

Abstract: In the present essay it is thought over of three dimensions of the learning process that elaborate into the classroom workshop.

There is rescued the concept of appreciative dialog associated with the significant learning as one of the decisive factors in the process of retention of new knowledge.

The leader develops into this participative style, a fundamental piece using the consultation to practice the own leadership.

Key words: classroom workshop – learning – appreciative dialog – cognitive structure – participative leadership.

Resumo: No presente ensaio reflexiona-se a respeito das três

dimensões do processo de aprendizagem que se elaboram no workshop de sala de aula.

Resgata-se o conceito de diálogo apreciativo associado à aprendizagem significativa como um dos fatores decisivos no processo de retenção de novos conhecimentos.

O líder devém neste estilo participativo, uma peça fundamental utilizando a consulta para praticar a própria liderança.

Palavras chave: workshop de sala de aula – aprendizagem – diálogo apreciativa – estrutura cognitiva – liderança participativa.

(*) **Laura Martínez.** Licenciada en Marketing (UCES)

Aparecer

Leticia Martín (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: Los docentes se encuentran atravesados social e ideológicamente por la propia historia personal y por lo tanto, sus decisiones están condicionadas por las experiencias vividas como estudiantes en el pasado. Se presenta la cuestión de cómo des-aprender las estructuras internalizadas para re-aprender en la propia práctica, con el fin de orientar las propias configuraciones didácticas. En este nuevo contexto, se rescata la relación entre los campos de la didáctica y de la comunicación.

Palabras clave: formación docente – conocimiento – alumno – contexto social y político – comunicación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 166]

La incorporación de un otro ausente en la Argentina de la vuelta a la democracia

¿Puede alguien convertirse en docente sólo porque estudia? ¿Qué paradigmas acompañan su formación y qué historias trae cada uno de su paso por el sistema educativo? Sin duda las experiencias vividas en la etapa escolar se graban en alguna parte del inconciente, condicionan y lo constituyen al docente de determinada manera y no de otra. A continuación, se observan algunas cuestiones por demás comunes de la actividad docente y del marco socio histórico de los años '80, momento en el que tanto la didáctica educativa como la comunicación proponen un viraje hacia la integración del alumno, y del receptor, respectivamente, en las tríadas: enseñanza / conocimiento / aprendizaje y emisor / mensaje / receptor.

Formarse como docente, o transformarse en docente, es una acción que requiere no sólo del conocimiento de las temáticas y conceptos que se enseñarán, sino también de una cantidad de saberes específicos en torno a la cuestión didáctica. Es descubrir las propias capacidades y recursos con los que se cuenta, las motivaciones y deseos de transmitir conocimientos, y por qué esto es así.

Siguiendo a la Licenciada Karina Agadía es importante aclarar que “enseñar no es una actividad monolítica, que supone la mera transmisión de información o la

ejecución de un manajo de técnicas estándares (...) que aseguren un resultado exitoso”. Formar a otros es a la vez formarse a uno mismo. Ponerse en forma. Y esta expresión que puede sonar a juego de palabras, es mucho más que una linda frase. Decirla implica estar pensando en otro paradigma educativo, otro orden jerárquico de la tríada: “conocimiento – docente – alumno”, que nos propone a su vez una relación más igualitaria y dinámica donde los tres elementos que la integran se modifican mutuamente.

Parafraseando a Barco (1994) iniciar un proceso de formación es poner en tensión el *habitus* del ser docente, que está constituido en base al alumno que ese docente fue. Para él, tanto como para Davini (1995) des-aprender las estructuras internalizadas tempranamente es lo que permite a un docente re-aprender su propia práctica partiendo de la recuperación de la voz de los sujetos.

Recordar el contexto pseudo constructivista en el que se desarrolló el sistema educativo post dictadura en la Argentina es una manera de recuperar las huellas que el paso por la escuela ha dejado en una generación entera de alumnos, hoy docentes.

Pero además de estar atravesados social e ideológicamente por la propia historia personal, los docentes reflexionan sobre su propia práctica y toman decisiones didácticas de acuerdo al paradigma educativo –conocido o no– que los precede en el quehacer diario de la enseñanza.

Edith Litwin (1997) dice que “el modo particular que despliega el docente en su clase, con el objeto de favorecer la construcción de conocimiento, la organización y gestión de la clase, las decisiones referidas a qué enseñar y cómo enseñar, están orientadas por sus propias configuraciones didácticas. Así el recorte de contenidos, la forma en que se trata la disciplina, las concepciones de enseñanza y aprendizaje, y las actividades y vínculos que se establecen en la clase, reconocen formas particulares que devienen de las decisiones didácticas que toma el docente (...) y que requiere un constante proceso de reflexión.”

