

ANÀLISI AUTOBIOGRÀFICA D'UNA PLANIFICACIÓ DIDÀCTICA DE CÀTEDRA COM A ESTRATÈGIA DE MILLORA DE LA PRÒPIA PRÀCTICA DOCENT I DE L'ENSENYAMENT DE LA PSICOLOGIA¹

Hilda Mabel Guevara

Docent i Investigadora

Universitat Nacional de San Juan, Argentina

hildamabelguevara@gmail.com

Resum

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

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

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

Resumen

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

1. El procés d'ensenyar i aprendre coneixements específics a l'aula: la classe

Mirar la classe com un espai on es vinculen docents i alumnes mitjançant el coneixement suposa un abordatge la complexitat del qual transcendeix allò específicament didàctic, cap a horitzons ideològics, polítics, socials i culturals que irradien i traspassen aquesta pràctica quotidiana.

Les institucions educatives personifiquen les tradicions col·lectives i les intencions humanes, són productes d'ideologies determinades. El currículum representa els recursos ideològics-culturals, i té les seves arrels en el control social. Les modalitats amb què es distribueix el coneixement en les aules i les pràctiques que desenvolupen tant docents com alumnes, clarifiquen les connexions entre la vida escolar i les estructures ideològiques de poder (Bourdieu, 1999)

L'estudi de la relació entre la ideologia i el coneixement acadèmic és fonamentalment important per comprendre el context social més ampli del que tots formem part. És discordant pensar en una separació entre el procés polític i el procés educatiu. En conseqüència, l'estudi de les pràctiques docents de l'ensenyament suposa l'anàlisi de les condicions en què s'insereixen. (Foucault, 1996).

En aquesta anàlisi l'aula universitària és considerada com un espai social en què es materialitzen pràctiques educatives i s'actualitzen determinades relacions entre educació i societat; espai on el docent participa amb els alumnes, del complex procés que suposa la construcció del saber.

La classe és un acte social, una construcció situada espai-temporalment, on a més de comptar amb els continguts curriculars com a eix de la pràctica educativa, conflueixen posicionaments político-ideològics dels diversos subjectes socials intervinents, des d'aquesta perspectiva els continguts curriculars mai expressen univocitat o neutralitat científica (Bourdieu, 1999).

A la classe es produeixen processos d'apropiació de continguts legitimats i seleccionats pel docent com a subjecte autoritzat per realitzar la transmissió dels sabers, el docent orienta el procés d'aprenentatge. Aquests processos transcendeixen al treball àulic, inclouen altres activitats com la planificació, seguiment, acompanyament, avaluació i control tant del procés com del resultat dels aprenentatges.

Les pràctiques de l'ensenyament impliquen construccions elaborades en les quals es poden reconèixer les maneres en què el docent pensa el seu camp disciplinar i que s'expressa en el tractament dels continguts, la particular retallada dels mateixos, els supòsits que maneja respecte a l'aprenentatge, la utilització de pràctiques metacognitives, els vincles amb professionals involucrats, l'estil de negociació de significats, les relacions entre la pràctica i la teoria que abasta allò metòdic i la particular relació entre saber i ignorar (Litwin, 1996).

Un component de la pràctica d'ensenyament, que sol expressar fractures, és la vinculació entre teoria i pràctica; és allà on hauria de convergir en la seva justa mesura el saber validat, legitimat però també els llenguatges i recursos que el docent dissenya per aconseguir una construcció de coneixements que es podria dir "esperable", amb els seus alumnes. Gardner (1991) considera que els alumnes accedeixen al coneixement de diferents maneres, per tant seria pertinent generar diverses portes d'entrada per a aconseguir-ho.

El docent es constitueix en un pont la funció del qual hauria de facilitar l'accés dels alumnes al desenvolupament del coneixement. Idealment hauria de mantenir un estat d'alerta epistemològica i pedagògica. La relació que el docent estableix amb el coneixement és una relació complexa ja que tota disciplina està en permanent evolució. Aquesta evolució a vegades implica que aquest actor tingui la necessitat de modificar creences arrelades; així mateix també pot generar moments de crisi, desequilibri, d'absència de respostes, com els que es produeixen

davant els canvis de paradigmes. La relació del docent amb la disciplina ha de ser dinàmica, de constant renovació i de permanent construcció.

En aquest sentit, moltes vegades el "docent es relaciona generalment amb el resultat, és a dir, amb els cossos teòrics, desconeixent el procés de producció dels mateixos" (Guyot i Giordano, 1999, p. 17). És a dir, es manté aliè a la dimensió epistemològica de la seva disciplina i no s'involucra en els processos de construcció de coneixement.

Vinculat a aquest aspecte, el procés de transposició didàctica, també sol expressar fractures. Rinaudo i Donolo (1999, p. 4) adverteixen que:

"Potser la fragmentació i reorganització del contingut per adequar-lo a la seqüència de les classes, les transformacions que els imposablem buscant la seva comprensió en el limitat temps de la classe-generalment sense que els alumnes dominin els coneixements previs necessaris (...) -- tingui connotacions negatives respecte de les concepcions que els alumnes formen respecte del coneixement general i del camp d'estudi de la disciplina".

