

Las experiencias de formación como “Experiencias vivenciadas” desde contextos de aprendizaje transformacionales

Fecha de recepción: junio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2017
Versión final: octubre 2017

Carina Pérez Dib (*)

Resumen: En el presente escrito comparto vivencias y puntos de quiebre surgidos en el contexto propio de los espacios de Práctica y Residencia, en instancias de cierre de formación. Recuperando algunas de las significaciones los propios protagonistas van narrando de sus experiencias. Presentamos esta experiencia concreta y singular, con el objetivo de provocar un reflexionar-se en estos tiempos en los cuales la propuesta de una educación para la paz se presenta como posibilidad y desafío; donde la creación de contexto de aprendizajes transformacionales y para la vida son posibles.

Palabras clave: Vivencia - experiencia – sufrimiento – instituciones – prácticas – transformación – docente – alumno – aprendizaje

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 109]

Breve contextualización de esta experiencia a compartir

Otro signo característico son los valores que se ponen en juego, aun contradictoriamente, y también “la conflictiva propia de procesos interactivos que demandan de los docentes, en tanto directos responsables, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas. (G. Edelstein, 1995).

Esta experiencia de formación se sitúa temporalmente durante el año lectivo 2015. Espacialmente en la localidad de María Granda (Entre Ríos) y en el marco de la cátedra Práctica IV. (Instituto de Formación Docente D-228).

Ha sido un enorme desafío para quien escribe el presente escrito, así como para los docentes formadores, llevar adelante esta experiencia, en un contexto de cambios educativos, políticos, económicos y sociales, en los cuales se inscriben las prácticas de los alumnos, protagonistas de las narrativas recuperadas a modo de vivencias de formación.

Con el permiso de los actores participantes en el presente trabajo iremos tomando palabras propias con la intención de ir relatando la experiencia en torno a la temática propuesta, y con la guía de algunos autores seleccionados para tal fin. Entendiendo que la educación es un proceso de transformación de vida que sigue un curso definido por la manera de vivir de los padres y educadores. En este proceso, el niño se transforma en un tipo de ser humano u otro según el tipo de experiencias vividas recurrentemente con sus padres y educadores. Tal como es posible considerarla desde los aportes de Humberto Maturana.

Y teniendo en claro que, la tarea central de la educación y por ende, de nuestro equipo de cátedra es de prestar atención, fomentar y guiar a los alumnos en su crecimiento como seres humanos responsables social y ecológicamente, conscientes de que se respetan a sí mismos y a los demás.

1. Iniciando este recorrido vivencial:

El punto de partida de cualquier discusión sobre el papel del profesor en la formación de estudiantes, debe de partir del análisis de los propios recursos que el docente aporta como sujeto (su historia personal), de las historias de los sujetos que interactúan con él (los alumnos), de la historia que construyen en el aula y de las condiciones socio históricas en que se desarrolla, el proceso educativo.

Como docente, es posible ocupar un espacio activo en el hecho educativo, entendiéndose a la educación como una relación, una actividad fundamentalmente social y creadora de vínculos y posibilitadora de vivencias y experiencias entendida la primera desde Gadamer como:

Filosóficamente hablando (...) este concepto (el de la vivencia) tampoco se agota en el papel que se le asignó, el de ser el dato y el fundamento último de todo conocimiento. En el concepto de la vivencia hay algo más, algo completamente distinto que pide ser reconocido y que apunta a una problemática no dominante, su referencia interna a la vida. (Gadamer, 1999)

Tomando el concepto de Jorge Larrosa (1996) de experiencia podemos decir que:

La experiencia equivale a lo nuevo, a lo que nos arranca a nuestra adherencia al pasado, la que nos descubre hechos y verdades nuevas. La fe en la experiencia no produce devoción hacia la costumbre sino a la tentativa de progresar... Hoy nos servimos de nuestras experiencias pasadas para construir en el futuro otras nuevas y mejores.

