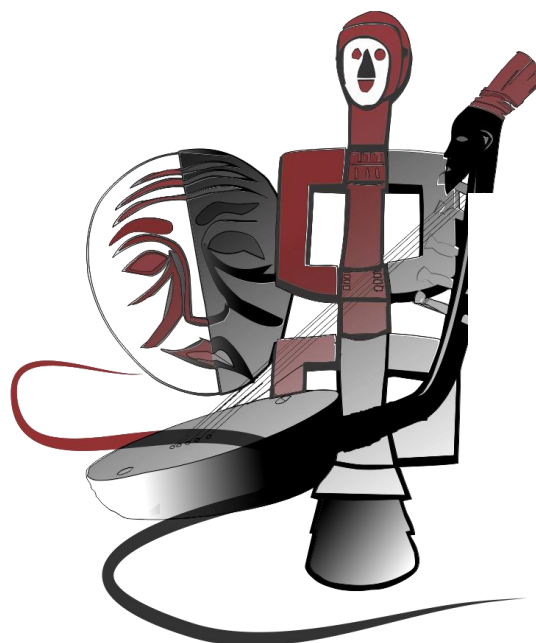




Profesorado de Artes Visuales con Orientación en Producción
Resolución ME y MlyC 293/2016

Propedéutico del ciclo lectivo 2025

Equipo de conducción y gestión

Directora: Natalia Cereijo

Regentes: Carla Bonora (Danza y Música), Sebastián Molina (Artes Visuales y Teatro)

Equipo administrativo

Secretaria: Emilia Martínez

Prosecretarias de la carrera Artes Visuales:

Graciela Mendoza y Romina Molina

Coordinadora de la carrera: Marcos Nocentti

Fundamentos del trayecto

Iniciar el cursado de una carrera en el nivel superior, demanda nuevos tiempos, nuevos compromisos, adaptarse a una nueva institución, etc., en definitiva, requiere aprender un oficio: el oficio de estudiar en este nivel, lo que implica además esfuerzo, constancia, perseverancia y entrega. Estas actividades serán motorizadas por el deseo de conocer y aprender acerca de las especificidades de la carrera que han elegido las/os estudiantes.

Un estudiante de nivel superior es un profesional del estudio y del aprendizaje permanente. Pensar con claridad, argumentar, organizar ideas, sistematizar, es importante, pero, además, debe: intercambiar ideas, integrar grupos de trabajo, aceptar opiniones, juzgar críticamente situaciones, comprometerse, leer e interpretar a diferentes autores de una manera crítica que permita posicionarse con fundamentos. Todo esto no se logra pasivamente, sino a través de una participación activa en el estudio, en la vida académica de la institución, que comienza desde el ingreso a una carrera.

Por todo lo anteriormente expresado, consideramos relevante poder acercar a los ingresantes al oficio de ser estudiante en este nivel y proporcionarles la oportunidad de intercambiar con sus compañeras/os y docentes, como así también, observamos que es sumamente significativo que puedan conocer algunas herramientas de las T.I.C. y sus usos, sobre todo con las que tendrán que familiarizarse para poder cursar algunos espacios curriculares, como por ejemplo: Google Drive, documentos colaborativos, Classroom, correo electrónico, etc.

Por último, también abordaremos algunas técnicas o estrategias de estudio, sus características y formas de aplicarlas a los diversos textos de cada espacio curricular; base explicativa necesaria para la ejercitación de esas estrategias.

A continuación compartimos los materiales de lectura de cada uno de los espacios curriculares de 1er año de la carrera:

-Turno mañana: división "B".

-Turno tarde: división "A".

MATERIAS Y TALLERES QUE INCLUYEN MATERIAL PREVIO:

PEDAGOGIA-PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN-DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM-HISTORIA DEL ARTE-LENGUAJE VISUAL-PRACTICA DOCENTE 1- PRODUCCIÓN EN EL PLANO 1: DIBUJO -FORMA Y COLOR 1.