I també, en el mateix sentit, diuen:

"Sostenim que amb els esforços per facilitar els aprenentatges i fabricar 'píndoles' de coneixement caiem en una trivialització de les disciplines que ens obliga a defugir molts dels seus components més rellevants i complexos".

Aquests aspectes assenyalats no prescindeixen de la subjectivitat del docent, de l'actitud amb què s'involucra aquest actor a l'aula; el seu compromís amb la disciplina i amb la seva activitat. Aquest compromís s'emmarcaria en el que diu Fernández Pérez (1989, p. 69) al referir-se a la psicologia dels professors:

".. La professió d'ensenyar pressuposa cert grau de satisfacció, de consciència d'autorealització, de autopercepció positiva específica com a membre d'aquesta professió, en el nostre cas, la de docent. Sense aquesta autopercepció positiva és inútil esperar que els professors vagin a embarcar-se, amb el mínim d'entusiasme que garanteix un mínim d'eficàcia en cap activitat de perfeccionament pedagògic, de desenvolupament professional docent"

Davant d'aquestes qüestions assenyalades el recurs de la programació didàctica es presenta com una instància intermèdia entre la teoria i la pràctica de l'ensenyament, plantejada aquí com un element que cohesiona teoria i pràctica. Si és així, aquest instrument brindaria una possible solució als antagonismes ja assenyalats i les tensions que se'n deriven.

La programació didàctica és una tasca del docent i li permet a aquest atorgar racionalitat i coherència a la seva pràctica. Mitjançant aquesta es poden respondre les preguntes orientadores del "què s'ensenyà", "quan s'ensenyà", "com s'ensenyà", "amb quins recursos s'ensenyà". I en matèria d'avaluació, "què, quan i amb quins criteris s'avalua".

Programar és una activitat flexible, oberta, en constant reflexió, dinàmica, caracteritzada per la comunicació, la interacció entre iguals i no per l'aïllament i la individualització.

Gimeno Sacristán (1998) descriu el seu model didàctic afirmant que el mètode es defineix per pretendre uns objectius, adoptar una postura davant l'alumne, davant els continguts, per plantejar una forma de comunicació particular.

El docent elabora la proposta d'ensenyament articulant la lògica de la disciplina, les possibilitats d'apropiació per part dels alumnes dels continguts d'aquestes disciplines i les situacions contextuais singulars on les dues lògiques s'entrecreuen.

La complexitat del context determina que el docent, en prendre consciència de les seves rutines, construeixi una proposta d'activitats i observi com una intervenció concreta constitueix la base de la construcció metodològica. Les estratègies metodològiques consisteixen a dissenyar activitats que prevegin la posada en pràctica de diversos processos cognitius de l'alumne per tal de possibilitar la construcció del coneixement. Contingut i mètode units constitueixen un mateix procés indispensable per concretar la construcció del coneixement a l'aula.

La tasca del docent consistirà llavors a: elaborar, recolzant-se en el domini de tècniques i en el coneixement de les ciències, una manera particular d'intervenció a partir de l'avaluació contínua de la situació i del context en el qual actua. Les pràctiques de l'ensenyament cobren forma de proposta singular a partir de les decisions que aquest actor concreta al voltant d'una dimensió central i constitutiva del seu treball, el problema del coneixement: com es comparteix i construeix el coneixement a l'aula.

Un altre aspecte a considerar és la cultura actual, científic-tecnològica que instal·la nous desafiaments al coneixement i la necessitat de noves alfabetitzacions.

La diversitat d'informació, els diferents llenguatges, l'avenç de la investigació amb noves àrees, nous continguts, noves especialitats; aquestes realitats requereixen de subjectes capaços d'establir relacions significatives entre els seus sabers, amb capacitat per a re-significar allò après, per integrar conceptes, per realitzar processos de reflexió sobre els seus propis sabers.

La possible solució a les fractures presentades esdevé de la tasca educativa, que s'hauria d'ajustar i orientar-se al desenvolupament de competències que habiliten a aquests nous subjectes per afrontar situacions i adoptar decisions amb creativitat, innovació, exploració de noves alternatives, noves possibilitats, la generació de noves hipòtesis o noves teories.

2. Anàlisi descriptiva d'una planificació didàctica de càtedra: autobiografia de la pròpia pràctica docent

L'anàlisi que oferim a continuació és el resultat de reflexions a propòsit de promoure millores en l'activitat quotidiana de l'ensenyament de la Psicologia i de considerar que les ciències i les societats s'actualitzen, canvien. Així mateix, els grups d'estudiants amb els que treballem any a any instal·len noves necessitats a tenir en compte pels professors, sempre que es compti amb la convicció que la tasca docent, la pràctica professional de l'ensenyament està subjecta a modificacions i està al servei de la comprensió dels estudiants.

Les apreciacions que expressem se sostenen prioritàriament en una anàlisi autobiogràfica al voltant de la planificació didàctica de la matèria.