En palabras de una de las protagonistas:

Es por ello, que este trabajo surge de la experiencia de la Práctica Docente IV, denominada también Residencia, (...), con el objetivo de transmitir aquellas vivencias significativas que transité, experimenté y

que me conformaron en esta etapa (...). Considero que si está narrado, es porque ha constituido experiencia, todo lo vivenciado hasta el día de hoy, lo denominaré de ese modo... Maillén Moine

Atravesada esta relación por la conversación; parafraseando a Gadamer quien nos dice que:

Todo juego de gustar y no gustar, de la simpatía y la antipatía, todo lo que demanda la vida en su conjunto, acontece también en las clases. Así lo expresa una alumna en su narrativa y refiriéndose a su primer día en la escuela: "Lista, perfumada y peinada, con muchas expectativas, cargada de buenos deseos, con ganas de conocer a mis futuros alumnos, de saber cómo les caería, entre otros aspectos... Me ubiqué en el fondo para no molestar y tratar de no ser invasiva, y de allí los miraba. (Maillén, Moine) Recuerdo el primer día frente de la clase estaba muy nerviosa, sentía mucho miedo de cómo los chicos iban a reaccionar sobre lo que llevaba para darles, que no era su maestros de todos los días, el trato y el modo que tenía era distinto al que ellos estaban acostumbrados;... (Marina, Kloster)

Si nos enfocamos en la relación entre el alumno y el docente, podemos decir que la misma se ve influenciada por las características del entorno social e institucional donde se produce dicho vínculo; por los intereses, actitudes y características de los estudiantes y de los profesores, y además por las propias características y complejidades del conocimiento que se está enseñando. Teniendo en cuenta que en el campo de las Prácticas, no solo la relación docente alumno se produce en el aula, sino que trasciende la misma. Se establecen vínculos nuevos, desafiantes.

Es así como lo expresa alumna residente:

Otra de las cuestiones que pude observar en la escuela es la desigualdad en relación a lo material, donde una docente le hizo llegar a un niño una caja con un par de botines, un par de medias, una bolsa con bolitas y un bolsa con golosinas, me admiré mucho por el gran gesto que tuvo hacia ese niño que no tenía esas cosas y se sentía triste y se notaba en su rostro... (Silvina Sesa)

Es en el aula donde el maestro recibe un gran intercambio de acciones físicas y afectivas de sus alumnos que le resultan continuas, ineludibles e irrepetibles pero que se incorporan a su experiencia y lo convierten en un ente activo en la conducción del aprendizaje. Prestemos atención a las siguientes palabras:

En el aula, me sentí "sapo de otro pozo", llevaba conmigo una carga, un desafío a vencer. Personalmente me siento más cómoda tratando con niños de temprana edad que preadolescentes, pero me propuse realizar mis prácticas con todo aquello que me sacara de ese lugar de seguridad para ponerme a prueba... (Maillén Moine)

En diferentes situaciones dentro del aula uno como maestro ve todo (...) que los chicos manifiestan, con sus conductas, sus malestares o su negación permanente a realizar lo que se les propone, considero que la mejor forma de llegar a un a enseñanza- aprendizaje buena es tratarlos con cordialidad, con un buen trato y reconocer en cada mirada sus necesidades. (Perla Pérez)

Es imposible el no involucrarte, el ser solamente la maestra, y no pensar encada situación personal de cada uno. (Marina, Kloster)

Mi primer día en la escuela fue cuando comencé a observar, ese día era muy especial ya que hacia poco tiempo que había sido mama y me costó mucho poder decidir empezar; cuando llegue a la escuela por elección propia... (Kloster Marina)

2. El lugar de la escuela en los vínculos pedagógicos: tipos de vínculos

Es en la escuela donde se genera y construye el vínculo pedagógico docente-alumno. El tipo de relación o vínculo establecido entre el alumno y el profesor, será el que defina el tipo de estructura de la conducta que se manifestará en la clase, solo que no siempre es fácil determinar ese objeto de la conducta, ya que puede ser concreto y visible, o interno, virtual y por lo tanto invisible para el observador externo, para el profesor mismo. Como sucede cuando el docente formador realiza las observaciones. Y que en las narrativas de sus alumnos descubre muchas veces la complejidad del vínculo construido por su alumno y la intensidad con la que lo vive el mismo a saber:

