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular en Chile”**. Chile; en: Serie de Investigación N° 19. Ed. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Baeza Correa, J. 2002. **“Leer desde los alumnos (as). En Educación Secundaria un camino para el desarrollo Humano”**, pp.163-184. Chile; UNESCO. Disponible en internet: jbaeza@vesh.cl.

Cancela, W, A, Melgar, 2004, **“El Uruguay rural: cuarenta años de evolución, cambios y permanencias”**. Uruguay: ClaeH.

Censo Nacional de aprendizajes de 1999, programa MEMFOD ANEP2003.

Consideraciones sobre los cambios en la línea de pobreza del INE (2002) presentado en los Talleres sobre “Medición de la pobreza”. Noviembre 2002-abril 2003 Montevideo: Instituto de Economía.

Cullen, A, 1997 **“Crítica de las razones de educar”**. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. BIRGIN, A. 2001. **¿Dónde está la escuela ?**. Buenos Aires : Flacso.

Elliot, J. 1996 **“El cambio educativo desde la investigación-acción”**. Madrid: Morata.

Escofet, A. 1998. **“Diferencias sociales y desigualdades educativas”**. Cuadernos de Educación. N° 23. Barcelona: ICE_HORSARI.

Gasalla, F. 2001. **“Psicología y cultura del sujeto que aprende”**. Buenos Aires: Aiqué.

Gerencia general de planeamiento y gestión educativa. Área Coordinadora de políticas para el medio rural. MEC. Disponible en internet: www.acrural@adinet.com.uy.

González Cravino, S; et al. 1997. **“La familia uruguaya: su análisis desde los hogares”**. URUGUAY: MEC. Programa FAS/OPP/BID.

Jackson, PH, 1999. **“Las enseñanzas implícitas”**. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, Ph. 2001. **“La vida en las aulas”** Madrid (6ª ed.): Morata.

Lembo-Naville, C. 2003. **“Talleres de capacitación en Dinámica para el desarrollo. La experiencia con jóvenes de Liceos rurales en Uruguay”**. En: Educar 14: pp4-15 nov. 2003

Litwin, E. 1997. **“Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”**. Buenos Aires: Paidós.

Marti, E. 2005 **“Desarrollo, cultura y educación”**. Buenos Aires: Amorrortu.

Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP). Fortalecimiento del área social (FAS). Evolución de la pobreza estructural en el Uruguay. El índice de necesidades insatisfechas.

Operti, R, González Cravino, Viillagran. 1997. **“La familia uruguaya”**. Montevideo: MEC, programa, FAS/OPP/BID.

Paredes, M. 2003. **“Las nuevas formas de familia en la región”**. Montevideo: UNICEF, UDELAR.

Perrenoud, P. 1990. **“La construcción del éxito y del fracaso escolar”**. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. 2000. **“Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?. ¿Cómo?”** Ginebra: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Disponible en internet: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000.

Petras,Ñ, Vetemayen, H. 2002. **“El campesinado y el Estado en América Latina”** pp. 163-184.mar.2002. En la página de Petras, disponible en internet: www.rebelionJamesPetras.htm.

Piñeiro, D, 1999. **“Repensando la ruralidad, población y trabajadores rurales en el contexto de transformaciones agrarias”**. Ponencia presentada al XII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Universidad Concepción de Chile, 12-16 de octubre de 1999, disponible en internet: www.cinterfor.org.uy/temas/rural.

Pozo, J. 1995. **“Aprendices y Maestros”**. Madrid: Alianza.

Revista **“Quehacer Educativo”**. Congreso de Educación Rural. Octubre 2005.

Riella,A. 2005. **“El fenómeno de la pluriactividad es un enlace entre el área urbana y la rural”**. El País. Economía y Mercado. Montevideo. Vol. 10 N° 474. 22 de agosto de 2005Publicación de la Federación Uruguaya de Magisterio.

Soler, M. 1990. **“Educación y vida rural en América Latina”**.Montevideo: Item

Shulman, L. **“Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”**. En: Wittrock. “La investigación en la enseñanza. Tomo 1. Barcelona: Paidós.

UDELAR, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Economía. Serie de Documentos de trabajo DT 06/03.

*El Artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Dra. Edith Litwin. Año 2007.

***Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Educación Media - Especialidad Historia, Instituto de Profesores Artigas. Docente, CERP del Sur y Consejo de Educación Secundaria.*

Mirar con nuevos ojos: las buenas prácticas en contextos desfavorables*

*Estela Serventich***

“El verdadero viaje al descubrimiento no consiste en ver nuevos paisajes sino en tener nuevas miradas”.

Marcel Proust

Abstract

In this article we present the characteristics of good practices of education that manage to excite young people of unfavorable contexts, to promote their interest on knowledge and actual participation in the learning processes.

From the analysis of the diverse sources it arises that the search of understanding from the aspect of epistemology and moral underlies these practices. The different educational devices are characterized by the flexibility demonstrated in the method adopted for class dialogue, the attention to emergent issues, the way errores are treated, the search of collaborative work and time management. They are based on a personal and professional commitment, framed into the ethical professionalism that comes from assuming the work with these students as a challenge , challenge that arises from the encounter with a new social reality from which new student populations emerge, characterized like “poor” in teacher speech.

Resumen

En este artículo presentamos las características de buenas prácticas de enseñanza que logran entusiasmar a los jóvenes de contextos desfavorables, propiciando el interés por el conocimiento y la participación real en los procesos de aprendizaje.

Del análisis de las diversas fuentes surge que subyace a esas prácticas la búsqueda de la comprensividad desde las vertientes epistemológica y moral. Los diferentes dispositivos de enseñanza se caracterizan por la flexibilidad evidenciada en la forma que adopta el diálogo en clase, la atención a temas emergentes, el modo de tratar el error, la búsqueda del trabajo colaborativo y el manejo de los tiempos. Se fundamentan en un compromiso personal y profesional docente, enmarcado en la profesionalidad ética que deriva de asumir como desafío el trabajo con estas poblaciones, desafío que surge del encuentro con una realidad social nueva de la que emergen poblaciones estudiantiles nuevas, caracterizadas como pobres en los discursos docentes.

De Poros y Aporías, problema y objetivos

El presente artículo es una síntesis del informe de tesis presentado en el marco de la Maestría en Educación en el año 2008. La investigación se realizó durante el año 2007 en dos liceos de Ciclo Básico de la zona noroeste de Montevideo, teniendo entre sus objetivos la comprensión del sentido que adquieren las buenas prácticas de enseñanza en contextos desfavorables.

El tema elegido es producto de intereses y conocimientos personales y circunstancias histórico-político-económicas e institucionales actuales, reconociéndolo como uno de centros de preocupación de las comunidades de investigación actual. Por otra parte, la inclusión social y educativa es un discurso emergente.

Consideramos pertinente remitirnos a la noción de problema desde la etimología griega de *aporía*. *Poros* significa “paso, puente, camino, calle”, aquello que permite el paso. *Aporos* remite a “intransitable, sin camino o salida, difícil”; aquello que obstaculiza o impide el paso; también es “necesitado, pobre”. *Poros* es la riqueza, aquello que no presenta obstáculos. Pensar problemas supone pensar desde una carencia que reconoce la presencia de un obstáculo que dificulta el pasaje. Por tanto, el primer paso supone hacer visible el obstáculo, problematizar. Un segundo paso consistiría en buscar los modos de superar la *aporía*, esto es, lograr pasar al otro lado del obstáculo¹.

En nuestro trabajo reconocimos como un obstáculo la situación actual de los centros de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria Pública de la zona NW de Montevideo cuya población se conforma por sectores sociales pertenecientes a contextos desfavorables caracterizada por: baja retención y bajos rendimientos académicos, un cuerpo docente que requiere actualización en lo técnico pedagógico y sensibilización ante el contexto socio-cultural y económico en que trabajan.

Ante esta situación que obstaculiza el “paso” nos planteamos como problema:

- ¿Existen prácticas de enseñanza que logren entusiasmar a los jóvenes de contextos desfavorables, propiciando el interés por el conocimiento y la participación real en los procesos de aprendizaje?
- Si existen ¿qué características tienen? y ¿cuáles son los dispositivos de enseñanza puestos en juego que tienen impacto en esas poblaciones?
- ¿Cómo se vinculan estas prácticas con la historia personal y profesional de los docentes?

Delimitado el problema nos propusimos como objetivos:

- Comprender a través de la observación de clase en condiciones naturales, el sentido que adquieren las buenas prácticas de enseñanza en contextos desfavorables.
- Indagar las relaciones entre la historia personal y profesional de los docentes que trabajan en contextos desfavorables.
- Construir aproximaciones teóricas que contribuyan al conocimiento y comprensión de esas prácticas.

La relevancia del tema

En las últimas décadas, se produjo una expansión matricular en la enseñanza media que permitió acceder a la misma a miles de jóvenes de contexto desfavorable, lo que conlleva un efecto democratizador, pero ha traído consecuencias. Por otra parte, en los años 2000, la expansión de la pobreza y la exclusión social ha conducido a los centros y a los docentes a asumir funciones de contención social y afectiva, en menoscabando de su su función pedagógica, recayendo sobre la escuela demandas que la trascienden.

Distintos informes e investigaciones (MEMFOD-ANEP, 2003; UNICEF, 2003; MESyFOD-ANEP – UTU/BID 2000; MESyFOD-ANEP, 1999; ANEP- UMNRE, 1999) dan cuenta del descenso de los niveles de rendimiento de los estudiantes y el aumento de la repetición y deserción; el fracaso escolar es el resultado de múltiples condiciones sociales, institucionales e individuales que interactúan con diferente incidencia, siendo más compleja la interacción entre las condiciones socio económicas desfavorables y los rendimientos en los aprendizajes de los jóvenes liceales.

Las investigaciones ya citadas nos dicen que cuanto mayor es la distancia cultural entre el centro educativo y el hogar, más se requiere la intervención pedagógica desde el centro y desde el aula de modo tal que las prácticas consideren las características contextuales de cada centro, a través de propuestas que articulen lo que el alumno ya trae (cultura, lenguaje, experiencia y conocimientos) con lo que se pretende que logre. Cuando la escuela se abre a todos los sectores sociales, las diferencias en el origen y en las expectativas crean diferentes posicionamientos frente a las instituciones que requieren nuevos mecanismos de integración.

Subyace a esta problemática la noción de inclusión social (Pedernera, 2005; Lournaga, 2005; Gentili, 2001; Rivero, 1999) que contiene en forma implícita la de exclusión social, entrañando una tensión dinámica ya que por el propio contenido se define por el opuesto: el adentro y el afuera, constatando la *exclusión de*, se define la necesidad de *la inclusión en*.

Con relación a los factores pedagógicos que inciden en el aprendizaje – fracaso escolar (MESyFOD- ANEP-UTU/BID, 2000; ANEP-UMRE, 1999; Fernández, 1996; Ravela, 1993) se encuentran aspectos tales como la experiencia del docente, la estabilidad en el centro educativo, el compromiso con el centro, el conocimiento del medio, sus expectativas, la satisfacción con la tarea, la actualización pero no encontramos referencia específica a las características de las buenas prácticas de enseñanza en contextos desfavorables. En nuestro actual contexto socio-político signado por la preocupación generalizada por los resultados de la enseñanza, conviene señalar la oportunidad de este trabajo que procura compartir hallazgos y reflexiones sobre las características de las buenas prácticas de enseñanza en esos contextos.

Líneas teóricas de partida

Actualmente existe la preocupación y la necesidad de promover prácticas que hagan de los centros educativos de enseñanza media un lugar de acogida que propicie la inclusión de los jóvenes de contextos desfavorables, que sean “*una puerta de entrada a la cultura* (Bruner, 1997)”. Abordar este problema implica conceptualizar buena enseñanza, buenas prácticas de enseñanza y pobreza, ésta referida en particular a la problemática del contexto y su relación con el sistema educativo uruguayo.

Buena enseñanza

La enseñanza es una actividad que supone que unas personas ejerzan influencias sobre otras en relación de desigualdad de poder y autoridad (Contreras, 1994). Responde a una intencionalidad educativa, llevándose a cabo actividades que se justifican por su valor con respecto a fines deseables. No se puede ser indiferente ante el tipo de interacción que se establece entre profesor y alumnos, ni ante lo que se les pretende enseñar y cómo. Si la enseñanza es una actividad intencional que obliga moralmente a sus responsables, también es una práctica social que excede a su comprensión como producto de decisiones individuales, generando una dinámica que sólo puede comprenderse en el marco del funcionamiento general de la estructura social de la que forma parte.

Entre las tareas de enseñanza y las tareas de aprendizaje existe una relación de dependencia ontológica, mediada por el flujo de tareas que establece el contexto institucional y dentro del cual se descubre el modo de realización de las tareas de aprendizaje. Son éstas las que pueden dar lugar a aprendizajes. La comprensión de las mediaciones entre estos dos conceptos, de la dependencia, pero a la vez desigualdad y corte entre ambos, justifica el uso de un concepto más complejo que el de enseñanza para expresar el referente de la Didáctica, como es la expresión “procesos de enseñanza-aprendizaje”. Entendemos por procesos de enseñanza-aprendizaje, el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.

Podemos pensar en la enseñanza como la elaboración de estrategias para entender y acortar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas. Esto nos remite a considerar el papel que desempeña el profesor, en cuanto figura fundamental en el desarrollo de la estrategia de enseñanza. Es él quien tiene que comprender el funcionamiento de lo real y articular su visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, que a su vez se definen y reformulan en función de los contextos específicos y de las experiencias acumuladas. Esto significa definir el trabajo del profesor como intelectual y no como técnico. Jackson (2002) plantea qué deben saber los docentes sobre la enseñanza, si existe algo más que la pericia técnica y nos remite a los requerimientos epistémicos de la enseñanza como método y la necesidad del docente de dominar el material que enseña. Asimismo la propia biografía o lo que él llama el “sentido escolar”, brinda una idea al sujeto de lo que implica la tarea docente en cuanto a conocimientos y aptitudes, pero no es suficiente, como tampoco lo es el sentido común, ya que no siempre habla con una sola voz. Hace falta el buen sentido.

El análisis de los criterios que empleamos para determinar qué es lo que se considera buena enseñanza, no implica el uso del adjetivo “buena” como un sinónimo de “con éxito”. Fenstermacher (1989) entiende por buena enseñanza aquellas acciones que se basan en principios morales “(...) *y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes*” y poseen también fuerza epistemológica. Buen sentido, buenas intenciones, buenas razones, buenas prácticas. No hay una sola versión de buena enseñanza. La buena enseñanza no implica una única manera de actuar, sino muchas.

La definición de buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y por ello, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se dan en el aula con los sujetos implicados. La buena enseñanza, por tanto, sería la expresión de una práctica reflexiva y moral y es un constructo de la didáctica actual que da cuenta de las perspectivas que enmarcan el pensamiento pedagógico contemporáneo (Litwin, 1997). El desafío actual consiste en hallar alternativas para los problemas que enfrentan los docentes en las aulas e interpretar nuestras intervenciones en el contexto de la buena enseñanza. En el campo de la didáctica implica la búsqueda de dimensiones de análisis que den cuenta de las características de la buena enseñanza.

Buenas prácticas de enseñanza

Usaremos prácticas de enseñanza en el sentido de dispositivo de intervención o acciones con sentido construido². Entendemos por buenas prácticas de enseñanza las que favorecen “*la construcción del conocimiento de los alumnos*” (Litwin, 1997: 11-12), aquellas que logran entusiasmar a los jóvenes o clases reflexivas o que se reconocen como creativas y que dan sentido al esfuerzo del alumnado por aprender.

El contexto en el que se inscriben las prácticas educativas y las condiciones que las enmarcan, conforman el ámbito de significación de las mismas, ya que como señala Popkewitz (1986) establecer vínculos entre el saber y las instituciones en diferentes encuadres históricos posibilitaría comprender las prácticas educativas no como fenómenos individuales sino como prácticas sociales. La complejidad del contexto lleva al docente a diseñar estrategias que favorezcan procesos cognitivos en el estudiante con el fin de generar la construcción del conocimiento. Las actividades de enseñanza tienen lugar dentro de una serie de contextos, “entornos” que definen el medio en el cual se produce la enseñanza: individual, de grupo, la clase, la escuela, la comunidad y en cada uno de esos niveles anidados se producen las transacciones que comprenden la vida en el aula (Shulman, en Wittrock comp., 1989: 20).

Pobreza

Los factores más relevantes que caracterizan la sociedad uruguaya actual son: la pobreza, la exclusión sociolaboral y el aumento de la desigualdad social.

Con respecto a la pobreza, Pedernera (2005: 31) sostiene que la misma es una situación de no posesión material o cultural *“que no necesariamente ataca procesos de filiación y horizontes de futuro”*. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) determinó tres elementos básicos para medir las condiciones de vida; se considerará a una persona o familia en situación de pobreza o no, por la conjunción de esas tres condiciones y su satisfacción. El primer elemento es el de la supervivencia (condiciones de salud y acceso al agua potable y medicinas); el segundo elemento hace a los niveles de conocimiento o acceso a la educación y el tercero refiere a los niveles de ingreso, acceso a empleos, ejercicio de los derechos políticos y a la condición de la mujer (Rivero, 1999).

Max – Neef (1984: 236) propone la diferenciación entre pobreza y pobrezas. La pobreza refiere a la situación de aquellas personas que se ubican por debajo de cierto nivel de ingresos, en tanto que las pobrezas se definen de acuerdo a necesidades no satisfechas. Las pobrezas, cuando son intensas y prolongadas, generan *patologías colectivas de la frustración* que necesitan de abordajes transdisciplinarios. En una línea similar, María Teresa Sirvent (1998) acuñó la expresión *múltiples pobrezas* haciendo referencia a una *“compleja realidad de pobrezas”* vinculadas a amenazas, pérdidas y miedos que fomentan nuevas formas de subjetividad. Habla también de *“una pobreza de comprensión o de entendimiento”* que considera *“los factores sociales que nos dificultan el manejo reflexivo de la información y la construcción de un conocimiento crítico sobre nuestro entorno cotidiano”*.

Escuela y pobreza

El Estado moderno a través de dispositivos institucionales (escuela, familia, fábrica, hospital, cuartel, prisión) aseguraba *“la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano”* (Lewkowicz, 2004), dando a su vez sentido y consistencia a dichos dispositivos; el Estado era productor de subjetividad también desde la ley, ante la que todos los ciudadanos somos iguales, base del contrato social. A partir de los procesos de globalización se produjeron cambios a nivel estatal y en el mundo del trabajo, instaurando la sociedad de mercado, con la consecuente precarización y flexibilización laboral, dejando al sujeto librado a su suerte. El desarrollo tecnológico trajo aparejada la desindustrialización que implicó el pasaje de un modo de producción sustentado en la energía manufacturera a un sistema productivo cuyo eje es el conocimiento (Mallo, 2004), de modo tal que se equipara desarrollo económico a calidad de recursos humanos y la calidad de estos estará en función de las instituciones capaces de formarlos, entre ellos, el sistema educativo.

La escuela como institución del Estado moderno se constituyó en la principal herramienta para la formación de ciudadanos, generando identidad nacional. Sus rasgos principales fueron la homogeneidad y la inclusión por sus principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad. A partir de los cambios que se produjeron a nivel estatal y social, la institución escuela aparece ligada a las demandas del mercado pero perdiendo la capacidad de cumplir su función al no acompañar los diversos sentidos del cambio.

Algunos desafíos que la escuela como institución enfrenta son: la homogeneización de la población desde el punto de vista de la situación socio – económica, poblaciones empobrecidas; la ruptura del pacto escuela – familia por las propias dificultades para asumir sus funciones fundantes; las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes; déficits en el desarrollo motriz y cognitivo básico; subjetividades (modos de ser, estar, hacer y pensar) diferentes a las que propone.

Desde el marco jurídico nacional e internacional, se reconoce el derecho de todo niño y adolescente a la educación y se mandata a los Estados parte, la implementación de políticas educativas que respeten este derecho en su plenitud. *“La inclusión educativa es un aspecto de la inclusión en la sociedad y en ambos casos es una opción ética, de valor, cifrada en dar la bienvenida a la diferencia y apoyar la equiparación de oportunidades de los que se encuentran en desventaja.”* (Echeita en De Armas, 2005). La tendencia en las últimas décadas ha sido la universalización en el acceso y permanencia al sistema educativo, pero esto oculta *“la existencia de redes educacionales estructuralmente diferenciadas y segmentadas”* (Gentili, 2001) y no ha significado que no existan procesos de exclusión - incluyente que se desplazaron hacia el interior de la institución escolar.

Si bien Uruguay se caracterizó por niveles de equidad e integración social relativamente altos, diversos elementos y tendencias permiten identificar “nuevos clivajes sociales”, que refuerzan la creciente fragmentación económica y sociocultural que comienzan a manifestarse a fines de los noventa. Filgueira (2002) identifica las siguientes transformaciones relacionadas con el agravamiento de la exclusión social: a) problemas del mercado de empleo (precarización, insuficiencia de generación de puestos, flexibilidad, etc.); b) cambio de actitudes y comportamientos en materia demográfica y de la organización familiar y c) la progresiva segmentación social a nivel residencial, educativo y laboral. Estos fenómenos se han agudizado a partir de la crisis desatada en 2002. Otros estudios (Moser, 1998; Portes, 1998) contribuyen al análisis de los contextos en que se desenvuelven las familias y las comunidades pobres. En tal sentido, en función a la tendencia creciente de los niveles de pobreza, a partir de la segunda mitad de los años noventa, surgen nuevas formas de fragmentación que implican la “formación de fronteras sociales” y la disminución de la interacción entre personas de diferente origen socio económico.

Estas transformaciones han puesto en crisis la oferta tradicional de la educación que se manifiesta a través de: exclusión, fracaso escolar, conflicto, desorden, violencia, dificultades de integración a las instituciones, ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de jóvenes. Los centros educativos no han sido preparados para enfrentar este desafío por lo que surge la necesidad de repensar estrategias de apoyo desde el centro y desde el aula, teniendo en cuenta que estos grupos requieren atención pedagógica específica que los acerque e involucre con el centro educativo. Por su parte, los docentes manifiestan sentirse incapaces de desarrollar su labor con estas poblaciones y señalan la complejidad de la misma.

Por otra parte, si bien la comunidad local ejerce un papel sustantivo en el cumplimiento de normas y comportamientos aceptados socialmente es el sistema educativo, el principal ámbito capaz de crear un contexto en el cual los adolescentes pobres tengan posibilidad de mantener una relación cotidiana y desarrollar códigos comunes, vínculos de solidaridad y afecto bajo condiciones de igualdad con sus pares de otros estratos, favoreciendo el sentimiento de comunidad. El enriquecimiento del capital social será mayor cuanto mayor sea la semejanza entre la comunidad escolar de cada establecimiento y la comunidad nacional. A medida que aumenta la segmentación entre centros educativos, aumenta la posibilidad de que los miembros de un estrato social sólo se encuentren en una relación cara a cara con miembros de otros estratos sociales a nivel laboral donde tales relaciones ya estarán enmarcadas en patrones jerárquicos de la organización del mundo laboral (Katzman, 2001; 1996).

En nuestro país podemos ubicar como antecedentes distintas experiencias orientadas a dar respuesta a problemas como la repetición y la deserción, apuntando fundamentalmente a la inclusión de jóvenes pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos, a saber: Áreas Pedagógicas (convenio Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay – Consejo de Enseñanza

Secundaria), el Instituto del Hombre, la Red de Casas Jóvenes y el Programa Aulas Comunitarias de reciente implementación. A nivel internacional encontramos el Proyecto de Escuelas Aceleradas⁵ cuyo objetivo es la creación de escuelas que brinden oportunidades de aprendizaje enriquecidas y aceleradas a todos los alumnos durante todo el curriculum.

Metodología

La investigación se enmarcó en un modelo cualitativo; focalizamos en situaciones y personas específicas y pusimos el énfasis en las palabras de los actores a través de la observación, la narrativa de los actores y el análisis documental, permitiendo un cuadro complejo y holístico. Por otra parte, la investigación de corte cualitativo permite un estudio en profundidad con un diseño flexible; el investigador crea el método, no se limita a seguirlo. El énfasis se ubica en la generación de conocimientos.

Decisiones de muestreo

Como contexto relevante al problema de investigación seleccionamos dos liceos de la zona NW de Montevideo. Como informantes clave recurrimos a los respectivos equipos de Dirección, quienes ponderaron las prácticas de aquellos docentes que lograban entusiasmar a los jóvenes o evidenciaban la intención de favorecer la comprensión y generaban procesos de construcción del conocimiento. En base a la opinión de estos y considerando el universo (conjunto de docentes de los liceos X e Y), elegimos una muestra de cuatro profesores teniendo en cuenta los criterios de accesibilidad y heterogeneidad y considerando el principio de saturación (Valles, 1999).

Técnicas para la obtención de datos

Los datos fueron obtenidos por procedimientos de observación, entrevista y análisis de documentos. Trabajamos en dos centros donde entrevistamos a sus directoras y a los docentes de la muestra observados.

Realizamos entrevistas semi-estructuradas al Equipo de Dirección para obtención de información significativa como informantes claves. Efectuamos observaciones y grabaciones de clase con la pauta de una planilla y conversación informal posterior a la observación. La observación de clase nos permitió recuperar las propuestas didácticas.

Otro instrumento usado fue la entrevista estructurada de corte fenomenológico, en base a una guía de preguntas de respuesta abierta. Este tipo de entrevista nos permitió acercarnos a la significación que los actores producen de sus propias prácticas³. Por último, efectuamos un estudio narrativo de distintos tipos de documentos: publicaciones y narrativas personales: relatos biográficos, testimonios.

Realizamos una triangulación a los efectos de la validación entre los datos surgidos del análisis documental, de las observaciones de clase, de las entrevistas realizadas a los docentes seleccionados y a los equipos directivos en carácter de informantes calificados.

El tipo de observación implementado responde a las características de la observación no participante en condiciones naturales, ya que constituye la modalidad más adecuada para este caso. Durante las mismas identificamos elementos generales relativos al clima áulico, la temática abordada, presentación del tema, contextualización, secuenciación temática, modalidades de trabajo de los diversos contenidos, estilo de conducción del docente, utilización de recursos,

aspectos grupales (socialización, actitud de los alumno: atención, intervención espontánea, a requerimiento del profesor, preguntas formuladas). Hicimos notas de campo para organizar las observaciones, fundamentalmente notas condensadas correspondientes al desarrollo de la clase, lo cual permitió documentar aspectos como el uso del pizarrón o acontecimientos que ocurrían en la clase y que no se podían grabar.

Las entrevistas se dirigieron a aproximarnos a acontecimientos y actividades que no podíamos observar directamente. Elaboramos guiones procurando explorar: aspectos vinculados a la historia personal y profesional de los docentes (abarcando las tres fases de la formación docente: la biografía escolar, la formación inicial o de grado y la socialización laboral en la práctica escolar), qué razones lo llevaron a optar por la profesión docente; qué motivos lo llevaron a escoger ese centro educativo; concepciones sobre el rol docente, sobre el alumno, sobre la enseñanza. Asimismo en la entrevista les solicitamos la elaboración de dos relatorios sobre una buena clase y sobre un incidente crítico que hubiesen vivido en esos centros.

Los aspectos relevados en las entrevistas a los docentes y a los informantes clave fueron importantes en el proceso de construcción y validación de resultados. Los datos se combinaron con los obtenidos en las observaciones y las narrativas.

Apelar a las narrativas indica ponderar el valor de la forma y la función de los relatos como una vía de acceso al conocimiento permitiendo aproximaciones al ser y al hacer de los sujetos. Jackson (1991) fue uno de los primeros en prestar atención a las narrativas de los docentes sobre su trabajo y a todo lo que ocurre en las aulas haciendo un análisis etnográfico de los pequeños sucesos. McEwan y Egan (1998) destacan la importancia de la narrativa en la investigación cualitativa en educación. Sostienen que la narrativa ayuda a los docentes a darle un sentido nuevo a su vida profesional, contribuyendo a salvar la brecha entre ellos y los que no ejercen la docencia, con la aceptación de la centralidad del relato de historias para el estudio de casos. La función de la narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, por tanto el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza en la actualidad apunta asimismo a mirar las prácticas para reconstruirlas.

Al plantearnos la cuestión del potencial de generalización de los resultados obtenidos, somos conscientes de los límites de nuestra investigación. No hemos examinado una amplia gama de casos, por lo tanto no podemos defender la naturaleza general de lo que hemos hallado.

Interludio. Sobre las implicancias con el tema de investigación

De sólo las preguntas de investigación son recurrentes a lo largo de nuestra historia docente, investigativa y personal⁴. Consideramos que analizar la vinculación entre esas preguntas, las cuestiones personales y nuestra trayectoria como docentes, el poder objetivar, contar la historia, ayuda a consolidar las preguntas.

Desde 1979 me dedico exclusivamente al quehacer educativo y desde 1998 en adelante, en la etapa correspondiente a la diversificación según el modelo de Huberman (1999), integro hasta la fecha equipos de dirección en centros educativos que atienden población estudiantil proveniente de contextos desfavorables. De esta experiencia surgen los principales problemas que en primera instancia deseábamos investigar:

- 1) Las buenas prácticas en contextos desfavorables.
- 2) El impacto de lo organizacional en centros educativos secundarios públicos que atienden poblaciones pertenecientes a contextos desfavorables.

En el marco de un año sabático, con el equipo de dirección al que pertenecíamos, realizamos un trabajo escrito con relación a las prácticas de gestión y a factores del estilo institucional que podrían ayudar a logros en los aprendizajes de los estudiantes de esos contextos. Pretendimos sistematizar lo vivido a través de una mirada retrospectiva a partir de la memoria personal y del equipo y de registros escritos. La reflexión sobre las prácticas⁵ llevadas a cabo por dicho equipo constituyó el soporte de ese trabajo. Pero la información disponible era insuficiente para responder interrogantes como: ¿pueden los centros hacer algo para modificar las diferencias sociales originales o su papel se limita a la reproducción y legitimación de las diferencias existentes?

En el presente trabajo el eje de la investigación cambió ya que ahora el foco fue puesto en las prácticas de enseñanza a nivel áulico en centros educativos que trabajan con poblaciones provenientes de contextos de pobreza. Lo esperable sería encontrar prácticas no ortodoxas o no convencionales que resultaran con derivaciones positivas para los estudiantes pero lo interesante podría resultar incluso de lo no esperable.

Acercamiento a los contextos de enseñanza y a sus actores

Los escenarios y los actores

Es a partir de la recuperación de testimonios de los protagonistas y de la captación de la especificidad de estos contextos, que hemos podido aproximarnos a la comprensión del sentido que adquieren las buenas prácticas en contextos desfavorables.

Los centros seleccionados son de Ciclo Básico y atienden a jóvenes pertenecientes a sectores sociales pobres. En nuestra investigación hemos conocido a directivos y docentes que reflexionan sobre esas realidades y no se lamentan de la misma, ni se resignan. Esa realidad es asumida desde un punto de vista crítico y constructivo; esto implica una toma de conciencia del contexto en el que están inmersos, un conocimiento de la población estudiantil que nutre al centro, su situación familiar o comunitaria, no para buscar limitaciones sino posibilidades, contando con el compromiso de la comunidad educativa.

Presentación de los centros

Centro “X” En este centro coexisten dos planes: Reformulación 2006 para 1º y 2º y Plan 96 para los grupos de 3º. Cuenta con 754 alumnos distribuidos en dos turnos y 60 docentes siendo 37 de carácter interino. La alta rotación de los docentes incide negativamente en el logro de acuerdos en los criterios de evaluación y pautas de convivencia. El 31, 7% de profesores tiene una permanencia en el centro de cinco o más años y son los que impulsan fundamentalmente las distintas actividades. El aporte de nuevos docentes es importante en la renovación de ideas pero en algunos casos la falta de permanencia en el centro debilita dicho proceso.

Los resultados académicos correspondientes a diciembre de 2005 y febrero de 2006 evidencian uno de los problemas que la institución no ha logrado revertir a pesar de las acciones implementadas al respecto: la repetición alcanzó el 44,7% para los primeros años, disminuyendo en el caso de los 2º a un 29,6% y para los 3º se verifica un 40%.

El liceo participa de la red zonal que reúne a varias instituciones que trabajan en temas relacionados con problemáticas que afectan a estos sectores.

Centro “Y” En este centro educativo conviven el Plan '86 Reformulación programática del '93 en los terceros años y la Reformulación 2006 en primero y segundo. Cuenta con 1188 alumnos y 81 profesores. Sus características edilicias no respondían a las necesidades funcionales de un centro educativo, con el agregado que siete salones se orientaban en paralelo a la vía ferroviaria. Esta situación se revirtió, ya que hay un nuevo edificio.

De acuerdo a los datos brindados por el Censo Nacional de Aprendizajes aplicado a los terceros años del Ciclo Básico (ANEP–MESyFOD, 1999), se caracterizó al centro como de nivel medio bajo. Los datos relevados en los años posteriores confirman que la situación del año 1999 se ve agravada por la incorporación creciente de estudiantes de los estratos más desfavorecidos de la población.

Los docentes

En cuanto a los profesores, observamos a cuatro mujeres con diferentes edades y experiencia docente. Una de ellas con pocos años de trabajo y las tres restantes podrían ser calificadas de experimentadas (Ropo, 1991)⁶. Las cuatro trabajan exclusivamente en la docencia en instituciones públicas y privadas. Todas han asistido a cursos de perfeccionamiento docente y dos de ellas estaban estudiando otra carrera.

Primer acercamiento a los datos

Para realizar el primer análisis del material recolectado en las observaciones de clase y las entrevistas, apelamos a tres conjuntos de dimensiones de análisis: la enseñanza en el aula, la institución y la biografía.

En el primero de ellos, la enseñanza en el aula, tomamos el contenido, el método y la evaluación, derivados de la didáctica clásica e incluidas únicamente con fines exploratorios. Otras dimensiones de análisis tomadas fueron la relación docente - alumno y la motivación expresada por los alumnos. En cuanto a la institución, consideramos la relación del docente con sus colegas, con el centro, con los padres de los estudiantes, con las autoridades y con la comunidad extraliceal. Con relación a las biografías distinguimos la vertiente personal y la profesional, reconociendo que la disociación es meramente artificial a los efectos del análisis, dado que la biografía profesional está permeada por aspectos de la historia del sujeto.

Las recurrencias percibidas nos llevaron a generar cuatro agrupamientos interpretativos:

Un primer agrupamiento, **La complejidad como riqueza** surgió del análisis de las entrevistas a los docentes acerca de su visión sobre los estudiantes provenientes de contextos desfavorables, y la relación docente - alumno a partir de las entrevistas y las observaciones de clase. De estos datos emergen las concepciones⁷ docentes acerca de los estudiantes de esos contextos, coincidiendo en caracterizarlos como pobres en diversos sentidos, señalando dificultades varias y percibiendo los límites de su tarea, a la vez que la sienten como un desafío. En éste radica la posibilidad de dar herramientas para el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Las docentes caracterizaron a los estudiantes como adolescentes, coincidiendo con construcciones socio – históricas de esta etapa evolutiva desde una mirada adultocéntrica (Perdomo, 1996). Perciben en ellos la necesidad de ser reconocidos y respetados, lo que podría expresar la necesidad de subjetivación, que remitiría a ser reconocido como sujeto por un otro, a la necesidad de filiación, en un momento histórico en que los lazos sociales están fragmentados. Entendemos la producción de subjetividad (Giorgi, 2003) como las formas de construcción de significados, las maneras de percibir, sentir, pensar, conocer, actuar; las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y el futuro; las formas de concebir la articulación entre individuo y sociedad, todo lo cual se construye a través de prácticas sociales. Éstas operan mediante tres mecanismos: la asignación de roles y lugares, la modelación en tanto contribuye a la identidad y a los estilos de relación con otros y el aprendizaje en sentido amplio.