Segons el plantejament de Bruner (1990), els relats són construccions simbòliques que es generen en un intercanvi del Jo amb la cultura i viceversa, aquesta narrativa s'expressa a través del llenguatge. Els subjectes en construir una narrativa autobiogràfica brinden un discurs que és la interpretació de les seves experiències a la llum dels significats que li brinda la cultura. Aquestes construccions donen significat al curs de la pròpia vida i l'anàlisi d'aquestes produccions possibilita l'accés al món simbòlic de l'autor. Els actes humans tenen un sentit evident dins dels "sistemes simbòlics de la cultura" (Bruner, 1990, p. 47).

La narrativa permet una interacció entre acció i intenció humana; aquests relats autobiogràfics testimonien temps, historicitat, records i són una condició essencial en la construcció de subjectivitat, alhora que possibiliten una revisió profunda que habilita canvis i actualitzacions a la pròpia identitat.

D'altra banda és significatiu pensar que els professors no només som mers transmissors de coneixements, sinó com assenyala Giordano (2006) som dissenyadors de processos didàctics, constructors de camins o trajectes d'ensenyament, aquesta és una de les funcions que té un docent universitari en l'actualitat.

La planificació didàctica és la que es proposa ensenyar per a la comprensió, en aquest cas busquem la comprensió de l'assignatura Psicologia Evolutiva i de la Personalitat, aquesta és la càtedra o matèria objecte d'anàlisi.

El que presentem llavors, a continuació, és l'anàlisi autobiogràfica de la planificació didàctica d'una assignatura, com a estratègia de millora de la pròpia pràctica docent i de l'ensenyament de la psicologia.

2.1. Dades identificadores

Institució: Universitat Nacional de San Juan, Facultat de Ciències Socials, Departament de Treball Social

Carrera: Llicenciatura en Treball Social

Càtedra: Psicologia Evolutiva i de la Personalitat

Aquesta assignatura es dicta als alumnes de quart any de la Llicenciatura en Treball Social, en el primer quadrimestre de l'any lectiu, amb dues classes setmanals de tres hores cada una, i es preveu un desenvolupament de 84 h. d'aula. Així mateix es donen classes de consulta de dues hores per trobada setmanal.

La matèria integra, al costat de les disciplines Investigació Social I i II, Treball Final de Recerca, Estadística i Demografia, Planificació Social i Administració i Gestió Social, el Nucli IV: Àrea Tècnico-Operativa del Pla d'Estudis 2003 de la LTS. Aquesta àrea respon a l'objectiu d'«Aconseguir capacitació en el maneig de coneixements instrumentals per a l'exercici d'accions relacionades amb la intervenció professional com a pràctica fonamentada»; la càtedra Psicologia Evolutiva i de la Personalitat se situa en la línia temàtica 3 del nucli esmentat, al·ludint als "aspectes relacionats amb el suport psicosocial a subjectes". A partir d'aquí la proposta del planejament de càtedra es fa com a aportació que ofereixen els principals enfocaments de Psicologia Evolutiva i de la Personalitat a la formació del futur Llicenciat en Treball Social.

Manté un règim de correlativitat amb les assignatures: Teoria de la Intervenció III: Treball Social Comunitari, Taller III: Abordatge Comunitari, totes dues de tercer any, a més amb Teoria de la Intervenció IV: Treball Social Familiar, de quart any.

L'equip de càtedra es compon de dos docents: un professor titular efectiu i una professora Associada efectiva (càrrec en el que exerceixo).

2.2. Aspectes curriculars de l'assignatura

Aquest apartat remet al paper de selecció dels continguts i les estratègies d'articulació que l'equip de càtedra va tenir en compte a l'hora de plasmar aquesta selecció, tenint en compte que es va tractar de modificar els continguts i la metodologia d'ensenyament respecte del Pla anterior (1992). Utilitzem criteris d'actualització de coneixements, d'acomodació a les circumstàncies socioculturals d'aquesta època i d'ajustament al que estíem millors condicions d'aplicació per al context d'intervenció del futur Treballador Social, és a dir en ambient prioritàriament de vulnerabilitat social.

El punt de partida per definir quins continguts, quina experiència de coneixement propiciar amb els alumnes en aquesta matèria el va constituir una reflexió epistemològica i psicològica sobre l'ésser humà, dels seus canvis i del seu desenvolupament al llarg del cicle vital. És a partir d'aquesta reflexió, que ens vam proposar que l'alumne construeixi una comprensió científica del subjecte, definit com a unitat bio-psico-social, des de l'especificitat dels seus processos psíquics i del seu comportament. El que implica entendre al subjecte com un ésser dinàmic de necessitats i possibilitats, situat en temps i espai, obert al desenvolupament de les seves habilitats, des de la concepció fins a la seva mort. Aquestes reflexions van ser el resultat d'activitats acadèmiques de les com a equip docent participem. Aquestes activitats van consistir en dos cursos de postgrau i d'actualització, l'objectiu va ser la reflexió sobre la pràctica docent, sobre els problemes que es viuen a l'aula universitària, específicament vinculats a l'ensenyament³.