Schön (1992), siguiendo el concepto de “pararse a pensar” de Hannah Arendt, agrega otro condimento muy interesante al debate. Sostiene que podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho. Partiendo de esta idea es que se hace necesario pensar el contexto histórico de los años ’80 en relación a la disciplina de la didáctica.

Es en esta década, de retorno a la democracia y reacomodamiento institucional de la Argentina, que la disciplina de la didáctica pasa de un enfoque normativo y prescriptivo, imperante en años ’70, a un enfoque donde se tratarán de interpretar las prácticas de enseñanza de manera crítica, para favorecer la búsqueda libre y autónoma del interés del alumno. A su vez el docente deja de ser el centro de la relación y enseñar pasa a ser otra cosa. Se deja de lado la relación unidireccional y jerárquica: docente – alumno, para comenzar un nuevo tipo de relación más pareja, una actividad cooperativa, grupal y compartida entre los alumnos, el conocimiento y el docente. El maestro pasa de ser el “uno”, portador de “él” conocimiento, con reminiscencias religiosas arrastradas desde la primera didáctica que diseñara Comenio, en 1632, –denominada Didáctica Magna– para pasar a ser un integrante más de la nueva relación maestro-alumno-conocimiento, que propone la Nueva Escuela en su desplazamiento de aquella primera didáctica de la escuela tradicional.

Marta Souto (2003) sostiene que el objeto formal de la didáctica es el acto pedagógico. Unidad que contiene las relaciones y elementos esenciales del hecho educativo, y que surge de la interacción entre un sujeto que aprende y un sujeto que enseña, en función de un tercer elemento: el contenido.

A partir de entonces se rechaza la memorización, la competitividad, el autoritarismo, la disciplina, y la ya nombrada centralidad de la tarea docente, para pasar a “una enseñanza basada en los intereses espontáneos del niño y en la necesidad de potenciar su actitud, libertad y autonomía” (Steinman, 2004)

Otra característica del nuevo movimiento educativo la señala el mismo autor. Se trata de las salidas educativas que han sido un rasgo fundamental de este gran cambio que produjo la Nueva Escuela, por aquellas épocas.

Es importante señalar también que en los primeros años de la década del ’80 existía una pseudo neutralidad de la escuela en relación al contexto político y social del país. Sin lugar a dudas la educación de la época parecía no tomar posición política de nada, mientras que, de alguna manera solapada, sí la estaba tomando.

Para finalizar, y teniendo en cuenta este contexto, es

interesante señalar la fuerte relación conceptual y temporal existente entre los campos de la didáctica y la comunicación social.

Es observable, y materia de análisis, que en los mismos años en que la didáctica vira hacia una concepción mucho más integradora del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, también la comunicación está incorporando al receptor en el circuito comunicacional, y otorgándole capacidades y funciones que antes, en los años ’70, no se le asignaban.

Aníbal Ford (1994) en línea con De Certau (1996), Jesús Martín Barbero (1983), Beatriz Sarlo (2001), y tantos otros estudiosos de la comunicación, lidera los estudios latinoamericanos que proponen –por primera vez en la historia de la comunicación– que, la recepción es activa, si bien hay elementos estructurales que la condicionan. Esto supone, en principio, una integración y protagonismo del receptor en la tríada emisor / mensaje / receptor, lo cual no es poco. Ahí donde los que recibían un mensaje eran considerados “meras orejas” que escuchaban mensajes sin producir alteraciones de ningún tipo en el flujo comunicacional, comienza a verse otra entidad, más viva y activa, que a su vez puede cumplir otro rol, más allá del de meramente recibir.

Así como el alumno deja de ser para la didáctica una tabla rasa, como planteaba el positivismo pedagógico, y pasa a ser considerado un ente libre y autónomo con intereses y capaz de modificar al docente y al conocimiento como tal; el receptor comienza a ser entendido como activo. No sólo una oreja, o “esponja receptiva” sino, al mismo tiempo, una boca y unos gestos, que intervienen a la vez, modificando tanto al mensaje, como a quien lo emite.