El individuo es un sujeto de necesidades que se satisfacen o no en las relaciones vinculares. Las experiencias de satisfacción o frustración son componentes esenciales en la producción de subjetividad y éstas harán a procesos de pertenencia que mantienen al sujeto dentro de los grupos de referencia. Nos preguntamos de qué modo operan los docentes a través de sus prácticas de enseñanza en el proceso de producción de subjetividad en los adolescentes, en el trabajo de filiación simbólica si “(...) *necesitan mucho más que la educación disciplinar, y no siempre estamos en condiciones de atenderlos como deberíamos* (D2.E)”.

Caracterizan como "pobre" el contexto de procedencia de la mayoría de los estudiantes y coinciden en señalar su preocupación por la pobreza lingüística, aludiendo al uso de un código restringido. El lenguaje es un código compartido que nos construye sujetos en relación dialógica, nos introduce en la cultura y tiene una intencionalidad orientada a la comprensión. Nos preguntamos de qué modo enfrentan los docentes las dificultades lingüísticas de los estudiantes en sus prácticas de enseñanza.

Las docentes también coinciden en señalar otras carencias que operan como obstáculos para que los estudiantes aprendan su disciplina: “*Dificultades en el acceso a material de corte científico, (...) carencias afectivas y de conductas saludables que impiden la concentración en sus tareas, problemáticas socio-culturales y familiares...* (D2.E)”. Advierten también obstáculos referentes al desarrollo de la motricidad fina, a lo perceptivo motriz y a lo cognitivo.

Otras dificultades hacen a la falta de proyectos tal como expresa una docente: “(...) *Hay mucho de no saber para donde ir, así que nada tiene sentido porque no tenemos una meta. ¿Por qué los jóvenes no tienen una meta?* (D1.E)”. La falta de proyectos se vincula con el pragmatismo e inmediatismo (Giorgi, 1992) que se presentarían como rasgos adaptativos a las condiciones de vida en contextos de pobreza, en los que prima la lucha por sobrevivir. Pero la incertidumbre que caracteriza el nuevo marco global, genera como efecto el sentir inviable, la formulación de proyectos independientemente de la condición socio-económica. Las bajas perspectivas personales relacionadas con el esfuerzo y el estudio, la dificultad de encontrar una salida laboral lleva al conformismo, al yaísmo y a la desesperanza. Los adolescentes son, hoy un sector especialmente abrumado.

Pero estas dificultades presentan una contracara: “(...) *Si bien en la heterogeneidad está la riqueza para nuestra labor, tienen algunas carencias que no podemos solucionar, pero sí darles herramientas para su propio desarrollo e inclusión social* (D2.E)”.

Del análisis de las entrevistas emerge la inclusión social de la cual sostuvimos que es un concepto en tensión dinámica que se define por el opuesto: el adentro y el afuera. Constatando la *exclusión* de se define la necesidad de *la inclusión en*. El término exclusión es multidimensional, no hay acuerdos en cómo definirlo pero sí en lo que sentimos frente a ella, como dice Gentili (2001), el miedo a quedar excluidos nos recuerda la existencia de la exclusión. Afirmamos el carácter político de esta noción que oculta la que emerge de los comentarios de las docentes: la de la pobreza.

Frente a ésta, las docentes ponen en evidencia el conflicto de culturas heterogéneas que se da en las aulas: “[los estudiantes] *cuestionan tu lugar de clase media con trabajo, con casa, ¡con comidas diarias! Y esto es interesante porque no creo en subculturas, creo en culturas diferentes y en los puentes entre una y otra.* (D3.E)”. Rebellato (1989) sostiene que cuando los profesionales y los sujetos con los cuales se trabaja pertenecen a diferentes culturas, puede producirse un choque ético - cultural, esto es una tensión entre su realidad y la de los otros. Este choque puede asumir diferentes modos de resolución, uno de ellos es a través de la ocultación de las

diferencias, incurriendo en una práctica demagógica que conduciría a la anulación de su rol profesional; otra modalidad es el despliegue del autoritarismo, imponiendo sus creencias y sus valores, desconociendo al otro. El profesional debe reconocer y analizar las diferencias; esto requiere una actitud autocrítica, reconociendo sus límites y potencialidades. Sólo desde esta actitud es posible el aprendizaje y a través de él la mutua transformación.

Otro agrupamiento, **Encontrar un lugar... entre otros**, surgió de la convergencia de aspectos indagados en las entrevistas acerca de la autopercepción de los docentes respecto de su rol en el centro en que trabajan, la caracterización del plantel docente del centro y los espacios compartidos con sus colegas. De ellos se deriva que el lugar que tienen en el centro educativo las docentes entrevistadas, supone procesos de descubrimiento o construcción del mismo. Por otro lado perciben que los colectivos docentes están conformados por subgrupos diferenciados. Por último coinciden en la valoración favorable de los aportes de sus colegas.

Un tercer grupo de correspondencias, **El desarrollo en curso**, emergió del análisis de la historia de formación de las entrevistadas, de los cursos que estaban realizando en el momento de la recolecta de datos y de la razón por la que optaron por la profesión docente. Todas las docentes entrevistadas realizaron cursos de actualización o perfeccionamiento docente en los tres últimos años, coincidiendo también que entre las razones por las que optaron por su profesión, entran en juego docentes de su biografía escolar.

Por último, **El conocimiento y la vida cotidiana en las aulas**, en el que convergió un conjunto de elementos desde lo referido a la percepción de la asignatura como facilitador del aprendizaje y desde las estrategias de enseñanza que implementan, -aspectos estos derivados de las entrevistas y las observaciones de clase-. Surgieron recurrencias en torno al manejo del error en clase desde lo didáctico y lo moral, al relacionamiento de los contenidos trabajados en clase con otros temas ya dados, a la inclusión de aspectos de la vida cotidiana en el aula, al respeto de los tiempos de aprendizaje, al propiciar la participación y el trabajo colaborativo, lo que nos lleva a pensar en prácticas de enseñanza contextualizada.

La urdimbre

Haber realizado el análisis de las observaciones de clase, las entrevistas y las narrativas producidas por las profesoras, nos permitió generar agrupamientos interpretativos que nos brindaron un mayor acercamiento a la comprensión de nuestro objeto de estudio: las buenas prácticas en contextos desfavorables.

Del análisis de las diferentes fuentes surgen convergencias que nos permiten establecer que existen buenas prácticas de enseñanza que logran entusiasmar a los jóvenes de contextos desfavorables, que se caracterizan por ser contextualizadas, en las que subyace la búsqueda de la comprensividad desde las vertientes epistemológica y moral y se fundamentan en un compromiso docente que trasciende lo disciplinar.

Habiendo analizado las observaciones de clase y las narrativas de lo que las docentes consideraban una práctica acorde a su concepción de buena enseñanza, emergen como recurrencias que los dispositivos de enseñanza que implementan, tienen como característica la flexibilidad evidenciada en la forma que adopta el diálogo en clase tendiente a la participación de los estudiantes, en la atención a los temas emergentes, en el modo de tratar el error, en las actividades propuestas que propician el trabajo colaborativo y en el manejo de los tiempos.

En la búsqueda de comprender la manera en que estas prácticas se vinculan con la historia personal y profesional de las docentes, del análisis de las entrevistas surge un entramado entre las concepciones que tienen las docentes acerca de la población estudiantil de estos contextos, la autopercepción de su rol en el centro educativo y su historia profesional, que deriva en que las prácticas de enseñanza con estas poblaciones se asumen como un desafío. Éste surge del encuentro con una realidad social nueva de la que emergen nuevas poblaciones estudiantiles; éstas son concebidas por las docentes como pobres, considerando la multiplicidad de la pobreza. Conciben su rol docente como un compromiso personal y profesional, enmarcado en la profesionalidad ética.

En cuanto a las historias de formación, las concepciones que prevalecen en las docentes se inscriben en lo institucionalizado y la historia profesional queda circunscripta a las instituciones en las que se desempeñan actualmente.

No pudimos establecer convergencias entre la historia personal y profesional de las docentes. Solamente recuperamos la historia de formación entramada con la historia personal a partir del relato de una docente, quien mediante un proceso reflexivo significó lo vivido. De su narrativa emerge una concepción amplia de formación que comprende su pasaje por diferentes instituciones educativas formales y no formales en las que asumió diferentes roles, reconociendo “marcas” que algunos profesores dejaron en ella. La característica compartida por esos docentes era que en sus clases mostraban otras formas de acceso al conocimiento; uno de ellos podría asimilarse a la categoría de docente memorable. Señaló experiencias de trabajo con poblaciones infantiles y adolescentes pobres que le permitieron concebir la ética como una ética de vida que trasciende lo docente y que se funda en reconocer al otro en dignidad.

En base a este nuevo nivel de análisis generamos otros agrupamientos interpretativos:

- La novedad del encuentro con los nuevos.
- Utilizando viejas herramientas con nuevos sentidos.
- Pensando la novedad en colectivo

La novedad del encuentro con los nuevos

Del análisis efectuado a partir de las distintas fuentes, surge un entramado de las concepciones que tienen las docentes acerca de la población estudiantil de estos contextos, el vínculo que establecen con los estudiantes y aspectos relativos a la autopercepción de su rol en el centro educativo y su historia profesional. Todas las docentes conciben las prácticas de enseñanza con estas poblaciones como un desafío que se genera del encuentro con una realidad social nueva de la que emergen nuevas poblaciones estudiantiles, concebidas por las docentes como pobres en diversos sentidos. Conciben su rol docente como un compromiso personal y profesional, enmarcado en la profesionalidad ética.

De acuerdo a lo analizado, las docentes perciben que la población estudiantil presenta carencias y dificultades de diferente índole: códigos lingüísticos restringidos; dificultades que surgen en el desarrollo de la motricidad o lo cognitivo, carencias afectivas y de conductas saludables; dificultades en el acceso a materiales de trabajo y estudio, enmarcados todos en problemáticas socio-culturales y familiares, que dificultan la construcción de proyectos.

Con relación al trabajo con esta población y relacionado con el punto anteriormente planteado, coinciden en señalar dificultades varias, admitiendo los límites de su tarea, a la vez que reconocen que en la heterogeneidad de la población estudiantil radica la riqueza de la misma, sintiéndola como un desafío. En éste radica la posibilidad de dar herramientas para el desarrollo personal y social de los estudiantes, lo cual se presenta como la contracara de las dificultades, ya que se enmarca en el horizonte de lo posible, como posibilidad esperanzadora.

Consideramos importante la valoración de la dificultad como desafío; las docentes no le atribuyen a la dificultad el carácter de irreversible ya que esto último bloquearía la acción. Al tomar la condición de contexto de pobreza como algo que se opone a lo conocido y sobre lo cual tienen que aprender, lo perciben como movilizador y provocador de acciones que posibilitan cambios.

Ese desafío también lo asumen en el relacionamiento que establecen con los estudiantes, tal como fue observado en las clases, en un vínculo cercano que mantiene la asimetría, ejercen la autoridad sin perder la cercanía, invitan a la participación desde una actitud de escucha atenta. La invitación constante a la participación y compromiso activo con el trabajo y a través de él con el conocimiento, trasunta la confianza de las docentes en las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, brindándoles también atención personalizada y fomentando la autonomía.

El modo de relación que establecen los docentes, basado en el respeto, el afecto y la confianza genera un clima de aula favorecedor de los aprendizajes. En las distintas clases observamos una actitud entusiasta en los docentes y notas de humor sin que se viera afectado el orden y la disciplina.

El vínculo que establecen parecería estar fundado en el reconocimiento de las múltiples necesidades de los estudiantes. Todos somos sujetos de necesidades que se satisfacen o no en relaciones vinculares; la satisfacción o no de las mismas opera en la producción de subjetividad, condicionando los procesos de filiación de los sujetos con respecto a los grupos de pertenencia. Generar vínculos de sostén desde el reconocimiento del otro como sujeto, favorece la construcción de subjetividad y los procesos de filiación.

Las cuatro docentes pertenecen a un contexto socio-económico-cultural diferente al de las poblaciones estudiantiles con las que trabajan. En el encuentro de estas dos culturas, podría producirse un choque ético - cultural, una tensión entre la realidad de las docentes y la de los estudiantes. En el caso de todas las docentes, las diferencias no se ocultaron, sino que se admitieron como lugar de tensión, choque y cuestionamiento y es a partir de este reconocimiento que enmarcan sus propuestas de enseñanza. Reconocimiento que surge de señalar sus propias potencialidades pero también sus límites. Sólo desde esta actitud es posible el aprendizaje y a través de él, la mutua transformación.

En este sentido, tal como emerge del análisis de todas las entrevistas, el relacionamiento que establecen con los estudiantes es capaz de afectarlas de algún modo. Este reconocimiento del otro como sujeto que un vínculo es capaz de afectar, se relaciona con la posibilidad de transformarse a través del mismo que implica a los docentes y a los estudiantes. Las cuatro docentes coinciden en señalar elementos que relacionan la enseñanza, el aprendizaje y lo vincular, desde una mirada que involucra un aspecto del que poco se habla en la enseñanza: el amor.

Utilizando viejas herramientas con nuevos sentidos

A través del análisis de las observaciones de clase y de las narrativas de lo que las docentes consideraban una práctica acorde a su concepción de buena enseñanza, tratamos de recuperar los distintos elementos que caracterizan las prácticas áulicas en contextos desfavorables teniendo presente, por otra parte, las difíciles y complejas condiciones en que se llevan a cabo.

La consideración del contexto en el que se inscriben las prácticas de enseñanza y las condiciones que las enmarcan, llevaron a las docentes a implementar dispositivos de acción que tienen como característica el ser flexibles. La contextualización y la flexibilidad de las prácticas se entretajan en estrategias que pretenden habilitar situaciones de aprendizaje tendientes a la comprensividad.

Una de las recurrencias encontradas es precisamente, la preocupación por la comprensividad: aparece dada en el diálogo constructivo en el que se utiliza la pregunta como guía del conocimiento; las preguntas son de carácter conciso y actúan como articuladoras entre lo que el estudiante conoce y el nuevo contenido oponiéndose al método explicativo tradicional. Otro articulador posible que surge del análisis de las observaciones es que las docentes apelan al lenguaje coloquial sin dejar de lado el lenguaje técnico de la asignatura, invocando en ocasiones, expresiones que surgen de la televisión.

Uno de los desafíos que afrontan es que lo nuevo a aprender se vincule con temas ya sabidos integrándose en la estructura de conocimientos que el alumno posee tratando de establecer relaciones. Identifican temas y conceptos relacionándolos entre sí, permitiendo establecer una trama de relaciones. La relación con sentido da cuenta de que lo nuevo aprendido no quedó aislado ni se perdió.

En el contexto áulico, las docentes atendieron los emergentes considerándolos como oportunidad de favorecer los procesos de comprensión más allá de lo estrictamente disciplinar y dando la posibilidad de generar otros sentidos. Lo inesperado o lo incierto también es contemplado. En este sentido, del análisis de las observaciones surge que las situaciones que implicaron la ruptura de alguna pauta de conducta, fueron señaladas sin sanción, apelando a la indicación de pautas adecuadas al contexto áulico, a veces desde el humor.

En el marco de lo inesperado e incierto, emerge en forma particular el error. De las observaciones de clase se desprende que las docentes transforman el error en una oportunidad educativa en el plano didáctico y moral. Integran a la clase el tratamiento activo del error, también incluyen aspectos de la socialización y además les brindan a los alumnos la experiencia cotidiana de un trabajo intelectual auténtico. En la oralidad, el error no es sancionado, sino que se devuelve en forma de pregunta precisando los conceptos.

Flexibilidad y búsqueda de la comprensividad se ponen de manifiesto en la forma que adopta el diálogo y en las propuestas de actividades que favorecen la participación y el trabajo colaborativo.

A punto de partida del análisis de las observaciones, las cuatro docentes propiciaron la participación de los estudiantes en la adquisición del conocimiento, relacionando los contenidos trabajados con otros ya dados, incluyendo aspectos de la vida cotidiana en el aula, proponiendo tareas en equipo que se inscriben en la concepción del aprendizaje colaborativo. El punto de partida de las docentes para estructurar las estrategias de enseñanza es la intención de apoyar el desarrollo personal de cada estudiante, por lo cual hacen un manejo flexible de los tiempos y respetan los ritmos de aprendizaje.

Estimular la participación grupal y propiciar el trabajo colaborativo, no impidió que las docentes brindaran atención personalizada a los alumnos, con una mirada atenta a cada estudiante, en especial a aquellos que no se involucraban con el trabajo, mirada atenta aunque no sancionadora sino de cuidado, en el mejor sentido de la palabra. Estas acciones docentes evidencian la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y se relacionan con el sostén que las docentes hicieron con respecto a las intervenciones de los estudiantes, cuando las reafirmaban con expresiones de aprobación.

Otras recurrencias surgen del análisis de las entrevistas y las observaciones de clase al considerar un conjunto de elementos desde las concepciones docentes acerca de los facilitadores u obstaculizadores para que los estudiantes aprendan su disciplina y desde las estrategias de enseñanza que implementan. Surgen recurrencias en cuanto al carácter provisional del

conocimiento disciplinar, la concepción de la disciplina como un facilitador del aprendizaje y el acceso cotidiano de los estudiantes a los objetos de conocimiento fuera del ámbito de la enseñanza formal. Convergen también el respeto a la asignatura o al docente, dado por la pasión por el pensamiento y el conocimiento, que generaría a su vez, otros sentidos en aquellos a quienes se enseña.

Desde todo lo enunciado en este apartado, emerge el carácter transformador de estas prácticas de enseñanza que apuntan a la comprensividad desde los contextos en que tienen lugar.

Pensando la novedad en colectivo

Del análisis de las razones que llevaron a las docentes a optar por ese centro educativo, la autopercepción de los docentes respecto de su rol en el centro, la caracterización del plantel docente del centro y los espacios compartidos con sus colegas y los facilitadores y obstáculos percibidos en el centro para la enseñanza de su disciplina, se deriva que el lugar que tienen en el centro supone procesos de descubrimiento o construcción del mismo en colectivos docentes en los que reconocen subgrupos diferenciados y a los que valoran favorablemente. Conciben su rol docente como un compromiso personal y profesional, enmarcado en la profesionalidad ética.

Reconocen, a su vez, la coordinación como un espacio privilegiado para pensar, siendo un espacio de trabajo colectivo donde se toman decisiones y se da sentido a la tarea docente. En relación con el centro surge la consideración que la entidad colectiva es un facilitador de la enseñanza.

Los elementos que se evidencian con más fuerza se relacionan con la afectividad, el sentido de pertenencia y la posibilidad de pensar sus prácticas de enseñanza con otros. Lo afectivo aparece en las razones que incidieron en la elección del centro. Con respecto a la autopercepción del rol, emerge la noción de construir un lugar reconociendo un papel activo que refuerza el componente afectivo. Estos elementos coadyuvan a cimentar el sentido de pertenencia que está presente en las cuatro docentes.

Otro grupo de correspondencias se estableció tomando en cuenta al desarrollo profesional: todas las docentes realizaron cursos de actualización o perfeccionamiento docente en los tres últimos años y valoran la importancia de la formación (Instituto de Profesores Artigas, cursos de actualización, etcétera) que posibilitarían la mejora de sus prácticas de enseñanza y la colectivización del conocimiento desde la vertiente disciplinar, la didáctica de la disciplina o la que se deriva de contar con herramientas teóricas para trabajar con esos estudiantes.

Concuerdan en la posibilidad de multiplicar lo aprendido (a los estudiantes y a los colegas) y de pensar con otros, que coincide también con las razones por las que optaron por su profesión. Multiplicar lo aprendido y pensar con otros, son aspectos que hablan de la construcción de una profesionalidad ética. Esta comprende la generosidad con el conocimiento y la socialización de saberes.

En momentos en que la razón instrumental reifica los saberes, convirtiendo el conocimiento en mercancías, la profesionalidad ética busca transformar el conocimiento en bien común, apuntando de esta forma a la democratización del mismo, al hacerlo público, dentro de los diferentes colectivos, esto hace de la ética un acto político.

Hablamos de profesionalidad ética que se construye con otros y de un conocimiento que al hacerse colectivo, abre la posibilidad de pensar sobre él en el marco de las prácticas educativas, lo que lleva a una dialectización en procesos de acción y pensamiento-reflexión.

La **profesionalidad ética** emerge también de las razones por las que las docentes optaron por la profesión, lo que remitiría a una dimensión ontológica que incluiría aspectos de su biografía (personal y escolar) en la que algunos docentes operaron como ejemplos o contra-ejemplos. Con relación al porqué de la opción por la docencia emerge que las docentes consideran que ser verdadero docente trasciende lo estrictamente disciplinar, apuntan a la preocupación moral acerca de la manera en que cada estudiante logra construirse como persona de acuerdo a sus circunstancias vitales, manifestando también el placer de trabajar con los jóvenes a través de su disciplina.

Por lo anteriormente desarrollado podríamos pensar que en la profesionalidad ética se vinculan dimensiones epistemológicas y morales.

Conclusiones

En lo personal, quisiéramos dejar constancia que llegamos a este tema por una preocupación esencial: aprender a mirar con otros ojos las buenas prácticas en contextos desfavorables.

Hicimos un análisis del contexto en que se inscriben esas prácticas ya que es el ámbito en que se significan y esto permitiría comprenderlas como prácticas sociales.

Los docentes y la escuela como institución enfrentan desafíos a partir de las transformaciones ocurridas a nivel estatal y social como: la situación de pobreza de la mayoría de los estudiantes que, lejos de homogeneizar, produce la heterogeneidad de la población estudiantil; las dificultades diversas a nivel cognitivo; subjetividades diferentes a las que propone el centro educativo.

Hecho el análisis de los datos relevados de las diferentes fuentes de información y realizada la triangulación correspondiente entre los mismos, estamos en condiciones de concluir que las docentes estudiadas reconocen el contexto de procedencia de los estudiantes admitiendo que la riqueza de su tarea está en la heterogeneidad de la población estudiantil que atienden, toman en cuenta lo plural y lo diverso de esos sujetos que aportan su potencial, y fortalecen los vínculos desde donde poder gestar proyectos o buscar puertas de “acceso a la cultura”.

Admiten que el trabajo con esta población les resulta desafiante, pero expresan la certeza de poder dar herramientas, de la posibilidad. Postulan una ética del reconocimiento que se construye dialógicamente y que contribuye a cambiar sus concepciones y su relación con los demás. Estas docentes muestran su interés por estos jóvenes como personas, facilitando su construcción como sujetos, asignando importancia a la dimensión emocional vinculada a la relación educativa.

La propia complejidad del contexto las llevó a diseñar propuestas que se adecuaron al mismo generando estrategias metodológicas que favorecieran los procesos cognitivos en los estudiantes. Las prácticas de enseñanza en medio de la compleja realidad de las pobrezas, constituyen un desafío para poder transformar los obstáculos en oportunidades, encontrar caminos o posibilidades para descubrir lo que cada uno posee en tanto es.

Estas buenas prácticas de enseñanza suponen un quehacer comprometido con el contexto.

Lo sostenido discursivamente por las docentes es coherente con lo desplegado en las prácticas de aula y en otras actividades en el centro educativo, lo que nos lleva a considerar como un posible hallazgo el compromiso docente con la enseñanza, con esta población estudiantil y con los centros desde una mirada que va más allá de la enseñanza disciplinar.

Las docentes evidencian un alto nivel de compromiso con su trabajo, éste les resulta gratificante y esto hace que establezcan un nivel de relación afectiva con los estudiantes, con los pares, el centro y su labor pedagógica. Este compromiso les permite afrontar los obstáculos que encuentran en su accionar profesional que se entrelaza con las expectativas que tienen de sus alumnos, intentando afectarlos positiva e integralmente.

En todos los casos observamos una dedicación a la tarea y una actitud generosa con el conocimiento y con el otro, destacándose el deseo de perfeccionamiento y la capacidad de llevar adelante su trabajo con entusiasmo.

Las docentes y los directivos de los centros en los que trabajan orientan su tarea hacia el encuentro de caminos para apoyar el desarrollo personal de cada estudiante, que pareciera ser centro de sus preocupaciones.

Las docentes de la muestra presentan algunas características comunes: se expresan con claridad, estimulan o favorecen la participación de los estudiantes, tienen dominio de los contenidos de la materia que enseñan, planifican su trabajo de manera flexible y apoyan a los alumnos con dificultades. Su forma peculiar de hacer se caracteriza por el respeto, la cordialidad y a menudo expresiones de afectividad. Logran la empatía necesaria para las prácticas de enseñanza, empatía que está basada en procesos de identificación, de reconocimiento del otro como par en igualdad. Unido al compromiso y al agrado que manifiestan podemos reconocer la configuración de un colectivo donde cada uno se siente perteneciente al mismo.

Señalamos anteriormente que en relación con el centro surge la consideración que la entidad colectiva es un facilitador de la enseñanza. La conformación de la entidad colectiva se une, al parecer fructíferamente, con la existencia del otro como persona. Sin embargo el sistema de educación media no ha logrado implementar mecanismos para evitar la alta rotación docente impidiendo la estabilidad y el concomitante desarrollo del sentido de pertenencia a los centros. Nos preguntamos si no sería oportuno buscar mecanismos que facilitaran la permanencia en los centros y habilitaran la posibilidad de formar equipos de trabajo.

Entidad colectiva y existencia del otro como persona son aspectos que aparecen necesariamente unidos el uno al otro. No se puede tener espíritu colectivo si cada actor educativo no se siente tomado en consideración y útil al colectivo. No pueden desarrollarse relaciones humanas de calidez y afecto, sin una organización viva y que busca lo colectivo.

Las docentes de la muestra al caracterizar al plantel docente de los centros en que trabajan señalaban subgrupos con actitudes diferentes ante la misma problemática pero valoran favorablemente esta diversidad. Trabajar con otros, encontrarse con otros en el intercambio de ideas y experiencias es una forma de hacer frente a la nueva realidad que encuentran en las aulas.

Arriesgamos como interpretación que quizás las docentes, para enfrentarse a lo novedoso, buscan al grupo intentando superar el aislamiento, sintiendo tal vez la necesidad de no hacerlo solas. Cuando nos referimos al grupo, en aras de constituir equipos pensamos que toman en cuenta a otros en el proceso de construcción de su propia identidad que no es una identidad en solitario sino una construcción con otros. Esa apelación al colectivo agrega otro valor ético importante que es percibir al otro en igualdad desde una participación activa. Esos valores se expresan en el terreno de las relaciones.

Señalábamos anteriormente que las docentes de la muestra asumen como un desafío enfrentarse a los nuevos y a lo nuevo, no proceden de ese contexto pero optan por esas poblaciones con un compromiso ético y político.

La profesionalidad ética implica: considerar la docencia como un compromiso moral y ético para el que la desempeña, asumiendo como desafío que los alumnos logren desarrollarse como personas a través del aprendizaje; supone un compromiso con la comunidad social en que se realiza la práctica y también la competencia profesional. Esta última implica disponer de un capital de conocimientos disponibles, que se diversifica al ser compartido en el colectivo; el poder reflexionar críticamente sobre la práctica y finalmente deben estar presentes la complicitad, el afecto y la emotividad, hacer la tarea con placer y sacar alegría de ella, en forma personal y colectiva. El docente que reflexiona construye su profesionalidad.

Cabe señalar que, como en todo trabajo de investigación a la vez que se obtienen respuestas a las interrogantes que determinaron su realización, también se originan nuevas preguntas e inquietudes que posibilitarán nuevos análisis en el futuro. En primera instancia, el abordaje de la presente investigación está circunscrito a un tiempo, a una sociedad y a una zona de Montevideo determinados, con esto queremos señalar que los hallazgos son válidos para el actual contexto de investigación.

Queremos aclarar el significado que este trabajo tuvo para nosotros. Sabemos que los docentes son el recurso más importante en la enseñanza. De sólo han sido considerados sólo como intermediarios del saber curricular, con competencia en lo disciplinar. Se sostiene que los enseñantes tienen experiencia pero no el “saber”, el conocimiento lo hacen los externos a la práctica. No obstante las docentes estudiadas lograron elaborar un lenguaje propio, legitimado entre sus propios pares. Su autoridad proviene del reconocimiento de su autoría desde la práctica.

Las docentes elaboraron sus propuestas de acción tomando en cuenta la complejidad del contexto. La variedad de las actividades, la originalidad de las propuestas para evitar la rutinización desafiando los procesos cognitivos y el estímulo para que cada alumno se involucre de manera responsable en la concreción, no tiene recetas y forma parte del oficio de enseñar.

Decíamos al comienzo que si lo no conocido es un obstáculo que dificulta el pasaje, hay que realizar un proceso de visibilización del mismo, reconocerlo como tal para poder transformarlo en problema y luego, en un segundo momento, buscar los modos de superarlo: se exploran estrategias, se diversifican acciones. La condición de adverso origina búsquedas y nuevas exploraciones.

Esto es parte del desafío de enfrentarse a lo nuevo y a los nuevos en un mundo caracterizado por su complejidad, que genera incertidumbre y que requiere con urgencia el diseño de nuevas herramientas, que bien pudieran ser viejas herramientas pero empleadas con nuevos sentidos, desde una actitud que dé *“lugar a la presencia del otro”* (Eco).

A modo de cierre, consideramos que las prácticas de enseñanza en medio de la compleja realidad de las pobrezas es uno de los mayores desafíos para poder convertir las dificultades en oportunidades, las pobrezas en la posibilidad de descubrir lo que cada uno posee en tanto es. Tal vez se trate, citando a Camus, de alimentar *“un hambre más esencial para el niño que para el hombre que es el hambre de descubrir”* porque como dice Proust: *“El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevos paisajes sino en tener nuevos ojos”*.

Bibliografía

ANEP – UMNRE. 1999. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en las escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay**. Montevideo: ANEP.

Barbier, J.M.; Galatanu, O. (comp.) 2000. **Relación establecida, sentido construido, significación dada**. París: P.U.F.

Bruner, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor.

Bruner, J. 1988. **Realidad mental, mundos posibles**. Barcelona: Gedisa.

Camilloni, A. **De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica**. En: Camilloni, A. et. al. 1997. **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós. pp. 17-39.

Carr, W.; Kemmis, S. 1988. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca.

Carr, W. 1999. **Hacia una ciencia crítica de la educación**. Barcelona: Alertes.

Edelstein, G. 1996. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: CAMILLONI, A. et. al. **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós. pp. 75 - 89.

CEPAL. 1990. **Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay**. Montevideo: CEPAL.

CEPAL. 1991. **¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos**. Montevideo: CEPAL.

CEPAL. 1992. **¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?** Montevideo: ANEP-CODICEN-CEPAL.

CEPAL. 1994. **Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan**. Montevideo: ANEP-CODICEN-CEPAL.

Eisner, E. 1998. **Cognición y currículum**. Buenos Aires. Amorrortu.

Elisner, E. 1998. **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós.

Filgueira, C. 2002. **Sobre las revoluciones ocultas: la familia en Uruguay** (versión preliminar). Montevideo: CEPAL.

Frega, A. L.; Kovadloff, S.; Tedesco, J.C. 2004. **Repensando la cultura en términos de educación**. [online] [citado 24 Abril 2007]. Disponible en Internet: <http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/foro.htm>

Gentili, Pablo. 2001. **La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento**. En: revista Docencia, Año VI (15).

Katzman, R. 1996. **Marginalidad e integración social en Uruguay**. Montevideo: CEPAL.

Katzman, R. 2001. **Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos**. En: Revista de la CEPAL (75).

Laurnaga, M^a E. **“Inclusión social y exclusión. Reflexiones para compartir”**. Curso de Sensibilización a docentes para trabajar en contextos de vulnerabilidad social [CD-ROM]. Montevideo: CECAP - ANEP - CODICEN, 2005.

Litwin, E. 1997. **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.** Buenos Aires. Paidós.

Mallo, S. 2004. **El currículo y el papel de los docentes en el contexto actual de la sociedad de mercado. Reflexiones para un debate. Congreso de Educación.** Montevideo: Instituto Crandon.

MAX – Neef, M. 1984. **La economía descalza. Señales desde el Mundo Invisible.** Buenos Aires: Editorial Nordan – Comunidad.

MC Ewan, H.; EGAN, K. 1998. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu.

Memfod. ANEP-CODICEN. 2003. CUADERNOS DE TRABAJO. **Serie aportes para la universalización del Ciclo Básico de Educación Media Nº 1.** Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente. Montevideo: MEMFOD. ANEP-CODICEN.

Mercer, N. 1997. **La construcción guiada del conocimiento.** Barcelona: Paidós.

MES y FOD. ANEP – CODICEN. 1999. **Censo Nacional de Aprendizajes en terceros años del ciclo básico. “Primera comunicación de resultados”.** Montevideo: ANEP.

MES y FOD y UTU/BID. 2000. **Análisis del perfil de las familias de los estudiantes. Segunda comunicación.** Montevideo: ANEP – CODICEN.

MES y FOD y UTU/BID. 2000. **Los aprendizajes y su relación con los factores institucionales y de gestión pedagógica.** Sexta comunicación. Montevideo: ANEP-CODICEN.

Pedernera, L. 2005. **Educación y exclusión social.** En *Voces*. IX (19).

Pineaul, P. 2006. De la seducción en el acto pedagógico. Marcas en la cultura argentina. En: FRIGERIO, G. - DIKER, G. (comps.), **Educación: figuras y efectos del amor.** Buenos Aires: Del estante editorial.

Ravela, P. 1993. **Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorecidos.** Montevideo: CEPAL.

Rivero, J. 1999. **Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización.** Madrid: Miño y Dávila editores.

Ropo, E. **Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes.** En Carretero, M. (comp.) 1991. *Procesos de enseñanza y aprendizaje.* Buenos Aires: Aique.

Sarason, S. 2002. **La enseñanza como arte de representación.** Buenos Aires: Amorrortu.

Sierra Bravo, R. 1988. **Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios”.** Madrid. Paraninfo.

Sierra Bravo, R. 1984. **Ciencias sociales. Epistemología, Lógica y Metodología. Teoría y ejercicios.** Madrid: Paraninfo.

Sirvent, M^a T. Múltiples pobreza, violencia y educación. En: Izaguirre, I. 1998. (comp.), **Violencia social y derechos humanos.** Buenos Aires: Eudeba.

Taylor S. J.; BOGDAN, R. 1996. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Buenos Aires: Paidós.

UNICEF. 2003. **Educación, derechos y participación. Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en el Uruguay.** Montevideo: UNICEF.

UNICEF. 2003. **El trabajo infantil y adolescente en Uruguay y su impacto sobre la educación. Análisis de la situación en la década pasada y el presente.** Montevideo: UNICEF.

Valles, M. 1997. **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.** Madrid.: Editorial Síntesis.

Wainerman, C.; SAUTU, R. 2000. **La trastienda de la investigación.** Buenos Aires: Lumiere.

Wittrock, M. 1989. **La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.** Madrid: Paidós Educador.

Zaffaroni, C. **Familia - escuela – comunidad.** Curso de actualización a docentes para trabajar en contextos de vulnerabilidad social. Montevideo: CECAP - ANEP - CODICEN.

Woods, P. 1998. **Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.** Barcelona: Paidós.