Des d'aquestes experiències vam promoure situacions d'ensenyament-aprenentatge que li permetin a l'alumne construir una actitud reflexiva, alhora que crítica i compromesa amb el que constituirà el seu futur rol professional, elaborada sobre el reconeixement de les pròpies limitacions (històriques, socials i culturals) i els prejudicis que se'n desprenen. Pensem que aquest abordatge possibilitaria la construcció d'una mirada d'allò humà, que ajudi a comprendre l'home en les seves diferents edats i reconèixer les particularitats de cadascuna d'elles: infància, adolescència, joventut, adultesa, vellesa, buscant no només la seva descripció i la seva explicació sinó també la seva optimització; atenent com a part essencial del desenvolupament humà als contextos privilegiats que ho fan possible: la família i l'escola; coneixements que es converteixen en eines vàlides per abordar realitats socials problemàtiques des de la perspectiva psico-evolutiva.

³ Curso de Posgrado para Perfeccionamiento Docente. Res. 071-CD-00
Títol: Análisis de las Problemáticas Socio-Cognitivas en el Aula Universitaria.
Curso de Posgrado y de Actualización. Res. 589-FCS-00
Títol del Curs: Reflexionando nuestra Práctica docente... desde los estudiantes.

La selecció de continguts que inclou la matèria es va fonamentar llavors, d'una banda, en el fet que l'alumne tenia coneixements de Psicologia Social, adquirits durant el seu segon any de carrera. De l'altra, que la Psicologia Evolutiva i de la Personalitat s'articulava amb la necessitat d'oferir a l'alumne instruments per al suport psico-social dels subjectes.

En aquest sentit, els continguts proposats van apuntar a que l'alumne conegués -en alguna mesura- les limitacions pròpies de la seva condició humana i tingués instruments psicoevolutius per comprendre les limitacions que emergeixen de les problemàtiques socials objecte de la seva pràctica, les quals va revisant en assignatures de caràcter teòric i pràctiques específiques com ho representen els últims Tallers, de quart i cinquè any.

El criteri que assumim des de l'assignatura apel·la a la consideració de l'acte educatiu com a vincle humà que requereix de la reflexió al voltant de la relació que s'estableix entre docent, alumne i coneixement, a l'aula. Reflexió que possibilita al costat d'altres matèries del Nucli 4 una revisió de les matrius d'aprenentatge construïdes sobre l'ésser humà, en el llarg trànsit pel sistema educatiu, per tal d'ajustar-les a aquesta incipient identitat, a aquest "ser treballador

Per explicar més descriptivament les connexions entre conceptes, caldrà donar compte dels fils conductors del programa.

El programa analític de Psicologia Evolutiva i de la Personalitat està articulat al voltant de dos grans eixos:

1- Fonaments del Desenvolupament Psicològic i de la Personalitat, que conté les següents unitats:

UNITAT 1: INTRODUCCIÓ A LA PSICOLOGIA EVOLUTIVA COM A PSICOLOGIA DEL DESENVOLUPAMENT

UNITAT 2: PERSONALITAT I DESENVOLUPAMENT HUMÀ. CONTEXTOS DE DESENVOLUPAMENT NO CONVENCIONAL I DE RISC

2- El Desenvolupament humà al llarg del cicle vital, que conté les següents unitats:

UNITAT 3: INFÀNCIA

UNITAT 4: PUBERTAT, ADOLESCÈNCIA I JOVENTUT

UNITAT 5: ADULTESA I VELLESA

Ara bé, emplenada una descripció general i la lectura dels aspectes curriculars rellevants, resulta oportú fer referència a altres elements, subjacents a aquesta pràctica.

2.3. Aspectes subjectius: testimoni autobiogràfic

La narrativa autobiogràfica permetria recuperar coneixement i emocions des de la memòria, com una alternativa d'organitzar les nostres experiències i transmetre-les als altres (Huberman, 2005).

En començar la meua carrera docent en aquesta càtedra, per l'any 1992, ocupava un càrrec de Cap de Treballs Pràctics en caràcter de substitut (no efectiu), comptava amb limitades nocions sobre docència, ensenyament, bàsicament perquè aquestes nocions s'ajustaven a conceptes teòrics de la Llicenciatura en Psicologia de la qual em vaig titular l'any 1990 i no al marc experiencial que atorga la pràctica davant dels alumnes. Per aquesta raó les meves estratègies d'intervenció a l'aula estaven condicionades per elements més aviat intuïtius; indefectiblement l'experiència sobrevé al llarg dels anys, en la meua persona és un procés no conclòs.

Revisant la meua actuació per aquests dies, estimo que reproduïa patrons apresos dels docents que em van formar, em debatia en les tensions de preparar les classes de pràctica i revisar els continguts dia a dia per assegurar tenir "totes" les respostes per a aquells alumnes;

res més lluny de recapitular conscientment, des de reflexions metacognitives, la meua actuació docent.