La función docente va más allá de alfabetizar a los niños, uno forma personas de modo integral, y es una tarea muy sensible en relación al otro (...) eran 21 rostros nuevos, distintas personalidades, muy cambiantes, curiosas, enérgicas, divertidas, vitales y participativas. Como también con adversidades, de falta de escucha, autoestima baja, modos de relacionarse a los gritos/empujones haciéndose presente, a veces, la violencia. (Maillén Moine)

(...) otra de las cuestiones era el hecho de pasar al frente que todos los padres y docentes de la casa nos estaban observando era una presión muy fuerte, pero la obra salió mejor de lo que esperaba, lo chicos se habían aprendido la letra de memoria y fue una gran emoción, me sentí orgullosa de haber podido llevar adelante un desafío que veía tan temeroso por mi falta de experiencia (...) (Perla Pérez)

Podemos encontrarnos con otros tipos de vínculos como los de dependencia, de cooperación, de competencia, así como de atracción hacia la otra persona o de rechazo, los cuales van jugando a aparecer o desaparecer de acuerdo a las situaciones que se van dando dentro de esta relación vincular, entre el profesor y el alumno.

A continuación citaremos, las palabras, de alumnos de Residencia:

En ningún momento me sentí sola, por el contrario a pesar de que no estábamos cursando, al momento de las planificaciones, la comunicación por email me sacó de los pozos cada vez que caí, cuando me sentí frustrada, siempre encontré en los profes, esas palabras que hace que uno saque fuerzas y siga. (Alina)

Lo que más destaco es el apretón que por ahí recibíamos para que comencemos a ir todos parejos y cumplir con lo pactado. Me parece muy importante y te ayuda a animarte y ponerle la pila a todo. (Alumno residente)

La misma comenzó allá por el mes de abril, donde existían más incertidumbres, cambios, los tiempos corrían y nosotros ahí, llenos de preguntas, con ganas de saberlo todo. Hasta que el tiempo fue poniendo todo en su lugar y llegó el momento de accionar... (Maillén Moine)

Ha llegado el final de mi residencia, siento nostalgia de dejar aquel lugar que me brindó muchas oportunidades de enseñanza pero también de aprendizaje, aprendí a validar cada decisión que tome, a estar preparado a responder a cada situación que surgiera equivocarme (...) y poder superar cualquier dificultad que se imponía ante mí misma; aprendí a contentarme con cada momento. (Perla Pérez)

Entre idas y vueltas aquí me encuentro ya casi en la recta final de lo que es el cursado de mi formación docente; tuve la oportunidad de disfrutar; conocer gente nueva, enriquecer mi vocabulario y mi intelecto; también aprendí a defenderme de situaciones no tan gratas, que por cierto hacen a nuestra construcción subjetiva y hacen un rico aporte hacia nuestra persona. (Silvina Sesa)

3. ¿Obstáculo o posibilidad?

Con lo recorrido hasta aquí y con la experiencia misma como docentes; podemos afirmar que el estudiante no solo recibe aprendizaje cognoscitivo en la escuela, sino avanza en su proceso de formación a través del aprendizaje de formas específicas de establecer vínculos, de relacionarse con las personas que van conociendo en esta etapa de formación. Veamos: “Este bagaje de saber es aquel que he construido y aprendido de manera significativa en mi trayectoria educativa, que me ha brindado las herramientas necesarias y no tantas, para poder ejercer esta profesión”. (Maillén M).

El recibimiento por parte de la docente co-formadora y la presentación de la vice-directora frente a los chicos fue muy bueno, hasta me aplaudieron, sentí que era la entrada a un mundo que si bien conocía desde afuera, me tocaba indagar las partes para comprender su desarrollo por dentro. (Perla P).

(...) lo que me quedo del primer día fueron las ganas de salir corriendo para mi casa, reprimía el llanto, la angustia, recuerdo que los demás docentes me contaban sus experiencias para que me sienta mejor... (Marina K)

La mayor parte de la información estudiada y aprendida en las aulas de la escuela será olvidada, en la medida en que no es utilizada en la vida diaria, pero estos otros aprendizajes de socialización permanecerán allí; sedi-

mentados en el alumno. Se constituirán como patrones de conducta que formarán y estructurarán su personalidad.