Notas

¹Langón, M. **IDENTIDAD (estudio de un concepto en el contexto actual).** [online] [citado 8/02/07]. Disponible en Internet: ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/identidad.pdf

²Barbier, J. M.; Galatanu, O. (Comps.). 2000. **Relación establecida, sentido construido, significación dada:** *“Las representaciones vinculadas a una experiencia no se refieren, en efecto a la actividad, sino igualmente al sujeto comprometido en la actividad y a las relaciones en el entorno. La construcción de sentido comprende pues igualmente una puesta en relación de las imágenes de sí mismo como sujeto actuante correspondientes a las experiencias anteriores y a las experiencias nuevas”.* (p.7)

³Carr, W. 1999. **Hacia una ciencia crítica de la educación.** *“Todas las teorías educativas son teoría de la teoría y de la práctica. (...) La teoría es el marco de pensamiento que guía la práctica, teniendo en cuenta esto la teoría estaría conformada por tradiciones que guían nuestra práctica, siendo éste un modo heredado y aceptado de pensar. Viendo estas acepciones de la teoría observamos que la última está relacionada de forma estrecha con las prácticas, pero aquí está el desafío de una teorización desde la práctica, ya que se debe introducir una valoración crítica de los elementos prevalecientes a las mismas tales como conceptos, suposiciones y valores”.* (p.72)

⁴Peter Woods (1998:15) sostiene que:

“En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas. Esto no quiere decir que se trate de autoindulgencia, sino que es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo. Y a la inversa, los descubrimientos que hacemos se revierten sobre nuestra persona, que vuelve a reflejarlos en la investigación, y así sucesivamente”.

⁵“El profesorado, como todo adulto que aprende necesita partir de la práctica para volver a la práctica en un proceso de cambio...” Imbernón. (1994:81).

⁶El carácter de experimentado se basa en la pericia, la cual se relaciona con habilidades técnicas, el análisis crítico de las situaciones, acciones deliberadas eficaces basada en estructuras de conocimiento (ROPO, 1991).

⁷Entendemos por concepciones aquellos esquemas que el sujeto construye para dar inteligibilidad a lo real y que operan como un marco referencial desde el cual percibe, actúa y da sentido a la realidad, estando atravesadas por el sentido común (Meirieu, 1997:54).

Las concepciones influyen en las prácticas (Bruner, 1997) y en las decisiones que toman acerca de ellas, involucrando dimensiones intelectuales y éticas.

*El Artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Dra. Adriana Chiancone. Año 2008.

***Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Educación Media - Especialidad Historia, Instituto de Profesores Artigas. Directora de Centro, Consejo de Educación Secundaria.*

Habitar un rol: la tarea del profesor adscriptor de Comunicación visual-Dibujo como oportunidad para reflexionar sobre sus prácticas*

María Borges**

“(...) un espacio es habitable sólo si pasan dos cosas: el que lo habita se altera por habitarlo y el espacio se altera por ser habitado, o sea, si permite deformaciones de los dos lados”.

Lewkowicz, 2004

Abstract

The adjunct teacher takes part in the training of the teacher learners of Visual Communication Arts at the Artigas Teachers' Institute, together with the Didactics teacher. The presence of the teacher learner enables the reflection process as well as the analysis of the mentor's teaching practice.

This research had a qualitative approach which allowed us to account for the characteristics of the mentor's teaching practices as well as the elements which account for the reflection and analysis on these practices.

Within the framework of teacher's training, visual communication and the teaching practice can be considered as subjectivizing open spaces, allowing individual approaches to the role and task. The processes of reflection and analysis of the practices are made evident through the search of heuristic teaching practices, with an epistemological and ethical sense. Heuristics implies the chance of error and the uncertainty of what has been found.

Resumen

El profesor adscriptor participa de la formación de estudiantes de profesorado de Comunicación visual del Instituto de Profesores Artigas, junto con el profesor de Didáctica. La presencia del estudiante practicante habilita procesos de reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza del profesor adscriptor.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo que permitió aproximarnos a las características de las prácticas de enseñanza de profesores adscriptores y a elementos que dan cuenta de la reflexión y análisis de esas prácticas.

La Comunicación visual y la práctica docente en el marco de la formación docente son concebidas como espacios subjetivantes abiertos que permiten modos singulares de habitar el rol y la tarea. Los procesos de reflexión y análisis de las prácticas se evidencian a través de la búsqueda de prácticas heurísticas de enseñanza, con sentido epistemológico y ético. Lo heurístico entraña la posibilidad de equivocación y la no certeza de lo encontrado.

Descubriendo el territorio...

...del tema...

La formación docente en el marco del Instituto de Profesores Artigas (IPA) se organiza en un Plan de estudios de cuatro años en torno a asignaturas de un tronco común (Ciencias de la Educación) y asignaturas específicas de la disciplina; dentro de éstas se encuentra la Unidad Didáctica – Práctica docente. La práctica docente supone una tríada de actores: un estudiante, un profesor de Didáctica y un profesor adscriptor.

Un profesor experimentado es profesor adscriptor en tanto haya un estudiante de profesorado que lo invista de ese carácter; deviene adscriptor en relación con el practicante. Esto supone para nosotros, construir -se en el rol desde la tarea con el estudiante practicante, de un modo particular, en un espacio - tiempo determinado. La dimensión espacio - temporal nos lleva a pensar en un estar - siendo profesor adscriptor en - situación que se vive, que se habita de un modo único desde lo profesional y que nos remite a la subjetividad que atraviesa todas las prácticas humanas, incluyendo las prácticas del pensar. Es en este sentido que consideramos la reflexión como una práctica más del profesor adscriptor. Cuando decimos “más” no nos referimos a una cuestión sumativa, que se agrega a su tarea, sino a una práctica que suponemos inherente a la misma.

El profesor adscriptor carece de formación específica para desempeñarse como docente en el acompañamiento del proceso de aprendizaje de las prácticas de enseñanza de un docente en formación. Visto este vacío, en el período 2005-2007 se desarrollaron cursos de carácter semipresencial para quienes ya lo fueran o aspiraran a serlo, en el marco del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (en adelante IPES) de la Administración Nacional de la Enseñanza Pública (en adelante ANEP).

El docente que asume dicho carácter, desarrolla una tarea que supone un alto grado de complejidad: enseñar Comunicación visual¹ a los estudiantes del curso que tiene a cargo en una institución de educación media y simultáneamente, acompañar a un estudiante de profesorado del Instituto de Profesores Artigas (en adelante IPA) en su aprendizaje del rol y tarea de enseñar. Este acompañamiento implica analizar las prácticas (de aula y las que trascienden la misma) con el estudiante practicante. Nos preguntamos entonces, ¿de qué manera la tarea del profesor adscriptor de Comunicación visual – Dibujo le permite la reflexión a partir del análisis de sus propias prácticas?

Nos propusimos indagar elementos de reflexión en torno a las prácticas de enseñanza de los profesores adscriptores de Comunicación visual - Dibujo (en adelante CV-D) para comprender la manera en que se produce la reflexión en ellos, desde la visión de los actores involucrados. Asimismo, nos planteamos detectar prácticas de enseñanza de profesores adscriptores de CV - D en presencia de estudiantes de profesorado para comprender las características que asumen dichas prácticas en el espacio de la práctica docente correspondiente al curso de Didáctica del IPA. Buscamos también aproximarnos a elementos teóricos referidos a la reflexión en torno al análisis de las prácticas de los profesores adscriptores de CV - D, lo que permitiría la comprensión de aspectos de un tema poco investigado en nuestro país, que aspiramos aporte elementos al conocimiento de dichas prácticas.

Subjetividad e implicancias

Al proponernos investigar estos aspectos relativos al profesor adscriptor, nos fue necesario incluirnos desde nuestra propia subjetividad (retomaremos este aspecto). Incluirnos adquiere el sentido de escribir acerca del modo propio de estar habitando nuestro rol de profesora adscriptora, desde el momento del reconocimiento del deseo de serlo. Habitar como una forma de vivir en la realidad, de residir en ella con un modo propio, de manera que a su vez nos va diseñando y construyendo en nuestros espacios interiores; habitar como construcción continua que deviene en un interjuego de acciones en espacios - tiempos que se presentifican.

En primer lugar, reconocimos que nuestra experiencia docente en un centro de educación media pública que recibía por año un promedio de cuarenta estudiantes de profesorado de distintas disciplinas, unida a nuestra condición de profesora adscriptora inicial, nos ha llevado a pensar en diversos aspectos relativos a los actores involucrados en las instancias de práctica docente en la formación inicial de profesorado. También tuvimos que re-conocernos desde nuestra historia de formación o mejor aún desde sus trazas², re-significándolas. Incluir nuestra subjetividad entonces, fue re-conocer(nos) en nuestras representaciones, creencias y presupuestos y “suspenderlos” (Taylor y Bogdan, 2000).

Fundamentación

La bibliografía consultada con respecto a formación docente (Días, 2006; Vaillant, 2002; Díaz, 2004; Davini, 1995; Edelstein y Coria, 1995; Imbernón, 1994) considera la importancia que adquiere la figura formadora con relación a los docentes en formación y docentes iniciales, pero no se plantea como tema de estudio los efectos que la presencia del estudiante puede generar en el análisis y la reflexión sobre las prácticas de su tutor.

Otro elemento a tener en cuenta es que el estudiante – practicante es un observador de la práctica de un docente experimentado, de modo tal que éste es un formador observado. A su vez el profesor adscriptor observará la práctica del estudiante, en ocasiones en conjunto con el profesor de Didáctica. Esta tríada de actores complejiza los fenómenos que se suceden en el aula. Atención particular merecería el caso en que el profesor de Didáctica sea inspector de la asignatura.

Compete al profesor adscriptor analizar su práctica con el estudiante a fin de que éste comprenda la situación singular de enseñanza, entendiéndola desde la articulación teoría – práctica que sabemos plantea zonas conflictivas. Un riesgo podría darse al producirse desfasajes entre los conocimientos y prácticas del profesor adscriptor y los contenidos desarrollados en el IPA. Por otra parte, el profesor adscriptor representa a la institución, contexto en el cual se inscriben sus prácticas de enseñanza que son parte de las prácticas docentes que trascienden el universo particular del aula: su participación en el proyecto de centro, su vínculo con otros actores del centro, su compromiso, aspectos estos que hacen al oficio de enseñar y que vemos conveniente integrar a la formación docente.

Por lo planteado anteriormente, consideramos importante dirigir nuestra mirada a las prácticas de enseñanza del profesor adscriptor de las que se deriven elementos de análisis de las mismas y suponemos instancias de reflexión en presencia del estudiante practicante, así como la visión que tienen aquellos de sus propios procesos reflexivos. Nos planteamos en definitiva, una mirada al modo en que los profesores adscriptores habitan su rol desde la tarea. Afirmamos con Heidegger (1994:119) que “(...) *Se habría ganado bastante si habitar y construir entraran en lo que es digno de ser preguntado y de este modo quedarán como algo que es digno de ser pensado.*” Habitar que implica cuidar en el sentido de “mirar por”. Preguntar(se) y pensar(se)... parpadeos necesarios en la mirada desde y sobre las prácticas.

La forma que se va adoptando en el tiempo

Formación, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (2001) es “*dar forma a una cosa*”, “*adquirir una persona más o menos desarrollo físico, intelectual o moral*”, en tanto que forma es la configuración externa de algo, el modo de proceder en algo o el molde en que se vacía y forma algo.

Souto (1999) concibe la formación como proceso inacabado que se vincula a la existencia individual y social. Para Beillerot (1998:30) la formación es el “(...) *aprendizaje del savoir faire (saber hacer), y también una adquisición de técnicas, así como una adquisición de juicio y de marcos de pensamiento*” y afirma que tiene que ver con las capacidades conscientes de la persona, con su afectividad, su imaginario y su inconsciente en la historia del sujeto, a la vez que lo historiza. Imbernón (1994:11) entiende la formación unida al desarrollo profesional, “(...) *ver la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella*”, concibiéndola como un continuo progresivo que permite pensar la práctica de la enseñanza como profesión dinámica que se desarrolla en contextos específicos.

Pese a esta consideración, Imbernón (1994) reconoce por lo menos tres etapas: una inicial, otra de formación básica, y por último, una de socialización profesional que se caracteriza por la formación inicial en instituciones específicas. En esta última a su vez, hay un tiempo de inducción profesional y socialización en la práctica que corresponde a los primeros años de ejercicio y otro de perfeccionamiento que se caracteriza por la formación permanente. Por su parte, Davini (1995) plantea tres fases en la formación docente: la biografía escolar previa, la formación de grado y la socialización laboral en la práctica escolar. Pensándolo así, el tiempo de formación docente es un *espacio – tiempo entre*, entendido como transicional, frontera entre el estudiante que fue y aún es y el profesional que será.

Pensamos la formación como la forma que uno va adoptando en el tiempo tratando de desarrollar lo que se es. De modo general, concebimos la práctica como espacio de formación, de investigación, de construcción de conocimiento y de re - conocimiento de los esquemas de pensamiento y acción propios, para poder operar sobre ellos, a través del análisis reflexivo; de construcción de autorías desde la autonomía que no es la soledad, desde una mirada compleja que trascienda el aula y considere la institución educativa, la comunidad en que se encuentra y el contexto socio – histórico.

Los escenarios de la Formación y práctica docentes

El Instituto de Profesores Artigas y los centros de Educación Secundaria

Los antecedentes de la formación de docentes para actuar en Enseñanza Secundaria se ubican en la Sección de Agregaturas de Enseñanza Secundaria (1936 -1945). El IPA comienza a funcionar en 1951 con un Plan de estudios de cuatro años organizado con un tronco común de asignaturas cuya composición alude a las comúnmente denominadas Ciencias de la Educación (el cincuenta por ciento del currículo) y las asignaturas específicas que aluden a la formación disciplinar correspondiente a cada especialidad; dentro de éstas se ubica la práctica docente como parte de los cursos de Didáctica. De esta forma se contemplan tres aspectos fundamentales de la formación docente: la aptitud y el conocimiento de la disciplina que enseñará; la formación pedagógica, y la formación práctica en centros de la enseñanza media (Grompone, 1952). La situación de dependencia del Consejo de Enseñanza Secundaria (en adelante CES) le permitió mantener la relación con los liceos y organizar la práctica docente del alumnado.

En los cursos de Didáctica I y II, correspondientes al segundo y tercer año de formación, el estudiante realiza la práctica docente concurrendo durante todo el año lectivo a las clases de un grupo de un profesor adscriptor que él elige de una lista elaborada por la Inspección correspondiente, en cualquier centro educativo y turnos; ésta incluye visitas periódicas del profesor de Didáctica que lo orienta. En el caso de Didáctica I de CV-D la práctica se realiza en un liceo de Ciclo Básico y la de Didáctica II en uno de Bachillerato. En cuarto año, Didáctica III, el estudiante tiene a cargo un grupo, con todos los derechos y obligaciones estipulados en el Estatuto del Funcionario Docente.

Nos interesa señalar la posibilidad que tienen los estudiantes de profesorado del IPA de realizar la práctica docente en cualquier centro educativo de enseñanza media. Grompone (1956) sostenía que no era conveniente la creación de un centro modelo para la práctica docente, fundamentando que era beneficioso que el estudiante conociera las dificultades que se presentan en la realidad de actuación profesional. Subrayamos esta intención dado que es esperable que el IPA forme docentes capaces de adaptarse al medio educacional y social en que van a trabajar, suponiendo adaptación en forma activa y crítica, tomando la noción de *desadaptación creativa* (Fernández, 2000:105). Destacamos este aspecto teniendo en cuenta que los docentes iniciales, generalmente, concentran sus horas de trabajo en liceos de Ciclo Básico, altamente complejos por las características de la población estudiantil que atienden.

...de los guiones teóricos...

...de las prácticas de formación

En la pesquisa bibliográfica (Atkinson, 2002; Beillerot, 1998; Ropo, 1998; Schön, 1998) hemos encontrado variaciones en las características de las prácticas de formación inicial, que dependen de los diseños curriculares de las instituciones formadoras pero asumen un rasgo común que es la participación de por lo menos dos actores en un vínculo que puede adoptar denominaciones y organizaciones diversas pero que involucra a ambos en el análisis de las prácticas de la disciplina, problematizando la articulación de teoría y práctica.

Estableceremos una diferenciación entre profesional experto y profesional experimentado. Consideraremos a éste como un práctico eficaz (Ropo, 1998). Centraremos el concepto en el saber - hacer del docente en contextos específicos, aspecto que lo diferenciaría del experto. De acuerdo a Ropo, pueden establecerse cuatro categorías referidas a la pericia, a saber: una, relacionada con las habilidades técnicas que se pueden identificar en un individuo en situaciones prácticas, plausibles de ser transmitidas. Una segunda categoría considera la pericia como aplicación de la teoría. La tercera está relacionada al análisis crítico de las situaciones a nivel de los paradigmas. La última perspectiva la vincula con las acciones deliberadas y el análisis de situaciones en el contexto de acción. El profesional experimentado se distinguiría del experto en cuanto al *“grado de experiencia”* considerado como uno de los criterios que definen la pericia.

La pericia del profesional experimentado se corresponde con la categoría que alude a las habilidades técnicas puestas en juego en situaciones prácticas y con la de análisis de procedimientos, pero no alcanza el grado de análisis de paradigmas del campo disciplinar. Bransford y Vye (1996) afirman que los docentes expertos son capaces de controlar y administrar su aprendizaje, lo que deriva en procesos metacognitivos. Beillerot (1998) considera que el experto es reconocido por su experiencia y su saber con relación al oficio; el saber refiere al discernimiento y está centrado en la experiencia y la sapiencia. En este sentido, el docente experimentado se centraría en la experiencia sin alcanzar el grado de discernimiento, entendido éste como primera acepción de la palabra ciencia, quedando excluido por ejemplo el análisis epistemológico. El profesional experimentado, ha adquirido pericia porque ha logrado *“(...) el manejo, espontáneo y*

fluida, de campos de acción familiares pero complejos" (Claxton, 2002: 53), tratándose de un saber - práctico. Éste nos remite al *sentido práctico* propuesto por Bourdieu (1991), que es comprensión práctica y se adecua a la lógica de la situación permitiéndole al sujeto enfrentar rápidamente situaciones ambiguas o de incertidumbre del campo en el que actúa (Edelstein, 1995).

El *sentido práctico* es la lógica con la que opera el *habitus*. Éste es "(...) es historia incorporada, naturalizada, (...) presencia activa de todo el pasado del que es producto" (Bourdieu, 1991: 98) en forma de esquemas de percepción, de pensamiento y acción. Son "*sistemas de disposiciones duraderas y transferibles*" que se estructuran a partir de la socialización primaria del sujeto y es estructurante de prácticas y representaciones acerca de esas prácticas. Dispone al sujeto a generar (desde el pasado) estrategias que le permiten afrontar situaciones diversas en la urgencia (del presente) y escapan a la conciencia; si bien deriva de aquí la noción de sujeto - sujetado, las disposiciones pueden variar cuando el sujeto se enfrenta a situaciones diferentes a aquellas que generaron el *habitus*.

De lo desarrollado anteriormente y desde otra línea teórica, deriva la importancia de la intuición en el desarrollo de la pericia profesional. En lenguaje popular, el "ojo clínico" da cuenta de la intuición. Pero más allá de la metáfora, tanto la intuición como la visión constituyen formas no racionales de conocimiento, basadas en la percepción de informaciones mínimas y orientan la toma de decisiones operando como patrones (Eisner, 1998). Los profesionales experimentados extraen significados a partir de informaciones mínimas basándose en *una amplia base de datos* derivados de la experiencia. El conocimiento teórico, racional y racionalizado, en algunas situaciones obstaculizaría una mirada nueva o distinta de la situación.

Claxton (2002) sostiene que la idea de intuición remite a distintas "formas de saber" de la práctica: a la pericia, al aprendizaje implícito, al juicio, a la sensibilidad, a la creatividad y resolución de problemas, a la cavilación. Se relaciona con la capacidad de utilizar sus experiencias de un modo nuevo, flexible e integrador, características que remiten al pensamiento divergente (Arieti, 1993) y deriva en la idea de creatividad. Ésta, en su acepción vulgar, alude a las soluciones originales y novedosas que un individuo puede dar a situaciones cotidianas. Refiere también a descubrimientos o acciones que cobran importancia para un individuo. Ambas acepciones reducen la creatividad a un fenómeno subjetivo. Csikszentmihalyi (1998) plantea la creatividad como un sistema de interacciones entre un sujeto, un campo y un ámbito de modo tal que el sujeto, utilizando los símbolos de un dominio o campo dado, concibe algo con carácter de novedad y su obra o producción es seleccionada por el ámbito de expertos correspondiente para ser incluida en el campo. En el caso de la formación docente, el experto puede hacer aportes o generar innovaciones en el campo profesional pero nos preguntamos de qué manera se validan las prácticas creativas del profesor adscriptor.

...de los actores...

El relevamiento bibliográfico nos dio elementos para comprender los procesos de socialización en una cultura profesional de los profesores principiantes, considerando esta etapa como la que transcurre durante los tres primeros años de actividad (Días, 2006; Biddle, Good et.al, 2000; Edelstein, 1995; Resnick, 1996; Imbernón, 1994). Bullough (2000) diferencia el proceso de formación del profesorado con respecto a otros campos, dado que como estudiantes conocen qué es la enseñanza por haber sido y ser alumnos, y, en ocasiones, por su práctica de enseñanza previa a la formación en una institución docente. Esto que podría ser una ventaja, se transforma a veces en un obstáculo por el peso de las concepciones de aprendizaje y de enseñanza.

Pensamos las concepciones de aprendizaje y de enseñanza como modos de entender las nociones de aprender, enseñar, conocimiento, poder e identidad y se ponen de manifiesto en las acciones y en lo discursivo; están atravesadas por el sentido común y por la historia personal y para el sujeto darán cuenta de la realidad misma. Una de estas concepciones, tanto de los practicantes como de los docentes novatos, es considerar la experiencia práctica en el aula como el elemento más importante de la formación; de esta manera se da una desarticulación entre la formación pedagógica y la didáctica (Boullogh, 2000; Edelstein, 1995). Esta fragmentación entorpece la comprensión y análisis de la complejidad de las situaciones de aula; una forma de defensa es la proyección de desconcierto y/o angustia en los alumnos o de la negación en la acción de lo sostenido a nivel discursivo. Por otra parte, presentan dificultades de articular el conocimiento teórico y la práctica, actuando muchas veces por imitación, ensayando estrategias observadas en profesores experimentados que los ayuden a llevar adelante una práctica más eficaz frente a situaciones problemáticas (Imberón, 1994; Atkinson, 2002). En el caso de los docentes novatos en nuestro país aparecen como referentes los profesores adscriptores y los profesores de Didáctica (Días, 2006). Hay tensiones que se despliegan en ambos. En el docente novato, la del ser reconocido como profesor por sus alumnos y colegas; en el estudiante de profesorado, la búsqueda de "ser uno mismo" en tensión con lo que es requerido formalmente en una práctica que será evaluada por su profesor.

Con respecto a la relación entre estudiante de profesorado y profesor formador encontramos diferentes denominaciones: mentorazgo, tutoría, asesoría, orientación y monitoreo (Díaz, 2004; Lazarus, 2002; Edelstein y Coria, 1995). Todas son acciones que suponen la orientación de un experimentado a un sujeto en formación, adquiriendo más o menos direccionalidad. Algunas características personales que los experimentados deberían reunir son: habilidad comunicativa, paciencia, flexibilidad, sensibilidad, ser capaces de crear vínculos de confianza, y otros de carácter profesional: experticia en la labor docente, comunicación con los compañeros y capacidad para planificar y organizar. Lazarus (2002:142) señala una serie de tareas que desempeñan los tutores: escuchar a los estudiantes, analizar y discutir su praxis, observar a los estudiantes y apoyarlos en su función docente promoviendo la autoevaluación aportándole elementos críticos, sin dejar de lado la intuición. Edelstein y Coria (1995) señalan que hay que *"recuperar la idea de tutoría"* desde una perspectiva constructivista, generar andamiajes en un contexto de conocimiento y comprensión compartido, de manera que el apoyo brindado sea provisorio hasta desaparecer progresivamente, asignando importancia al desarrollo de la metacognición. Señalan como necesarios la observación y el registro que permitirán identificar situaciones en que sería necesaria la intervención y en qué sentido, sin interferir en el proceso del practicante. El novato adquiere mayor compromiso y responsabilidad con relación a la tarea y finalmente asume la resolución de los problemas sin requerir de la intervención del tutor, lo que hablaría de la interiorización de los formatos y el andamiaje. La tutoría exige formación y colaboración por parte de distintos actores.

...en el escenario local

El profesor adscriptor

Para acceder al cargo de profesor adscriptor son condiciones necesarias integrar el escalafón de docentes efectivos en tercer grado, con un puntaje superior a 85/100. La Inspección de asignatura elabora la lista de profesores habilitados, considerando también aptitudes para el desempeño del rol, lo que alude a aspectos vinculares y a la disposición de compartir su conocimiento con otros. No se realiza una comunicación oficial a los docentes que integran la lista. Los profesores pueden aceptar o no a los practicantes.

Una vez iniciados los cursos de Didáctica - Práctica docente, el equipo de profesores de Didáctica del IPA efectúa una sala inicial con los profesores adscriptores a fin de generar acuerdos para la tutoría conjunta de los practicantes. Se realiza también un relevamiento de posibles temas a trabajar e inquietudes en general. Se trabajan los perfiles de egreso del practicante correspondiente a cada nivel.

¿Con qué recursos cuenta el profesor adscriptor para esta práctica? Con su biografía personal y escolar, con sus modelos, con los conocimientos disciplinares, didáctico – pedagógicos, su experiencia, la formación brindada durante 2005-2007. Pero ¿son recursos suficientes? ¿Qué estrategias implementa en la construcción del rol?

Abrimos un paréntesis para considerar la palabra rol en sus diversas acepciones: *“papel o función que alguien desempeña... personaje de la obra dramática representado por el actor”* (DRAE, 2001); también como lista, enumeración, rollo. En este último sentido, lo relacionamos con las tareas que se asignan al profesor adscriptor y que fueron referidas anteriormente. Rol como rollo refiere a la materia que adquiere forma cilíndrica por rodar o dar vuelta, lo que nos lleva a pensar en la adquisición de una nueva forma por el movimiento, concepto que lleva implícito los de espacio y tiempo. Rollo también alude a las diversas láminas de papiro que enrolladas constituían un libro y que había que des-enrollar para ser leído. Esto nos lleva al significado de rol como el papel que desempeña un actor y el personaje de una obra dramática representado por aquel. Esta última acepción nos remite a la dramática que se juega desde el actor, en un doble movimiento que va del espacio interior al exterior y del exterior al interior, generando escenarios internos y externos en relación con otros, atravesados por el Otro.

Desde el momento en que un docente acepta “tener practicantes” y abre su aula a un otro en formación, asume el desafío de ser observado y observar, de mostrar y mostrarse en sus prácticas y vínculos, de hacerse tiempo para un otro desconocido en un espacio que le era propio. Nos preguntamos ¿Desde qué representaciones del docente adscriptor y del practicante se llevarán a cabo las prácticas de ambos? Porque *“Su identidad se construye en la tensión entre lo que él quisiera ser, lo que otros creen que es y lo que él cree ser. Se construye anteponiendo y negando imágenes* (Edelstein, 1995: 54)”. Imágenes sobre sí mismo y sobre sus prácticas profesionales.

¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que el profesor adscriptor desarrolla ante y con su practicante? ¿Qué recortes realiza en el diseño de una práctica que llevará a cabo en presencia de un practicante que observa? ¿En qué basa las opciones? En caso de tener más de un practicante, nuevamente ¿en qué basa sus opciones? También nos preguntamos por los aspectos transferenciales. ¿Difieren sus prácticas de enseñanza en presencia de un practicante - observador de aquellas en las que no oficia de profesor adscriptor? ¿Qué dimensiones de su propia práctica analiza con el practicante una vez terminada la clase? ¿Planifica sus clases con el practicante? En momentos en que es él quien se posiciona como observador de la práctica del estudiante ¿qué observa? ¿De qué manera realiza la devolución de la clase? ¿Propicia espacios para hacer inteligible la acción y lo implícito en ella? ¿Es capaz de descentrarse de su conocimiento, de su saber práctico, de sus creencias, para centrar su mirada en el practicante? ¿Qué lugar le otorga a la escucha del estudiante y a su práctica? ¿Es capaz de habilitar procesos de pensamiento y práctica autónomos?

Desde el momento en que el practicante se transforma en observador de la práctica del profesor adscriptor, el aula deja de ser una instancia privada de la mirada de otros actores de la institución. El practicante pertenece a otra institución y puede ser significado, como *“representante’ de la otra institución* (Edelstein, 1995:52)” a la que el profesor adscriptor no pertenece y en la que su práctica se hará pública al ser comunicada en las clases de Didáctica a través de lo observado

por el practicante. ¿De qué manera opera la presencia -ausente del docente de Didáctica? ¿puede éste constituirse en un observador y evaluador indirecto de las prácticas de enseñanza del profesor adscriptor?

El practicante

Realizar la práctica docente es iniciarse en la docencia. En un primer momento observa la práctica del profesor adscriptor y, avanzado el curso, hace sus propuestas de clase o desarrolla pequeños proyectos. Es visitado por su profesor de Didáctica, se realiza una devolución en conjunto al estudiante y luego se analiza la clase en el curso de Didáctica del IPA. La evaluación final del curso de Didáctica I consiste en una entrevista con un tribunal conformado por dos profesores de Didáctica y su profesor adscriptor, en tanto en Didáctica II la instancia final es una clase en presencia de un tribunal.

Si retomamos la noción de transicionalidad con respecto al *espacio – tiempo entre* de la formación docente, se plantea una frontera entre el estudiante que fue y aún es y el profesional que será; un tiempo de conocimiento pero también de re-conocimiento de los esquemas de pensamiento y acción propios para poder operar sobre ellos. Consideramos necesario plantear las tensiones que el doble rol genera en el estudiante de profesorado: ser estudiante y estar construyéndose docente, lo cual parece borrar las fronteras entre la formación de grado y la iniciación en la docencia. Por otra parte, operan en el practicante sus experiencias de aprendizaje que generan representaciones que dan cuenta de la realidad misma y que pondrá en juego en el encuentro con la práctica; sus representaciones serán cuestionadas si las acciones se basan en el pensamiento analítico y consciente.

Por las exigencias curriculares más que por “sentirse preparados”, deben asumir la práctica de enseñanza, lo que lleva a un cambio de posicionamiento: de observador a actor, de estar en el lugar del que aprende a ser el que aprende a enseñar a otros. En ese momento son múltiples los elementos que atraviesan el aula: ansiedades, temores, demandas, las expectativas del practicante, del adscriptor, del profesor de Didáctica, de los alumnos. Es la puesta en escena del “como si fuera docente”. Pensamos en el “*como si*” planteado por Winnicott (1972) como el espacio de juego, de creación.

Edelstein señala que se recuerdan las prácticas de formación como algo inédito, que no se vuelve a vivir y acordamos en parte con esta afirmación porque hay textos que a veces se repiten en otros contextos con significaciones diferentes, ya que el lugar desde el que se los experimenta es otro.

...de la obra y la reflexión

En las últimas décadas, la reflexión entendida como mirada crítica, fue adquiriendo importancia en el campo educativo, tanto en lo pedagógico como en lo didáctico, transformándose en elemento de la nueva agenda didáctica. Entendemos la reflexión como un “(...) *proceso cognitivo o de pensamiento que se refleja en parte en el lenguaje* (Furlong, en: Atkinson, 2002:37)”.

Schön (1998) plantea que la mayor parte de las conductas que un profesional despliega en sus prácticas, no son conscientes ni provienen del pensamiento explícito. “...*la acción experta a menudo revela un ‘saber más de lo que podemos decir’* (1998: 57)” proponiendo que el conocimiento se da desde la acción, siendo el conocimiento práctico común el que alude a aquello de lo que a veces no podemos dar cuenta, ni somos conscientes de haberlo aprendido. Si durante la acción se presentan problemas o algo de la misma resulta sorprendente, la actividad no se detiene pero se toma conciencia de algunos aspectos puestos en juego en la misma, y del saber intuitivo

implícito en la acción. En la medida en que se experimenta, la práctica se hace estable, en el sentido de lograr un repertorio adecuado de expectativas, imágenes y técnicas; el saber desde la práctica se hace más espontáneo y automático. Haber logrado una práctica especializada le permite a través de la reflexión posterior, explicitar y criticar lo implícito en la misma, resignificando situaciones de incertidumbre. La reflexión podrá generar entonces una nueva comprensión del problema o un cambio en la situación. Reflexionar desde la acción lleva al profesional a convertirse en investigador en un contexto práctico. Construye la teoría a partir de la complejidad de una situación única y peculiar que transforma en problema práctico, independientemente de teorías, técnicas o categorías establecidas. Esta reflexión desde la acción a veces adopta la forma de conversación reflexiva con la situación ya que implica mantener la multiplicidad de perspectivas de la situación. Consideramos que de este modo ya no sólo se trata de un pensamiento divergente sino de una práctica divergente.

A partir de la propuesta de Schön se da importancia a la reflexión sobre la práctica, esto es a *posteriori* de acontecida, en tanto favorecería el mejoramiento de las clases siguientes. Contreras (1994) afirma que la reflexión es un proceso que se orienta a la acción y está históricamente contextualizada; es una práctica que vincula pensamiento y acción. Afirma Schön que cuando un profesional toma conciencia de los marcos en que se desenvuelve la acción, descubre otras posibilidades de encuadrar su práctica y toma conciencia de los dilemas. El aislamiento de los profesores en las instituciones educativas y la rutinización de las prácticas son obstáculos a la reflexión desde la acción. Desde otra línea teórica y retomando el concepto de *habitus* desarrollado anteriormente, Edelstein (1995) plantea que un modo posible de introducir cambios en él es el trabajo reflexivo acerca de las percepciones y representaciones puestas en juego en la práctica, lo que implicaría generar una discontinuidad temporal con respecto a la situación presente. Afirma además, que esto es posible con la mediación de otros sujetos en posición de observadores.

Construyendo...

... desde los cimientos metodológicos

La metodología de nuestra investigación se enmarcó en un modelo cualitativo de corte fenomenológico, orientada a la construcción de aproximaciones teóricas de carácter interpretativo.

Por investigación cualitativa entendemos aquella que se inscribe en la aproximación a un fenómeno estudiado, a través de una explicación descriptiva del mismo a partir de las voces y experiencias de los actores en el contexto en que se producen, desde un punto de vista hermenéutico. Eisner (1998) sostiene que somos capaces de re-conocer y percibir cualidades no sólo en los objetos sino en las personas y en los hechos, entendiendo por re-conocimiento el proceso de establecer categorías y por percepción el proceso que permite conocer e interpretar. A partir de la percepción y el re-conocimiento generamos experiencias y éstas son construcciones cognitivas, al igual que aquellos. Sostiene además que mientras conocemos las cualidades, alcanzamos la experiencia y a través de ella conseguimos producir significado en un tiempo - espacio determinado, que condiciona y construye el modo de percibir, atravesado también por la historia del sujeto.

Es precisamente la percepción de los actores, lo que dicen, lo que hacen, lo que escriben, lo que se constituye en pilar de la perspectiva fenomenológica; la mirada desde este enfoque está dirigida a los significados que los sujetos atribuyen al mundo. Sus acciones se producen basadas en estos significados y aquellas serán interpretadas acorde a estos. Dice Woods (1998) que el yo del investigador está puesto en juego desde el planteo del tema que por alguna razón ha despertado su interés, más allá de conjugarlo con elementos de pertinencia y relevancia para el campo al cual el fenómeno pertenece. Sostiene que por más rigurosidad que haya en los métodos

empleados, los investigadores involucran su subjetividad en la interpretación. Eisner (1998) afirma que el carácter interpretativo de la investigación cualitativa está dado por la elección de determinados constructos teóricos y por la relación experiencial que el investigador tiene con la situación estudiada. Por su parte, Taylor y Bogdan (2000) sostienen que el investigador cualitativo suspende sus creencias, representaciones y predisposiciones, no dando nada por sobreentendido siendo éste uno de los aspectos que dará validez a su estudio. Los métodos empleados asegurarán “(...) un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace (21)”.