Al llarg del temps, aconseguida la "seguretat" davant els alumnes, em vaig dedicar metòdicament a aquesta anàlisi profunda de com era la meua pràctica, la meua actuació docent. Aquest procés es va articular amb modificacions importants en la meua carrera acadèmica, ja per l'any 1994 havia aconseguit una millor posició laboral, era professora adjunta, substituïda. Aquest nou lloc em va possibilitar intervenir amb altres elements, va significar un lloc de major reconeixement, però també de noves exigències, ja que havia de donar algunes classes teòriques, no només contenir la pràctica. Aquests components històrics, probablement van motivar la meua actitud reflexiva, però no va ser només això.

Aquells anys van ser temps d'intens canvi a l'interior de la vida universitària; existien polítiques (programa d'incentius, categorització, control de gestió) associades als conceptes de qualitat, que no podien ser desconeguts pels equips docents urgits per integrar-se a grups de recerca formal, per poder categoritzar-se en el sistema universitari i així comptar amb un incentiu monetari. Les tensions provinents d'aquesta agitada etapa, traspassaven la vida quotidiana encara en els plans més propers, com el de la pròpia vida familiar i el de les decisions personals.

Des del meu espai docent d'adjunta, vaig intentar reprendre la meua formació inscrivint-me en un postgrau acreditat a la Universitat Nacional de San Luis, i en els períodes del 1997 - 2002, vaig poder concloure aquesta opció que va ser de gran utilitat per aportar una major solvència a la meua trajectòria professional.

Aquesta situació va portar el benefici de poder concursar el càrrec d'associada simple, en el qual exerceixo des de 1998, el que va motivar noves reformulacions a l'interior de l'equip de càtedra, ja des d'un altre espai de poder, el que legitima un concurs d'antecedents i oposició.

Aquests esdeveniments i altres similars que van transcórrer en el si de l'equip de càtedra van generar un moviment que podria dir de renovació, o de treure a la llum el que potencialment havia esperat: vam generar cursos lliures adreçats a enfortir temes d'urgència en els alumnes, també vam situar la càtedra en un programa internacional ALE-AECI per a professors, aconseguint un intercanvi amb un docent espanyol i podent dictar classes a la Universitat d'Oviedo (Astúries-Espanya), des d'aquesta experiència portar altres vivències als nostres alumnes.

Però aquell creixement, els avenços, no sempre van tenir la conjuntura institucional ideal per ser apresos, i de vegades vaig sentir que era un veritable obstacle l'haver crescut, el fet d'haver generat "tant", si bé havia aconseguit canvis importants, el cost personal va ser altíssim. Així per exemple, un aspecte fràgil resultant d'aquest desenvolupament va estar representat pel vincle amb els alumnes, en un temps en què la cultura premia l'economia d'esforços, amb un ancoratge en altres valors i concepcions, diferents a les exigències que guiaven aquesta assignatura. Algunes d'aquestes promocions d'estudiants, urgida per l'adveniment d'un canvi de Pla d'Estudi, i recolzats en organitzacions estudiantils, amb base política oposada a la nostra ideologia, esgrimien un imaginari d'equip docent "exigent", "temible", fins al punt de fer-nos sentir el veritable pes polític del centre d'estudiants a l'aula, buscant "suavitzar" les exigències, encara amb l'argument demagògic, o bé amb la blasfèmia a la persona dels docents d'aquesta càtedra. El suport del Centre d'Estudiants per a aquestes qüestions va possibilitar l'intent fallit d'intervenir l'equip, però la nostra obertura a l'observació de classes per part d'autoritats, com també la sol·licitud de la presència de observadors en els exàmens va permetre deixar sense efecte aquestes qüestions de les que per un temps vam ser objecte.

Una forta hipòtesi que em sorgeix d'aquesta anàlisi és que els perfeccionaments d'un equip no sempre resulten funcionals al sistema polític de torn, més encara si un no comparteix el candor ideològic de la gestió vigent. En aquest sentit convertir-se en Doctor d'una disciplina o disposar de bones qualificacions no va ser suficient per obtenir estabilitat laboral; per exemple en èpoques electorals la interna marcava ascensos i promocions no sempre per als més qualificats, el criteri de selecció moltes vegades va ser el pertànyer o no a la gestió de torn, per sobre dels criteris acadèmics.

En aquest marc institucional si els alumnes se senten exigits en una càtedra a donar el millor de si, i això no és correlat del que passa en la seva pràctica estudiantil generalitzada, viuen aquest model com extremadament rigorós, és també clar que no sempre els alumnes porten la maduresa i el discerniment per valorar amb objectivitat que és el millor per a la seva formació professional.

El marc socio-polític del país amb models polítics deficitaris va modelar condicions desfavorables per a la societat en general. Entre el 1999 i el 2002, Argentina va viure circumstàncies extremes per a una democràcia: tres presidents, eleccions anticipades, mesures econòmiques com "el corralito" fundades en la impossibilitat de retirar fons dels comptes bancaris personals. Aquests aspectes van coronar una època que va transmetre als joves la impressió del "tot s'hi val", la manca de codis quedava legitimada des dels mateixos exemples presidencials.