Pedagogía 1° año B

Profesora: Marcela Franzoi Debárbora



La pedagogía estudia los métodos de enseñanza y sus resultados.

¿Qué es la pedagogía?

La pedagogía es la **ciencia social** que estudia los métodos de enseñanza, o sea, los mecanismos de formación con que una **sociedad** intenta formar **ciudadanos** en base a un **objetivo** prestablecido, desde su infancia temprana.

La pedagogía parte de la **idea** de que **se puede estandarizar el proceso educativo para lograr ciertos objetivos** en la formación de las generaciones venideras. Sostiene que existen métodos y procedimientos ideales o, en todo caso, más convenientes para obtener resultados más satisfactorios en materia educacional.

Es aplicada a la hora de diseñar planes de estudio, de evaluar o reformular el sistema educativo, o de indagar científicamente en las formas de adquisición del **conocimiento**, especialmente por parte de los **niños** y jóvenes. A quienes se dedican a este tipo de saberes se les conoce como pedagogos. Es una disciplina cercana a la **psicología**.

Etimología de “pedagogía”

La palabra pedagogía es fruto de la unión de varios vocablos griegos, como son **paidión**, “hijo, niño”, y **agōgós**, “guía, conductor”. Hacía referencia antiguamente a las **personas** encargadas de conducir a los niños hacia sus lugares de estudio (la palestra o la didaskaleia), llevándolos de la mano. Se distingue de la andragogía, que es el estudio de la enseñanza en adultos.

Origen de la pedagogía



Sócrates hacía que sus discípulos caminaran a su lado mientras debatían un tema.

La pedagogía tiene un inicio distinto al de la [educación](#), a pesar de que sus historias marchan conjuntamente. La pedagogía **nace en el momento en que el proceso de la transmisión de saberes u oficios**, la educación, cobra la relevancia suficiente en la sociedad antigua como para convertirse en objeto mismo de reflexiones. Los primeros métodos de enseñanza pensados y diseñados objetivamente surgieron en el Antiguo Oriente ([India](#), [China](#), [Persia](#) o Egipto) y pronto tuvieron su correlato en la Grecia Antigua. **La enseñanza estaba planificada desde la religión** y la preservación de las tradiciones locales.

En el caso griego se diferenciaba en distintas escuelas filosóficas, a cargo de maestros insignes como [Sócrates](#), [Platón](#) o [Aristóteles](#). Cada uno de ellos proponía sus métodos de enseñanza particulares.

Sócrates, por ejemplo, confiaba en el diálogo y hacía que sus discípulos caminaran junto a él, mientras debatían algún tema. De allí que Platón, uno de sus alumnos, luego escribiera los *Diálogos socráticos* como una forma de recordar las enseñanzas de su maestro.

Historia de la pedagogía

El [Imperio Romano](#) propuso uno de los primeros y más conocidos regímenes pedagógicos de [Occidente](#), conocido como Trivium y Quadrivium, con énfasis en la retórica, gramática y dialéctica. En esa época **se establece el rol del maestro como funcionario de la polis**, siendo Marco Fabio Quintiliano el principal pedagogo romano. Esto se repitió a lo largo y ancho del Imperio.

Luego, la conquista musulmana de parte sur de [Europa](#) y el norte de [África](#) impuso las escuelas musulmanas. Así **se fundó la primera universidad de Occidente en Córdoba, España**. Cuando fue administrada por el [feudalismo](#), permitió el acceso a la educación formal únicamente a los hijos de nobles, aristócratas y reyes, o al clero, quienes ejercían el control de la letra.

Durante el medioevo **las universidades estaban pensadas desde el ejercicio de la fe religiosa**. La educación de los campesinos y de las clases bajas estaba a cargo de sus propios padres o en talleres y [escuelas](#) populares, donde aprendían fundamentalmente un oficio.

La pedagogía tradicional comenzó en los siglos XVII y XVIII, en [Francia](#), gracias a la consolidación de los jesuitas en la institución escolar, y a los esfuerzos de San Ignacio de Loyola. Partía de la idea de que el niño debía ser separado y protegido del mundo adulto hasta que estuviera formado. Por eso se crearon internados, en los que convivían jóvenes de distintos estratos sociales.