Consideramos, sin embargo, que más que por una suspensión de su subjetividad, la validez de la investigación en este sentido estará dada además, por el reconocimiento de aspectos de su implicancia (con el tema, con los sujetos, etcétera) que hacen a lo transferencial y también a la deconstrucción de la misma analizándola; decimos análisis en el sentido de distinguir y separar las partes de un todo para llegar a conocer sus elementos (DRAE, 2001). Devereux (1983) nos advierte acerca de los fenómenos de transferencia y contratransferencia en la investigación, en cuanto a que ésta puede verse obstaculizada por la ansiedad que produce la superposición entre sujeto e investigador. Se hace necesario un análisis que establezca la distinción entre uno y otro para que la percepción e interpretación de los datos no esté distorsionada.

El proceso de investigación supondrá acercamiento y distanciamiento en proceso dialéctico. La objetivación de su condición de sujeto investigador lo llevará al distanciamiento de la experiencia mediado por lo conceptual que será red de sostén para conectar los datos y descubrir, de modo tal que el *“El pensamiento se aproxima a lo distante, pero lo distante también se acerca al pensamiento...”* (Berger: 2001, 91”).

Lo expuesto anteriormente se relaciona con el carácter emergente que hace a la flexibilidad del diseño metodológico, entendiendo por tal aquel diseño que si bien se esboza al comienzo del estudio, se reformulará al tiempo que se realiza el trabajo de campo y el análisis primario de los datos a partir de ciertos criterios (Valles, 1997). La flexibilidad como característica de la investigación conduce a que la investigación cualitativa sea considerada un arte (Taylor y Bogdan, 2000), desde el momento en que es el investigador quien crea su propio método. Arte en la medida en que en el proceso creativo están presentes, entre otros, la flexibilidad, la intuición y el pensamiento cualitativo (Eisner, 1998). Arte además por la originalidad que supone el carácter irrepetible de la experiencia (Benjamin, 1989), el aquí y el ahora de la investigación. Arte también por la incertidumbre que subyace en este tipo de investigación al no operar con certezas regladas, lo que hace del proceso de investigación una heurística.

Ubicados desde estos fundamentos es que realizamos el diseño metodológico a través de herramientas específicas.

...el diseño metodológico

Nuestra investigación se inscribió en un modelo de enfoque cualitativo de corte fenomenológico orientada a la comprensión de los elementos de análisis de las prácticas de los profesores adscriptores de CV-D y de la reflexión en torno a las mismas. Nos propusimos detectar prácticas de enseñanza de profesores adscriptores en presencia de estudiantes de profesorado e indagar elementos de análisis de las prácticas de enseñanza y reflexión de los mismos para comprender la manera en que se produce la reflexión en ellos, desde la visión de los actores involucrados. La investigación se realizó durante 2007 y 2008 con seis profesores adscriptores de CV-D, que desempeñan su tarea en centro educativos de Ciclo Básico y Bachillerato, con practicantes de los cursos de Didáctica I en el primer caso y Didáctica II en el segundo.

Para seleccionar nuestra muestra y de acuerdo a lo expuesto con relación a los profesores novatos y experimentados, tomamos como criterios la antigüedad y la formación docente, lo cual contempla el criterio de heterogeneidad de la muestra. Con respecto al primer criterio, definimos integrar la muestra con tres profesores adscriptores cuyo desempeño en el rol fuera menor a cinco años y otros tres, mayor a diez años. Con relación al segundo criterio consideramos pertinente seleccionar a los docentes de acuerdo también a su formación profesional: egresados y no egresados del IPA. La muestra se conformó por profesores adscriptores que cumplieran con ambos criterios simultáneamente.

Seleccionamos a cinco estudiantes que realizaron su práctica con los adscriptores elegidos, manteniendo la proporcionalidad con respecto a la muestra de los docentes.

Para establecer nuestras primeras dimensiones de análisis, entrevistamos a dos informantes claves. Posteriormente, observamos clases de dos profesores adscriptores en presencia de estudiantes practicantes. Realizamos entrevistas a todos los profesores adscriptores. Entrevistamos a los estudiantes practicantes a fin de conocer sus concepciones con respecto al rol y la tarea del profesor adscriptor. Para validar nuestros hallazgos, entrevistamos a distintos referentes a saber: la Subdirectora del IPA, la Subdirectora del liceo X y una profesora de Didáctica de la Historia del IPA. Fueron elegidos de acuerdo a los siguientes criterios: la primera por ser el centro de formación docente referido en nuestra investigación; la segunda por gestionar un centro educativo que recibe por año un alto número de practicantes y la tercera por contar con reconocimiento académico y no ocupar cargos de gestión en ninguno de los ámbitos referidos.

...utilizando herramientas técnicas

La recolecta de datos se realizó mediante las técnicas de observación no participante y entrevistas.

Realizamos observaciones de clase en condiciones naturales; las mismas tuvieron el carácter de no participantes puesto que habilita la comprensión de los significados que emergen de las acciones de los sujetos en el contexto real. Un elemento a tener en cuenta es el control del sesgo del observador (Valles, 1997). Las observaciones fueron de carácter abierto y se efectuaron a fin de detectar las estrategias de enseñanza desplegadas por cada adscriptor, el vínculo establecido con el estudiante practicante y elementos que dieran cuenta del análisis de sus prácticas y la reflexión, en sentido amplio, en el contexto áulico.

Trabajamos con entrevistas semi-estructuradas y estructuradas. La entrevista es una de las técnicas que mejor permite acercarnos a las significaciones de los actores desde los discursos desplegados acerca del fenómeno que buscamos comprender. Las entrevistas semi-estructuradas fueron realizadas a los informantes claves y las organizamos basadas a preguntas que permitieran aproximarnos a los tópicos relevantes del fenómeno investigado. Este instrumento nos permitió comprender los aspectos claves de lo referido a las prácticas de análisis y reflexión de los profesores adscriptores y derivamos de ambas entrevistas nuestras primeras dimensiones de análisis. Las entrevistas estructuradas las organizamos con criterios diferenciados para los profesores adscriptores, los practicantes y los referentes. En el caso de los adscriptores, la entrevista permitió aproximarnos a los modos de acercamiento a la docencia, a las concepciones de formación y desarrollo profesional: del rol y la tarea de los profesores adscriptores: del rol de la práctica docente en la formación docente: de sus prácticas como adscriptor, las referidas al practicante y a los efectos de su presencia en el profesor adscriptor, al profesor de Didáctica, a la evaluación y a la reflexión en torno al análisis de sus prácticas. Con respecto a las entrevistas

a los estudiantes practicantes, nos aproximamos a las concepciones de los estudiantes acerca del rol de la práctica docente, del rol y la tarea del profesor adscriptor, así como a los sentidos que adquieren las “buenas experiencias” vividas con ellos. Las entrevistas estructuradas a los referentes fueron implementadas durante la última etapa de la investigación como forma de validación metodológica.

La validación de nuestro diseño metodológico la efectuamos por medio de una triangulación que consiste en la realización de un análisis interrelacionando los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas (Taylor y Bogdan, 1996:91-32).

Para habitar el territorio...

...entrevistamos a los expertos en busca de otras herramientas

Los criterios que nos propusimos para la elección de los informantes claves fueron la experticia y el haber sido docente de alguno de los cursos de Didáctica del profesorado de CV-D. Las dos entrevistas fueron estructuradas en base a tres niveles diferentes: el primero exploró la historia de formación de los entrevistados, a fin de aproximarnos a su opción por la docencia en CV - D; el segundo, intentó indagar las prácticas docentes autónomas y el desarrollo profesional, a través de la historia laboral de los entrevistados; el tercer nivel pretendió explorar concepciones acerca de la tríada de actores participantes en la formación de un docente de CV- D, en particular lo referido al profesor adscriptor. Establecimos aquellos aspectos que convergieron notoriamente, dando cuenta también de algunos no concurrentes pero que evaluamos como importantes para su posterior indagación en las entrevistas a profesores adscriptores y practicantes.

Para poder construir las dimensiones de análisis que orientarían la confección de herramientas para la recolecta de datos, establecimos tres órdenes o grados de análisis. El análisis de primer orden fue el que consistió en la exploración de cada una de las entrevistas a los informantes claves a fin de detectar tópicos relevantes. El de segundo orden nos permitió percibir elementos convergentes entre ambas y algunos emergentes, en cada uno de los tres niveles de análisis que nos propusimos para su estudio; lo llamamos análisis intra - nivel. Un análisis de tercer orden, consistió en establecer las recurrencias de las convergencias emergidas en cada uno de los tres niveles primarios de análisis.

En el primer nivel de análisis percibimos que en distintos momentos de sus narrativas los informantes claves dieron cuenta de la reflexión en torno a la disciplina y a la didáctica disciplinar a punto de partida de diversas situaciones enmarcadas en un contexto amplio del que la formación es parte. Indagar la historia de formación de los informantes claves nos permitió aproximarnos a algunos de los motivos de su opción por la docencia en CV-D, de los que emergen diferentes modos de acercamiento a la misma. Pudimos reconocer indicios del impacto de la formación docente en las prácticas así como la noción de construcción del rol docente a través de las prácticas de enseñanza. Detectamos también concepciones acerca de la formación docente en particular de la tríada de actores participantes de la práctica docente enmarcada en el curso de Didáctica de CV - D del IPA, de los vínculos generados en ella y de las prácticas de estos actores incluyendo las instancias de evaluación. Estas concepciones permiten cierta “modelización” del rol y las prácticas de enseñanza. Percibimos también el modo en que los practicantes eligen a sus profesores adscriptores. Reconocimos concepciones de la disciplina en el marco del currículum, caracterizada como espacio subjetivante desde lo epistemológico y lo moral. Convergieron también elementos vinculados a lo memorable y otros del orden de la búsqueda, del descubrimiento y del placer.

Percibimos que ambos entrevistados, desde una historia laboral diferente, desplegaron elementos que hacen por un lado al inicio de la práctica autónoma que se desarrolló posteriormente desde diferentes lugares, en diferentes momentos. Por otra parte, nos acercamos a las concepciones de desarrollo profesional de los entrevistados y los modos de construir conocimiento en la práctica profesional. Convergen también aspectos que vinculan la búsqueda de lo nuevo como desafío que orienta el desarrollo profesional y deriva en elementos del orden del placer.

Pudimos percibir elementos en torno al análisis y la reflexión sobre las prácticas docentes, en particular las de enseñanza de la CV –D, de las que se derivan la preocupación por la buena enseñanza y las concepciones de la asignatura; observamos también concepciones acerca del rol docente. En esta línea emergen las manejadas sobre evaluación, fundamentalmente a partir de la entrevista a la informante clave. A través del análisis fuimos identificando componentes de lo memorable, dado a través de situaciones que generaron algún cambio en las teorías y prácticas de los entrevistados.

El tercer nivel de análisis exploró las concepciones emergentes acerca de la tríada de actores participantes en la formación de un docente de CV- D, en particular lo referido al profesor adscriptor. El análisis de las entrevistas nos permitió evidenciar la concepción de desarrollo profesional de los informantes claves, a partir de su condición de profesores de Didáctica de la CV – D en el IPA. Convergen las concepciones acerca del momento de la historia personal y profesional en que se asume el rol de profesor adscriptor.

De la exploración de los datos obtenidos en las entrevistas encontramos concurrencias entre las concepciones acerca de la importancia de la práctica docente en la formación de un estudiante de profesorado de CV - D, percibida como espacio de búsqueda y construcción del rol docente por parte del practicante, lo que supone múltiples responsabilidades para el profesor adscriptor. Convergen en concebirlo como espacio complejo, a partir de la consideración de elementos contextuales y del “juego de miradas” entre los actores intervinientes en el proceso de formación de un docente. Coinciden en concebirlo como espacio de construcción de subjetividad. Ambos concuerdan en señalar que la práctica docente posibilita la co - autoría de las prácticas de enseñanza; en la noción de co - autoría subyace la de creación. Coinciden las concepciones acerca del practicante.

Del análisis de ambas entrevistas surgieron en concordancia las concepciones acerca de las características del profesor adscriptor y de sus prácticas de enseñanza, en el proceso que implica desde el practicante, aprender a enseñar. Emergen concepciones acerca de aspectos referidos al profesor adscriptor como modelizador de las prácticas. Concuerdan también que la tarea de profesor adscriptor que supone la presencia de un estudiante practicante en el aula, favorece la reflexión y el análisis acerca de las propias prácticas y en que impacta en las mismas; conciben la tarea como parte del desarrollo profesional.

Pudimos percibir a través del análisis, la convergencia de las concepciones acerca del vínculo entre el profesor de Didáctica y el profesor adscriptor considerando que comparten la formación del practicante; desde ahí emerge la evaluación. Vimos también el modo en que la figura del profesor de Didáctica opera a nivel fantasmático en el profesor adscriptor en las instancias de las visitas de evaluación.

Otra convergencia se establece en la necesidad de la formación del profesor adscriptor para el desempeño de su rol.

Del análisis resulta que los practicantes memorables aparecen vinculados a prácticas de buena enseñanza; subyacen en ellas elementos referidos a lo nuevo y a lo diferente que afectaron de algún modo al profesor adscriptor o de Didáctica.

Las diferentes concepciones emergentes están atravesadas por los componentes epistemológico y ético de la buena enseñanza.

...para construir espacios que permitieran interpretar

Establecidas las convergencias intra-nivel a partir del análisis de las entrevistas, procedimos a establecer las recurrencias inter - niveles.

Derivado de este análisis de segundo orden, pudimos percibir que los elementos que convergieron fueron los relativos a la formación y el desarrollo profesional docente. Por otro lado, surgen recurrencias en torno a las concepciones acerca del rol docente y del rol del profesor adscriptor en particular y las referidas a las prácticas de enseñanza, a la asignatura y a la evaluación. Por otra parte, coincidieron las relativas a los vínculos y las prácticas del profesor adscriptor, el practicante y el profesor de Didáctica. Concordaron también elementos relativos a lo memorable. Establecidas estas coincidencias, **creamos tres grupos de dimensiones de análisis**, en cada uno de los cuales incluimos sub - dimensiones. El primero lo construimos en torno a las concepciones; el segundo con lo emergente acerca de la formación y al desarrollo profesional y el tercero, con lo relativo a lo memorable. El primer grupo de dimensiones indagaría la formación y el desarrollo profesional considerando la formación docente de grado, otros ámbitos de formación, la historia profesional y el curso para profesores adscriptores. Dentro de la dimensión concepciones, establecimos explorar las relativas a la enseñanza en general; a la asignatura; al rol del profesor adscriptor y sus prácticas; al practicante; al vínculo con el profesor de Didáctica y a la evaluación. El último grupo de dimensiones exploraría lo referido a lo memorable en el que separamos de modo artificial, lo relativo a la historia personal; también integramos como sub - dimensiones, los docentes memorables y los practicantes memorables.

...Descubriendo el territorio...

...para aproximarnos a las formas de habitar

Partimos de la noción de habitar entendida como un modo propio de estar en el mundo que hace a los modos de ser, estar, pensar, representar en un espacio - tiempo determinado. El habitar supone un espacio en el que algo tiene o puede tener lugar. Es a través del habitar que el espacio se puebla y se significa transformándose.

Analizada toda la información surgida de las entrevistas y las observaciones de clase, percibimos que los profesores adscriptores construyen su rol y diseñan su tarea a partir de la situación de encuentro con cada practicante. El profesor adscriptor tendría el carácter de “docente - bisagra” como articulador de dos ámbitos de formación; es una figura “entre” el docente de secundaria y el de formación docente. Se deriva entonces que no hay modo único de construirse en el rol de adscriptor y de llevar a cabo su tarea. Rol y tarea son indisociables y uno necesariamente implica al otro, pero las características convergentes nos permiten considerar por un lado, modos de habitar el rol y por otro, modos de habitar la tarea. Estos modos de habitar el rol y la tarea de los profesores adscriptores, tienen en común elementos que emergen de lo memorable y otros que derivan de considerar las características de un buen profesor adscriptor que en el desarrollo de nuestro trabajo llamamos “modelo”.

Los modos de habitar el rol están caracterizados por elementos que surgen de la historia personal y profesional, de las concepciones del rol de profesor adscriptor de CV - D, de los vínculos que establecen con los practicantes y los profesores de Didáctica y elementos que remiten a concepciones acerca de los practicantes, que emergen de lo memorable. Los modos de habitar la tarea se conforman a partir de las concepciones acerca de la formación, la práctica docente y la evaluación y componentes de lo memorable.

Los modos de habitar el rol

La historia personal y profesional de los adscriptores se entrecruza con los modos de acercamiento al ejercicio de la docencia en forma autónoma. En este sentido encontramos dos formas de acercamiento: una que establece el inicio de la práctica docente autónoma en el momento de egresar del IPA y otra, en la que factores de orden personal llevaron al ejercicio de la profesión sin tener formación docente de grado. Entre estos encontramos razones que obedecen a lo dispuesto en la normativa, no se requiere el título habilitante para ejercer la docencia. Los factores que orientaron la opción por la docencia se relacionan con un “gusto” particular por la disciplina. No encontramos convergencias con el planteo de una profesora adscriptora no egresada del IPA, cuya opción estuvo orientada por el deseo de trabajar con adolescentes.

Aparecen elementos convergentes relacionados con momentos claves de su historia profesional en la cual se inscribe el desempeño del rol de adscriptor. El primer momento clave corresponde al inicio de la práctica autónoma, caracterizado por la incertidumbre que produce el encuentro con la complejidad de las prácticas de enseñanza, al considerarlas en sus contextos. Ante esto, los profesores generaron estrategias que permitieran disminuir el desconcierto inicial, apoyándose en colegas experimentados o creando equipos que permitieran sostenerse en otros para poder pensar, lo cual coincide con las caracterizaciones de los profesores novatos que consideramos a nivel teórico. Con el tiempo surge la necesidad de consolidarse en su opción y en su modo de ser docente, apostando a su desarrollo profesional. Así, encontramos que algunos entrevistados ampliaron sus ámbitos de formación y actuación profesional. Otro momento clave es el del inicio en el desempeño del rol de profesor adscriptor; aparece definido por la incertidumbre que el nuevo rol plantea, en un momento del desarrollo profesional docente en que como profesor de educación media se sentía consolidado; vale decir, cuando lograba la pericia en su rol, se plantea el momento de iniciación en el otro. La incertidumbre se ve acrecentada por la presencia de otra mirada en el aula, que observará sus prácticas y a quien necesariamente tendrá que observar. Sin embargo, la presencia del practicante, es caracterizada como “oxigenante” para las propias prácticas.

El desafío ante lo nuevo es asumido con placer por el descubrimiento de desarrollar el rol docente desde otro lugar, un lugar nuevo que supone cierto grado de expansión en el desarrollo profesional. “Fructificar”, “oxigenar”, “aire nuevo”, todos elementos metafóricos que significan la presencia del practicante como oportunidad para la revisión de la propia práctica, produciéndose con el tiempo, la flexibilización del ser y hacer del profesor adscriptor a la vez que va emergiendo una “libertad responsable”. Surge la importancia del practicante en el proceso de construcción del rol. Presencia y expansión.

El modo en que los practicantes eligen a sus profesores adscriptores asume dos modalidades emergentes; una, vinculada con la afinidad con el profesor adscriptor por la existencia de un conocimiento previo, y otra relacionada con la conveniencia horaria y la cercanía del liceo de práctica a su domicilio o a su trabajo. Se establecieron recurrencias entre los modos diferenciados de elegir al profesor adscriptor, según se trate del curso de Didáctica I ó II; en el primer caso,

optaron de acuerdo con la primera modalidad citada y en el segundo, intervienen factores que hacen predominar el conocimiento previo del profesor adscriptor. Los motivos que orientan este modo de elección remiten al estilo docente del adscriptor lo cual dota a esta modalidad de un componente ético, epistemológico y didáctico.

Percibimos recurrencias en la concepción del rol de profesor adscriptor como co - visor y acompañante; es el que apoya a sus practicantes en su proceso y los critica constructivamente porque sabe comunicar. La capacidad de comunicarse implica también la comprensión y la adaptación al contexto de comunicación, lo cual parecería ser un componente del "oficio docente". En este sentido, es el que brinda los secretos de oficio derivados de la experiencia, que transmite generosamente a sus practicantes, asegurando de este modo su continuidad, lo que hablaría de alguien que desde el "decir" del presente se expande al futuro a través de lo que aprendió a lo largo de su historia. Presencia y expansión.

Emerge una concepción del rol que remite a la actitud docente de "generar el enigma" para propiciar la emergencia del deseo que impulsa a buscar un modo propio de asumir las prácticas de enseñanza de la asignatura. El buen profesor adscriptor estimula y sostiene los procesos de investigación, al concebir la práctica docente como un espacio de exploración. Puede generar el enigma y promover procesos de investigación, porque el buen profesor adscriptor es reflexivo e inquieto y además es capaz de aprender junto al practicante, está al lado, desde un modo de ser. La inquietud por conocer se sustenta en una doble dimensión, ética y epistemológica. El profesor adscriptor "sabe" y "quiere" lo que hace. Esto remite a lo epistemológico de la docencia de la CV-D y al saber - hacer del oficio. El querer lo que hace entraña la dimensión ética del ser docente: el amor a la docencia a través de la disciplina es también el amor al Otro que la tarea de la enseñanza supone.

En cuanto a las características del buen profesor - adscriptor convergen elementos referidos al profesor adscriptor que habilita al practicante a la búsqueda de una modalidad propia y que guía respetando la individualidad de cada estudiante. Sería aquel que es autor - creador y desde ese lugar promueve procesos de autoría en el practicante. Este profesor adscriptor habilitaría al practicante a habitar la práctica docente desde su modo de ser; habilita y sostiene, sería "lo bastante bueno" para estar cerca desde cierta distancia, andamia y desandamia. Este profesor adscriptor es paciente, por lo tanto espera que el Otro vaya emergiendo desde su ser y su hacer; lo hace desde la firmeza que contiene pero firmeza no es rigidez. Desde la flexibilidad, tendría la capacidad de hacer lugar a la participación del practicante apoyándolo. A través del vínculo que generan profesor adscriptor y practicante, se reconoce la alteridad del Otro en construcción. En un sentido profundo implica el reconocimiento del Otro, de su libertad, de su capacidad de decidir con intencionalidad. Así el practicante es reconocido como alteridad que puede afectar y que con su presencia posibilita modos de hacer a través de una mirada nueva. El buen profesor adscriptor es aquel que no tiene deseos de "dejar huella" porque desea que cada practicante vaya encontrando - se a través de la pregunta fundante acerca de qué es ser docente. Estos buenos profesores adscriptores que podrían pensarse como las representaciones y concepciones de los practicantes con las que los estudiantes se acercan al espacio de práctica docente, tienen características comunes con los profesores adscriptores que encontramos en las narrativas de los practicantes investigados y en los discursos de los que entrevistamos, sobre todo en aquellos casos en que el modo de elección estuvo orientado por el conocimiento previo.

Los modos de habitar el rol se fundan en la doble dimensión ética y epistemológica.

Los modos de habitar la tarea

El espacio de práctica docente es concebido por todos los investigados como espacio en el que concurren los saberes disciplinares, los saberes de otros espacios de la formación docente que deben conjugarse en una situación particular de enseñanza. Los saberes teóricos se significan desde la experiencia en el contexto de la práctica y en el encuentro con los estudiantes adolescentes, con la complejidad que supone el campo educativo. La práctica docente es concebida como “*el lugar de bajar los conocimientos a tierra*” en un aula que es “*reflejo de la realidad cultural*” (Diego).

La práctica docente es entendida como un espacio de exploración y búsqueda en el que el practicante “hará su camino”, irá “probando lo que será su futura profesión” e irá encontrando su lugar en tanto transmisor de saberes en contextos particulares. En este sentido, no se establecieron recurrencias en la demanda explícita de que sea el profesor adscriptor el que establezca “un orden jerárquico” a fin de que el practicante sepa cuál es su lugar. El practicante sabe que el profesor adscriptor lo reconoce como un par desde la asimetría y lo habilita a trabajar a partir de sus ideas, guiando los procesos de reflexión y análisis, sin imprimir una dirección ajustada a sus expectativas.

En ese espacio el practicante puede investigar, experimentar, probar y equivocarse, pero basándose en el conocimiento disciplinar, lo cual remite a una heurística de la práctica docente; el profesor adscriptor ejerce una “vigilancia epistemológica” y orienta la búsqueda. En esta concepción, el profesor adscriptor es alguien que está lo suficientemente cercano como para sostener y lo suficientemente lejano para habilitar, para dar lugar. Es una concepción de la práctica docente que remite a lo ético, a lo epistemológico y a lo heurístico.

Para que el practicante pueda asumir el espacio de práctica como propio, habitar su práctica, es necesario que el vínculo se establezca a partir de un espacio de confianza. El profesor adscriptor aparece como Otro disponible que habilita, que da la posibilidad de preguntar, entendida como curiosidad acerca de lo ignorado o no comprendido, dimensión que está presente en el aprendizaje y emerge desde la dimensión ética del vínculo.

Se establecen recurrencias en caracterizar la evaluación como crítica constructiva y el profesor adscriptor sostiene esa instancia conteniendo también la frustración que pueda generar. La buena evaluación es aquella en que los actores logran reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza.

Tendremos entonces que en el espacio de práctica docente, el practicante va significando los conocimientos teóricos y prácticos disciplinares desde la experiencia en el contexto de práctica. Allí encontrará la complejidad de lo contextual y se verá enfrentado a situaciones que limiten o sean percibidas como problemas, lo cual generará búsquedas. Encuentra como referente al profesor adscriptor que, de acuerdo a recurrencias, resuelve dificultades buscando soluciones alternativas que posibiliten buenas prácticas. Esto hace de la práctica del profesor adscriptor una práctica heurística a la que se agrega la dimensión ético-política de lo contextual.

Una de las características que pudimos reconocer de las prácticas de los profesores adscriptores en presencia de practicantes es que se relacionan con los practicantes y los estudiantes liceales con afecto, dando lugar a diálogos espontáneos. Es a través del afecto que señalan límites habilitantes a los estudiantes. Percibimos la misma estrategia de inicio en la que recapitaron la clase anterior y la actividad planteada, de modo de establecer nexos entre la clase anterior y la presente. Teniendo en cuenta la complejidad del tema que abordan, diseñaron actividades que favorecieran la comprensión de los contenidos a través de situaciones - problema que basándose en los conocimientos que los estudiantes ya tenían, plantea el desafío del conocimiento a aprender.

Presentaron la actividad desde un lugar vinculado al placer. Cada actividad suponía procesos cognitivos complejos que fueron andamiados por los profesores adscriptores y sus practicantes a través del diálogo que intentaba centrar a los estudiantes en las estrategias que tendrían que poner en juego para resolver la actividad. Los profesores adscriptores desandamiaron en el momento de la clase en que se propuso otra actividad. Las actividades planteadas implicaron la resolución desde modos de pensamiento convergente y divergente, en los que la percepción, la memoria, la atención, la conservación de la forma, la reversibilidad estaban presentes así como la flexibilidad y la intuición como formas de poder abordar la ambigüedad presente en la actividad. En ambas percibimos la apelación a pensar hecha a los estudiantes.

Pudimos reconocer componentes creativos. En un caso lo percibimos a través de las acciones, palabras e intenciones de la propia docente, en su intencionalidad explícita de pensar y ver de un modo diferente, incluso la vida. En el otro, el componente creativo estuvo dado por la inclusión de un juego de simulación informático como novedad, reconociendo que no era su idea sino la de una ex - practicante. En ambos casos, la dimensión creativa tuvo un componente ético; en un caso, desde el reconocimiento de la ex - practicante como practicante memorable de la profesora adscriptora, que es evocada por haber generado algún efecto en el profesor adscriptor, en este caso, la inclusión de la nueva tecnología. A través de su actitud se evidenció que los practicantes reconstruyen, potencian y expanden. En el otro caso, la dimensión creativa estuvo presente en la estrategia utilizada por la profesora cuando los estudiantes manifestaron su conflicto cognitivo, a través de la cual desplegó diferentes estrategias de resolución heurísticas, para que los alumnos comprendieran la situación problema planteada. Su discurso reforzó la necesidad de “ver de una manera distinta”, no sólo el dibujo sino también la vida, apelando al pensamiento divergente. Sostuvo el mismo discurso al dialogar con la practicante incluyendo elementos de humor y apelando al reconocimiento de la situación contextual.

Con relación al lugar que las profesoras adscriptoras dieron a los practicantes, encontramos que los incluyeron desde la participación autónoma.

Percibimos que la reflexión estuvo presente, en un caso a través de la inclusión del juego de simulación; en el otro, a través de la explicitación de sus intenciones y la provocación a un modo de pensar diferente, a través del uso de diversas analogías, lo cual supone un modo de resolución heurística ante la situación - problema.

Las cualidades que percibimos en todas las prácticas evocadas por los investigados se vinculan por un lado a prácticas de enseñanza diseñadas en co - autoría, esto es entre el profesor adscriptor y el estudiante practicante; por otro lado fueron propuestas que pusieron la asignatura al borde, al integrar en las propuestas de clase elementos perceptivos no visuales, favoreciendo otros modos de acercamiento a lo visual. Esto supone una concepción abierta de la asignatura en el que se integra la novedad; converge de esta manera con la concepción de asignatura como espacio subjetivante del currículum. Surgen recurrencias también con relación a prácticas de enseñanza diseñadas en forma autónoma por el practicante, sostenidas desde el cuestionamiento por el adscriptor. Se evocan porque los practicantes lograron defender su propuesta con convicción y fundamentos no sólo disciplinares sino contextuales. De estas prácticas memorables se destaca el componente intuitivo, ético y epistemológico. Por otra parte, en estas prácticas memorables, aparecen componentes de la “generación del enigma” y del placer, tanto en los estudiantes liceales, como en el practicante, como en el profesor adscriptor.

La contextualización de la práctica remite a lo ético. La inclusión de lo nuevo, lo diferente y lo creativo, producto de una búsqueda en acuerdo con los contenidos disciplinares caracteriza estas prácticas como heurísticas con sentido ético y epistemológico.

Se establecen concurrencias entre las “buenas experiencias” evocadas por los profesores adscriptores y las evocadas por los practicantes; ambos tipos presentan los rasgos de la buena enseñanza en su doble dimensión.

A partir de lo desarrollado, percibimos convergencias entre algunos elementos de las “buenas experiencias” y los derivados del análisis de las clases observadas. Coinciden en haber habilitado la participación del estudiante. Por otra parte, todas las propuestas planteaban desafíos cognitivos que implicaban la puesta en juego de aspectos del pensamiento divergente y convergente. Se relacionan con prácticas en las que lo nuevo se incluye como disparador. Percibimos en todas la intencionalidad docente de favorecer la construcción del conocimiento y alcanzar una comprensión genuina. Se establecen concurrencias en la concepción de la práctica docente del estudiante de CV-D en sus dimensiones heurísticas, éticas y epistemológicas. Tienen además las características de la clase reflexiva.

Otros elementos recurren en la necesidad de un buen vínculo entre el profesor adscriptor y el profesor de Didáctica, atendiendo de esta forma a la tarea que los reúne: la formación del estudiante practicante; el buen vínculo facilita el aprendizaje. Estos vínculos caracterizados como buenos, se basan en el respeto mutuo y posibilitan el crecimiento de los profesores adscriptores. Las “buenas experiencias” de evaluación con el profesor de Didáctica evocadas por los profesores adscriptores se vinculan a profesores que habilita al practicante para generar propuestas no convencionales, abiertas, o se involucra en las actividades propuestas por el practicante. Emerge la flexibilidad como característica del profesor de Didáctica, atendiendo a elementos contextuales en situación de evaluación.

Percibimos recurrencias en cuanto a la necesidad de formación para el desempeño del rol ya que no basta con la experiencia, siendo necesario saber cómo estructurar la situación de aprendizaje del estudiante de práctica docente. Esta profesionalización redundaría en beneficio del practicante. Con menor grado de convergencia surge la importancia del curso para adscriptores.

Las prácticas heurísticas con sentido epistemológico y con sentido ético

Podemos decir, a partir del análisis de la información obtenida, que tanto el profesor adscriptor como el practicante se constituyen y construyen en la situación particular de la práctica docente a través de un proceso de construcción afirmativa.

La práctica docente es concebida como espacio fundamental de la formación docente ya que es allí donde confluyen todos los saberes disciplinares que el practicante tendrá que articular para lograr la transposición didáctica en un contexto determinado. Esta instancia fue caracterizada como espacio privilegiado de búsqueda para descubrir qué es ser docente de CV - D. Descubrir significa entre otros, dejar al descubierto, clarificar, moverse hacia, marchar, vagar, fluir, abrir los ojos. En este proceso de descubrimiento no hay reglas, por lo cual cada uno diseñará su modo de transitarlo, apelando a las representaciones construidas desde su biografía escolar.

El profesor adscriptor se construirá también desde sus representaciones de su formación de grado, evocará su propia experiencia de haber sido practicante, sobre todo cuando es novato en el desempeño del rol. Construye su lugar a través de búsquedas intuitivas orientadas a observar y potenciar el proceso de aprendizaje del practicante. En este proceso de construcción no hay reglas fijas.

Se establecen puntos de contacto en la construcción de ambos roles, el de profesor adscriptor y el de estudiante practicante, sin embargo sus roles y tareas son diferentes. En el espacio de práctica docente se instituye entonces, un juego de múltiples miradas espejadas que lo complejizan. El profesor adscriptor centra su mirada en el practicante e intenta comprender cómo “ve” el otro para ayudarlo en su búsqueda; el practicante centra su mirada en el adscriptor y desde las representaciones, le devuelve una imagen especular. Ambos a su vez, miran a los estudiantes liceales que los miran. La figura que termina de complejizar el espacio de práctica es la del profesor de Didáctica. El espacio de práctica posibilita a través de la mirada, reconocer al Otro. El juego de miradas espejadas supone por el momento iniciático del practicante y el experimentado del profesor adscriptor, la temporalidad atravesando el espacio de práctica. En la posibilidad de transmitir algo al practicante futuro docente, se actualiza la propia historia de aprendizaje del profesor adscriptor que al transmitir, también se expande a futuro a través de su practicante. El practicante a su vez transmite lo nuevo y esto afecta las prácticas de su profesor adscriptor. El practicante es alguien que reconstruye y potencia al profesor adscriptor. Lo sincrónico y lo diacrónico se conjugan en un espacio que supone presencia y expansión.

El espacio de práctica supone otros espacios materiales y simbólicos, el del aula y el de los lugares interiores que en oportunidades se exteriorizan a través de la palabra que evidencia reflexión: esto es una reflexión exteriorizada. Encontramos que es a través de las búsquedas intuitivas y del modo de asumir las prácticas de enseñanza de CV-D donde se pueden percibir elementos de reflexión de los profesores adscriptores y que el proceso de acompañar a un practicante, a través de la orientación que brinda y de la pregunta que cuestiona, evidencia la reflexión en torno al análisis de sus propias prácticas.

A través del análisis de la representación de sus prácticas o de sus prácticas en situación, percibimos elementos relativos al probar, al equivocarse, al descubrir sin apartarse del rigor disciplinar; estos procesos son los que habilita en su practicante desde un sostén que supone estar lo bastante cerca para acompañar y lo bastante lejos para habilitar. Estas prácticas son de carácter heurístico y están fundadas en lo ético y en lo epistemológico. Como forma de ayudar al practicante a resolver los problemas con los que se va encontrando en el escenario de la práctica, el profesor adscriptor propicia la búsqueda de soluciones situando al practicante ante procesos de investigación en los que privilegia las estrategias de resolución heurística. La investigación heurística supone un modo de desarrollo no lineal de estrategias que permiten arribar a soluciones no siempre adecuadas. Se transforma así en un proceso creativo que no concuerda con los fines de la economía del pensamiento lógico, porque entraña la equivocación como posibilidad, la no certeza de lo encontrado.