En el pla del coneixement, els nostres alumnes de Treball Social no sempre van portar la predisposició per a l'estudi, ni les idees *inclusores* de les que parlava Ausubel (1983) per aconseguir aprenentatge significatiu, el *background* per incorporar els nous materials a l'estructura de coneixement no era freqüent. Tampoc era freqüent en aquests joves la passió pel coneixement, moltes vegades portaven com a objectiu immediat la possibilitat d'aconseguir la titulació el més aviat possible, per exemple, perquè comptaven amb promeses partidàries de col·locar-se al sistema laboral i en l'aparell burocràtic a mans del govern de torn. Rèplica d'aquest model sol ser la participació política a la universitat, amb els beneficis que això comporta, per exemple en els sistemes interns de beques estudiantils o també la selecció de places per passanties pagades en empreses locals.

Malgrat aquestes apreciacions, he de reconèixer que hi ha excepcions, també comptem amb grups d'estudiants que busquen excel·lència acadèmica i afronten els esforços necessaris per aconseguir, en els termes que aquest equip de docents entén l'excel·lència.

Aquestes qüestions viscudes, ens van portar a replantejar-nos que la nostra tasca docent s'havia d'analitzar des de concepcions teòriques de la pedagogia i que els elements principals del procés d'aprenentatge havien de ser objecte de permanent anàlisi. Advertim que el compromís, el perfeccionament docent, i la dedicació per aquesta assignatura no eren elements suficients per aconseguir eficàcia en els processos d'ensenyament i aprenentatge, de manera que vam decidir involucrar-nos més en l'estudi de la nostra pròpia pràctica docent.

El primer que vam fer va ser intentar definir les nostres concepcions sobre l'ensenyament per a després determinar les teories que millor les identifiquin, no amb la intenció de justificar la nostra actuació, sinó amb la de posicionar-nos el més clarament possible en l'espectre de les teories pedagògiques per així poder reconèixer fortaleses i debilitats. Tasca important va ser revisar quines tipologies d'alumnes podíem trobar a l'aula, per a això participem en projectes d'investigació que ens permetien una mirada més objectiva d'aquest subjecte postmodern, concepte associat a la noció cultural d'un jove desinteressat, sense afeció a valors tradicionals i obert a un saber descartable.

Després d'haver revisat les teories pedagògiques ens vam poder adherir a les conviccions constructivistes que han expressat la necessitat d'acceptar que hi ha diferències (potser clares fractures) epistemològiques, ontològiques i conceptuals entre les teories implícites mantingudes pels alumnes i les teories científiques que pretenem ensenyar; entre les seves creences i les nostres, la seva disposició a aprendre i les nostres ganes d'ensenyar. (Vélez, 2005).

Les bretxes entre aquests aspectes descrits i les antinòmies que la pròpia realitat sociopolítica i institucional ens brindava van fer molt difícils per aquells anys la tasca d'educar.

2.4. Línies d'acció assumides per l'equip de càtedra: estratègies d'intervenció

Baix rendiment acadèmic, deserció estudiantil, elevat nombre d'alumnes suspesos i la insatisfacció consegüent per a nosaltres com a docents i per als mateixos estudiants ens van portar a buscar solucions a través d'estratègies puntuals.

Els principals canvis efectuats en l'assignatura al llarg dels últims anys van incloure, principalment, aspectes de l'avaluació, la relació teoria-pràctica, la planificació del desenvolupament dels continguts. Això es va fer buscant millorar i facilitar els processos d'ensenyament i aprenentatge. Es pot dir que aquests continus canvis en l'assignatura van ser producte d'una anàlisi crítica de l'equip, activitat que no ha conclòs, ja que encara tenim dificultats a solucionar.

Aquestes dificultats es manifesten, especialment, quan els alumnes han d'aprovar l'avaluació final de l'assignatura.

Un dels nostres actuals problemes és que els alumnes consulten superficialment la bibliografia recomanada per a cada unitat temàtica, durant l'estudi privilegien els apunts presos a classe o bé, les carpetes que altres estudiants van resumir per aprovar.

Pensem que aquest problema es pot solucionar a través de l'estimulació explícita i formal a la lectura de la bibliografia. Així, vam dissenyar una sèrie d'exercicis que tenen com a objectiu que l'alumne es familiaritzi amb la bibliografia de l'assignatura per anar formant l'hàbit de la seva utilització.

L'any 2002/2003 es va presentar la conjuntura departamental per fer canvis de fons, es va implementar un canvi de pla d'estudis; aquesta va ser una molt bona oportunitat per a la reflexió metacognitiva sobre la nostra pràctica. D'aquesta manera vam articular el nou pla a la llum d'aquestes revisions, incorporant treballs pràctics per als alumnes que els permetin un anar cap a la realitat amb les teories, també vam modificar el sistema d'avaluació i vam reformular els continguts cap a un enfocament familiar i social del desenvolupament humà, orientació proposada per a aquest Pla.

A la nostra nova planificació es plantejava la pretensió que els alumnes accedeixin a conceptualitzacions actualitzades, promovent la lectura i anàlisi de continguts de manera grupal i individual, en una constant reflexió amb la seva realitat i pràctica d'estudiant.