A partir de entonces **la reflexión sobre el modo de educar fue moneda corriente** en la obra de pensadores como [René Descartes](#), Jean Jacques-Rousseau o Immanuel Kant.

La pedagogía moderna



La pedagogía moderna busca la colaboración entre el alumno y el profesor.

La faceta moderna de la pedagogía **nació en el siglo XIX** y revolucionó los conceptos educativos. Incorporó a la mujer a las labores educativas y estableció la idea de que el aprendizaje podía darse a través de la colaboración amistosa del alumno y el profesor. Proponía una enseñanza un entorno al aire libre, que avanzara al ritmo propio del alumno, y no del [profesor](#).

Pero la fundación a inicios del [siglo XX](#) de disciplinas modernas como la psicología, la [sociología](#) y el psicoanálisis alteraron para siempre la idea de pedagogía existente, **gracias a los aportes de A. Pavlov, J. Watson** y E. Thordike, B. F. Skinner, Jean [Piaget](#), o el pedagogo belga Ovide Decroly.

En cuanto a tendencias contemporáneas, la pedagogía **incursiona en áreas mucho más liberales de la [ciencia](#) de la enseñanza**. Utiliza métodos que van desde el aprendizaje por cuenta propia, hasta la enseñanza a través de formas artísticas o de otros modelos semejantes.

Objeto de estudio de la pedagogía

El objeto de estudio de la pedagogía **es la educación misma**. Por un lado, su interés radica en comprender sus procesos de cara a la formación de las nuevas generaciones.

Por otro lado, observa cómo pueden **evaluarse, modificarse y mejorarse las dinámicas propias del proceso**. De esta manera se espera obtener resultados más acordes a los objetivos educativos que una nación, un grupo o una serie de individuos se han trazado.

Tipos de pedagogía



La pedagogía infantil centra la educación en los primeros años de vida.

Existen los siguientes tipos de pedagogía:

- **Descriptiva.** Aspira a proponer las metodologías y las aproximaciones al hecho educativo que mejor permitan comprender su dinámica real, concreta, sin considerar las pautas previas o hipotéticas respecto a lo que deba o no ser la educación.
- **Normativa.** Aspira a definir [filosóficamente](#) cómo tendría que ser la educación ideal, evaluando consideraciones teóricas e hipotéticas y definiendo conceptos básicos. Estos sirven para plantear metas y estrategias a seguir.
- **Infantil.** Es aquella que centra sus intereses en la educación durante los primeros años de [vida](#), cuando los seres humanos somos más sensibles al entorno y más susceptibles a la formación (o deformación).
- **Social.** Estudia los casos de riesgo en la sociedad que requerirían acciones o medidas preventivas, correctivas o de urgencia para conducir a la sociedad hacia mejores patrones de aprendizaje formal e informal. Por esto, se halla muy próxima a la [administración pública](#).
- **Psicológica.** Posee un enfoque psicológico, científicista, de los procesos de aprendizaje en el [ser humano](#), atendiendo a las herramientas propuestas por la ciencia de la mente.

¿Para qué sirve la pedagogía?

La pedagogía es una herramienta vital para la [planificación](#) educativa de los [Estados](#). Permite evaluar cómo se forman los alumnos en el sistema educativo todo y efectuar a tiempo los cambios que sean necesarios o convenientes para corregir o atajar un problema actual o futuro.

Los pedagogos son imprescindibles para:

- Evaluar el funcionamiento de las instituciones educativas.
- Diseñar o actualizar los planes de estudio y los métodos de enseñanza que proponen.
- Evaluar casos de dificultad de aprendizaje y ofrecerles solución.
- Investigar e innovar en materia educativa y proponer nuevas formas educativas.
- Estudiar el método educativo y relacionarlo con otros fenómenos sociales o políticos.

Importancia de la pedagogía



La pedagogía también es importante para el aprendizaje fuera del colegio.