En los ’80, como plantean Steiman, Misirlis y Montero (2004) en su análisis de la didáctica, “se deja atrás una década políticamente nefasta que supo hacer sus armas en las escuelas de la mano de la didáctica tecnológica: racionalización, resultados, eficiencia, pseudo neutralidad.” En las escuelas de Argentina irrumpe muy suelto de cuerpo el constructivismo. Y de su mano el aula taller, rara mezcla de mecánica y pedagogía, que se muestra como la única vía posible de avanzar sobre el enciclopedismo anacrónico y el autoritarismo de las décadas anteriores. Esto no fue simple, ni de la noche a la mañana. De alguna manera todavía hoy el cambio no es total. El conductismo se resistía a desaparecer de las escuelas, así como en el ámbito de la comunicación el receptor todavía hoy –en algunos pocos casos– es considerado tonto cultural, que absorbe todo lo que se le ofrece desde los medios.

Algo entonces puede decirse, a modo de cierre o de futura hipótesis de trabajo, y retomando el contexto socio político e histórico, que atraviesa ambos virajes que integran y ponen en valor a receptores y alumnos. Y es que el retorno a la democracia funcionó como excelente telón de fondo para que el pensamiento –de ámbitos tan diversos– se centre en el “otro”. Ese otro que no participaba, no votaba, no opinaba a nivel comunicacional, y que estaba desaparecido por las dictaduras, comienza a ser tenido en cuenta en los ’80. La participación democrática como cambio más amplio de la sociedad toda, podría decirse, colaboró –sin proponérselo– con el re

surgimiento del alumno y del receptor o al menos acompañó y favoreció el protagonismo de estas categorías, por aquellos años.

Referencias bibliográficas

- Agadía, Karina. La construcción del saber didáctico de los docentes de la Universidad de Palermo.
- Barbero, Martín. (1983) *Memoria narrativa e industria cultural, en Comunicación y cultura*, Nº. 10, México, agosto.
- De Certau, M. (1996) *Introducción, en La Invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Pág. 4.
- Ford, Aníbal (1994) *Culturas populares y (medios de) comunicación, en Navegaciones, Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu, Pág. 149.
- Litwin, Edith (1998) *El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda, en Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlo, Beatriz (2001) *Retomar el debate, en Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, Pág. 223.
- Schön, D. (1992) *En la formación de profesionales reflexivos. Hacer diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Steiman, Jorge, Misirlis Graciela y Montero Mónica (2004) *Didáctica general, didáctica específica y contextos sociohistórico en las aulas de la Argentina*. Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades, Centro de estudios en didácticas específicas.
- Souto, Marta, (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Didáctica del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: The teachers are crossed socially and ideologically for the own personal history and therefore, his decisions are determined by the experiences lived as students in the past. One presents the question of how to unlearn the internalized structures to re-learn in the own practice, in order to orientate the own didactic configurations. In this new context, the relation is rescued between the fields of the didactics and of the communication.

Key words: educational formation – knowledge – pupil – social and political context – communication.

Resumo: Os docentes encontram-se atravessados socialmente e ideologicamente pela própria história pessoal e portanto, suas decisões estão condicionadas pelas experiências vividas como estudantes no passado. Apresenta-se a questão de como des-aprender as estruturas internalizadas para re-aprender na própria prática, com o fim de orientar as próprias configurações didáticas. Neste novo contexto, resgata-se a relação entre os campos da didática e da comunicação.

Palavras chave: formação de professores – conhecimento – aluno – contexto social e política – comunicação.

(*) **Leticia Martín.** Creativa Publicitaria. Docente de la Universidad de Palermo en el Departamento de Comunicación y Creatividad Publicitaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Tiempos de buena enseñanza

Analía López (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: El presente ensayo pretende reflexionar acerca de los beneficios de la educación basada en el modelo constructivista que sitúa al alumno en un rol activo, en contraposición al modelo conductista que lo ubica en un lugar pasivo.

El aprendizaje se va produciendo como resultado de la interacción de las experiencias, los conocimientos previos con los nuevos y del medio ambiente del alumno.

En una crítica al taylorismo, la autora toma como referencia el largometraje *Tiempos Modernos* de Charles Chaplin (1936) para explicar el modelo conductista.

Palabras clave: constructivismo – conductismo – aprendizaje – conocimientos previos.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 168]

La película *Tiempos Modernos* constituye un retrato de las condiciones desesperadas de empleo que la clase obrera tuvo que soportar en la época de la Gran Depresión, condiciones promovidas, en la visión dada por la película, por la eficiencia de la industrialización y la producción en cadena. Para que este modo de producción capitalista sea exitoso indefectiblemente se

tuvo que producir una traslación del análisis de tareas tayloristas a la escuela y a la educación, lo que provocó que las escuelas se gestionaran de manera similar a un complejo fabril; es decir se intento despojar de valores y actitudes las prácticas educativas y centrar la enseñanza en la visión tecnológica-positivista, rendición de cuentas y en los meros resultados académicos olvidando los