S'explicitava la necessitat de generar, un marc per a la construcció de coneixement específic, mitjançant la consecució dels següents passos que assumeixen la forma de tasques a complimentar (exercicis) amb els alumnes: Classes teòriques, Lectura de material bibliogràfic, ús de guies de estudi, execució de treballs pràctics, avaluacions parcials i final; conclòs d'aquest procés s'estima haver aconseguit la comprensió de les unitats conceptuals que abasta el programa.

Aquestes van ser algunes de les estratègies utilitzades amb els alumnes, les quals encara tenen vigència:

- *Deconstrucció de conceptes i construcció de definicions*, aquest mètode va comptar amb les següents estratègies:

A partir d'un estil de classe col·loquial, amb ús de tècniques per a l'emergència del propi pensament dels alumnes, com per exemple el remolí d'idees oral, s'activen els coneixements previs sobre els temes de la unitat, buscant generar des de les seves opinions les diverses accepcions que presenten temes com identitat, personalitat i subjectivitat. L'acompliment del grup en aquesta activitat va ser acompanyat pel docent, en actitud d'escolta, les intervencions del professor s'activen en el moment en què la temàtica imposa la integració dels continguts esbossats en la classe.

- Es va utilitzar com a *estratègia comprensiva l'Elaboració i explicitació d'una guia d'estudi*:

Els docents amb una modalitat expositiu-participativa exhibeixen una guia de preguntes amb els diferents continguts del programa, brindant els objectius d'aprenentatge, les fonts bibliogràfiques a consultar i l'activitat específica a concretar per l'alumne, en les respostes.

Es tracta de presentar una guia d'aprenentatge, que té com a finalitat oferir a l'estudiant una modalitat d'organització del material, que resulti facilitadora de la comprensió dels temes a omplir pels alumnes durant el període de dictat d'aquests continguts, combinant un compliment àulic i extra àulic, amb revisió del material per part dels docents.

Aquesta guia està formulada mitjançant preguntes que s'encaminin una manera d'estudiar en els alumnes, el que es percep des dels docents com una estratègia cognitiva per a una millor comprensió; d'altra banda també li permeten a l'estudiant disposar d'un instrument per conèixer objectivament quines nocions comprèn i quines no, als efectes de la consulta amb el docent en el marc del seu propi seguiment, les hores de consulta assignada seran els temps per efectuar aquest seguiment en un rol actiu de l'alumne i del docent.

- Dins la metodologia d'estudi a l'aula aconseguim la *conformació de grups de lectura* per analitzar articles:

Mitjançant una tècnica de dinàmica grupal plantejem un tema-problema en relació a l'eix conductor de cada unitat, oferim als diversos grups articles de revistes científiques i

material de diaris vinculats a aquest tema; es va instal·lar la pràctica de lectura i discussió, prèvia lectura de la bibliografia específica.

Amb aquesta estratègia busquem que els alumnes coordinats de manera general pel professor, aportin les seves anàlisis grupals a partir del que representa el coneixement popular i el coneixement científic de tema-problema plantejat. El docent va articular un tancament de l'anàlisi reconstruint d'aquestes anàlisis grupals els punts comuns d'un i altre saber i les possibles solucions establertes per al tema.

- El sistema d'avaluació va patir un profund canvi mitjançant *l'elaboració de treballs pràctics extra classe*:

A classe concretem l'anàlisi dels treballs i l'exposició de resultats pel grup un cop corregits pel docent, per aconseguir la retroalimentació de les experiències.

- Finalment ajustem *l'Avaluació parcial i final*:

A partir de la realització dels Treballs Pràctics estructurarem els parcials, en total dos durant el quadrimestre per a tota l'assignatura. Elaborem preguntes puntuals destinades a avaluar el coneixement d'aquests continguts en el marc del primer parcial. El seu caràcter és individual i escrit, amb desenvolupament de tema.

L'avaluació final de la matèria respon a les alternatives establertes en el punt I- "Modalitats d'Avaluació", de l'annex II Art 22, 23, 24 del Reglament Acadèmic de la Facultat de Ciències Socials; els alumnes regulars són avaluats mitjançant examen escrit, individual i públic. Aquest es refereix als continguts desenvolupats en el programa mitjançant preguntes puntuals i / o temes concrets, ja revisats en les tasques i exercicis assolits pels alumnes durant tot el procés d'aprenentatge.

Aquesta modalitat proposada s'ajusta a la necessitat de donar màxima objectivitat en l'avaluació de continguts d'alt valor abstracte, que requereix dels alumnes precisions terminològiques i elevada concentració en l'acte d'examen per a l'expressió dels seus sabers. El fet d'haver d'escriure els seus coneixements minimitza els errors anímics que la prova oral pogués generar en alguns alumnes.

L'examen escrit ofereix al tribunal l'avantatge d'aconseguir una correcció global, exhaustiva i objectiva, mesura que pel nombre elevat d'alumnes per avaluar es converteix en una tasca humanament esgotadora en els exàmens orals.