Otro componente de estas prácticas es la concepción de la disciplina como espacio subjetivante abierto, que permite la inclusión de elementos de otras formas de representación y/o de saberes interdisciplinarios de modo tal de ofrecer a los estudiantes diferentes maneras de acceder al conocimiento, sin que por ello se diluya el carácter visual de la asignatura. Estas prácticas se asumen con el carácter de investigación, que tiene certezas del punto de partida pero no del de llegada y tienen en cuenta las características del contexto. Ampliar las puertas de entrada para que inicien el proceso de conocimiento supone componentes heurísticos, éticos y epistemológicos.

Por último, estas prácticas se fundan en el reconocimiento de la libertad del Otro que es concebido como sujeto posible, desde la responsabilidad que la tarea de acompañar el proceso de formación de un estudiante de CV-D supone.

Diremos entonces que las prácticas de los profesores adscriptores de CV-D son prácticas heurísticas fundadas en lo ético y en lo epistemológico; al fundarse, instituirse en estas dimensiones, se significan, adquieren el sentido de lo fundante. Son entonces, prácticas heurísticas con sentido epistemológico y prácticas heurísticas con sentido ético, quedando concebidas de esta forma, según se privilegie en la intencionalidad que las impulsa, una u otra dimensión.

Las **prácticas heurísticas con sentido epistemológico** serán aquellas prácticas del profesor adscriptor que promueve los procesos de investigación del practicante, manteniendo la vigilancia epistemológica sobre su proceso, reconociéndolo como Otro aún en la discrepancia. Las **prácticas heurísticas con sentido ético** serán aquellas prácticas a través de las cuales el profesor adscriptor, desde la libertad y lo desconocido, desea que el practicante que también se desconoce, vaya buscando - se a través de la experiencia de qué es ser docente de CV - D, renunciando así a su deseo de ser modelo para el Otro.

Dijimos que habitar era un modo propio de residir en la realidad, de manera tal que a su vez nos va diseñando y construyendo en subjetividad. Sostuvimos el habitar como construcción continua que deviene en un interjuego de acciones en espacios - tiempos que se reconstruyen, se presentifican y se expanden. La emergencia de la ética acontece cuando alguien asume la presencia del Otro como alteridad, como diferencia radical, aun a riesgo de la incertidumbre que genera, aun cuando su accionar sea contrapuesto al propio. El profesor adscriptor habilita el accionar vigilando epistemológicamente desde la ética. Buena enseñanza. La ética es un modo de habitar. Finalmente proponemos, una didáctica habitada, en la que se pueda “*mirar a otros lugares desde otros lugares* (Edelstein, 1995:106)” y habitar espacios habitables.

Bibliografía

- Arieti, S. 1993. **La creatividad. La síntesis mágica**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Atkinson, T.; et. al. 2002. **El profesor intuitivo**. Barcelona: Octaedro.
- Beillerot, J. 1998. **La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)**. Buenos Aires: Coed. Novedades educativas - UBA.
- BIDDLE, B.; et. al. 2000. **La enseñanza y los profesores**. Tomo 1. *La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Berger, J. 2001. **Mirar**. Barcelona: Gustavo Gili.
- Benjamin, W. 1989. La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En: **Discursos Interrumpidos I**. Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, P. 1991. **El sentido práctico**. Madrid: Taurus.
- Bransford J.; VYE, N. Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicancias para la enseñanza. En: RESNICK, L.; KLOPFER, L. 1996. **Currículum y cognición**. Buenos Aires: Aique. pp. 275 - 319.
- Bruner Jerome 1989. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid, Alianza.
- Camilloni, A. *et al.* 1996. **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. 1998. **Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención**. Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. 1994. **Enseñanza, currículum y profesorado**. Madrid: Ediciones Akal.
- Davini, M. 1995. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Devereux, G. 1983. **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento**, 2a. ed. México: Siglo XXI.

Días, M^aA. **Bocetos de un perfil docente. Los aportes de los primeros años de experiencia en el desarrollo profesional de un profesor de Dibujo - Comunicación Visual**. [TESIS]. (Maestría en Educación). Montevideo. Uruguay. Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación, 2006. 156p.

DICCIONARIO REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2001. 21a. ed. Madrid: Espasa - Calpe.

Díaz, G. **Mentorazgo: una estrategia de desarrollo profesional**. En: *Educación* 4 (9). pp. 24 - 29, 2001.

Edelstein, G.; CORIA, A. 1995. **Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia**. Buenos Aires: Kapelusz.

Eisner, E. 1998. **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En: WITTRICK, M. 1989. **La investigación de la enseñanza**. Tomo I. Enfoques, teorías y métodos. Madrid: Paidós. pp. 150 - 176.

Gardner, H. 1995. **Mentes creativas**. Buenos Aires: Paidós.

Grompone, A. 1952. **Formación de profesores de Enseñanza Secundaria**. Montevideo: Instituto de Profesores "Artigas".

Heidgger, M. 1994. **Construir, habitar, pensar. Conferencias y artículos**. Barcelona: Serbal.

Ignacio Lewkowicz entrevistado por Luis Gruss. En: *Campo Grupal* 56 - mayo de 2004.

Imbernón, F. 1994. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó.

Laplanche, J.; PONTALIS, J.B. 1974. 2^a ed. **Diccionario de Psicoanálisis**. Barcelona: Labor.

Litwin, E. 1997. **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior**. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. 1997 **Aprender sí. Pero ¿cómo?** 2^a ed. Barcelona: Octaedro.

Ricobaldi, M. **Concepciones de la enseñanza. Un estudio en torno a docentes experimentados sin formación pedagógica**. [TESIS]. (Maestría en Educación). Montevideo. Uruguay. Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación, 2004. 186p.

Romero, E. 1979. *Tratado de dibujo técnico*. Montevideo: Edición del Instituto Uruguayo de Estudios Preuniversitarios.

Ropo, E. *Diferencias en la enseñanza de inglés: expertos y principiantes*. En: CARRETERO M. 1998. **Procesos de enseñanza y aprendizaje**. Buenos Aires: Aique. pp. 101 - 103.

Schon, D. 1998. **El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós.

SOUTO, M.; et. al. 1999. **Grupos y dispositivos de formación**. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas - UBA.

Taylor, S. J.; Bogdan, R. 1996. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós.

Vaillant, D. 2002. **Formación de formadores. Estado de la práctica.** PREAL. Nº 25. [online] [citado 3 enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.preal.org/busqueda.asp>>

Valles, M. S. 1997. **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.** Madrid: Sintax.

Woods, P. 1998. **Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.** Barcelona: Paidós.

Notas

¹ La asignatura adquiere diferentes nombres según los cursos en Educación Secundaria. En Ciclo Básico, es llamada Educación visual, plástica y dibujo. En 1º de Bachillerato, Dibujo. En 2º de Arte, Expresión plástica; 2º Biológico y Científico, Comunicación visual; 3º Arte y expresión, Arte y Comunicación visual II y en 3º opción Matemática y Diseño, Comunicación visual y Diseño.

² El término traza tiene diversas acepciones: 1. Huella, vestigio o rastro de una cosa o persona. 2. Habilidad que tiene una persona para hacer determinada cosa. 3. Trazado o planta de una obra arquitectónica o de ingeniería y 4. Plan para realizar un fin. (DRAE, 2001)

En la geometría descriptiva, las trazas son la intersección de una recta, un plano o un volumen con los diferentes planos de proyección. A partir de las trazas y una proyección de la entidad geométrica, puede determinarse la otra; conocidas las trazas pueden determinarse las proyecciones o viceversa. (Romero, 1979).

*El Artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Mag. Mirtha Ricobaldi. Año 2008.

***Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Licenciada en Psicología, Universidad de la República. Profesora de Educación Media - Especialidad Comunicación visual- Dibujo, Instituto de Profesores Artigas. Docente de Didáctica y Heurística. Análisis del proceso creativo, Instituto de Profesores Artigas.*

El uso del humor en la enseñanza universitaria*

Susana Kanovich**

“no necesitamos expertos en rutina que conocen todos los procedimientos correctos, sino expertos en adaptación que puedan aplicar principios fundamentales a cualquier situación y clase de estudiantes que es probable que podamos encontrar, reconociendo cuando es tanto posible como necesario inventar algo, y que no hay una única <<mejor manera>> de enseñar”.

Ken Bain (2007, 195).

Abstract

The purpose of this study was to advance in the comprehension of the use of humor in the educational practices at university level and, analyze the possibility of using humor to improve the educational processes as well as promote critical thinking, reflection and sense construction in university students.

A qualitative research was conducted with professors of Universidad de la República (Uruguay) who were seen by the students as “good professors that use humor in their classes”. Data were collected using non-participant observations, semistructured interviews and narrations.

Based on the analysis of the results, it was possible to build four theoretical categories: “Humor as a didactic seasoning”, “Humor that humanizes”, “Humor as a tuner of intellect and emotions” and, “Humor as a detonator of critical thinking”.

Resumen

El propósito de este trabajo fue avanzar en la comprensión del uso del humor en las prácticas educativas universitarias y analizar la posibilidad de utilizar el humor para mejorar los procesos educativos y promover el pensamiento crítico, la reflexión y la creación de sentido en los estudiantes universitarios.

Se realizó una investigación cualitativa con docentes de la Universidad de la República (Uruguay) señalados por los estudiantes como “buenos docentes que usaban el humor en sus clases”. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el relato.

El análisis de los resultados permitió construir cuatro categorías teóricas: “El humor como condimento didáctico”, “El humor que humaniza”, “El humor sintonizador de lo intelectual y lo emocional” y “El humor detonador del pensamiento crítico”.

Introducción

Las concepciones teóricas recientes acerca de la buena enseñanza enfatizan la necesidad de considerar la emoción, la espontaneidad, el placer y la ética como elementos fundamentales de la experiencia educativa (Litwin, E., 1996; Bruner, J., 1997; Kincheloe, J., 2001; Eisner, E. W., 2002; Kachinovsky, 2005; Bain, K., 2007, Fernández, A., 2007). Dichos elementos, a mi entender,

se conjugan en el humor, cuya importancia ha sido señalada por diversos autores procedentes del campo de la didáctica (Sarason, 2002; Freire, 2004; Bain, 2007), de la psicología (Friedler, 2003) y de la psicopedagogía (Fernández, 1996 y 1996a). Sin embargo, considero que el valor del humor en la enseñanza no ha sido suficientemente reconocido ni investigado y en general, no es un elemento frecuente en la práctica docente, fenómeno que se agudiza a medida que avanzamos en el sistema educativo (Sarason, 2002).

Según Gertrudis (2007, 60): *“En las aulas, la risa está en peligro de extinción”*.

En contraposición, los elementos que parecen reinar en las instituciones educativas son la seriedad, la solemnidad, el aburrimiento y la rutina, despertando la preocupación de diversos autores que han señalado los riesgos y amenazas de los mismos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Brunner, 1988; Remedi *et al.*, 1988; Díaz Barriga, 1994; Pozo, 1996; Fernández, 1996; Litwin, 1997; Morin *et al.*, 2003).

El presente trabajo se planteó con el fin de investigar cómo se utiliza el humor en las prácticas de enseñanza universitarias y de construir nuevas categorías teóricas que avancen en la comprensión de la relación entre el humor y la enseñanza.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de “humor”?

Peter Berger (1999) se refiere al humor como la capacidad de percibir algo como gracioso o cómico, y lo caracteriza como constante transcultural, como fenómeno exclusivamente humano, histórica y socialmente relativo, ubicuo, sutil, fugaz. Lo cómico, para el autor, irrumpe en la vida cotidiana, aparece y desaparece entretejiéndose con la experiencia común y constituyendo una *“parcela finita de significado”* igual que los sueños, las experiencias estéticas y las sexuales. Nos aleja por un tiempo de la realidad ofreciéndonos un diagnóstico particular del mundo, permitiéndonos dirigir la mirada más allá de lo evidente, por lo que es potencialmente subversivo. Interesa especialmente la caracterización que hace el autor del humor como forma de vincular lo que normalmente se encuentra separado; y de conferirle sentido a aquello que normalmente no lo tiene, ya que llama la atención la afinidad que tienen estas ideas con las formas complejas que propone Morin (1999) de encarar la realidad y particularmente la educación.

Al cambiar el marco de referencia, al sacar un hecho de su contexto, al mostrar nuevas alternativas, es posible que el hecho humorístico esté desarrollando la capacidad de pensar del estudiante. Además, el humor ofrece cierta protección frente a las dificultades de la vida y genera bienestar.

Humorizar es divertirse mezclando ideas. Ver las cosas desde otro punto de vista puede ayudar a visualizar el marco de referencia propio y compartido, lo que estimularía la reflexión sobre el propio pensamiento y el del grupo. La actividad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y evaluarlos ha sido denominada monitoreo mental o metacognición (Tishman *et al.*, 1998) y se le ha asignado un gran valor por su vinculación con el nivel de inteligencia con el que uno puede pensar y actuar (*Ídem*). También en ese sentido sería interesante considerar la potencialidad del humor, ya que permitiría alejarnos de nuestras propias creencias y movilizarlas.

El humor crea un ambiente interrogativo y complejiza el pensamiento, nos invita a pensar en otras alternativas y desarrolla la creatividad. ¿Podrá el humor contribuir a desarrollar la capacidad de docentes y alumnos de construir, profundizar y compartir los significados que pueden extraer de sus vidas? Para Eisner (2002), esta es una de las principales metas de la educación.

Perspectiva desde la práctica de enseñanza

En los últimos años diversos docentes se han interesado por las posibilidades que ofrece el uso del humor en la enseñanza. Algunos han introducido en sus clases elementos humorísticos como chistes o viñetas (Cordero Quirós, 2006; Flores, 2006) o han estimulado a sus estudiantes a realizar producciones con características cómicas (Moreau y Otero, 2006) en un esfuerzo por mejorar sus prácticas docentes. Otros autores han realizado estudios comparativos intentando cuantificar los efectos del humor en la enseñanza (Ziv, 2000). También encontramos docentes que se han dedicado a elaborar materiales didácticos humorísticos, organizar exposiciones de chistes educativos o estudiar la oferta editorial al respecto (Laborda Gil, 2006). Dichos autores coinciden en cuanto a los beneficios que ofrece el humor a la enseñanza, aunque cada uno rescata distintos aspectos. Algunos focalizan el uso del humor en la desdramatización del vínculo entre el estudiante y la asignatura. Otros intentan utilizarlo para afianzar el vínculo entre el docente y el estudiante y también hay autores que destacan la importancia del humor para mejorar las relaciones entre compañeros.

El contexto universitario

Aunque tradicionalmente se le atribuyen las funciones de enseñanza, investigación y extensión, según Jorge Ares Pons (1995) la universidad no se define por desarrollar cada una de ellas en forma independiente, sino por integrarlas en un contexto crítico y reflexivo que permita cuestionar el conocimiento así como su generación, su utilización y sus efectos en la sociedad a la cual pertenece.

Benedito *et al.* (1995) coinciden con Ares Pons al considerar que el motor fundamental de la formación universitaria debe ser el desarrollo del pensamiento crítico de los sujetos. Esto supone, entre otras cosas, formar para el cuestionamiento de las situaciones que los rodean y de los fenómenos naturales y sociales; promover una mentalidad abierta y transformadora de la realidad, formar sujetos que desconfíen de la pretendida neutralidad de la información; desplegar un escepticismo reflexivo; desarrollar habilidades de pensamiento superior como capacidad interrogativa, destrezas dialógicas, exploración de alternativas, resolución de problemas complejos; promover el pensamiento creativo y la capacidad de valoración ética, estética, social, intelectual y política.

Sin embargo, de acuerdo a mi experiencia como estudiante y como docente universitaria puedo afirmar que esta función no es priorizada por la mayoría de los docentes, que suelen poner énfasis en los contenidos y en las evaluaciones.

Me pregunto si el humor puede aportar al desarrollo del pensamiento crítico, que como vimos, es una función esencial de la universidad y una preocupación de la didáctica en la actualidad (Litwin, 1996, 1997).

Metodología

Realicé una investigación educativa de tipo cualitativo, buscando comprender qué era lo que sucedía en un escenario educativo cuando irrumpía el humor y qué significado tenía para los protagonistas. Dado que fue un abordaje interpretativo, se puso énfasis no solamente en la conducta observable de los docentes, sino también en las expresiones de sus pensamientos e intenciones y en sus actitudes.

La perspectiva de investigación delineada fue de descubrimiento, no de comprobación, por lo que no formulé ninguna hipótesis, solamente se enunciaron algunas interrogantes que guiaron mi búsqueda y atención, tanto en la revisión bibliográfica como en el trabajo de campo.

Construcción de la Muestra

Utilicé un muestreo intencional (Maxwell, 1996), basado en el criterio de seleccionar aquellos docentes que los estudiantes de las diferentes instituciones recordasen como buenos y que eran caracterizados por el uso del humor en clase. Para eso recorrí patios, bibliotecas y cantinas de varias Facultades, Escuelas e Institutos Universitarios, intentando identificar a través de los estudiantes, a los docentes más adecuados para constituir la muestra.

Creo necesario destacar que las primeras respuestas de la mayoría de los consultados se referían a la ausencia de humor en las clases y remarcaban que lo que abundaba en las aulas eran profesores amargados, cansados, rígidos, cuyas clases se volvían rutinarias y aburridas. Así es que las respuestas más espontáneas expresaban directamente que el humor no existía en su centro de estudio y debían hacer un esfuerzo importante para identificar a los docentes que constituirían la muestra.

Al concentrarse en la consigna comenzaban a surgir algunos nombres y en general los mismos comenzaban a repetirse, de manera que eran claros los casos que debía utilizar. Los docentes que finalmente seleccioné fueron mencionados por estudiantes de diversas generaciones y en ningún caso hubo “votos en contra”. Es decir, cuando los grupos de estudiantes consultados no se ponían de acuerdo respecto a algún docente, ya sea en el aspecto de “buen docente” o en el de “usa el humor en clase”, dicho docente fue descartado.

Ya que en este tipo de estudio no tiene mayor importancia la representatividad, utilicé también dos criterios que propone Valles (1999): accesibilidad y heterogeneidad.

La muestra quedó constituida por cuatro docentes, dos de Paysandú, (pertenecientes a la EUTM y al ISEF) y dos de Montevideo (Facultad de Ciencias y Facultad de Veterinaria).

Técnicas de recolección de datos

Como instrumentos de recolección de datos utilicé la observación no participante de clases y las entrevistas semiestructuradas a los docentes. Elaboré una pauta para la observación de las clases y una guía para las entrevistas. Planifiqué observar tres clases de cada docente y por lo menos realizar una entrevista a cada uno de ellos. En el caso de uno de los docentes, se observaron dos clases en las que el humor no apareció en ninguna de las formas esperadas. Sin embargo, la entrevista con el docente fue muy interesante y los estudiantes ponían mucho énfasis en señalarlo como “excelente docente humorístico”. Con el propósito de que el mismo no quedara fuera de mi muestra resolví realizar un giro metodológico incorporando la narrativa como herramienta, intentando captar esos elementos que parecían sumamente valiosos pero que no son una constante en las clases sino que aparecen esporádicamente, lo que dificulta su observación. Según Mc. Ewan y Egan (1998), la importancia de la narrativa en la investigación radica en que permite alcanzar una comprensión más compleja de la educación, captando, por ejemplo, el sentido de la experiencia docente. Convencida de la oportunidad que ofrece la narrativa de sumergirnos en el mundo interior de los docentes y en la dinámica del aula, le solicité al docente en cuyas clases no había podido observar elementos humorísticos, que relatara algunas de las situaciones en las que éste sí estuvo presente. Este relato fue utilizado como instrumento de obtención de datos para nuestra investigación, en conjunto con las entrevistas y las observaciones de clase realizadas.

A pedido expreso del docente se menciona aquí su nombre: Se trata del Dr. Ernesto Blanco de la Facultad de Ciencias. En los otros tres casos estudiados se mantiene la confidencialidad de las identidades mediante el uso de nombres ficticios (Pedro, Paco y Gonzalo), así como de los escenarios en los que participaron.

Técnicas de análisis de los datos

Una vez terminado el trabajo de campo y completadas las transcripciones de las clases, las entrevistas y el relato, me concentré en el análisis y la interpretación de los datos. Mediante la lectura repetida y cuidadosa de los materiales obtenidos se identificaron los siguientes temas recurrentes:

- los propósitos que se planteaban los docentes al utilizar el humor en sus clases
- las diferentes modalidades de humor que utilizaban.

También parecía importante prestar atención a algunas características comunes de los docentes que contribuían a crear el clima del aula.

Realicé una nueva lectura de los materiales, en la que subrayé con diferentes colores los fragmentos de los textos que parecían corresponderse a los tres tópicos recién señalados. Elaboré una tipología de propósitos, una de modalidades y otra de características, asignando un código a cada "tipo". Con este sistema de codificación marqué los fragmentos subrayados en el borde de la hoja. Recorté dichos fragmentos y los reuní en grupos según el código asignado. Verifiqué que en cada uno de los grupos hubiera fragmentos procedentes de cada uno de los informantes y descarté aquellos que no tenían aportes de todos los docentes, salvo uno de ellos que decidí conservar debido a la relevancia que tenía para mi trabajo. Construí matrices para poder apreciar más fácilmente cuáles de esos "tipos" eran recurrentes y cuáles estaban relacionados entre sí y podían unificarse. Finalmente construí una matriz que me permitió visualizar en forma conjunta todos los datos obtenidos. Durante todo el trabajo descrito fueron apareciendo ideas más globalizadoras, que me permitieron el entrecruzamiento de los tipos entre los grupos que había formado y también con las características recurrentes que había identificado en los docentes de la muestra. Estas ideas fueron las que finalmente dieron lugar a la creación de las categorías que se proponen.

Estrategias de validación

Para aportar credibilidad y validez a este trabajo se aplicó la estrategia denominada *Member checks* (Maxwell, 1996), que consiste en solicitar retroalimentación a los informantes. Además, el uso de diferentes técnicas de recolección de datos nos permitió la triangulación de los mismos, constituyendo otra forma de validación (Taylor y Bogdan, 1987).

Resultados

Pudimos relevar que los estudiantes percibían la ausencia del humor en las aulas universitarias, manifestando que en la práctica de la mayoría de los docentes éste no era un elemento integrado. Algunas de las expresiones de los estudiantes son elocuentes en ese sentido: "Si querés te doy una lista de amargados", "Lo que te puedo nombrar son unos cuántos malhumorados", "La mayoría son amargos", "Es bastante seria la cosa", entre otras.

Presentaremos a continuación algunas de las características de los profesores analizados que consideramos más relevantes, y los resultados de nuestro trabajo de campo que han sido ordenados en torno a dos ejes:

- i) propósitos que se plantean los docentes al usar el humor, y
- ii) modalidades del humor utilizado.

Caracterización de los docentes estudiados

¿Una cuestión de género?

Nos ha llamado la atención que todos los docentes identificados por los estudiantes para nuestro trabajo (tanto los que formaron parte de la muestra como los que finalmente no fueron incluidos) fueran varones. Esto contrasta con la población docente de la Universidad de la República la cual tiene apenas un ligero predominio masculino (53% de hombres; 47% de mujeres)¹. La relación entre el uso del humor y la definición social de los roles de género podría dar lugar a futuras investigaciones.

Otras características que queremos destacar: Los docentes estudiados utilizan el humor como antídoto contra el aburrimiento, no en contraposición a la seriedad con que se toma la clase. En todos los casos el humor va unido a la responsabilidad, al respeto, al esfuerzo. En algunos casos sorprende la pasión del docente al enseñar, visualizada en su voz, sus gestos, su discurso y su entusiasmo. El valor de saber comunicar el entusiasmo y el apasionamiento por la cultura y por aprender ha sido señalado por Jurjo Torres (2006) como un aspecto fundamental del proceso educativo. Dicho entusiasmo revelaría el compromiso del docente con la educación y las expectativas positivas sobre sus alumnos, lo que permite derribar muchos obstáculos para el aprendizaje. También Sarason (2002) ha enfatizado la necesidad de asociar la pasión a la enseñanza si lo que se aspira, más que instruir a los estudiantes, es a conmovierlos.

La planificación, reflexión, interés por los alumnos como personas, interés por conectar el curso con la vida extra-aula son elementos que se repiten en todos los docentes estudiados, que muestran un balance entre humor y seriedad.

El interés del alumno como persona y el carácter reflexivo de los docentes se revelaban permanentemente, por ejemplo, cuando se cuestionaban acerca de la calidad y de las consecuencias de su mensaje en la clase. Edelstein (2000) ha destacado la necesidad de que los docentes lleven a cabo procesos reflexivos con el fin de evitar el carácter acrítico y conservador de las prácticas docentes, lo que adquiere especial relevancia si consideramos que trabajamos en el contexto universitario, que hemos caracterizado, entre otras cosas, por su función en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Los propósitos que se planteaban los docentes al usar el humor

He encontrado recurrencias en los propósitos que se planteaban los docentes al usar el humor en la clase

- Romper la rigidez de la clase
- Crear un ambiente distendido, amable, de confianza
- Favorecer la comunicación
- Sobrellevar o combatir el estrés, la tristeza o la enfermedad
- Entretenerse el docente
- Permeabilizar al alumno
- Hacer gustar la asignatura
- Ayuda-memoria
- Despertar al alumno
- Desarrollar el pensamiento crítico

Muchos de estos propósitos tienen un claro sentido moral mientras en otros se destaca su valor psicológico o didáctico. En algunos casos pude apreciar simultáneamente su importancia en varios sentidos, como analizaré a continuación:

Romper la rigidez de la clase

Al respecto decía Pedro en la entrevista (8/9/07):

“Yo creo que para que el alumno comprenda y entienda hay que sacar lo rígido de la clase. Esa rigidez se saca con el humor, y considero que con el humor llego más al alumno y el alumno se siente en un lugar placentero y da esa instancia de intercambio alumno- profesor, que yo creo que cuando la clase es rígida, seria, no da para poder realizar el intercambio entre el profesor y el alumno o entre el alumno y el docente porque en definitiva tiene que ser un intercambio”. Crear un ambiente distendido, amable, de confianza. También he reconocido como preocupación de los docentes estudiados el crear un ambiente que favorezca la comunicación y humanice la enseñanza.

En esta sentido expresaba Ernesto en su relato (16/11/07):

“Y jugaba con eso explícitamente, lo hacía a propósito más que con el objetivo de que aprendan algo, era con el propósito de generar un ambiente agradable y que sientan que bueno, que la física también puede ser algo divertido”.

En los dos propósitos mencionados queda implícita la intención de promover estados emocionales positivos en los alumnos. Diversos autores se han referido a la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Pozo, 1996; Kincheloe, 2001; Eisner, 2002; Fernández, 2007). Sin embargo, según Alicia Fernández (2007), si bien casi nadie en el ambiente educativo desconoce la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, éstas sólo son consideradas cuando se intenta explicar o prevenir un problema en dicho proceso. Cuando lo que se intenta explicar es cómo aprenden los que no tienen dificultades, en general, se remite sólo a teorías cognitivistas. Tal vez por ese motivo los docentes no suelen tener en cuenta el aspecto emocional cuando planifican sus clases, y tal vez también por ese motivo las clases resultan generalmente rutinarias, aburridas, monótonas, especialmente en la universidad.

Favorecer la comunicación

La comunicación y la motivación son otros propósitos que manifestaban los docentes para utilizar el humor. Ernesto nos decía en la entrevista (5/9/07):

“... , el por qué lo hago creo que corresponde a una naturaleza que creo que todos tenemos, los seres humanos somos seres comunicativos y tenemos un montón de herramientas para comunicarnos. Las ponemos en juego y más astillas ponemos en el fuego cuando más nos involucramos con el otro y cuando más ganas tenemos de comunicarnos”.

Sobrellevar o combatir el estrés, la tristeza o la enfermedad

Los docentes afirmaban que mediante el humor es posible sobrellevar mejor y hasta combatir las situaciones de malestar que suelen instalarse en los escenarios educativos universitarios. En las carreras vinculadas a la salud es más frecuente tratar con la enfermedad que con la salud, por lo que es usual enfrentarse a situaciones muy estresantes, como las que describía Gonzalo en su entrevista (31/10/07):

“El humor descomprime. Pero aparte, el humor, en el momento crítico de una cirugía, por ejemplo, a veces yo estoy ligando una arteria, o trabajando cerca de un nervio, y le pongo la tijera allí y les digo: ¿Cuál: el rojo o el azul? Como en las películas de las bombas, ¿entendés? Entonces eso distiende, en un momento así eso hace ver que estoy tranquilo. Bueno, el jefe domina. Si el jefe hace humor en forma responsable, el jefe está tranquilo; si el jefe está tranquilo, es como cuando tus hijos te miran. Está pasando algo y tus hijos te miran a vos, si papá está tranquilo, estamos tranquilos. La cirugía es lo mismo. Si el jefe está tranquilo, estamos tranquilos.

Y en la clase es lo mismo. Si este tipo viene a jugar con los conocimientos, a ponerlos como un rompecabezas, con humor, es porque los conocimientos los tiene claros, porque no podés hacer chistes si no sabés”.

Este aspecto ha sido muy estudiado por diferentes autores como Peter Berger (1999), que al referirse al humor benigno ha expresado:

“Dicha parcela de significado está muy próxima a la vida cotidiana, pero suprime todos sus aspectos dolorosos o amenazadores. Crea de manera transitoria un mundo de amable despreocupación. Tiene el efecto de un breve y reconstituyente asueto de la seriedad de la existencia”(pág. 172).

El humor podría actuar como una especie de bálsamo que contrarrestaría los efectos del estrés y del malestar docente que, según Jurjo Torres (2006) puede constatarse en el sistema educativo público en la actualidad. Es interesante destacar que los docentes estudiados no redujeron la potencialidad del humor a su capacidad para sobrellevar el malestar sino que expresaron su confianza en que también puede ser un factor generador de bienestar, tanto para el docente como para los estudiantes. Algunos de los docentes estudiados enfatizaron la importancia que tiene hacer la clase más placentera para ellos mismos, mientras otros enfatizaron el valor que le asignan a brindarle placer a los estudiantes. Yo creo que ambas cosas están relacionadas, ya que, como explicaron Gatti y Kachinovsky (2005), solamente un docente que sienta placer en enseñar podrá despertar en el estudiante el deseo de saber.

Para entretenerse el docente

La necesidad de rescatar el placer del docente al enseñar ha sido considerada por Alicia Kachinovsky (2005, 66):

“A veces, la aspiración al ‘deber ser’, menoscaba la faz disfrutable del ser docente y el aderezo divertido de una tarea que siempre se recrea, y en la que hay derecho a hacerle un lugar al bienestar”.

También Paco en la entrevista (10/10/07) se refería a la necesidad de que la clase tenga “un nivel de alegría más alto”:

“No me gusta la clase chata, no me gusta la clase que sea monótona. No salgo satisfecho cuando doy una clase expositiva. Me voy con la sensación -nunca la evalué o le pregunté directamente a los chiquilines-, pero a mí me parece que no aprenden. No me puedo hallar cómodo en una clase expositiva, mas allá de que tenga que darlas y las doy. Pero me parece que no son ricas, que no salen de la misma forma que si hay un nivel de alegría más alto”.

¿Es compatible la alegría con el pensamiento crítico inherente al nivel universitario? Creo que no sólo es compatible, sino imprescindible. No me refiero a la alegría *light*, banalizante, sino a la “alegría crítica”, que según Alicia Fernández (2007) se construye en grupo, en forma creativa, a partir de autorizarse a pensar y cambiar. Es imprescindible porque esta alegría va de la mano del optimismo, de la esperanza, como dijo Jackson (1999):

“esa perspectiva es la natural para todo el que tenga algo que ver con la educación” ya que la educación está basada en la esperanza, la convicción y el compromiso de lograr una vida mejor. *“La educación está, por definición, orientada hacia el futuro, lo cual le da una razón más para estar iluminada por un espíritu de optimismo”*(pág.125).

Hacer gustar la asignatura o el tema

Al respecto expresó Paco en la entrevista (8/10/07):

“...era una profesora alegre, y no era una persona estructurada, nos hacía chistes, y a mí me marcó. Creo que siempre la idea que tengo de ella es la de una persona que nos hizo gustar la matemática (porque ella era profesora de matemáticas), no por el lado de las matemáticas sino por otro lado, poniéndole alegría a la clase, y sin embargo creo que fue el año que más aprendí de matemáticas. Como que le perdimos un poco el miedo a esa materia, que dentro de lo que es la educación secundaria creo que es lo que todos le teníamos: temor. Yo siempre la comparo (capaz que no está bien) con otra docente que tuvimos en primero; en primer año salíamos recién de la escuela, salíamos llorando de la clase más de uno, por el destrato, por la forma en que daba la clase, por la rigidez.”

Permeabilizar al alumno

Otro de los objetivos que perseguían los docentes al usar el humor tenía que ver, en sus palabras, con la posibilidad de permeabilizar al alumno respecto a los conceptos. Al respecto nos aportaba Paco en la entrevista (10/10/07):

“El propósito es hacérselos más ameno y crear un ambiente en el cual ellos puedan ser más permeables a lo que yo intente, en este caso, que a ellos les quede el concepto de recreación, y que ellos no solamente me escuchen”.

Aparece aquí nuevamente la idea de promover emociones positivas en el alumno y se agrega el interés en que el alumno sea un participante activo en la clase y no un mero oyente.

Ayuda memoria

Algunos de los propósitos mencionados por los docentes se vinculaban con la potencialidad del humor para favorecer procesos involucrados en el aprendizaje, como fijar conceptos en la memoria.

Pedro nos contaba en la entrevista (8/9/07):

“Acercar al estudiante, porque muchas veces determinadas cosas que das en la clase y que le das ese toque de humor, el estudiante se acuerda. Das un chiste o una broma y se va a acordar “me acuerdo por esto”. Como vos viste en la segunda clase, por ejemplo, yo le hice toda la pantomima o la representación de lo que era un alcohólico. Creo que el alumno más allá de lo que tenga que ver con determinada terminología va a extrapolar lo fisiológico al diario vivir y se va a acordar mucho más de las cosas”.

Despertar al alumno

Los docentes señalaban también la importancia que podía tener el humor para captar o mantener la atención de sus estudiantes. Nos decía Pedro al respecto en la entrevista (8/9/07):

“Entonces, esa es la finalidad, que el alumno se sienta placentero en la clase, porque a veces dar dos horas de clase, o una hora, que el profesor hable y hable continuamente se hace pesado, más cuando vienen ya de clases anteriores. Entonces un toque de chiste o humor “saca” al alumno de ese momento; muchas veces vos estás dando clases y te das cuenta que el alumno está cansado, y le doy ese toque de humor y el alumno ya se “despertó”, y entonces engancha nuevamente y sigue. O sea que tiene pequeñas aristas que son como buenas.”

Según Pozo (1996) la atención es un requisito para que se produzca aprendizaje; cuanto más atención, más aprendizaje. La misma puede apagarse mediante la monotonía y despertarse y mantenerse mediante la ruptura con lo habitual. Habiendo presenciado las clases en las que se utiliza el humor puedo asegurar que la atención de los estudiantes se mantenía en forma permanente.

Desarrollar el pensamiento crítico

En el relato (16/11/07) Ernesto nos contaba la siguiente situación:

“Yo estaba hablando de acción y reacción..... Un estudiante levanta la mano y me pregunta cómo hacen los Yoguis para levitar. Mi respuesta fue que yo no sabía, que yo no era un experto en el tema de los yoghis, que desde el punto de vista formal de la física, lo único que yo le podía decir es que si hay una persona sobre la cual actúa la gravedad y se levanta del piso, tiene que haber una fuerza de algún lado. Eso es lo que dice la física. Yo quería dejar la idea primero de respeto por cualquier pregunta,.....”

“Ese día agarré y lo que hice fue: Llegué a la clase, armé una serie de trucos vinculado al tema de la levitación.....Mi intención era mostrarles a todos que la inocencia de ese muchacho que creía en los yoghis, no es distinta a la credulidad que tenemos los demás en muchas otras cosas, incluidas la ciencia. No todos hicimos los experimentos cruciales de la ciencia para creer eso, creemos porque de repente está en un libro, y a veces no es una creencia mucho más fundamentada que la del muchacho que cree que el yogui levita violando las leyes de la física.”