Un punto importante para mencionar es que, de acuerdo a como aborde, el residente/ maestro, el trabajo diario en torno al conocimiento, prepare el material a ser aprendido, establezca conversaciones con los alumnos y genere o no un contexto de aprendizaje para la transformación, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje de determinados vínculos. Por esto, la manera en que está siendo, la manera en que abre el juego en la dinámica de su clase, cobra una importancia especial, no solo en función de los aprendizajes académicos que registre en los programas sino también el aprendizaje de socialización que registrará el alumno a través de las relaciones vinculares que practique en el aula y en la escuela.

Tal como lo señalan desde su propia experiencia alumnos residentes:

En ningún libro que haya leído hablaba sobre como gritar, ni elevar la voz ni mucho menos de retar. Uno de los niños me dejó pensando frente a su inquietud: - Señora ¿Por qué Usted no nos reta? A lo cual respondí: ¿Y por qué debería retarlos? Y él me contestó: porque va hacer maestra. Me dejo sin palabras, ellos esperaban eso de mí y de cualquier otro maestro, seguramente debería ser una característica generalizada del quehacer docente. (Maillén M)

Me ocurrió ver que una nenita que le cuesta más el aprendizaje, no pudo resolver el examen, porque la docente le dijo a vos no te da la cabeza, no te da ni para segundo grado, estos aunque parecen crueles son casos que considero que son situaciones que no pueden dejarse de contar porque son parte del desarrollo áulico.... (Silvina Sesa)

Consideramos que el desafío para los formadores y docentes es el trascender el ámbito de la relaciones en clase y proyectarse en las relaciones hacia la sociedad, hacia una cultura “para la paz”. Donde la comunicación asertiva, el respeto, la tolerancia sean una constante así como el amor mismo hacia la humanidad, caracterizada en su propio grupo de clase. Tal como desde Humberto Maturana es posible pensarlo.

Veamos algunas reflexiones de los alumnos en torno a lo vivido con el equipo de cátedra:

“Con respecto a los cuatros especiales de esta cátedra, nada por reclamar, a través del correo siempre respondieron a tiempo y tenían una comunicación fluida al momento de dar devoluciones”. (Alumno residente).

“La forma en que nos decían las cosas negativas- positivas y siempre una decía la mismo, nunca tenían distinto repertorio, no se notaban diferencias”. (Alumno residente).

“La buena organización a la hora de observar, de corregir planificaciones. Siempre atentos a los correos por las consultas que teníamos, y dándonos por parte del equipo en general ánimo, fuerza de no bajar los brazos y que todo iba a salir bien”. (Alumno residente)

Llegando al final de nuestro escrito podemos decir que: El profesor así como el equipo de prácticas, en el vínculo pedagógico, al considerarse como portador de conocimientos y a su vez generador de actitudes y pro-

motor de intereses sociales, se transformaría en una “posibilidad” para su grupo de clase; reconociendo que los valores deben ser vividos en todo instante en el proceso educativo, y no ser enseñados como nociones Abstractas. Los valores tienen que ver con el dominio de las emociones, no de la razón, y en particular con el dominio del amor, que es la emoción que hace posible la convivencia social.

Siendo tal vez posible, arrojar una pequeña partícula de luz, desde las experiencias citadas, para pensar en esta etapa en la vida de nuestros estudiantes, como un tiempo marcado por tensiones, emociones encontradas, expectativas, incertidumbres, miedos y donde el trabajo de mentoreo, guía del docente esté desafiado a trascender.

Veamos algunas narrativas: Devoluciones a los formadores.

“Buena organización...para cada encuentro y principalmente para ubicarnos en las escuelas asociadas. El sentirse perdido como en años anteriores no apareció y es admirable”,

“La comunicación hacia nosotros fue y es estupenda, siempre en tiempo y forma, como tiene que ser”,

“Llegó el momento de ir a las escuelas, siempre bien organizados y cumpliendo con su palabra”.