Fins aquí el que s'ha fet, en aquests canvis traçats en una nova planificació; aquests canvis practicats ens van oferir resultats satisfactoris des del punt de vista del rendiment acadèmic dels alumnes i també del seu humor per afrontar l'estudi de la disciplina. Així per exemple hi va haver un augment en el nombre d'inscrits per realitzar l'examen en aquesta matèria, els resultats assolits en termes de notes i qualitat de produccions va millorar notablement; aquest aspecte va ser difós entre els altres alumnes la qual cosa els va encoratjar a afrontar la seva pròpia experiència d'avaluació.

Aquestes modificacions, també van definir el canvi en la pròpia identitat professional com a docent, una càtedra en la que porto treballant 15 anys ha provocat en la meua persona diverses reflexions crítiques, moltes d'elles van involucrar no només allò psicològic, pedagògic, sinó també la perspectiva ontològica; avui puc dir que va ser el meu propi jo qui va acusar els canvis.

En aquest sentit va ser molt valuós renovar el diàleg amb els alumnes des de les seves pròpies dificultats, dedicar uns minuts abans de cada classe a treballar el vincle amb els meus estudiants, sense per això pensar que perdo temps per donar els temes del programa. Vaig entendre la importància de ser flexible, vaig definir la diferència entre ser exigent i ser rígid.

3. Reflexió final

A tall de tancament, puc expressar que el context, la institució i la dinàmica de l'aula no sempre operen articulats, entre aquests camps es produeixen desfasaments que no són de fàcil solució. Al seu torn, a l'interior de cada dimensió trobem antagonismes, ja sigui provinents de les diferències ideològiques, dels diversos models pedagògics coexistents, també de

l'estructura de poder i de les subjectivitats dels qui prenen decisions que involucren a tots els agents d'un sistema .

A l'interior d'una càtedra, els equips presenten fractures d'ordre formatiu, generacional, de compromís, no tots els docents s'involucren en la mateixa mesura davant del coneixement, i això moltes vegades és advertit pels propis alumnes, de vegades és utilitzat negativament, propiciant noves fractures entre docents, entre docents i alumnes, entre docents i autoritats.

El professor en aquest camp adquireix un paper significatiu, d'una banda es veu involucrat en la implementació o execució de tasques, funcions no sempre decidides per ell, perquè allà és on graviten l'entramat institucional i el context més ampli.

A les universitats, si bé es gaudeix de llibertat de càtedra, aquesta autonomia del docent li permet enfrontar-se a l'elecció de dissenys i pràctiques. Aquestes opcions, les eleccions, el fet d'establir criteris, les cerques i trobades amb alumnes, els intercanvis amb l'equip de càtedra porten, encara que no es tingui aquesta intenció originalment, a reflexionar sobre les pràctiques. Aquestes experiències porten aparellades altres conseqüències, com opinava Santos Guerra (1988), la mecanització dels aprenentatges que interioritzem en la nostra formació genera rutines en la pràctica docent. S'actua com a professor de la mateixa manera que s'ha vist actuar als professors i es concep als alumnes basant-se en l'experiència que s'ha tingut sent alumne.

Potser aquest sigui un dels primers obstacles de formació que un docent hauria d'esmenar per aconseguir autèntics canvis, per replantejar-se de fons la seva pròpia pràctica i per què no la seva pròpia identitat professional.

Enfront de la quotidianitat de l'aula, el nostre gran mèrit serà adequar els models ideals provinents de les teories, a les autèntiques possibilitats, les que ens permet el context, i des d'allà re-significar la pròpia pràctica i convertir-la en un instrument de desenvolupament humà.

Per cert, segueix essent el docent qui acosta la ciència a l'aula, i continua sent l'alumne el que va a la universitat en la seva recerca; serà compromís d'uns i altres revisar tasques, creences, i el sentit més íntim del que un és ontològicament com a ésser docent i com a ésser alumne; la nostra essència d'éssers humans en una relació única de coneixement.

Referències bibliogràfiques

- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado*. Madrid: Editorial Alianza.
- Fernández Pérez, M. (1989) *Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Editorial Altamira.
- Gardner, H. (1991). *La mente escolarizada. Cómo piensan los niños y qué debieran hacer las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). Cambios culturales y transformaciones curriculares. *Revista para la libertad*, 18, maig, 16-20.
- Giordano, M. F. (2006). *Documento para el Módulo Didáctica y Currículum. Planificación*. Especialización en Docencia Universitaria. Departamento de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de San Juan.
- Guyot, V. & Giordano, M. F. (1997). Los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento. *Revista Alternativas*, 1 (4), 17.
- Huberman, M. (2005). *Trabajando con narrativas biográficas en La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Dins McEwan, Hunter & Egan, Kieran (comp). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Litwin, E. (1996). Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la universidad. *Revista Pensamiento Universitario*, 4 (4/5).
- Rinaudo, C. & Donolo, D. (1999). *Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje*. Universidad Nacional de Río IV. Córdoba: Argentina.
- Santos Guerra, M. A. (1988). *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: Editorial Popular.

Vélez, G. (2005). *Documento elaborado para el Módulo Psicología de la Educación. Especialización en Docencia Universitaria.* Departamento de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de San Juan.