“...ahí di el mensaje serio: De alguna manera los sentidos nos pueden engañar, podemos creer en las cosas y la ciencia es sólo un intento de ir más allá de esto, y que los magos son capaces de hacer esas cosas y les conté que yo podía hacer un truco de levitar yo mismo...”

Está muy clara en sus expresiones la intención de revelar que no siempre las cosas son lo que parecen, que atrás de la realidad aparente puede haber otra realidad más profunda y difícil de visualizar que puede ser desenmascarada. Quiero destacar su capacidad para sacar el máximo provecho de las complicaciones imprevistas de la clase, que es según Kincheloe (2001) uno de los propósitos del maestro postmoderno. Lo más interesante de la situación es que lleva a los alumnos a seguir pensando, a replantearse cosas, a reflexionar. La intención del docente no es la de crear una situación humorística sino aprovechar la circunstancia para desarrollar el pensamiento crítico de sus alumnos. ¿Es compatible el desarrollo del pensamiento crítico con una situación humorística? Considero que sí. Como se aprecia en esta situación planteada, en una situación humorística el pensamiento se ve problematizado, siendo justamente el problema lo que sirve de resorte al humor. Un pensamiento problematizado permite organizar las ideas de formas novedosas y complejas, que tal vez permitan encontrar soluciones a los problemas planteados.

En la tercera clase de Gonzalo que observamos (16/11/07), el docente dedicó una parte importante de la misma a relatar las circunstancias históricas, políticas, sociales que rodeaban la construcción de la “Técnica de Ilizarov”. La forma en que fue relatada provocaba cierta comicidad y mantenía el interés de los alumnos. Me interesa destacar aquí que al acercarse al método que se está analizando al contexto en el que fue creado, el docente permitía al alumno comprender que se trataba de una construcción humana; cuando el conocimiento se considera aislado, tiende a considerarse como un “descubrimiento” de algo preexistente y no como construcción social. Son éstos elementos sumamente importantes para el desarrollo del pensamiento crítico.

La Modalidad en que usaban el humor

En general se trataba de breves intrusiones que se entremezclaban en el desarrollo de la clase causando sorpresa. Dichas intrusiones podían adoptar diferentes formas, por ejemplo: dramatizar, imitar, aportar chistes, videos graciosos, utilizar metáforas o analogías que causaban gracia, organizar juegos y realizar comentarios jocosos oportunos. Más difícil de caracterizar como cómico pero también inusual era la utilización de magia, levitación, títeres, didgeridoo, un dibujo gracioso. Vimos que algunas de estas estrategias surgían espontáneamente en la clase, como los comentarios ocasionales, mientras otras ya estaban planificadas, por ejemplo, un video gracioso, un chiste apropiado. Podemos agregar que en algunos casos el uso del humor estaba mediado por la reflexión, mientras que en otros, surgía impulsivamente. En todos los casos se apelaba a la generación de desconcierto, a sorprender con lo inesperado. Eisner (2002) ha señalado la importancia de la sorpresa y la flexibilidad, invitando a aprovechar las oportunidades que siempre surgen en el contexto de la acción. Es posible que nos encontremos frente a lo que Edith Litwin (2007) denominó “estrategia de borde”, en sus palabras:

“nos referimos a prácticas originales, divertidas, a la introducción del humor o a la búsqueda de cursos de acción novedosos con el objeto de desarrollar un contenido”.

La autora ha incluido dichas estrategias en lo que ha denominado “Didáctica disparatada” y ha cuestionado la legitimidad de algunas prácticas que por hacer atractivas las clases para los estudiantes descuidan el tratamiento de los temas centrales de la asignatura. En el caso de los docentes estudiados constatamos que las estrategias utilizadas estuvieron siempre al servicio del tema central de la clase, no se observó corrimiento hacia conceptos periféricos del currículo para justificar la utilización del humor. Como ya hemos considerado, los docentes equilibraban el “tiempo serio” y el “tiempo de risa” de la clase de diferentes maneras. Estas fluctuaciones eran importantes ya que si lo que causaba gracia se repitiera insistentemente o se alargara en el tiempo se produciría la llamada “rutinización” (Berger, 1999, 121) que determinaría que se pierdan sus efectos.

Como hemos visto, los cuatro docentes estudiados entretrejían el humor con los contenidos a enseñar. Aún cuando había segmentos serios éstos se veían salpicados con comentarios humorísticos y los segmentos de humor solían tener un trasfondo serio. Veremos en qué consistían esas intrusiones humorísticas a las que nos hemos estado refiriendo:

Comentarios ocasionales

Muchas veces la risa surgía a partir de un comentario muy breve del docente realizado en el momento oportuno. Es posible que la transcripción del comentario en este trabajo no permita comprender la repercusión que tenía en el aula, tal vez porque el lenguaje escrito carece de los gestos y los tonos que a veces son los que producen el efecto risa. Resulta difícil también teorizar sobre este punto, ya que se refiere a decisiones que el docente toma en el contexto de la acción basado en su “conocimiento tácito” (Eisner, 2002). Dicho conocimiento es intuitivo, personal, no se planifica, pero habilita al docente a tomar decisiones sobre la marcha respondiendo a las señales que recibe de su entorno. Algunos autores se han referido a la “inmediatez” cuando aluden a los pequeños y múltiples acontecimientos que tienen lugar durante la clase y les han asignado gran significación (Remedi, 1988; Torres, 1991; Eisner, 2002). Los tres autores han coincidido en considerar que gran parte de lo que hacen los docentes en el aula no está basado en la reflexión sino en el impulso, creemos que estos comentarios ocasionales constituyen un buen ejemplo. El docente realizaba los comentarios desde su persona, no desde su rol, obteniendo a cambio pequeños signos visibles (sonrisas o carcajadas) que a su vez le permitían valorar su

desempeño y ajustar su comportamiento. Esas pequeñas demostraciones de entusiasmo reforzaban las relaciones del aula y auguraban que el interés se mantendría por lo menos un rato más.

Cabe aclarar que lo que se improvisaba era el chiste, el comentario, no la clase. Intentaremos ilustrar esto con algunos ejemplos:

Pedro, clase 2 (3/9/07):

“¿Qué le pasa a un borracho? (Lo imita).

Alumno: “¿Puede ser que pierda el control de esfínteres?”.

Pablo: “Ah, eso no te lo puedo mostrar”. (RISAS)

Gonzalo, clase 2 (7/11/07):

Hace una pregunta. Nadie responde.

“¿Quiénes votan sí?” Nadie responde.

“¿Quiénes votan no?” Nadie responde.

“¡Qué porcentaje de abstención!” (RISAS).

Dramatizar, Imitar

La capacidad histriónica parecía ser muy útil, si bien el principal objetivo de la clase no era divertir al alumno. Mediante dramatizaciones se estimulaba su interés en el tema y se facilitaba su comprensión, logrando el involucramiento del alumno, despertando su asombro y su curiosidad. La importancia de la habilidad artística de los docentes ha sido enfatizada por Eisner (2002), Sarason (2002) y Bain (2007) y fue demostrada por los docentes en sus clases, por ejemplo:

Dramatización: Células quejándose de que el perro que las contiene corre por la Rambla (Gonzalo, clase 2, 7/11/07):

“Desgaste, está bien. ¿Qué desgaste? La vida. Le pasó la vida por arriba a Jacinto. ¿ta? ¿Qué les pasó a esas células mesenquimales? “Ché, estoy cansado, ya no doy más. Mirá qué gordo, pesa cuarenta y pico de kilos, todavía le gusta correr por la rambla, ¿ta? Nosotros no damos más. Vamos a hacer fibrocitos. Vamos a envejecer, tenemos derecho. Vamos a jubilarnos. Ya estoy podrida de segregar sustancia blanda para que el gordo éste corra por la rambla y se despatarre todo y juegue en la playa. Yo me cansé. ¿ta?” (RISAS).

Realizar Juegos

En las tres clases de Paco se alternaban partes expositivas (serias) con partes lúdicas (en la que predominaba el humor). En los segmentos expositivos el docente aportaba definiciones de diversos autores sobre un determinado tema; en los segmentos de la clase dedicados al juego, éste consistía en alguna actividad realizada por los estudiantes (bailar, crear dibujos, armar textos) en relación al tema que sería expuesto teóricamente por el docente. Esa parte lúdica de la clase tenía un fondo humorístico, los estudiantes se reían con mucha frecuencia y se los percibía distendidos, alegres, prevalecían las emociones positivas.

Aportar chistes, videos graciosos

En la Clase 3 (16/11/07), Gonzalo cuenta un chiste mediante el cual genera un clima alegre y alienta a los estudiantes a reflexionar acerca de la inconveniencia de considerar soluciones únicas para los problemas, incitándolos a romper con el pensamiento lineal.

Utilizar metáforas y analogías que causan gracia

Las metáforas y las analogías son otras de las estrategias usadas por los docentes que causaban gracia a los estudiantes, como ejemplo:

Metáfora de la princesa y el castillo (Gonzalo, clase 2, 7/11/07):

“Blando, sensible. Delicado, eh? Una princesa que transmite impulsos muy sensible a la anoxia y muy sensible a la aversión, está protegida por algo duro, nada más y nada menos que las vértebras. Paradójicamente esa protección a algo que es sensible a la anoxia, ¿qué le puede hacer? ¿Qué mal le puede hacer la custodia al custodiado? ¿Qué mal le puede hacer el castillo a la princesa? Comprímirla. No dejarla ser. No dejarla expandirse, no dejarla desarrollarse.”

Además de la sorpresa que causaba la vinculación de elementos tan dispares como los órganos anatómicos considerados y la princesa con su castillo, el tono, los gestos y la pasión que imprimía el docente volvían divertida la situación, que sin duda despabilaba a los alumnos que pudieran estar somnolientos y eliminaba cualquier residuo de aburrimiento que pudiera existir.

Sin embargo su potencialidad no se agota aquí. El uso de metáforas y analogías invita a prestar atención a la relación entre las cosas, que para algunos autores es mucho más interesante que la consideración de las cosas en forma aislada y podría tener repercusiones fundamentales en el desarrollo de los alumnos. Kincheloe (2001) ha denominado “cognición metafórica” a la capacidad de fusionar imprevistamente conceptos previamente dispares. El autor ha enfatizado su importancia en el desarrollo de la creatividad, en el incremento de la conciencia, en la posibilidad de aprender a aprender y de aprender a pensar. Si bien el docente no planteó explícitamente su propósito de desarrollar el pensamiento crítico en el alumno, creo que el uso de la metáfora es un aporte interesante en ese sentido.

Hacer algo inusual: títeres, instrumentos desconocidos, magia, levitación

La creatividad y la audacia pedagógica de Ernesto pudo apreciarse en las situaciones humorísticas que generó a partir de planteos inesperados, sorprendiendo, rompiendo la uniformidad de las prácticas universitarias. Por ejemplo, utilizando un instrumento musical muy extraño (el Didgeridoo) para reproducir el sonido de animales prehistóricos, utilizando un títere de un ornitorrinco para explicar la detección del campo eléctrico por los animales o realizando trucos de magia o levitación.

En todos estos ejemplos pude constatar el esmero de los docentes por encontrar la mejor forma de llegar a sus estudiantes, su carácter reflexivo y apasionado, su lucha contra el aburrimiento.

Categorías

A partir del estudio realizado pude constatar que el uso del humor en la enseñanza no era frecuente en la Universidad de la República y que los docentes que lo utilizaban eran mayoritariamente de sexo masculino. Además, a partir de los resultados obtenidos y de su análisis, considero posible realizar algunos aportes que ayuden a la comprensión de la vinculación entre el humor y la enseñanza. En ese sentido propongo las siguientes categorías teóricas:

- El humor como condimento didáctico.
- El humor que humaniza.
- El humor sintonizador de lo intelectual y lo emocional.
- El humor detonador del pensamiento crítico.

El humor como condimento didáctico:

Se observó que los docentes intercalaban en la clase pequeñas intrusiones humorísticas o acciones de mayor envergadura que se amalgamaban con los objetos a estudiar de la misma manera que el condimento se mezcla con el alimento, realizando su sabor y sorprendiendo a los estudiantes. En consecuencia se generaba un ambiente distendido, alegre y fructífero en el que los docentes hacían gala de su creatividad, su audacia pedagógica, su capacidad para manejar la inmediatez de la clase, estimulando el interés y la participación del alumnado. Dichas intervenciones adoptaban diversas modalidades, como la dramatización, la imitación, el chiste, la metáfora, la analogía, así como otros recursos: el juego, comentarios jocosos oportunos, la magia, la levitación, títeres, instrumentos musicales y dibujos graciosos. Tal como si se tratara de un condimento, la utilización era artesanal y un guiño, una pizca, una salpicadura eran suficientes para que la enseñanza se viera enriquecida y sus contenidos más “apetecibles”.

El humor que humaniza:

El uso del humor tenía una importante repercusión moral. Pude apreciar que mediante su utilización los docentes desplegaban cualidades morales como la sensibilidad, el esfuerzo, la pasión por enseñar, el carácter reflexivo, el interés por los alumnos como personas y por conectar el curso con la vida extra-aula, impregnando la clase con ellas y aportándole sentido. Como dice Jackson (1992): *“las cualidades morales de una persona o una situación parecen flotar en el aire”*; en las clases observadas se podía sentir un “clima del aula” donde reinaba la franqueza, el respeto, la responsabilidad, la preocupación por el bienestar ajeno. Además, algunos de los objetivos que aducían los docentes para explicar el uso del humor eran de carácter moral, como: romper la rigidez de la clase; crear un ambiente distendido, ameno, de confianza; acercarse al alumno; favorecer la comunicación; sobrellevar o combatir el estrés, la tristeza o la enfermedad; promover el bienestar del alumno y del propio docente. Algunos de estos objetivos coinciden con las virtudes morales inherentes a la educación que Fenstermacher (1989) considera que conforman un estilo docente que contribuye al desarrollo moral de los estudiantes.

Si bien, como dice Berger (1999), la percepción cómica es neutra en sí misma, su uso, *“en la vida de las personas, grupos o sociedades puede tener implicaciones morales significativas. A veces puede ser, en efecto, moralmente neutro -“humor sano, inocente”- y nada más. Otras veces puede ser moralmente reprobable, como cuando se usa de manera cruel o al servicio del mal. Finalmente, en otras ocasiones puede ser moralmente admirable, como cuando el ingenio se dirige contra la injusticia y la hipocresía de un orden social particular”* (pág. 254).

En los casos estudiados, los docentes, mediante alguna modalidad humorística, se empeñaban por eliminar el acartonamiento de la clase, por mejorar la comunicación con los estudiantes, procurando que se generase un ámbito placentero. El entusiasmo, la sensibilidad frente a los sentimientos de los alumnos y la preocupación por cómo los hacían sentir expresaban cualidades morales de los docentes y determinaban la creación de un clima más humano.

El humor sintonizador de lo intelectual y lo emocional:

Percibí la habilidad de los docentes para sintonizar y entrelazar los aspectos emocionales con los cognitivos mediante diferentes modalidades humorísticas, con el fin de que se retroalimenten positivamente. Las intrusiones utilizadas lograban al mismo tiempo, hacer gustar la asignatura y generar anzuelos ayuda-memoria; brindar un momento de placer y mantener la atención del estudiante; fisurar el aburrimiento y estimular la profundización en los temas.

Motivar, despertar su atención, permeabilizar al alumno respecto a los conceptos, fueron objetivos recurrentes en el discurso de los docentes estudiados y en las prácticas observadas que apuntaban a mejorar el desempeño intelectual de los alumnos.

Llegar al alumno, lograr que se sintiera reconfortado, crear un clima ameno, ponerle alegría a las clases, hacerles perder el miedo, fueron también objetivos recurrentes en el discurso de los docentes y en las prácticas observadas que apuntaban a lo emocional.

El humor generaba el clima propicio, desde el punto de vista emocional, para que el intelecto pudiera desarrollarse en toda su potencialidad.

La importancia de considerar la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje, se vincula con el hecho, ya comentado, de que ya ha sido superado en la teoría

“el exceso racionalista de que enseñar es transmitir conocimientos, informaciones y pericias, y que lo emocional viene como añadido, como impureza, como borra de vino que hay que filtrar para rescatar la pureza del producto” (Marcelo Viñar, 2005, 15).

Sin embargo, en la práctica estas ideas no siempre son utilizadas para mejorar los aprendizajes: en muchas aulas universitarias los alumnos son meros espectadores que parecen aburridos, indiferentes, apáticos. Viñar (2005) destacaba que la merma del placer en los procesos de enseñanza y de aprendizaje generaba un empobrecimiento ya que abortaba una porción de la creatividad potencial de los estudiantes. De ahí que este autor considerase que “una reflexión de los componentes afectivos del proceso educativo, no es un hecho ni accesorio ni anodino” (pág. 16). Considero que la disposición emocional de los estudiantes que encontré en las clases como consecuencia del uso del humor que realizaba el profesor: su entusiasmo, su alegría, su atención permanente, permitirían augurar mejores aprendizajes.

El humor detonador del pensamiento crítico:

El carácter problematizador del humor era aprovechado por los docentes para desarrollar la creatividad, la autoría de pensamiento, la cognición metafórica, la consideración de la ciencia como construcción social y su dependencia de las condiciones socio-históricas en las que se realiza, la consideración de la realidad como algo que se construye y, por lo tanto, puede ser transformada; la responsabilidad social y la ruptura con el pensamiento lineal, todos estos elementos que conforman el pensamiento crítico que, como dijimos, es esencial en la enseñanza universitaria.

En conclusión

Esta experiencia me aportó una nueva visión de esos pequeños eventos que suceden en el aula, a veces casi imperceptibles, que permiten al docente crear mejores entornos de enseñanza, predisponiendo a los alumnos y al propio docente a aprovechar sus potencialidades, a complejizar su pensamiento, a desarrollar su creatividad e imaginación, y fundamentalmente a disfrutar de la clase. Considero, a partir de este trabajo, que el placer, el entusiasmo, la espontaneidad, la estética, pueden ser ingredientes fundamentales del proceso educativo.

Un docente afable, sensible, considerado, alegre, optimista y apasionado, posiblemente se vea fortalecido en su rol.

Considero que la utilización del humor en las prácticas de enseñanza universitaria posibilita la creación de un ámbito facilitador para el cumplimiento de sus funciones: desde las más difundidas, como la formación de profesionales, hasta aquellas que han quedado prácticamente relegadas a los discursos, como el ejercicio de la crítica colectiva sobre los acontecimientos sociales, la habilitación de un ambiente propicio para la creación y la transformación de la realidad; la búsqueda del bienestar personal y colectivo; la formación para la participación política.

Más allá de estas apreciaciones, creo que la investigación abre nuevas interrogantes sobre el tema: sería interesante complementar y profundizar esta visión con un trabajo que contemple la temática desde la perspectiva de los estudiantes. Asimismo, sería relevante trascender el aula e indagar cómo puede actuar el humor a nivel de las instituciones, qué vinculación hay entre el humor y el género del profesor, de qué manera podrían estas ideas incluirse en la formación de los futuros docentes.

Me pregunto cómo podemos los docentes, convencidos de que el humor puede ser un recurso interesante en la enseñanza, incorporarlo a nuestras prácticas cotidianas. ¿Puede desarrollarse una mirada humorística? ¿De qué manera?

Finalmente, entiendo que mediante el humor podría establecerse un diálogo entre la racionalidad que existe y sobra en nuestra universidad y el “otro mundo”: el de las pasiones, las contradicciones, los afectos, las “sinrazones”, que, por supuesto, también existe, pero suele desconocerse. Dicho diálogo permitiría profundizar los aspectos intelectuales, habilitaría el deleite y bienestar (tanto del docente como de los estudiantes), andamiaría la construcción de lo “humano” y promovería el pensamiento crítico. Cedería el privilegio que ostenta hoy en ciertos ámbitos universitarios el procesamiento de la información y el rendimiento, abriéndose un espacio mayor para la construcción de significado; la subjetividad sería más respetada, las certezas y el reduccionismo dejarían un lugar más relevante a la incertidumbre y a la complejidad; el énfasis en los contenidos se desplazaría a los contextos, la razón haría un lugar para la pasión, los impulsos, los deseos, los afectos y la imaginación.

Bibliografía

Ares Pons, J. 1995. **Universidad: ¿Anarquía organizada?** Montevideo: Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Bain, K. 2007. **Lo que hacen los mejores profesores de universidad.** Valencia: Universidad de Valencia.

Barco, S. **La corriente crítica en didáctica.** En: CAMILLONI, A. *et. al.* 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós. pp. 157-167.

Barco, S; LIZARRITURRI, S. 2005. **Producción y comprensión de textos en la universidad.** Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Benedito, V. *et.al.* 1995. **La formación universitaria a debate.** Barcelona: Universidad de Barcelona.

Berger, P. 1999. **Risa Redentora.** Barcelona: Kairos.

Bergson, H. 1939. **La risa.** Buenos Aires: Losada.

Bruner, J. 1988. **Desarrollo cognitivo y educación.** Madrid: Morata.

Bruner, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura.** Madrid: Visor.

Cazden, C. **El discurso del aula.** En: *La investigación de la enseñanza, III.* WITTRICK, M. 1990. Barcelona: Paidós. pp. 627-709.

Comenio, J. 1657. **Didáctica Magna.** [online] San Luis Potosí: Universidad Abierta [citado 20 diciembre 2006]. Disponible en Internet: <<http://www.universidadabierta.edu.mx/principals.html>>

Cordero, M. 2006. **El Humor como recurso didáctico en la enseñanza de la matemática.** [online] [citado 20 diciembre 2006] Disponible en Internet: <www.cientec.or.cr/matematica/pdf/P-Marcial-Cordero.pdf>

Díaz Barriga, Á. 1994. **Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico.** Buenos Aires: Aique.

Dworkin, A. **Enfrentándose a la reforma: La mezcla entre la moral, el hastío y la responsabilidad del profesor.** En: BIDDLE, B. *et al.* 2000. *La enseñanza y los profesores III.* Barcelona: Paidós. pp. 239- 285.

- Eco, H. 1982. **El nombre de la rosa**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Edelstein, G. **Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo**. En: Camilloni, A. *et. al.* 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. pp. 75-89.
- Edelstein, G. **El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente**. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año IX, (17): pp 3-7, 2000.
- Eisner, E. 2002. **La escuela que necesitamos**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Facione, P. 2007. **Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?** [online] [citado 20 diciembre 2007] Disponible en Internet: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fenstermacher, G. **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza**. En: Wittrock, M. 1989. *La investigación de la enseñanza, I*. 1989. Barcelona: Paidós. pp. 149-179.
- Fernández, A. **Grietas, poesía y humor...fisurando el aburrimiento**. En: *E.PSI.B.A.* (2): pp. 7-16, 1996.
- Fernández, A. **Pensar la alegría...aún la de pensar**. En: *E.PSI.B.A.* (3): pp. 23-30, 1996^a.
- Fernández, A. 2007. **Poner en juego el saber**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flores, P. **Reportaje**. En: *El País de Madrid*, [online] p.13 nov.2006. [citado 30 Noviembre 2006]. Disponible en Internet: www.elpais.com/articulo/educacion/rio/matematicas/elppor/20061113elpepiedu_6/Tes
- Folco, C.; URRUZOLA, . 2004. **A propósito de la construcción de una política territorial universitaria**. Montevideo: Universidad de la República.
- Freinet, C. 1996. **La escuela moderna francesa**. Madrid: Morata.
- Freire, J. 2004. **Un psicólogo propone el humor como antídoto para las dificultades educativas**. [online] [citado 30 noviembre 2006] Disponible en Internet: www.unav.es/noticias/130204-01.html -
- Freud, S. **El Humor (1927)**. En: FREUD, S. 1979. *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol. 21: pp. 153-162.
- Friedler, R. 2003. **La mirada humorística**. En: *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (AAPPG)*. Tomo XXVI. Número 2-2003. Buenos Aires.
- Friedler, R. **Hacia una nueva corporalidad**. En: AROCENA, R; CAETANO, G. (coord.). 2007. Uruguay: Agenda 2020. Tendencias, conjeturas, proyectos. Montevideo: Taurus. pp. 275-303.
- Gatti, E. 1998. **Pedagogía universitaria: modelos**. Montevideo: Departamento de educación, Escuela de Nutrición, Universidad de la República.
- Gatti, E.; KACHINOVSKY, A. 2005. **Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender**. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Gertrudix, S. 2007. **Humor por la puerta grande**. En: *Revista Cuadernos de Pedagogía* (364): pp. 58-63.
- Giorgi, V. 2005. **Aprender a enseñar y enseñar a aprender en condiciones de numerosidad**. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Glaser, B.; STRAUSS, A. 1967. **The discovery of grounded theory strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine publishing Company.

Gonclavez Da Cruz, J. **Ir tirando piedritas al agua**. En: *Revista E.PSI.B.A. (3)*: pp. 7-10, 1996.

Huberman, M. **Trabajando con narrativas biográficas**. En: MCEWAN, H y K. EGAN. 1998. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu. pp 183-235.

Iannantijoni, S. **Alegrías de salón y de las otras...**Entrevista a Alejandro Dolina. En: *Revista E.PSI.B.A.(3)*: pp. 89-95, 1996.

Jackson, P. 1999. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. W. 2002. **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. *et. al.* 2003. **La vida moral en la escuela**. Buenos Aires: Amorrortu.

Kachinovsky, A. **Acerca del ser docente**. En: GATTI, E. y A. KACHINOVSKY. 2005. Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Montevideo: Psicolibros-Waslala. pp. 51- 69.

Kincheloel, J. L. 2001. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**. Madrid: Octaedro.

Laborda G., X. **Humor y enseñanza: peligro**. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac) [online] (27)*: pp. 26-41, 2006. (Citado 20 de diciembre de 2006) Disponible en Internet: <<http://www.ucm.es/info/circulo/>>

Leite, D. **Innovaciones en la educación universitaria**. En: Primer Foro Innovaciones educativas en la enseñanza de grado. 2001. Montevideo: Universidad de la República. pp. 45- 53.

Litwin, E. **El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda**. En: CAMILLONI, A. *et.al.* 1996. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós. pp. 91-115.

Litwin, E. 1997. **Las configuraciones didácticas**. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. 2007. *La didáctica disparatada*. En: Educared, 2007 (Citado 16 de marzo de 2008) Disponible en Internet: http://www.educared.org.ar/ppce/temas/26_la_didactica_disparatada/

Maxwell, J. 1996. **Qualitative research design. An interactive approach**. United States of America: Sage Publications.

Mayor Ruiz, C. **Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla**. En: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa [online] 2(1)*, 1996 [citado 14 diciembre de 2005]. Disponible en Internet: <http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm>

Mcewan, H.; EGAN, K. 1998. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu.

Mcewan, H. **Las narrativas en el estudio de la docencia**. En: MCEWAN, H. y K. EGAN. 1998. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu. pp 236- 259.

Meirieu, P. 1992. **Aprender, sí. Pero ¿cómo?** Madrid: Octaedro.

Moureau, L.; OTERO, L. **La comicidad y el humor en la enseñanza de la musicología**. En: *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. [online] (III): pp. 347- 349, 2006. (Citado 20 de diciembre de 2006)

Disponible en Internet: <www.bvs-psi.org.br/bvsulapsi/argentina/tomo3.pdf>

Morin, E. 1990. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. **Sobre la reforma de la universidad**. En: PORTA, J. y M. LLODONOSA. 1998. La universidad en el cambio de siglo. Madrid: Alianza editorial. pp. 19-28.

Morin, E. 1999. **La cabeza bien puesta**. Buenos Aires: Nueva visión.

Morin, E. *et al.* 2003. **Educación en la era planetaria**. Barcelona: Gedisa.

Pardinas, F. 1996. **Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales**. Méjico: Siglo XXI.

Pollock, J. 2003. **¿Qué es el humor?** Buenos Aires: Paidós.

Pozo, I. 1996. **Aprendices y maestros**. Madrid: Alianza editorial.

Remedi, E; *et al.* 1988. **La identidad de una actividad: ser maestro**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Sarason, S. 2002. **La enseñanza como arte de representación**. Buenos Aires: Amorrortu.

Shulman, L. **Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea**. En: WITTROCK, M. 1989. La investigación de la enseñanza, I. Barcelona: Paidós. pp. 9- 91.

Souto M. **La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal**. En: CAMILLONI, A. *et al.* 1996. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós. pp. 117-155.

Tallón Medrano, M. 2007. **La escuela, un lugar para convivir, aprender y divertirse**. En: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (364): pp.74-77.

Taylor, S.; Bogdan, R. 1987. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós.

Tishman, S. *et al.* 1998. **Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento**. Buenos Aires: Aique.

Torres, J. 1991. **La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas**. En: JACKSON, P. La vida en las aulas (2da. Ed.) Madrid: Morata. pp11-26.

Torres, J. 2006. **La desmotivación del profesorado**. Madrid: Morata.

Urruzola, J. 2006. **Plan Director. Notas de trabajo 2**. Montevideo: Universidad de la República.

Valles, M. 1999. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Madrid: Editorial Síntesis.

Viñar, M. **Genealogías y tradiciones en el quehacer universitario**. En: GATTI, E. y A.

Kachinovsky. 2005. **Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender**. Montevideo: Psicolibros-Waslala. pp.7-18.

Wainerman, C.; SAUTU, R. (Comp.) 2000. **La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Lumiere**.

ZIV, A. (2000) Citado por ASHKENAZY, D. **Enseñanza con buen humor**. En: Hablemos On line. [online] 4 marzo 2001. [Citado 20 diciembre 2006] Disponible en Internet: <www.elsalvador.com/hablemos/Ediciones/040301/educacion.htm>

¹ Dato extraído del II Censo de Docentes de la Universidad (año 2000, actualizado a Marzo de 2002) <http://www.rau.edu.uy/sui/>

* El artículo se enmarca en la Tesis de maestría de la autora, dirigida por la Dra. Adriana Chiancone. Año 2007.

** *Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Licenciada en Ciencias Biológicas, Universidad de la República, Uruguay. Coordinadora de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza en el Centro Universitario de Paysandú, Uruguay.*

Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad

Sentido didáctico y curricular de las evaluaciones*

Carmen Caamaño**

“La asimetría constitutiva del vínculo pedagógico otorga al profesor o profesora el poder de decisión sobre el ‘destino’ del estudiante. Este poder derivado del rol docente, circula a través del ejercicio de una serie de ‘rituales’ propios de la tarea pedagógica – particularmente la toma de exámenes, la administración de las calificaciones y la implementación de las sanciones institucionales – y podrá ser ejercido con justicia o despóticamente por el profesor”.

Noemí Allidiére

Abstract

This work centres itself in the curricular and didactic sense of evaluation. It is an exploratory study that sought to ascertain the relation established, implicit and/or explicitly, between teaching and evaluation. For its development we opted to analyze the subsequent use that educators give to results obtained in evaluations. It conducted us to identify, to describe and to interpret the mechanisms of feedback that certain educators use in the Agrarian Area of Universidad de la República (Uruguay). The educators that participated in this investigation show that they are worried about improving the results of evaluations, since they are not seen as simple bureaucratic activities but as an integral part of teaching activities. From this study some theoretical statements could be established that show the worries of these educators in search of a responsible teaching and a more legitimate evaluation.

Resumen

Este trabajo se centró en el sentido didáctico y curricular de la evaluación. Es un estudio de tipo exploratorio que buscó averiguar la relación que se establece, implícita y/o explícitamente, entre la enseñanza y la evaluación. Para ello se optó por analizar el uso posterior que le dan los docentes a los resultados obtenidos en las evaluaciones. Ello nos condujo a identificar, describir e interpretar los mecanismos de devolución que usan ciertos docentes en el Área Agraria de la Universidad de la República. Los docentes que participaron en esta investigación muestran su preocupación por mejorar los resultados de las evaluaciones, puesto que no las ven como simples actividades burocráticas sino como parte integrante de las actividades de enseñanza. A partir de este estudio se pudieron construir algunos enunciados teóricos que muestran las preocupaciones de estos docentes por la búsqueda de una enseñanza responsable y de una evaluación más justa.

1- Introducción

En este artículo se exponen algunos aspectos que son el fruto de una investigación (de tipo exploratorio) realizada en el Área Agraria de la Universidad de la República (Uruguay). Fueron muchos los aspectos que nos resultaron atractivos a lo largo de este estudio, entre ellos se destaca el propio rastreo histórico del tema en cuestión: *la evaluación de los aprendizajes*.

También los resultados a los que llegamos nos parecen interesantes, sobre todo, para reflexionar e intercambiar ideas acerca de los mismos. El rastreo histórico nos permitió encontrar ciertas aristas que dieron lugar a algunas conclusiones y que impulsaron la propia investigación. Un ejemplo es el caso de ciertas herencias y legados que perviven en el colectivo universitario actual y que, curiosamente, no provienen de las Universidades Medievales de los Siglos XIII al XV, sino de ámbitos confesionales jesuíticos (Siglo XVI).

A través de la Historia pueden encontrarse prácticas de exámenes formalizadas. Así en las universidades medievales (siglos XIII – XV) como por ejemplo la Universidad de París (fundada en 1215) se documentan prácticas de acreditación, surgidas como una necesidad sentida de la ‘corporación de enseñantes’ para incorporar nuevos miembros. Si un alumno avanzado quería ser maestro debía someterse a una ceremonia llamada, en latín, ‘*inceptio*’ (‘comienzo’, ‘iniciación’, ‘ensayo inaugural’). A través de esta ceremonia se lo ‘aprobaba’ y se le otorgaba el derecho a enseñar, pasando a formar parte de esa corporación.

Sin embargo, pese a esa rica tradición, es el sentido de evaluación de la orden religiosa de los jesuitas la que imprimirá su característica principal a la evaluación actual en muchas de las Universidades contemporáneas. Ésta es una de las cuestiones más problemáticas y controvertidas a las que se enfrentan, en estos últimos tiempos, las Universidades. El factor más controvertido en este tema es la asociación que se hace de la evaluación con el control y el disciplinamiento; su vinculación con la ritualización vacía de significado; con el énfasis en provocar competencias individualistas; su relación con algo externo al proceso mismo del aprendizaje, o sea, el premio y el castigo; y, en definitiva, con el poder y con la regulación social.

En las Universidades Medievales, el enseñante era un tutor, incluso no mucho mayor que el postulante, que guiaba al grupo facilitando el acceso a nuevos saberes y habilidades. El maestro de los colegios jesuíticos, en cambio, actuaba como ‘vigilante’ (al mejor estilo foucaultiano) que funcionaba más como un preceptor que como un transmisor de saberes; entablaba con el alumno una relación asimétrica, en la que el último aparece como puerilizado, concebido como intrínsecamente débil, maleable y potencialmente corregible.

La preocupación principal de este trabajo se centró en la búsqueda y en la recuperación de ese sentido didáctico que tenía la evaluación en las antiguas Universidades Medievales y que parece bastante lejos de las evaluaciones que se hacen en nuestra Universidad. Para ello se recurrió a uno de los aspectos de la evaluación que, prácticamente, no es tenida en cuenta: *las dinámicas informativas generadas por los docentes a partir de los resultados de las mismas*. Primero se intentó identificar prácticas de devolución de resultados de las evaluaciones. Luego de esa identificación se buscó realizar una descripción y una interpretación de dichas prácticas y, por último se construyeron algunos enunciados teóricos que nos parecieron interesantes.

A través de esas interpretaciones se intentó desentrañar el sentido que los docentes involucrados les daban a las evaluaciones: si lo hacían con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza o ese aspecto quedaba relegado y se centraban en los aspectos más burocráticos de la misma.