“Acompañamiento en todo nuestro trayecto”. “Claridad en las consignas”, “la apertura al diálogo, a la escucha y las soluciones a nuestra incertidumbre, problemas...”, “Presencia continua del equipo docente en las instituciones asociadas”,

“Todas las sugerencias que recibí fueron hechas con respeto y me sirvieron para mejorar, por lo que fueron constructivas “.

A modo de cierre y apertura. ¿Incompletudes?

A partir de la experiencia compartida en este escrito, que por su riqueza propia y por lo ya vivido, que es imposible de reproducir, sí de compartir fragmentariamente, puedo sostener que en este presente de cambios, de desafíos constantes se hace necesaria la construcción de nuevas miradas, nuevos enfoques que sitúen al alumno y al docente en otra dimensión, en esa relación pedagógica, en ese vínculo complejo y lleno de fantasmas que también habitan en las instituciones y que hacen que el habitarlas se transforme en una experiencia única, llena de aprendizajes y movimientos de transformación, vitales para la vida misma de quienes allí cada día siembran y construyen sueños.

Comprender en palabras de Gadamer que:

...no está simplemente reducido a la formación teórica, y tampoco designa un comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que abandona a la particularidad es “inculto”. (Gadamer, 1999)

Palabras finales, desde los protagonistas de esta experiencia:

“Es el lugar donde me gusta estar y el cual elijo estar”. (Maillén Moine)

“Así entre idas y vueltas transcurrió uno de los días más esperados de mi vida de estudiante”. (Silvina Sesa).

“Incluso hoy que sigo yendo a esa escuela cada vez que uno de mis alumnos me ve corre a darme un beso y a preguntarme si el año que viene les voy a dar clase, que quieren que vuelva, eso me llena de emoción porque significa que mi paso por esa aula ha dejado una huella en ellos”. (Perla Pérez)

“Estoy muy agradecida por todo el apoyo, la predisposición, es bueno no sentirse solo en esta etapa tan linda. Muchas gracias profes por todo”. (Flavia Barzola)

“Lo que me queda de esta etapa es que uno tiene que ser responsable y siempre entregar las planificaciones, trabajos, proyectos en tiempo y forma (...) siempre hay personas encargadas de hacerlo (...)”. (Marina Kloster)

Referencias bibliográficas

- Edelstein, Gloria (1995). *‘La práctica de la enseñanza en la formación de los docentes. A modo de reconstrucción crítica’*. En ‘Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.’ Kapelusz.
- Frankl E. Víctor (2000). *Teoría y terapia de las neurosis. Editorial de textos universitarios Herder*. Barcelona, España.
- Freud, Sigmund (1996). *Obras completas. Tomo XII: “Sobre la dinámica de la transferencia”* (1912). Amorrortu editores. Argentina.
- Gadamer, Hans Georg (1999). *“Verdad y Método I”*. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Gadamer Hans Georg. Párrafos tomados de *“La educación es educarse”*. Cátedra : Didáctica III. FCE. UNER. Año 2003.
- Jorge Larrosa (1996), *La experiencia de la lectura, Capítulo V* “Los nuevos conceptos de la experiencia y la razón”. LAERTES Segunda Edición, Buenos Aires
- Maturana, Humberto y Carlos Vignolo (2001). *“Conversando sobre educación”*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial, Documento de Trabajo Curso IN 632.
- Maturana, Humberto (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Colección Hachette/ Comunicación – Ced.
- Clases virtuales. *En el contexto de la Formación de Coach Educativo*. Escuela de Comunicación Ontológica. E.C.O. Años 2012-2014. Directora y formadora : Lic Esther Peluffo. Coordinadora: Susana Bartolomeo.

Abstract: In the present paper I share experiences and break points arising in the context of Practice and Residence spaces, in instances of closure of training. Recovering some of the meanings the protagonists themselves tell of their experiences. We present this concrete and unique experience, with the aim of provoking a reflection in these times in which the proposal of an education for peace presents itself as a possibility and a challenge; Where the creation of contexts of transformational learning and for life are possible.