La pedagogía es **una ciencia humana aplicable a prácticamente cualquier campo** de la vida, pues el aprendizaje se da en muchas instancias, no sólo en los confines del colegio o la escuela.

La familia, la ciudad y otros ambientes también inciden en la formación de las generaciones venideras, que son quienes se harán cargo del mundo mañana. Sin una buena gestión pedagógica, no podremos ayudarles a estar lo mejor preparados posible para el reto.

Autores destacados en materia pedagógica

Algunos de los principales autores de textos sobre pedagogía son:

- **Juan Amos Comenio** (pronunciación), en latín Comenius, Komensky, derivando actualmente en el apellido Commentz (Uherský Brod, Moravia, 28 de marzo de 1592-Ámsterdam, 15 de noviembre de 1670) fue un teólogo, filósofo y pedagogo nacido en la actual República Checa. Considerado el padre de la Didáctica.
- **San Juan Bautista de La Salle** (en francés, Joan-Baptiste de La Salle; Reims, 30 de abril de 1651-Ruan, 7 de abril de 1719) fue un sacerdote, teólogo y pedagogo francés, que consagró su vida a la educación y a la formación de maestros.
- **Jean Jacques Rousseau (1712-1778)**. Filósofo y escritor, que reflexionó mucho sobre la educación como forma de dominio social.
- **Johann Heinrich Pestalozzi** (Zúrich, 12 de enero de 1746 - Brugg, 17 de febrero de 1827), conocido en los países de lengua española como Enrique Pestalozzi, fue un influyente pedagogo, educador y reformador suizo que aplicó los ideales de la última Ilustración a la pedagogía.
- **Ovide Decroly (1871-1932)**. Médico belga que se centró en el estudio de la percepción infantil y la captación de la realidad de los mismos.
- **Celestin Freinet (1896-1966)**. Creador francés de la “escuela nueva”, donde propuso una enseñanza que ubicara a los niños en un rol activo, no pasivo.
- **Paulo Freire (1921-1997)**. Propuso una pedagogía política en la que los niños podían formarse en la vida cotidiana, y que llamó la pedagogía libertadora.

Pedagogía 1° año A

Profesora: Sonia Bianchi

Actividades para introducirnos en los temas de la Pedagogía y poner en práctica algunas estrategias de estudio:

1. Leé la "Primera carta: Enseñar-aprender. Lectura del mundo-Lectura de la palabra " del libro de Paulo Freire (2004): Cartas a quien pretende enseñar.
2. Elaborá un resumen del texto.
3. Construí un mapa conceptual a partir del resumen realizado.
4. Socializá en clase por medio de una Tertulia Dialógica Pedagógica con tus compañeros y profesora lo que considerarás más significativo del texto o las resonancias que genera el mismo.



Primera carta

ENSEÑAR-APRENDER.

LECTURA DEL MUNDO-LECTURA DE LA PALABRA

Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve a enseñar el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende.

Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas, que el educador no había notado antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad -razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad-, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe.

La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de repararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.

Partamos de la experiencia de aprender, de conocer, por parte de quien se prepara para la tarea docente, lo que necesariamente implica estudiar. Desde ya, no es mi intención escribir prescripciones que deban ser seguidas rigurosamente, lo que significaría una contradicción frontal con todo lo que he dicho hasta ahora. Por el contrario, lo que aquí me interesa, de acuerdo con el espíritu del libro en sí, es desafiar a sus lectores y lectoras sobre ciertos puntos o aspectos, insistiendo en que siempre hay algo diferente para hacer en nuestra vida educativa cotidiana, ya sea que participemos en ella como aprendices, y por lo tanto educadores, o como educadores, y por eso aprendices también.

No me gustaría dar la impresión, sin quererlo, de estar dejando absolutamente clara la cuestión del estudiar, del leer, del observar, del reconocer las relaciones entre los objetos para conocerlos. Estoy intentando aclarar algunos puntos que merecen nuestra atención en la comprensión crítica de estos procesos.