Es innegable que la evaluación forma parte del *currículum* universitario, o sea, es una parte del proyecto formativo que es el *currículum* que cada Facultad desarrolla. Por otra parte, la formación que la Universidad ofrece posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros ámbitos educativos. Una de estas diferencias es que la formación en las universidades tiene una doble dimensión: *formativa* (estrechamente vinculada a su carácter profesionalizador) y *de acreditación*.

En este sentido, la Universidad garantizaría el hecho de que sus estudiantes superen los estudios que requiere la institución y completen su formación o, al menos, alcancen un nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente.

Otro aspecto que resultó especialmente significativo al estudiar el tema fue el del manejo del poder que se evidencia a través de las evaluaciones y de cómo ese poder, aspecto de la evaluación pocas veces explicitado, llega a ser decisivo incluso en la 'regulación de la sociedad'. Ese poder suele estar solapado bajo aparentes 'buenas intenciones' (ya sea en pos del individuo, de la sociedad, de la institución...).

Hacia una teoría de la evaluación

Es importante explicitar que temíamos que la temática elegida resultase extremadamente familiar para los educadores. Este hecho tiene sus ventajas y sus desventajas. En este sentido, se debe ser consciente de que se corre el peligro de caer en varios errores, tales como los que destaca Catalina Wainerman (2000:30), en particular el que se refiere al '*Planteo de un objetivo de corte explicativo antes de haber alcanzado una descripción del fenómeno en investigación*'. Para no caer en ello tuvimos especial cuidado y estuvimos muy atentos con el fin de neutralizar estos riesgos. Por consiguiente, con el propósito de que la exploración resultase más fructífera, fue muy útil comenzar dudando de los supuestos propios y someterlos a juicio crítico.

En este sentido, se intentó seguir lo que sostiene Carlino (1999: 14) en cuanto a que: "*Una forma acertada de comenzar a explorar un campo temático es transformarlo en problemático, sobre todo en aquellos casos en que resulta extremadamente familiar y cercano para quien se dispone a estudiarlo, como lo es la evaluación para los educadores*".

Antecedentes y estado del arte de la evaluación de los aprendizajes

Este trabajo se centró en el estudio de la evaluación concebida como '*una actividad práctica aplicada sistemáticamente a los procesos educativos*'. Para muchos, este tipo de evaluación habría comenzado a cobrar importancia a principios del siglo XX pero recién podría pensarse y hablarse de un 'movimiento teórico' al respecto, a partir de los años 30. Finalmente, se institucionalizaría efectivamente a partir de la década de los 70.

Sin embargo, con respecto a la evaluación en general las investigaciones indican la existencia de prácticas sociales diversas entre las que pueden rastrearse prácticas evaluativas de larga data. Los primeros intentos de evaluar individuos se remontan al año 2000 a. de C. Así lo evidencian los estudios de D. Stufflebeam y A. Shinkfield (1993), quienes señalan que la génesis 'oficial' y documentada del tema se encontraría en China, donde funcionarios de ese gobierno dirigieron unas investigaciones de los servicios civiles con el fin de seleccionar a los mejores candidatos para ocupar cargos públicos en el gobierno. Esto los llevó a construir un sistema de exámenes cuyas características fundamentales pueden verse reflejadas aún en muchas de las prácticas de la actualidad.

También en el siglo V a. de C. los griegos (entre ellos Sócrates) utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica. Por su parte, en Inglaterra, hacia el año 1800, se formaron comisiones reales para evaluar los servicios públicos. El sentido didáctico se puede encontrar en el caso de los griegos. En los otros ejemplos el sentido de las evaluaciones tiene el propósito de seleccionar individuos en la sociedad, o sea, una evaluación con sentido de regulación social.

Camino hacia la institucionalización

Se presupone que las primeras prácticas de evaluación están asociadas al surgimiento de la educación como proceso institucionalizado. Sin embargo, como ya se vio, la evaluación sería una práctica social tan antigua como las sociedades mismas.

Algunos autores como Carlino (1999:30-31) sostienen que *“... a través de ella se producen, reproducen y transforman los bienes simbólicos y materiales que posibilitan la vida en sociedad. En sus orígenes más remotos y dentro de comunidades pequeñas, con poca organización, a través de la educación se transmitían saberes prácticos, escasamente sofisticados, pero imprescindibles para dominar rudimentariamente la naturaleza inmediata del ser humano...”* En este caso se estaría haciendo referencia a la socialización primaria relacionada con las prácticas cotidianas y no necesariamente educativas en el sentido institucional.

Al expandirse estas pequeñas comunidades, sus modos de funcionamiento social se hacen más complejos lo que habría obligado a: crear conocimientos, saberes, habilidades; acumular esos conocimientos a través de distintos mecanismos de almacenamiento; distribuir entre los miembros de esas comunidades distintos cuerpos de saberes para garantizar la supervivencia del conjunto... Todas estas actividades estarían vinculadas con la ‘división del trabajo’ que se fue dando en dichas comunidades.

De este modo, las prácticas educativas comenzaron a diferenciarse y a alejarse de las prácticas domésticas cotidianas. Así habría surgido la necesidad de crear espacios sociales específicos, primero ‘protointitucionales’ y luego propiamente institucionales. Ello obligó a nombrar personas encargadas de cumplir las funciones que hasta ese momento eran desempeñadas por la familia. Ese parece haber sido el largo proceso de institucionalización de la educación y, consecuentemente, de la evaluación, diferenciándose cada vez más, estas actividades, de otras que se llevaban a cabo en la comunidad.

El historiador alemán, Robert Alt (cit. por Carlino, 1999:32), sostiene que *“La adaptación de los niños que se hacía antes en forma espontánea, se hace ahora (...) de acuerdo con una escala rígida y sistemática. Se crea una escala fija de acuerdo con la cual el nuevo adulto debe demostrar si el lento proceso de adaptación ha sido suficiente. Surge así la prueba en el terreno educativo. (...) Con el desarrollo de las fuerzas productivas aparece el deseo de que los procesos educativos sean eficaces e intensivos. El éxito o el fracaso en estas tareas impulsan a medir los resultados y ponerlos a prueba. Se sabe así lo que se alcanzó en el ámbito educativo con la nueva generación y se trata de garantizar la transmisión para que sea más acabada”*.

Evaluación, examen y enseñanza

Díaz Barriga (1994, 1991, 1990) afirma que, en sentido estricto, la historia de la evaluación, tal como se concibe actualmente, comienza en el siglo XX. Hasta ese momento sería más certero utilizar el término ‘examen’, de acuerdo al sentido que se le daba en las Universidades Medievales mencionadas anteriormente. Este autor considera necesario hacer una distinción entre lo que sería el ‘examen’ y lo que implicaría una ‘evaluación’ según se ha venido usando este último término en los ámbitos educativos.

Una interesante cuestión que se desprende de su abordaje es la que tiene que ver con la relación entre el examen y la enseñanza. El examen consistiría en un dispositivo utilizado al servicio de la ‘buena enseñanza’, así como de los procesos de aprendizaje. Como ejemplos de esta interpretación, el autor se remite tanto a las Universidades de la Edad Media como a las prescripciones que ofrece Comenio en su *‘Didáctica Magna’* (año 1632).

Para Díaz Barriga, esta concepción del examen en función de la 'buena enseñanza' habría cambiado con el desarrollo de la industrialización. Para ilustrar sus afirmaciones pone como ejemplo lo sucedido en el escenario del capitalismo norteamericano a partir del siglo XIX. Es en este momento cuando habrían surgido los sistemas educativos masificados, dado que es en este momento donde aparecen urgentes y fuertes demandas sociales para la educación. Las sociedades industriales necesitaban dotar de una urgente formación básica a una gran cantidad de sujetos con el fin de obtener mano de obra barata. Al mismo tiempo, esta educación masificada requería la adopción de ciertas medidas de control para que la cuestión no se transformara en algo caótico. Se necesitaba controlar socialmente a las 'masas' a partir de un disciplinamiento adecuado (Foucault, 1992).

Este sería el momento en el que habría surgido la verdadera 'evaluación institucional', la cual adoptó, básicamente, la forma de 'pruebas objetivas' y de *tests* estandarizados. Estos instrumentos de evaluación constituirían los mejores recursos para que la evaluación cumpliera el tipo de objetivos propuestos ya que permiten controlar grandes poblaciones estudiantiles a través de calificaciones (asignación de notas). Es así como la evaluación pasaría a constituirse en un instrumento para ejercitar el control y el poder. Como consecuencia de este pasaje del 'examen' a la 'evaluación', se habría producido un reduccionismo que empobreció los debates en torno a la evaluación y a la propia enseñanza, entre otras cosas, porque se habría perdido la función que tenía el examen en relación a la mejora de esta última, renunciando así a su función pedagógica. Al renunciar a su función pedagógica y a toda la complejidad que la misma entraña, la evaluación pasó a cumplir una simple y reducida función de acreditación y de promoción de los estudiantes, centrándose casi exclusivamente en una dimensión técnica con una acentuada funcionalidad burocrática y política.

La evaluación no es 'la cola (del currículum) que menea el perro' ¹

Dado lo considerado con anterioridad, la evaluación sería una práctica pedagógica tan vieja que algunos historiadores incluso sostienen que la misma ya era parte de las primeras formas de institucionalización (y de la proto – institucionalización) de la educación. Las evaluaciones educativas son construcciones sociales adaptadas a los contextos tiempo – espaciales que los sujetos deciden poner en práctica. En este sentido, tal vez no debería hablarse de un único tipo de evaluación educacional sino que sería más apropiado decir que existen distintos tipos de modelos, enfoques, perspectivas, objetos y técnicas de evaluación.

Puesto que el propósito en este trabajo estuvo guiado por la idea de que existe un sentido didáctico y curricular de las evaluaciones fue necesario analizar y reflexionar acerca de su vinculación con el '*currículum*'. Este vínculo ha sido y sigue siendo bastante complejo, dado el sentido con el que se han venido manejando ambos términos: 'evaluación' y '*currículum*', así como la polisemia de los mismos.

Con respecto a esta vinculación, resulta interesante acudir a planteos que hacen algunos autores. Entre otros, lo es el que propone Hargreaves (1998) en cuanto a que "*...la evaluación es 'la cola (del currículum) que menea el perro'. A menudo vemos la evaluación como algo que sigue al aprendizaje, que aparece después de la enseñanza (Burgess y Adams 1985). Sin embargo, y según argumenta Broadfoot (1979), la evaluación suele tener un efecto de 'rechazo' sobre el currículum y los procesos de la enseñanza y del aprendizaje que lo acompañan. En consecuencia, la evaluación es tanto el mecanismo que hace funcionar nuestros objetivos educativos como un reflejo de los mismos (Murphy y Torrance, 1989). En este sentido, cualquier cambio en la evaluación educativa debería planificarse en consonancia con los cambios que se propongan para el currículum.*

La reforma del currículum y de la evaluación es una labor que debería emprenderse de forma conjunta, coherente y previamente planificada. De otro modo, la reforma de la evaluación se limitará a configurar el currículum por defecto” (Hargreaves, 1998:183).

La cara oculta o menos visible de la evaluación: dimensión ética y práctica

Si la evaluación es una actividad práctica que pretende observar, analizar e interpretar la formación de los individuos involucrados en los procesos educativos, tenemos que admitir que no se trata solamente de una cuestión académica y técnica sino que consiste, sobre todo, en *una cuestión ética*. En realidad lo académico y lo técnico adquirirían verdadero sentido cuando están guiados por principios éticos.

Si bien, en los aspectos técnicos de la evaluación, suelen preocupar cuestiones como la ‘objetividad’, en los aspectos éticos deberían preocupar las acciones justas, equánimes y equitativas. No es que ambos aspectos sean excluyentes, sino que es importante que no se confundan.

En una evaluación, tal como se plantea en este trabajo, no se trataría tanto de ser objetivos sino de ser justos. Si estas dos categorías se confunden e identifican, tomándo las como única, se simplifican las decisiones para los docentes y los mismos pueden actuar y escudarse en función de lo administrativo, lo cual los eximiría de responsabilidades éticas. Cuando esto ocurre puede decirse que, tanto las instituciones como los docentes no tienen en cuenta las responsabilidades éticas, morales y políticas que la educación entraña.

En nuestras universidades es frecuente ver a los docentes escudarse en un accionar de reglas administrativas, muchas veces, para eludir sus propias responsabilidades éticas. Así, desde una perspectiva exclusivamente administrativa, se busca, con obsesión, encontrar las bases científicas y el sentido de la evaluación con la intención de garantizar el rigor de métodos que permitan la discriminación por vía matemática. En estos casos, las preguntas se centrarían en: *qué; cuándo y cómo evaluar*, o sea, las dimensiones más burocráticas y administrativas de la práctica de la evaluación.

En cambio, desde una perspectiva ética, las preguntas se deberían centrar en desentrañar cuestiones como: *al servicio de quién está; qué fines persigue; qué usos se va a hacer de la información y de los resultados de la evaluación; etcétera*.

Podría decirse que esta última perspectiva es la cara menos visible u oculta de la evaluación en las instituciones universitarias. Sin embargo, esta dimensión es, posiblemente, la que más efectos tenga sobre los procesos formativos.

Las consideraciones anteriores comprenden y envuelven a todos los actores involucrados en las instituciones educativas, aunque no de la misma forma. Así, cuando se habla de la evaluación de la enseñanza, se habla de evaluar al docente y cuando se habla de la evaluación del aprendizaje se habla de evaluar al alumno. Sin embargo, las consecuencias de una u otra evaluación son radicalmente distintas y de alcance muy desigual.

Al respecto, Álvarez Méndez (2000:53) afirma: *“Se toman medidas respecto al alumno, y en algunos casos, medidas que afectan e inciden decididamente en la vida de los sujetos. De la evaluación de la enseñanza, se habla, simplemente. (...) La ética de la responsabilidad obliga a tener en cuenta las consecuencias que se derivan de la actuación del profesor para con los sujetos evaluados”*.

La evaluación y el poder

Como se expuso anteriormente, se puede decir que la evaluación conlleva una fuerte dimensión axiológica, estrechamente relacionada con el poder. Con respecto a éste, los docentes adoptan posturas más o menos democráticas. Así se pueden observar modelos donde el ejercicio del poder es unilateral, jerárquico e impositivo *versus* modelos más compatibles con la convivencia democrática. De esta forma pueden observarse evaluaciones autocráticas o burocráticas y evaluaciones más democráticas.

La cuestión central y, posiblemente, más grave que entrañaría la actividad de evaluar dentro de las instituciones educativas universitarias actuales, aunque generalmente implícita, está íntimamente vinculada al ejercicio de poder. Ese poder se ejercería en forma dramáticamente asimétrica, siendo detentado por el evaluador sobre el evaluado. Es común aceptar (casi sin discusión), tanto en los ámbitos académicos como en ámbitos más populares, que el que evalúa lo hace en función del reconocimiento de su autoridad para preguntar, inspeccionar, examinar, valorar, calificar. Ello también implicaría el poder que pueden arrogarse los docentes de vilipendiar a los estudiantes a través de la exposición pública de sus resultados. Por lo tanto, en el caso de la evaluación educativa, parece reconocérsele al docente una investidura de autoridad en cuanto a su rol para jerarquizar y seleccionar personas, lo que excedería ampliamente la simple evaluación de conocimientos. Si esto se analiza con espíritu crítico se verá la gravedad de la cuestión.

Cuando se evalúa se trata de sopesar y de valorar pruebas, de calificar a un sujeto y de tomar decisiones respecto de su situación. Evaluar, tal como se ha generalizado y aplicado el término hoy día, implica establecer un juicio de valor acerca de una cosa o persona. Parece razonable pensar, entonces, que el evaluador no sería un simple analizador de datos sino alguien que juzga y que toma decisiones, lo que se vincula estrechamente con el poder de premiar, castigar, vigilar. Estas posturas suelen verse con bastante frecuencia en nuestra Universidad y parecen corresponderse más con la búsqueda de una 'enseñanza exitosa' que con la de una 'buena enseñanza'. Son diversos los autores que abordan este tema del poder en la evaluación, sobre todo en las organizaciones institucionales de educación. Gvirtz y Palamidessi (1998: 251), al referirse al ejercicio del poder llevado a cabo en el día a día en las aulas, sostienen que *"La evaluación siempre está ligada al ejercicio del poder y de la autoridad: hay alguien que sabe y alguien que no sabe; el primero tiene la legitimidad institucional para determinar cuánto se sabe o si se es correcta o moral la conducta del segundo y, a la vez, tiene el poder de calificar ('Sánchez sos un bocho' o 'Ese pibe del fondo, Vitali, es de madera'), sancionar o promover a las personas"*.

Esta investidura del poder suele acarrear consecuencias nefastas para el individuo que es evaluado, sobre todo cuando el poder es manejado sin la debida responsabilidad ética y moral. En casos como el ejemplo mencionado anteriormente, en lugar de favorecer el aprendizaje de los alumnos y, al mismo tiempo, mejorar la enseñanza del docente, seguramente tendrá un efecto contrario, constituyéndose en un fuerte obstáculo para una formación adecuada, pudiendo tener alta incidencia en la autoestima (positiva o negativa) del que aprende.

Popkewitz (1994) también relaciona la educación y, especialmente, la formación del profesorado con la cuestión del poder y de la regulación de la sociedad. Ello queda claramente de manifiesto en un trabajo en el que hace un estudio comparado de ocho casos de reformas educativas llevadas a cabo en los últimos tiempos en distintos países. Sostiene que *"... los cambios en la regulación y el poder de la sociedad son evidentes en la intersección de universidades, comunidades de investigación, escuelas y el Estado en la medida en que la reforma de la formación del profesorado produce nuevas regulaciones sociales"* (1994:40).

El autor vincula la educación, en especial la universitaria, con la gestión estatal. Al respecto dice: *"Desde la creación de las universidades orientadas a la investigación en Prusia y el advenimiento de la educación profesional en la Francia napoleónica, la educación superior ha sido un elemento importante de la gestión estatal, a pesar de lo cual se han explorado muy poco sus relaciones y dinámicas específicas. El enfoque puesto sobre la formación del profesorado pone nítidamente de relieve las relaciones entre planificación académica y estatal, las suposiciones y valores del conocimiento disciplinario en la enseñanza, y los valores centrales sobre Pedagogía que se configuran en el trabajo de la enseñanza"* (1994:48).

En el tratamiento de este tema el autor parece encontrarse fuertemente influenciado por el pensamiento foucaultiano (a quien cita). Esto se torna más evidente cuando relaciona la cuestión del poder con las 'prácticas discursivas' que se utilizan en la enseñanza. Las mismas constituirían una manera de 'leer' las pautas de interacción y de negociación que se dan en los distintos ámbitos sociales, especialmente en los educativos.

Foucault, en un esfuerzo por comprender cómo se ejerce el poder y el control en la vida moderna, centró sus estudios en la arquitectura y en las configuraciones espaciales de las organizaciones institucionales (educativas, castrenses, de salud, etc.). Sostiene que el conocimiento de nuestro mundo social toma una 'forma' y es ella la que determina cómo construimos las relaciones individuales y establecemos las prioridades y las pautas que deberán usar los individuos para interiorizar la organización social y, consecuentemente, disciplinarse a sí mismos.

Las 'prácticas discursivas' constituirían un elemento primordial en toda esta arquitectura social. Para Foucault (1992), parafraseado por Popkewitz (1994:49-50), las 'prácticas discursivas' remitirían *"al conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que definen una época y, más concretamente, dentro de un área social, económica, geográfica y lingüística dada, las condiciones de ejercicio del habla, de la función enunciativa. De este modo, las reglas del discurso rigen lo que se puede decir y lo que no se puede decir, identificando quién puede hablar con autoridad y quién debe escuchar. Son anónimas porque no hay ningún autor identificable, y tampoco tienen un comienzo claramente definido"*.

Las 'prácticas discursivas' no deben verse solamente como formas de generar discursos sino como incorporaciones a los procesos técnicos, a las instituciones y a las pautas de comportamiento en general. Las mismas se dan a través de formas de transmisión y de difusión, así como en formas pedagógicas que las imponen y las mantienen simultáneamente. En este sentido, puede decirse que las 'prácticas discursivas' tienen que ver con las reglas de comunicación que estructuran ciertas posibilidades, así como filtran y descartan otras.

En otras obras, siguiendo también a M. Foucault (1992), Popkewitz (1991:9) aborda el mismo tema desde los códigos y las relaciones de poder. Sostiene que *"El lenguaje de la educación del profesorado, sus rituales y la forma en que en ella se actúa, existen dentro de un contexto institucional. La conducta se estructura según unos códigos de cultura que determinan la forma en que las personas piensan, sienten, 'ven' y actúan frente a la práctica de la escuela"*.

A medida que las instituciones educativas evolucionaron como sistemas sociales con el fin de preparar al sujeto para la vida, se fue desarrollando también un grupo ocupacional (los profesores y maestros) que fue ejerciendo el control y la autoridad en el quehacer diario de esas instituciones. Este grupo ocupacional fue creando un cuerpo especializado de imágenes, de alegorías y de rituales que legitimaban su existencia y ordenaban los trabajos que comportaba. O sea, las instituciones educativas y las personas que les fueron dando forma fabricaron un mecanismo de legitimación de sus modelos ocupacionales y de trabajo, que los investía de poder frente a los neófitos.

Podría decirse que esta situación se extendió también hacia el interior del mundo académico, a medida que se producían cada vez más especializaciones e hiper-especializaciones en los distintos campos del conocimiento. En este sentido es que podría hablarse de la formación de '*tribus académicas*', tal como lo plantean autores como Becher (2001), Bailey (1977) y otros. Becher cita a Bailey, en el acápite que da inicio a su libro, de la siguiente forma: *"Cada tribu posee un nombre y un territorio, arregla sus propios asuntos, va a la guerra, tiene una lengua o, al menos, un dialecto distintivo y diversas maneras de demostrar que es diferente a las otras"*.

Esta situación también tiende a ver como neófitos a los miembros de otras áreas temáticas, de otras *'tribus académicas'*.

Siguiendo este razonamiento, parece comprenderse mejor el poder y el vigor que entrañan estos modelos sociales en la enseñanza y en la evaluación. Ello será posible si se puede llegar a desentrañar la diferencia que hay entre el sentido superficial y el sentido profundo de la vida institucional. El primero estaría dado por los criterios o niveles aceptados públicamente con los que las personas juzgan y miden el éxito o el fracaso. El sentido profundo estaría representado por los supuestos y las 'reglas de juego' que dan plausibilidad y legitimidad a las actuaciones concretas. La evaluación estaría, entonces, estrechamente vinculada a esta cuestión del poder y de la legitimación institucional.

Evaluación, enseñanza, 'prácticas de enseñanza'

En el caso del término 'enseñanza' podemos encontrar múltiples definiciones. Muchas de ellas responden a posicionamientos paradigmáticos (y posturas ideológicas) declarados o implícitos que se manejan en cada época y lugar. La concepción de lo que significa 'enseñanza' también puede darse desde la aproximación personal que hagan los docentes con respecto al acto de enseñar. Ello dependerá, en buena medida, de sus propias historias académicas, sus historias de vida, sus características personales y otros factores. Por lo tanto, es razonable pensar que existen distintas prácticas de enseñanza. Pero, ¿cuáles serían las mejores prácticas de enseñanza? ¿Existen unas mejores que otras?

Jackson (2002:132), desde la perspectiva de un enfoque evolutivo, sostiene que las prácticas de enseñanza responden a un determinado tiempo y a unas determinadas circunstancias. Por ello resultaría muy arriesgado afirmar que unas prácticas de enseñanza son mejores que otras. Al respecto, pregunta: *"¿Quiénes son los verdaderos docentes y cuál es la verdadera enseñanza? No hay tal cosa, dice la persona que ha adoptado un punto de vista evolutivo. Hay interpretaciones de hechos, incluyendo aquellos cuyos protagonistas son docentes. Hay argumentos que pueden esgrimirse a favor de ésta o aquella práctica de enseñanza. Algunos argumentos son mejores que otros. Sin duda hay algunas prácticas que la mayoría de los que enseñamos hoy, estamos dispuestos a defender. Parte de nuestra responsabilidad profesional es ejercer esa defensa"*. Según este enfoque no habría una definición única de 'enseñanza' válida para todo tiempo y lugar. Existiría, sí, una actividad que se llama 'enseñanza' y esa actividad sería la que nos permite intentar distinguir entre 'buena' y 'mala enseñanza'. Pero, no se podría hablar de 'enseñanza' en un sentido universal del término sino que la misma estaría enmarcada en el contexto cultural (témpero – espacial) en el que esta actividad se desenvuelve.

Reconociendo la compleja realidad con respecto a la 'enseñanza', nos resultó interesante incorporar la perspectiva de Fenstermacher, ubicándola dentro de lo que Liston y Zeichner (1997: 91) llama *"un modelo de investigación reflexiva: el modelo de argumentación práctico"*. Fenstermacher ve la 'enseñanza' como *"... aquella relación que se establece por lo menos entre dos personas, una de las cuales posee un cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido que pretende transmitir a otra que carece de él"* (1989:150).

Desde algunos modelos educativos, se suele insistir en que la relación que hay entre la enseñanza y el aprendizaje es de tipo causal. Sin duda, hay una relación entre 'enseñanza' y 'aprendizaje'. Sin embargo, siguiendo al autor citado, esa relación no sería de naturaleza causal sino ontológica, lo que implica que cuando se enseña se espera que otro aprenda, pero que esto último no está garantizado. En este sentido, la 'enseñanza' sería un 'intento' de que otro aprendiera. Debería ser una actividad que busque favorecer el aprendizaje, de lo contrario no tendría razón de ser.

En esta concepción subyace la idea de que en la educación se darían dos procesos perfectamente diferenciados pero que, en algún momento se entrecruzan (en una especie de 'zona de intersección'): el proceso o actividad de enseñanza y el proceso de aprendizaje. En esta zona de intersección se pueden dar distintos resultados. No todo lo que se pretende enseñar es aprendido, o no es aprendido tal como espera el docente que lo sea, o se aprende algo que no estaba previsto, no todos aprenden lo mismo... Ello sería consecuencia de múltiples causas: unas provenientes del propio educador, otras que provienen del educando, otras que provienen de la propia disciplina, otras del contexto cultural, etcétera.

Lo que es indudable es que en esta labor tiene que construirse una zona de contacto interpersonal entre educador y educando. Esta tarea es, básicamente, responsabilidad del docente, al menos como instaurador, sostenedor y potenciador de la misma. Tal vez ésta sea una de las tareas centrales del enseñante: habilitar ese espacio de intersección y, al mismo tiempo, ampliarlo cada vez más, con el fin de posibilitar una mejor intervención, buscando lograr una mejor enseñanza que, sin duda, incluye la evaluación.

Desde esta perspectiva, la enseñanza debería generar un andamiaje con el fin de facilitar el aprendizaje de algo que el estudiante puede hacer si se le brinda la ayuda necesaria. En esta última consideración estaría subyaciendo la idea de que hay aprendizajes que el sujeto puede hacer 'sin ayuda' y otros que requieren esa ayuda, ya sea por su complejidad, por lo desconocido del tema o por otras razones. En este sentido es que sería razonable pensar en la enseñanza como una relación asimétrica.

¿Por qué resulta pertinente recalcar la relación que se da entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Una de las razones más importantes es que, de acuerdo a cómo se considere esta relación también va a ser diferente el modo de intervención docente, lo que incluye la evaluación considerada como parte de la enseñanza.

Si se considera que la relación que se da entre enseñanza y aprendizaje es de naturaleza ontológica, las intervenciones didácticas que incluyeran la evaluación, tendrían en cuenta una máxima fundamental: la conciencia de que la enseñanza es solamente un intento. Ello implica que se debe hacer un enorme esfuerzo para que sea el mejor intento. Por otra parte, se tendrá presente que el resultado de ese intento no será el mismo para todos los que aprenden ni se logrará en los mismos tiempos.

Por el contrario, en una postura en la que se considere que hay una dependencia de tipo causal significaría, entre otras cosas, sostener la idea de que existe un solo proceso, generalmente conocido a través del binomio: 'proceso de enseñanza – aprendizaje'. Una relación de tipo causal implicaría que se tiende a identificar el aprendizaje con el rendimiento, por lo que la 'buena enseñanza' sería confundida con el éxito que tenga o no el alumno (con una 'enseñanza exitosa'), en forma más o menos inmediata para todos. Una forma de evidenciar este aprendizaje exitoso sería el momento de una prueba de evaluación puntual igual para todos.

Por su parte, Álvarez Méndez habla de un 'éxito compartido' cuando se refiere a 'enseñar bien, aprender bien' (2000:45). La relación que se establece entre 'enseñanza' y 'evaluación' tendría que ver con estas expresiones. Se refiere a que, a pesar de que la enseñanza y el aprendizaje son procesos diferentes, se espera que tanto el docente como el alumno asuman sus responsabilidades en el proceso educativo. En este sentido, podría aceptarse que el éxito de uno se puede valorar por el éxito del otro.

Al hablar del enseñante y de lo que considera 'buena enseñanza' en relación con la evaluación dice: *"Difícilmente se pueda aceptar sin más argumentos que 'es un buen profesor, aunque suspende a muchos'. Moralmente es inadmisibles aceptar que el profesor sea valorado positivamente por el fracaso que produce (...) Pero un 'buen' profesor es sobre todo el que garantiza el éxito a todos aquellos que están dispuestos a alcanzarlo, sin trampas, sin cortapisas, sin dobles lenguajes, como decimos del 'buen alfarero' porque consigue con su quehacer artesanal obras de valor estético. (...) En este sentido, es buen profesor sobre todo porque trabaja con intención formativa y no ahorra esfuerzos para conseguir que quienes aprenden con él lo hagan de un modo que garantice el éxito en ese esfuerzo compartido"* (Álvarez Méndez, 2000:4 y 46).

Postula que cuando lo que preocupa, tanto al docente como a la institución, es ser justo y equitativo, el propio sujeto de evaluación deberá participar activamente en la misma dentro de un marco de tranquilidad (de un 'ambiente de bajo riesgo') tal que le asegure que el profesor nunca actuará en su contra 'por caminos retorcidos' (Álvarez Méndez, 2000:81).

Fenstermacher (1989) afirma que *"...la palabra 'buena' tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda"* (1989:158).

Litwin (1997:95), por su parte, sostiene que la dimensión moral de la enseñanza *"...se expresa en la forma de abordar el contenido, en los ejemplos con los que se da contenido al contenido, en la actitud del docente que, cuando termina la clase, en su casa o en su mesa de trabajo, realiza un cuadro para recuperar en la siguiente los temas, que guarda los exámenes de los alumnos, que acepta sus intervenciones y da respuesta inmediata a sus preguntas"*.

Es importante destacar y tener en cuenta lo que sostiene Litwin con respecto a las 'prácticas de enseñanza', entre otras cosas, por el aspecto ideológico que se destaca en la cita y que debería hacernos reflexionar acerca de nuestras propias prácticas: *"Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones (...) llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado"* (1997:95).

Abordaje metodológico

Creación y re-creación del diseño de investigación

La metodología se planteó desde una perspectiva cualitativa. Ello implica que este estudio se inscribe en una metodología caracterizada por la producción de datos descriptivos, obtenidos a través de las percepciones, las acciones y los dichos de los sujetos involucrados.

Puede decirse que se trató de una investigación de tipo inductivo puesto que, a partir de los datos obtenidos, se llegó a la interpretación de los mismos y a la elaboración de posibles conceptos, mini-teorías o enunciados teóricos que pudieran dar cuenta de esas interpretaciones. O sea, los datos no se recogieron con el fin de comprobar hipótesis, sino de construir algunos enunciados teóricos o posibles categorías de análisis. Todo el trabajo tuvo un carácter flexible puesto que siguió lineamientos orientadores pero no reglas predeterminadas.³

Dada su condición naturalista este tipo de investigación suele llevar a que el accionar del investigador cause efectos sobre las personas que son objeto de estudio. Es por eso que se intentó interactuar con los investigados de la manera más natural posible, tratando de reducir al máximo ese efecto pero teniéndolo en cuenta a la hora de interpretar los datos.

El diseño, plan, dispositivo o estrategia de investigación que se utilizó permitió, finalmente, establecer algunos enunciados teóricos o categorías interpretativas que pueden dar cuenta del sentido didáctico y curricular de las evaluaciones. Esto se realizó, básicamente, a través del estudio de los mecanismos de devolución de los resultados de las evaluaciones que utilizan los docentes para comunicárselos a sus estudiantes.

Buscando construir estos enunciados es que se procuró establecer y llevar adelante un diseño de tipo emergente, dinámico y flexible en el que se plantearan los instrumentos seleccionados pero que al mismo tiempo permitiera al investigador abrirse a la formulación de probables cambios si la situación investigativa así lo ameritaba.

La flexibilidad obliga.

Al avanzar la investigación, el diseño original resultó un tanto estrecho ya que no permitía trabajar con la necesaria flexibilidad y en forma lo más natural posible. Por lo tanto, en una segunda instancia, algunas cosas cambiaron: entre ellas, el valor que se le había asignado a la triangulación de datos con el fin de validar rigurosamente los mismos. Ante esta necesidad se cambiaron los referentes teóricos y se adoptó la propuesta que hace P. Woods (1998).

Lo que propone este autor para los estudios etnográficos refleja con mayor exactitud lo que se pretendía de esta investigación: *“Los etnógrafos científicos aducirán los méritos del naturalismo (sutil), la validación respondiente y la triangulación como instrumentos para establecer la validez (...) Sin embargo, para algunos investigadores posmodernos, este punto de vista es demasiado limitado, dado que el triángulo está fijo y es bidimensional. Richardson (1994, pág. 522), por ejemplo, prefiere hablar de ‘cristalización’ ya que el cristal ‘combina la simetría y la sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, múltiples dimensiones y ángulos de enfoque. Los cristales crecen, se alteran, pero no son amorfos’ (Woods, 1998: 80)”*.

Esta perspectiva identificaba mucho más claramente lo que buscábamos con este trabajo. No se trataba de una triangulación que validara ciertos datos sino de algo que fuera mucho más allá. Adoptar la postura de Woods implicaba, sin duda, apuntar a un proyecto mucho más ambicioso, entre otras cosas, porque desafía con fuerza la imaginación del investigador y sus posibilidades creativas. Por otra parte, enfatiza el involucramiento de sus propios sentimientos cuando investiga con pasión y con compromiso (*“el yo etnográfico”*).

Una de las preocupaciones de esta investigación era saber si el sujeto estaba diciendo la verdad tal como él la entendía (esa es su verdad) más que comprobar obsesivamente ‘una cierta verdad’ más allá de la que el sujeto manifiesta. En este caso se trata de hacer un análisis considerando que el investigado hace referencia a sucesos e incidentes, sobre todo en los casos en los que *“el sujeto es la clave del asunto, porque entonces lo que se considera real lo es según sus consecuencias (Thomas, 1928 – cit. por Woods, 1998:80)...”*

En otras circunstancias, con propósitos diferentes, los hechos reales podrían resultar cruciales, lo cual puede ameritar un ineludible trabajo de verificación, pasible de hacerse a través de una triangulación. *“Para el investigador o la investigadora, esto supone un cierto trabajo de verificación, que es donde entran en juego las prácticas habituales de triangulación, inmersión, validación respondiente y cosas por el estilo” (Woods, 1998: 80).*

Pero, ¿qué resultaba más apropiado e interesante para los propósitos de este trabajo: hacer una ‘verificación’ o realizar una ‘exploración’? En cuanto a la orientación metodológica que se intentó imprimir a esta investigación podría decirse que correspondía realizar una labor de exploración con el fin de entender tanto la ‘conciencia práctica’ con la que opera el agente (investigado) como alguno de sus fundamentos y motivaciones más ocultas. ¿Qué tipo de exploración se tenía que hacer para lograr este fin?