Key words: Experience - experience - suffering - institutions - practices - transformation - teacher - student – learning

Resumo: No presente escrito compartilho “vivências” e pontos de pausa surgidos no contexto próprio dos espaços de Prática e Residência, em instâncias de fechamento de formação. Recuperando algumas das significações os próprios protagonistas vão “narrando” de suas experiências. Apresentamos esta experiência concreta e singular; com o objetivo de provocar um reflexionar-se nestes tempos

nos quais a proposta de uma educação para a paz apresenta-se como possibilidade e desafio; onde a criação de contexto de aprendizagens transformacionais e para a vida são possíveis.

Palavras chave: Vivência - experiência - sofrimento - instituições - práticas - transformação - professor - aluno - aprendizagem

(*) **Carina Pérez Dib.** Profesor en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos); Profesora en Educación Primaria y Coach Educativo.

¡Peligro! Cuando en diseño la relación texto/imagen no desactiva argumentaciones icónicas discriminatorias

Fecha de recepción: junio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2017
Versión final: octubre 2017

Jorge Alberto Pradella (*)

Resumen: La siguiente ponencia intentará demostrar que la rectificación de sentido y la vigilancia sobre la polisemia que el texto lingüístico ejerce sobre el texto icónico no alcanzan para desactivar ciertas argumentaciones discriminatorias que una imagen puede contener. Se analizará el caso de una argumentación por el pathos, otra por el ethos y, en los casos sobre los que se trabajará con más profundidad, una alteridad potencialmente discriminatoria, argumentada a través del logos. Se pondrán en juego autores como Marc Angenot, Ruth Amossy, Mijail Bajtín, Stephen Toulmin, Dominique Maingueneau, Roland Barthes, Erwin Panofsky, Lorenzo Vilches, Umberto Eco y Martine Joly.

Palabras clave: textos icónicos y lingüísticos – diseño – estereotipo – dispositivo – anclaje – discurso hegemónico – Doxa

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 116]

Introducción

Por momentos es tranquilizador pensar que la argumentación aparentemente se constriñe únicamente al ámbito de la lengua; que los discursos conformados por textos lingüísticos lo prevén todo: tranquiliza y aporta una ilusión de control. El lenguaje escrito pareciera tener cierta transparencia —a todas luces ilusoria— para describir al mundo. En el mismo sentido, existen otros textos que también tienen fuertes capacidades de argumentación y de descripción de la realidad; textos que si se los considera ligeramente, parecen superar la capacidad de representación de la realidad que ostenta el lenguaje escrito: se trata de los mensajes visuales. Según algunos autores, no se basan en códigos ni articulaciones: se trata de mensajes continuos, no discretos. Una prueba la aporta esta frase de Roland Barthes (1986):

[...] la imagen no es lo real, es por lo menos su *analogon* perfecto, y es precisamente esa perfección analógica lo que, para el sentido común, define la fotografía. Aparece así la característica particular de la imagen fotográfica: es un mensaje sin código, proposición de la cual es preciso deducir de inmediato un corolario importante: el mensaje fotográfico

es un mensaje continuo. ¿Existen otros mensajes sin código? A primera vista sí: precisamente todas las reproducciones analógicas de la realidad: dibujos, pinturas, cine, teatro (p. 13).

Estos otros textos, los visuales y, sobre todo, los fijados en su mayoría producidos por el diseño gráfico y la publicidad, en virtud de dicha prescindencia de código engendran un peligro: la polisemia. De ninguna manera se intenta esquivar que los mensajes textuales lingüísticos no puedan ser polisémicos, pero tampoco se escapa que las imágenes presentan mayores libertades para una interpretación aberrante, en el sentido en que lo apunta Umberto Eco (2013), que incluye en dicha lectura connotaciones aleatorias, códigos privados, puntos de vista ideológicos y, entre otras cosas, simples interpretaciones erróneas. Ante estos riesgos, Barthes encuentra una salvación posible, al volver la mirada hacia el texto lingüístico, en su función de anclaje:

[...] el texto conduce al lector a través de los distintos significados de la imagen, lo obliga a evitar algunos y recibir otros; por medio de un *dispatching*, a menudo sutil, lo teledirige hacia un sentido esco-