Comencemos por estudiar, que, al incluir el enseñar del educador, incluye también, por un lado, el aprendizaje anterior y concomitante de quien enseña y el aprendizaje del principiante que se prepara para enseñar en el mañana o que rehace su saber para enseñar mejor hoy, y, por otro lado, el aprendizaje de quien, aún niño, se encuentra en los comienzos de su educación.

Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un determinado contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, que como

necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros.

Siendo así, en el nivel de una posición crítica que no opone el saber del sentido común a otro saber más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en éste.

De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto.

Si en realidad estoy estudiando, si estoy leyendo seriamente, no puedo pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Mi salida no es memorizar trozos del texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrar los ojos y tratar de repetirlos como si su fijación puramente maquinal me brindase el conocimiento que necesito.

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella -jamás dicotomizar- los conceptos que emergen en la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano. Un ejercicio crítico siempre exigido por la lectura y necesariamente por la escritura es el de cómo franquear fácilmente el pasaje de la experiencia sensorial característica de lo cotidiano, a la generalización que se opera en el lenguaje escolar, y de éste a lo concreto tangible. Una de las formas para realizar este ejercicio consiste en la práctica que mencioné como "lectura de la lectura anterior del mundo", entendiendo aquí como "lectura del mundo" aquella que antecede a la de la palabra y que, persiguiendo igualmente la comprensión del objeto, se hace en el dominio de lo cotidiano. La lectura de la palabra, haciéndose también búsqueda de la comprensión del texto y por lo tanto de los objetos referidos en él, nos remite ahora a la lectura anterior del mundo. Lo que me parece fundamental dejar bien claro es que la lectura del mundo que se hace a partir de la experiencia sensorial no es suficiente. Pero por otro lado tampoco puede ser despreciada como inferior por la lectura hecha a partir del mundo abstracto de los conceptos y que va de la generalización a lo tangible.

En cierta ocasión una alfabetizadora nordestina discutía, en su círculo de cultura, una codificación¹ que representaba a un hombre que, trabajando el barro, creaba un jarro con las manos.

¹ Sobre codificación, lectura del mundo, lectura de la palabra, sentido común, conocimiento exacto, aprender y enseñar, véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Pedagogía del oprimido Y Pedagogía de la esperanza, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008; *Educación, cambio y acción cultural para la liberación*, Río de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire e Sérgio Guimarães, *Sobre educação*, Río de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire e Ira Shor, *Medo e ousadia, o cotidiano do educador*, Río de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire y Donaldo Macedo, *Alfabetização, leitura do mundo e leitura da palavra*, Río de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire, *La*

Discutían sobre lo que es la cultura a través de la "lectura" de una serie de codificaciones, que en el fondo son representaciones de la realidad concreta. El concepto de cultura ya había sido aprehendido por el grupo a través del esfuerzo de comprensión que caracteriza la lectura del mundo y/o de la palabra. En su experiencia anterior, cuya memoria ella guardaba en su interior, su comprensión del proceso en el que el hombre, trabajando con el barro, creaba el jarro, comprensión gestada de manera sensorial, le decía que hacer el jarro era una forma de trabajo con la cual, concretamente, se mantenía. Así como el jarro no era sino el objeto, producto del trabajo, que una vez vendido posibilitaba su vida y la de su familia.

Ahora bien, yendo algo más allá de la experiencia sensorial, superándola un poco, daba un paso fundamental: alcanzaba la capacidad de generalizar que caracteriza a la "experiencia escolar". Crear el jarro a través del trabajo transformador sobre el barro no era sólo la forma de sobrevivir sino también de hacer cultura, de hacer arte. Fue por eso que, releendo su anterior lectura del mundo y de los quehaceres en el mundo, aquella alfabetizadora nordestina dijo segura y orgullosa: "Hago cultura. Hago esto".

En otra ocasión presencié una experiencia semejante desde el punto de vista de la inteligencia del comportamiento de las personas. Ya me he referido a este hecho en otro trabajo, pero no hace mal que ahora lo retome.