Lo más atrayente de esta investigación fue la labor de ‘exploración’ que implicaba y no tanto la de verificación porque, como dice Woods: *“La exploración es más bien una labor artística, y la verificación es algo científico; (y que) ésta es una conjunción frecuente dentro de la investigación cualitativa (...) no me gustaría que la investigación se viera limitada y dominada por una aplicación rigurosa de la plausibilidad y los criterios de credibilidad, ni caer en la exigencia de probar los resultados de un modo formal y específico, con estrecheces. Esto me parece que impide acceder al material interesante, que no es susceptible a esa forma de test”* (Woods, 1998: 81). A partir de los insumos ofrecidos por este autor fue que se tomó la decisión de realizar la exploración siguiendo ese camino.

La lectura de Woods nos permitió encontrar cierta solución a una de nuestras inquietudes y preocupaciones que estaba planteada desde el inicio de la investigación: la excesiva búsqueda de una rigurosa validez de los resultados que debería encontrar. Esta postura metodológica, de corte etnográfico, conformaba mejor el sentido perseguido y nos permitió sentirnos con más libertad para la acción. Un enfoque de este tipo otorga más margen de flexibilidad y no encorseta “con estrecheces”, tal como lo sostiene el mismo autor: *“La etnografía, con sus énfasis sobre el respeto hacia el mundo empírico, los penetrantes niveles el significado, el facilitar ‘adoptar el papel de otra persona’ definiendo situaciones y obteniendo una sensación de progreso, es la metodología natural de semejante enfoque, y para intentar comprender el ‘arte de la enseñanza’. Idealmente hablando, la práctica de la propia etnografía es tanto ciencia como arte. Es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo con más frecuencia que deductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos. Los etnógrafos no saben qué descubrirán. La labor inicial suele ser típicamente complicada y caótica, hasta que empiezan a surgir los temas centrales. La etnografía es un acto de fe, que requiere una fuerte voluntad inicial”* (Woods, 1998:22).

Técnicas o instrumentos utilizados para la recolección de datos

Para la recolección de datos, las principales técnicas utilizadas fueron las siguientes:

- Análisis de contenidos - documentos que pudieran haber elaborado los docentes (informes, reflexiones, relatorios, anotaciones, etc.) con relación a las evaluaciones y las devoluciones de resultados de las mismas.

- Entrevistas informales, generales (a todos los docentes) y entrevistas en profundidad muy focalizadas (solamente a algunos docentes). Estas últimas fueron elaboradas para cada uno de los docentes en forma individual puesto que estaban planificadas para profundizar aspectos a los que habían aludido en sus documentos y en los cuestionarios realizados.

- Breves cuestionarios escritos con el fin de profundizar ciertos aspectos que fueron surgiendo a partir de los documentos y de algunas entrevistas informales.

Características de las instituciones y de los docentes

La investigación se llevó a cabo en dos Facultades que conforman el Área Agraria pertenecientes a la Universidad de la República: Facultad de Agronomía y Facultad de Veterinaria. Los docentes investigados (doce en total) pertenecen a los siguientes cursos: CIEV (Curso Introductorio a los Estudios Veterinarios), Epidemiología; Histología; Clínica Quirúrgica; Pequeños Animales; Química; Instituto de Pesca; Toxicología; Áreas Forestales; Cardiología. En el estudio participaron desde Colaboradores Honorarios hasta grados 5.

El Área Agraria está integrada por dos Instituciones con fuertes tradiciones en el medio universitario (más de cien años de existencia). La gran mayoría de sus docentes no tiene formación pedagógica, pues de acuerdo a la tradición institucional su labor se centra en la investigación. Ello, tal como sostiene Sarason (2002) puede constituirse en un peligroso error: *“Yo no había hecho ningún curso formal ni informal de capacitación docente. En el nivel universitario se parte del supuesto de que si uno conoce su materia, la enseñará bien a los alumnos. Sabía que eso era un desatino autorreferencial”*.⁴

Cualquiera de las dos Instituciones se caracteriza por contar con grupos masificados, sobre todo en los primeros años de las carreras, con las dificultades que esto acarrea para llevar a cabo una buena enseñanza (tal como lo manifiestan los docentes investigados).

El diseño pensado y llevado adelante contó con tres informantes a los que se acudió con el fin de que orientaran al investigador hacia la localización de docentes que eran considerados como ‘buenos enseñantes’, que se preocupaban por la enseñanza y por la evaluación. En este sentido, se hizo una selección intencionada de sujetos en función de algunos criterios que se habían establecido con anterioridad.

El interés fue el de trabajar con profesores comprometidos con su tarea, considerados como docentes que tenían ‘buenas prácticas de enseñanza’. Al mismo tiempo deberían cumplir con ciertos requisitos que, de alguna forma, facilitarían la ‘entrada’ a esta temática: tener cierta experiencia como docentes en la Universidad; haber realizado algún curso de los que brinda el Departamento de Educación Veterinaria (ex – Unidad de Apoyo Pedagógico), en especial los cursos de ‘Evaluación’. Al mismo tiempo se buscó que en el grupo de investigados estuvieran representados todos los Grados (desde el Grado 1 hasta el Grado 5).

En la selección de los docentes se intentó cubrir el mayor espectro posible en relación a la pertenencia a las distintas Cátedras, a los distintos Cursos, Departamentos o Institutos. Se hizo una primera selección de unos veinte (20) docentes que cumplieran con los requisitos propuestos. Luego, la cantidad se redujo a doce (12) por diversos motivos (debidos a viajes al exterior en forma prolongada de algunos; cierta resistencia a continuar con el proyecto, por parte de otros...).

Si bien la muestra no es grande, puede decirse que se logró apreciar una especie de ‘tendencia’ de estos docentes hacia la consideración de las cuestiones didácticas que involucra la evaluación. Dado que el propósito de esta investigación no es que los resultados sean generalizables, esta tendencia nos sirvió para construir algunos enunciados teóricos que pueden resultar provechosos para la profundización de los aspectos didácticos abordados a nivel universitario.

La ardua tarea de construir enunciados teóricos o mini- teorías interpretativas

Lo que pudimos construir a partir de esta investigación puede ser entendido como una serie de ‘enunciados teóricos’. Para ello fue necesario elaborar y recorrer ‘un mapa’ diferente al conocido

desde las teorías de otros. Aquí nos vimos en la necesidad de construir una teoría interpretativa propia. Ello se hizo a partir de huellas que se iban encontrando en el recorrido, aun con la conciencia de que ese mapa que se estaba construyendo sólo podrá dar cuenta de la provisionalidad de alguna mini-teoría.

Esta labor de intentar construir nuevas teorías fue el aspecto que resultó más creativo, interesante y desafiante en el trabajo de investigación. Exige al investigador la construcción y creación de ese mapa que debería convertirse en un nuevo aporte teórico a la temática abordada. Con ese propósito, se comenzó a hacer un estudio pormenorizado de los datos obtenidos, lo que nos obligó a 'leerlos' desde varios niveles de análisis. A partir de las primeras lecturas se fueron construyendo grandes dimensiones que se desprendían de los materiales aportados por cada docente. Muchas de esas grandes dimensiones se evidenciaban, de una o de otra forma, en la mayoría de sus expresiones.

Las manifestaciones de los docentes se pudieron ir agrupando de acuerdo a las recurrencias que presentaban, lo cual nos llevó a la necesidad de otorgar nombres que dieran cuenta de esos grupos. Este trabajo se fue haciendo de distintas formas: primero en forma literal, luego buscando recurrencias, más tarde cruzando datos y agrupándolos y, finalmente, elaborando cuadros de doble entrada o matrices de análisis, hasta volver a reflexionar sobre toda esa construcción, hacerle modificaciones, etc.

Con el fin de seguir organizando el trabajo, se empezó a comparar los componentes que se encontraban dentro de cada gran dimensión y a buscar dominios más inclusores que finalmente nos condujeron a la construcción de algunos enunciados teóricos básicos que pudieran dar cuenta de ciertas interpretaciones acerca del problema que se había planteado en el trabajo.

Algunos enunciados teóricos

1.- Un compromiso didáctico de los docentes: la búsqueda de mecanismos alternativos de devolución de resultados

Este enunciado, de acuerdo con los datos obtenidos, se puede desglosar en algunos sub-enunciados. La búsqueda de nuevas formas de devolución por parte de los docentes investigados surge de sus preocupaciones con respecto de la forma en que encaran la actividad de evaluación y también la actividad de enseñanza. En ese sentido podría decirse que la mayoría de estos docentes busca mecanismos alternativos de devolución de resultados, lo que podría interpretarse como una especie de compromiso y desafío didáctico (y hasta moral). Algunos de los mecanismos de devolución se detallan a continuación.

a.- Más allá de las devoluciones a través de los espacios públicos (cartelera...)

Se trata de formas esporádicas, puntuales y no sistematizadas de devolución que utilizan algunos docentes. La devolución de los resultados de las evaluaciones a través de las carteleras y de las páginas Web es la forma más tradicional que existe en la Universidad de la República. A pesar de que este mecanismo de devolución está tan profundamente instalado en la tradición universitaria, muchos profesores buscan formas alternativas que resulten más enriquecedoras para el aprendizaje de sus estudiantes. La dificultad está, según los propios docentes, en que las formas alternativas implican mucho más esfuerzo y tiempo del que no suelen disponer. De ahí que ante la realidad de grupos muchas veces masificados terminan por abandonar algunos emprendimientos muy buenos.

b.- Otras formas de devolución que tiende a sistematizarse

Otros docentes interactúan en forma diferente con los resultados y con los estudiantes. La mayoría de ellos, sin dejar de comunicar los resultados por las vías tradicionales, realizan otras actividades que involucran a sus estudiantes. Los invitan a conversar con ellos acerca de cada resultado en forma individual. Estas prácticas no se realizan en forma sistemática, ni con carácter institucional. Tal vez, si así se hiciera, podrían resultar muy valiosas para el proceso educativo porque los estudiantes seguirían aprendiendo en forma personalizada a partir de sus propias evaluaciones, de sus aciertos y de sus errores. Por otra parte, el docente tendría la oportunidad de seguir enseñando y, seguramente, profundizando en aspectos que tal vez pensó que habían quedado suficientemente claros para todos sus estudiantes durante el curso. En estas entrevistas personalizadas, incluso hubo docentes que declararon haber modificado algún resultado luego de esas entrevistas individualizadas cuando se evidenciaba un error en la corrección.

Esta parece ser una buena práctica de devolución. El mayor problema que se observa es el de que los docentes no siempre tienen el tiempo suficiente para atender a todos los que concurren con la atención que merecen, debido -según ellos-, al problema de la masificación.

c.- Las gráficas como dispositivos didácticos en las devoluciones colectivas

Algunos docentes plantean una devolución de las evaluaciones parciales a través de un mecanismo interesante: lo hacen a través de gráficas estadísticas en las que aparecen los resultados obtenidos (en general, bajos). Se analizan en forma grupal, excediendo la propia evaluación puntual. Los docentes pretenden *“asustarlos un poco para que estudien más para el siguiente parcial”*. Esta forma de calcular, graficar y comunicar los resultados da bastante trabajo por lo que no siempre se hace.

En esta actitud de los docentes se evidencia una clara intención de ayudar a que los estudiantes aprendan más y mejor. En ningún momento surgió la idea de excluirlos ni de que el único fin fuera el de acreditarlos. Nos atrevemos a afirmar que estas devoluciones conllevan un fuerte componente de responsabilidad y del sentido didáctico que tiene para ellos la evaluación.

d.- El tipo de examen determina el mecanismo de devolución

Los docentes manifiestan la necesidad de utilizar mecanismos diferentes de devolución de acuerdo al tipo de examen. Los cursos teóricos y teórico-prácticos, deben proponer exámenes diferentes, por lo tanto, también las devoluciones exigen formas distintas. Cada una de esas instancias de evaluación requiere, no solamente instrumentos diferentes sino también formas de interactuar con los resultados de los alumnos en forma distinta. Ejemplos claros surgen de los prácticos en cirugía, cuyos procedimientos requieren un seguimiento y monitoreo constante y de tipo individual, en el momento mismo de su realización.

e.- De ensayos y representaciones

En este caso nos encontramos con mecanismos de intervención previos a la evaluación. Esta preocupación de los docentes parece estar indicando claramente la intención de ayudar a sus estudiantes a mejorar sus resultados, evitando que se encuentren con obstáculos innecesarios. Los docentes realizan una ejercitación del instrumento de evaluación que usarán con sus alumnos en los parciales y en los exámenes finales. Parecen ser ensayos programados que suelen realizarse sistemáticamente. Opinan que esta forma de ejercitarse tiene que ver con poner al estudiante en contacto con algo que no conocen y así evitar que en el momento de la evaluación los tome por sorpresa y se convierta en un obstáculo que no es precisamente de orden pedagógico. O sea, lo que hacen es una especie de ensayos y representaciones con el fin de preparar a los

estudiantes para el día de la ‘evaluación real’ para mejorar los resultados de los estudiantes en situaciones de ‘alto riesgo’. Son totalmente conscientes de lo que los estudiantes arriesgan en las evaluaciones.

f.- La danza de una tríada dialéctica

La mayoría de los docentes que colaboraron en este trabajo coinciden en que existe una relación triádica entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En esa tríada tal vez el punto más débil esté en el tratamiento que se le da a la evaluación y, consecuentemente, a las formas de devolución de los resultados de la misma. Una de las docentes encargada de un curso sostiene que *“La prueba inicial (...) cumple su función diagnóstica ya que a partir de ella los docentes obtienen la información relativa al nivel de conocimientos previos que se consideran esenciales como punto de partida para facilitar nuevos aprendizajes”*. Este tipo de evaluación les sirve a los docentes para la planificación del curso y en función de ella, saber desde qué nivel real de desarrollo parten sus estudiantes. Las pruebas formativas tienen otros propósitos para este grupo de docentes, en especial, dos son los cometidos: el primero tiene que ver con la devolución de los resultados a los estudiantes y el segundo persigue la retroalimentación de los procesos de enseñanza.

La mayoría considera que las evaluaciones diagnósticas y las devoluciones podrían tener un interesante valor pedagógico pero también exponen las dificultades con las que se encuentran para llevarlas a la práctica en forma adecuada. Una de ellas es el hecho de que las mismas tienen que desarrollarse fuera de los horarios reglamentarios.

g.- Devolución en acción

Este tipo de mecanismos de devolución se vinculan estrechamente con la propuesta de una evaluación formativa en ‘acción’. Hay docentes que están plenamente convencidos de que no pueden separar la evaluación de lo que implica todo su curso, desde los objetivos, los contenidos, las actividades, las actitudes, etc. En el curso de Cardiología, por ejemplo, los estudiantes tienen que trabajar con pacientes reales que llegan a consulta. La mayoría de las decisiones son discutidas entre todos los integrantes (estudiantes y docente). La evaluación también se planifica y se hace en conjunto ajustándola sobre la marcha, de acuerdo con los casos concretos que se presentan y las competencias que demuestran los estudiantes para atender, no solamente a los pacientes (perros, gatos, etc.) sino también a sus dueños.

Aquí se aplica una evaluación continua que pretende seguir el proceso y el progreso que hacen los estudiantes en sus aprendizajes. Una variante interesante que introduce este curso tiene que ver con que los estudiantes no lo repiten ni lo pierden sino que a cada estudiante se le respeta su tiempo – ritmo de aprendizaje y de preparación. Para aprobarlo, el estudiante debe haber cubierto todos los requerimientos acordados al principio del curso. *“En suma (dice la docente), no existirá ganancia, pérdida o repetición del curso, sino diferentes tiempos que le llevará a acceder al puntaje final necesario”*.

h.- Una constatación empírica como disparador de cambios

Uno de los docentes relata los cambios que experimentó él mismo a partir de una constatación empírica acerca de que sus supuestos previos. Dichos supuestos giraban en torno a lo que sabían o deberían saber sus estudiantes en relación a un tema concreto de Agrometeorología. Esos supuestos, como él mismo comprobó, eran erróneos. Suponía que los estudiantes debían ingresar a la Facultad de Agronomía con conocimientos adquiridos con respecto a ‘la medición de la precipitación’. Incluso parecía ser un tema de conocimiento bastante público y nunca se le había ocurrido que fuera necesario diseñar algún dispositivo o alguna estrategia de intervención didáctica en la propia Facultad para que los estudiantes comprendieran esas cuestiones.

A raíz de estas constataciones el docente implementó una práctica de enseñanza que conlleva también una nueva forma de evaluar. El trabajo se planificó para grupos de seis estudiantes quienes, constantemente consultaban a sus docentes. Cada aspecto del trabajo tuvo una forma particular de ser evaluado y se fueron conociendo los resultados durante la actividad desarrollada. Además de evaluar a cada integrante también se valoró el trabajo grupal a través de instrumentos especialmente elaborados para ello.

II.- La masificación, ¿rige la propuesta evaluativa y la devolución de los resultados?

Todos los investigados coincidieron en que la masificación es una problemática difícil y compleja. De hecho, uno de los argumentos más comunes que ofrecieron para seguir con las devoluciones más tradicionales es el de la masificación. Hay cursos enteros que se han visto obligados a cambiar sistemas de evaluación que venían aplicando y que podrían tener un valor más didáctico debido a esa masificación.

Muchos docentes explican cómo se vieron obligados a cambiar sus sistemas de evaluación lo que repercutió, aun a su pesar, tanto en las formas de devolución de los resultados como en el desarrollo de sus propios cursos.

De acuerdo con las manifestaciones de la mayoría, la masificación está jugando un papel negativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este factor parece haberse convertido en un fuerte obstáculo para la enseñanza y, consecuentemente, para realizar una adecuada devolución de los resultados de las evaluaciones. Incluso, en la mayoría de los casos estaría determinando el tipo de instrumento y la modalidad de evaluación a emplear. Esta situación no depende directamente de los docentes sino que los excede formando parte de problemas propiamente institucionales. Lo que afirman, en este sentido, es que esta situación está comprometiendo la excelencia en la formación de los profesionales de nuestra Universidad.

III.- La evaluación y la devolución, ¿se conciben como espacios didácticos?

Es interesante reconocer que, a pesar de que los docentes se preocupan por recuperar la enseñanza a través de las devoluciones de los resultados de las evaluaciones, cuando se les pregunta, específicamente, si consideran ese espacio como parte de la enseñanza, no saben muy bien qué contestar. Uno de los entrevistados, por ejemplo, afirma que si tuviera más tiempo y pudiera elegir entre dar más contenido y dedicarle ese tiempo a la devolución, no dudaría en elegir la primera opción.

Las razones para que estos espacios todavía no sean visualizados como espacios didácticos parecen ser varias: falta de tiempo para abordar todos los contenidos del Programa (*currículum* excesivamente abigarrado); lo engorroso que resultan las devoluciones, sobre todo si son individuales; la gran cantidad de estudiantes que tienen; etc. Pero, en definitiva la idea es que estos espacios todavía no se visualizarían como verdaderos espacios de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, lo que pudimos reconocer fue que la visión que tienen los docentes de estos espacios no es la misma para todos. Sin embargo, no hubo ninguno que hiciera una negación rotunda en ese sentido. Por el contrario, estamos convencidos de que la cuestión generó dudas y reflexiones profundas.

IV.- Más allá de lo curricular en las devoluciones

Este hecho se apreció en varios casos. El más paradigmático es el del docente que hace las devoluciones a través de gráficas. Según él, aprovecha esa oportunidad para hacer hincapié en la importancia que tiene el aprender Estadística tanto para los cursos como para la propia profesión. Lo hace en el entendido de que se trata de una materia fuertemente resistida por los estudiantes y cuya utilidad no alcanzan a ver con claridad (el docente no imparte Estadística puesto que la misma se ofrece en cursos posteriores).

Sin embargo, cuando se le preguntó a este docente si al hacer las devoluciones de esta forma estaba yendo más allá de lo propiamente curricular de su curso, al principio respondió que no, pero luego admitió que, sin quererlo les ofrecía algunas nociones generales acerca de Estadística aunque no era parte del *curriculum* de su curso.

V.- La cartelera como espacio de controversia

La construcción de este enunciado fue algo muy interesante y surgió a partir de las diversas entrevistas mantenidas con los docentes. Como ya se mencionó, la devolución de los resultados se hace a través de los espacios públicos: carteleras, páginas Web... Ante diversas alusiones que surgieron durante algunas entrevistas, se vislumbró un tema interesante y se optó por realizar una pequeña profundización mediante algunas preguntas.

A través de las respuestas de los docentes con respecto al tema, se evidenció un interesante campo de controversia nunca antes abordado. Aún los más entusiastas defensores de la forma de devolución tradicional manifestaban algunas dudas y preocupaciones, por sutiles que fueran, acerca de su legitimidad. Algunos, los menos, se manifestaron en forma absolutamente contundente afirmando que esta forma de devolución era la más conveniente y, por supuesto, ofreciendo argumentos tales como el de que ofrecían una 'mayor transparencia'.

Otros afirmaban que dejaba a los estudiantes expuestos, muchas veces, atentando contra su autoestima y desalentándolos en sus aprendizajes.

La cuestión de las devoluciones a través de espacios públicos parece centrarse más en los aspectos que involucran lo moral y lo ético, vinculado al hecho de 'hacer público lo privado'. Las controversias surgieron a través de preguntas como las siguientes: ¿Cómo afecta esto a los alumnos, a su autoestima, a su aprendizaje, a su avance? La Institución y los docentes, ¿tienen derecho a hacer público algo que es tan personal y que tantas consecuencias (negativas o positivas) puede tener en otro ser humano? ¿Se ha planteado alguna vez en la Institución o, por lo menos, a nivel de los docentes o de estudiantes?

La cuestión nos remite al compromiso social y humano que asumamos como docentes y como personas. En ese sentido cabría preguntarse si queremos seguir siendo cómplices de la formación de sociedades cada vez más competitivas o apostamos a la construcción de sociedades más humanizadas. En las cuestiones de la educación podría aplicarse lo Marshall McLuhan afirmó en sus trabajos: *"El medio es el mensaje"* (1967). En este sentido, también la forma de enseñar y, consecuentemente, la forma de evaluar y de devolver los resultados de las evaluaciones, son mensajes, tal vez mucho más subliminales que otros pero, sin duda, muy potentes.

Conclusiones

La temática abordada en este trabajo giró en torno al sentido didáctico y curricular de las evaluaciones en la Universidad de la República. Ello se hizo en función de las dinámicas informativas generadas por los docentes a partir de los resultados de las mismas. En este sentido, la investigación se centró en la identificación, descripción e interpretación de las propuestas de devolución de resultados de las evaluaciones de los aprendizajes que utilizan algunos docentes del nivel universitario con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza. Todo este trabajo nos permitió construir algunos enunciados teóricos que tal vez puedan iluminar algunos aspectos de la enseñanza y de la evaluación. La construcción de estos enunciados nos llevó a ciertas conclusiones, entre las que se destacan las siguientes:

1) La enseñanza se vuelve una preocupación relacionada con la evaluación

Lo primero que se evidenció fue una preocupación de los docentes investigados por la búsqueda de una enseñanza responsable. Los datos obtenidos dan cuenta de esta búsqueda. La preocupación de los docentes es la de recuperar la enseñanza, en este caso, a través de la evaluación: de una

evaluación más justa. Los docentes buscan afanosamente criterios más adecuados para realizar la corrección y la devolución de las evaluaciones y parece haber un compromiso real por cumplirlos. Al mismo tiempo se genera una tensión entre evaluar todos los temas de sus abigarrados *currícula* y el logro de una evaluación más sensata que puedan utilizar para tomar posteriores decisiones didácticas.

2) La preocupación por la enseñanza: un secreto que cuesta hacerse público

Todos los docentes investigados, sin excepción, se preocupan por llevar adelante una 'enseñanza responsable'. La prueba de esta preocupación por la enseñanza se manifiesta continuamente, aunque más a nivel implícito que explícito. Cuando se alude al tema se utilizan distintos eufemismos intentando no explicitar demasiado esta cuestión. Lo curioso es comprobar cuánto les cuesta a nuestros docentes admitir abiertamente esta preocupación. Tal vez podría decirse que aquí el peso de la tradición académica (lógica de la disciplina, énfasis casi exclusivo en la investigación, etc.) puede considerarse como un obstáculo implícito pero potente para lograr llegar a una enseñanza más profesional. Este hecho podría estar impidiendo a los colectivos universitarios discutir abiertamente acerca del tema. Ésta es una de las grandes cuestiones que quedaría abierta a futuras profundizaciones: poder investigar realmente cuál es el peso de esas tradiciones y las motivaciones que subyacen en esa actitud. El poder hacer público este aparentemente pequeño pero fundamental 'gran secreto' tal vez contribuiría a mejorar la enseñanza en la Universidad de la República.

3) Una crítica esperanzadora

Los docentes critican su labor, sobre todo en relación a las formas en las que evalúan y en las formas en que hacen las devoluciones correspondientes. Aluden, entre otras causas, a la falta de formación en aspectos importantes del campo pedagógico - didáctico. Sin embargo, muestran una actitud esperanzadora cuando manifiestan que muchos de los déficits que tienen con respecto a las labores como enseñantes se podrían solucionar con una ayuda pedagógico - didáctica adecuada. En general, son conscientes de sus errores y hasta de sus ignorancias en materia pedagógica.

4) Hacer público lo privado: una cuestión controvertida

Una conclusión muy interesante a la que se pudo llegar es que la divulgación de los resultados de las evaluaciones a través de espacios públicos como son las carteleras, páginas Web y otros, genera una interesante controversia que hace de un tema, aparentemente 'inocuo' un gran tema para seguir reflexionando en los ámbitos universitarios. El mismo presenta ciertas aristas que exceden la propia evaluación y hasta el propósito mismo de este trabajo.

Síntesis

La preocupación inicial al proponer esta investigación, fue la de explorar el sentido que le daban a las evaluaciones de los aprendizajes los docentes. Se buscaba saber, fundamentalmente, si el mismo era un sentido didáctico o un sentido de simple acreditación.

Esta exploración se hizo en función de la identificación, descripción e interpretación de las propuestas de devolución de resultados de las evaluaciones de los aprendizajes que utilizan algunos docentes del nivel universitario. A través de ellas se pretendió comprobar si los docentes buscaban mejorar sus prácticas de enseñanza. El resultado demuestra que esa es una de sus preocupaciones. Ello parece estar indicando que el sentido que le atribuyen a las evaluaciones no sería simplemente un sentido de acreditación sino también un sentido fuertemente didáctico aunque, muchas veces, los propios docentes no sean plenamente conscientes de ello.

Para terminar podría decir que una sensación quedó 'latiendo' en muchos de los docentes entrevistados: una conciencia real de la gran responsabilidad que nuestra labor entraña y de la que, a veces, nos olvidamos. Esta responsabilidad como enseñantes se da en todo momento y reflexionar en torno a ella tal vez nos permita optimizar nuestra tarea.

Bibliografía utilizada en la investigación

- Allen, D. 2000. **La evaluación del aprendizaje de los estudiantes**. Buenos Aires: Paidós.
- Allidieri, N. 2004. **El vínculo profesor – alumno**. Buenos Aires: Biblos.
- Álvarez Mendez, M. 2000. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata.
- Álvarez Mendez, M., LÓPEZ, J. 1999. **La evaluación del profesorado y de los equipos docentes**. Madrid: Síntesis.
- Ander Egg, E. 1993. **Técnicas de investigación social**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Astolfi, J. 1997. **Aprender en la escuela**. Santiago de Chile: Dolmen.
- Becher, T. 2001. **Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas**. Barcelona: Gedisa.
- Bain, K. 2007. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Beane, J. A. 2005. **La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática**. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. 1990. **Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural**. Barcelona: El Roure.
- Blythe, T. 2002. **La enseñanza para la comprensión: guía para el docente**. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. 1987. **Cosas Dichas**. Barcelona: Gedisa.
- Brown, S.; Glasner, A. 2003. **Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques**. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. 1988. **Realidad mental y mundos posibles: los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia**. Madrid: Gedisa.
- Cabrera, F. A. 2003. **Evaluación de la formación**. Madrid: Síntesis.
- Camilloni, A. et al. 1997. **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós.
- Capra, F. 1998. **La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos**. Barcelona: Anagrama.
- Carlino, F. R. 1999. **La evaluación educacional: historias, problemas y propuestas**. Buenos Aires: Aique.
- Carr, W.; Kemmis, S. 1988. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca.
- Cea D'ancona, M. A. 1996. **Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social**. Madrid: Síntesis.

Condemarín, M.; Medina, A. 2000. **Evaluación auténtica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación.** Santiago de Chile: Andrés Bello.

Cook, T.; Reichardt, Ch. 1995. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.** Madrid: Morata.

De La Torre, S. 2004. **Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación.** Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

De La Torre, S. 2000. **Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio.** Barcelona: Octaedro.

Demarchi, M.; Dumar, D. 1991. **Mitos y realidades en la formación docente.** Montevideo: Aula.

De Sousa Santos, B. 2004. **La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.** Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz Barriga, Á. 1994. **Docente y programa: lo institucional y lo didáctico.** Buenos Aires: Aique.

Díaz Barriga, Á. 1991. **Didáctica: aportes para una polémica.** Buenos Aires: Aique.

Díaz Barriga, Á. 1990. **Didáctica y currículum.** Ciudad de México: Nuevomar.

Eco, H. 1993. **Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio, escritura.** Barcelona: Gedisa.

Eisner, E. 1998. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.** Barcelona: Paidós.

Eisner, E. 1998. **Cognición y currículum. Una visión nueva.** Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. 1975. **Vigilar y castigar.** 21ª ed. Barcelona: Siglo XXI.

Foucault, M. 1966. **Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas.** 20ª ed. México: Siglo XXI.

García – Valcárcel, A. 2001. **Didáctica universitaria.** Madrid: La Muralla. GVIRTZ, S.

Palamidessi, M. 1998. **El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.** Buenos Aires: Aique.

Hargreaves, A. et al. 2003. **Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador.** Buenos Aires: Amorrortu.

Hargreaves, A. et al. 1998. **Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes.** Barcelona: Octaedro.

Hernández, F.; SANCHO, J. M. 1996. **Para enseñar no basta con saber la asignatura.** Buenos Aires: Paidós.

Jackson, Ph. et al. 2003. **La vida moral en la escuela.** Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, Ph. 2002. **Práctica de la enseñanza.** Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, Ph. 1999. **Enseñanzas implícitas.** Buenos Aires: Amorrortu.

Kemmis, S. 1998. **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.** Madrid: Morata.

Kincheloe, J. 2001. **Hacia una revisión crítica del pensamiento.** Barcelona: Octaedro.

Liston, D. P. Zeichner, K. M. 1997. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** La Coruña: Morata.

- Litwin, E. 1997. **Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.** Buenos Aires: Paidós.
- López, B. S.; Hinojosa, E. M. 2001. **Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos.** México: Trillas.
- Lucarelli, E. et al. 2000. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación.** Buenos Aires: Paidós.
- Martín Molero, F. 1999. **La didáctica ante el tercer milenio.** Madrid: Síntesis.
- McEvan, H.; Egan, K. 1998. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu.
- McLaren, P. 1995. **La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos.** México: Siglo XXI.
- McLuhan, M. 1967. **El medio es el mensaje.** Barcelona: Paidós.
- Meirieu, Ph. 1992. **Aprender, sí. Pero ¿cómo?** Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C.; Pozo, J. I. 2003. **La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía.** Madrid: Síntesis.
- Morin, E.; 1998. **Introducción al pensamiento complejo.** Barcelona: Gedisa.
- Onrubia, J. et al. 2004. **Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria.** Barcelona: Graó.
- Popkewitz, Th. et al. 1994. **Modelos de poder y regulación social en Pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado.** Barcelona: Pomares.
- Prigogine, I. 1997. **El fin de las certidumbres.** Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Puiggrós, A. 1994. **Universidad y evaluación.** *Estado del debate.* Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez, H. M.; García, E. 1992. **Evaluación en el aula.** México: Trillas.
- Rosales, C. 1988. **Criterios para una evaluación formativa.** Madrid: Narcea.
- Sabino, C. 1986. **El proceso de investigación.** Caracas: Humanitas.
- Sagastizabal, J.; et al. 2006. **Aprender y enseñar en contextos complejos.** Buenos Aires: Noveduc.
- Sánchez Cerezo, S. 1996. **Diccionario de las Ciencias de la Educación.** Madrid: Santillana.
- Segovia Pérez, J. 1997. **Investigación educativa y formación del profesorado.** Madrid: Escuela Española.
- Sierra Bravo, R. 1984. **Ciencias Sociales. Epistemología, Lógica y Metodología.** Madrid: Paraninfo.
- Sierra Bravo, R. 1988. **Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.** Madrid: Paraninfo.
- Stenberg, R.; Grigorenko, E. 2003. **Evaluación dinámica. Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje.** Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. 1987. **La investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D.; Shinkfield, A. J. 1993. **Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.** Barcelona: Paidós.

Taylor, S. J.; Bogdan, R. 1996. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós.

Torres, J. 1992. **El currículum oculto**. Madrid: Morata.

Valles, M. 1997. **Técnicas cualitativas de investigación social: reflexiones metodológicas y práctica profesional**. Madrid: Síntesis.

Wainerman, C.; Sautu, R. 2000. **La trastienda de la investigación**. Buenos Aires: Lumière.

Wittrock, M. 1989. **La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos**. Vol. 1. Barcelona: Paidós.

Wittrock, M. 1989. *La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación*. Vol. 2. Barcelona: Paidós.

Woods, P. 1998. **Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación**. Barcelona: Paidós.

Notas y citas

¹ Esta es una interesante expresión utilizada por Hargreaves (1998) y de la que se puede inferir sentidos que se le da a la evaluación.

² cf. Taylor y Bogdan, 1987.

³ Sarason, 2002: 19. *La enseñanza como arte de representación*.

*El Artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Dra. Edith Litwin. Año 2008.

***Master en Educación con mención en investigación en enseñanzas y aprendizajes. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación. Licenciada en Lingüística. Maestra.*

Instituto de Educación

El Instituto de Educación se dedica a la investigación educativa, la formación docente de postgrado y la extensión. Creado en 1980 como una unidad de investigación, el Instituto ha sido pionero en nuestro país en investigar y asesorar en áreas como informática educativa, cambio e innovación institucional, desarrollo curricular y pedagogía de nivel superior.

Ha alcanzado una reputación internacional por sus investigaciones educativas, muchas de ellas pioneras en América Latina. Ha obtenido importantes premios científicos por su trabajo en esta área, entre ellos el Premio Nacional de Informática y el premio CREI de Plata del Gobierno de España.

A nivel de postgrado el Instituto otorga el Master y Diploma en Educación, con la cooperación académica de la Universidad de Harvard, y el Master en Gestión Educativa y Diploma en Planificación y Gestión Educativa, con la cooperación académica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dicta los Certificados de Actualización en Ciencias de la Educación (CACE) y Gestión de Centros Educativos (CGCE) orientados al desarrollo de docentes, directores y otros profesionales vinculados a la educación. Los estudiantes de estos postgrados y cursos cuentan con un cuerpo académico con amplia formación y experiencia, y tienen la oportunidad de participar en un activo ambiente de investigación aplicada a la realidad nacional, utilizar la más moderna bibliografía y relacionarse con especialistas de todo el mundo.

Desde el año 2007 funciona en el Instituto el Centro de Actualización en la Enseñanza Superior (CAES) que tiene como misión apoyar la mejora continua de la calidad de la enseñanza de la Universidad ORT a través de servicios de asesoramiento y formación permanente a los docentes. Las actividades del CAES se inscriben en el marco conceptual de la didáctica superior universitaria y no universitaria, y brindan a docentes nuevos o experimentados, sin formación docente inicial, un conjunto de servicios que los apoyan en la reflexión de su práctica docente, introduciendo mejoras en sus métodos de enseñanza y evaluación.



Educando para la vida

Mercedes 1157 Tel. 908 93 24 Tel/Fax 908 47 51
info@ort.edu.uy - www.ort.edu.uy