Estaba yo en la isla de Sao Tomé, en África Occidental, en el golfo de Guinea. Participaba en el primer curso de capacitación para alfabetizadores junto a educadores y educadoras nacionales.

Un pequeño pueblo de la región pesquera llamado Porto Mont había sido escogido por el equipo nacional como centro de las actividades de capacitación. Yo ya había sugerido a los miembros del equipo nacional que la capacitación de los educadores y de las educadoras no se efectuase siguiendo ciertos métodos tradicionales que separan la teoría de la práctica. Tampoco a través de ningún tipo de trabajo dicotomizante que menospreciase la teoría, que le negase toda importancia y enfatizase exclusivamente la práctica como la única valedera, o bien que negase la práctica y atendiese exclusivamente a la teoría. Por el contrario, mi intención era que desde el comienzo del curso viviésemos la relación contradictoria que hay entre la teoría y la práctica, que será objeto de análisis en una de mis cartas.

Por esta razón yo rechazaba cualquier forma de trabajo en que se reservasen los primeros momentos del curso para las exposiciones llamadas teóricas, sobre el tema fundamental de la capacitación de los futuros educadores y educadoras. Éste era el momento para los discursos de algunas personas consideradas como las más capaces para hablarles a los otros.

Mi convicción era otra. Pensaba en una forma de trabajo en que en una misma mañana se hablase de algunos conceptos clave -codificación y decodificación, por ejemplo- como si estuviésemos en un momento de presentaciones, sin pensar ni por un instante que la presentación de ciertos conceptos fuese suficiente para dominar la comprensión de los mismos. Eso lo lograría la discusión crítica sobre la práctica en la que iban a iniciarse.

Así, la idea básica, aceptada y puesta en práctica, era la de que los jóvenes que se preparasen para la tarea de educadoras y educadores populares debían coordinar las discusiones sobre codificaciones en un círculo de cultura de veinticinco participantes.

Los participantes del círculo de cultura tenían conciencia de que se trataba de un trabajo de capacitación de educadores. Antes del comienzo se discutió con ellos su tarea política -la de ayudarnos sabiendo que iban a trabajar con jóvenes en pleno proceso de capacitación-. Sabían que ellos, así como los jóvenes que iban a ser capacitados, jamás habían hecho lo que iban a hacer ahora. La única diferencia que los separaba radicaba en que los participantes solamente leían el mundo, mientras que los jóvenes que se iban a capacitar para la tarea de educadores ya leían también la palabra. Sin embargo, jamás habían discutido una codificación en esa forma ni habían tenido la más mínima experiencia de alfabetización con nadie.

En cada tarde del curso, con dos horas de trabajo con los veinticinco participantes, cuatro candidatos asumían la dirección de los debates. Los responsables del curso asistían en silencio, sin interferir, tomando sus notas. Al día siguiente, durante el seminario de evaluación y capacitación de cuatro horas, se discutían las equivocaciones, los errores y los aciertos de los candidatos en presencia de todo el grupo, desocultándose entre ellos la teoría que se encontraba en su práctica.

Difícilmente se repetían los errores y las equivocaciones que se habían cometido y que habían sido analizados. La teoría emergía empapada de la práctica vivida.

Fue precisamente en una de esas tardes de capacitación, durante la discusión de una codificación que retrataba a Porto Mont, con sus casitas alineadas a la orilla de la playa frente al mar y con un pescador que dejaba su barco con un pescado en la mano, cuando dos de los participantes se levantaron como si se hubiesen puesto de acuerdo y caminaron hasta una ventana de la escuela en la que estábamos y, mirando a Porto Mont allá a lo lejos, dijeron, volviéndose nuevamente hacia la codificación que representaba al pueblo: "Sí, Porto Mont es exactamente así, y nosotros no lo sabíamos".

Hasta entonces, su "lectura" del lugar, de su mundo particular, una "lectura" demasiado próxima al "texto", que era el contexto del pueblo, no les había permitido ver a Porto Mont como realmente era. Existía cierta "opacidad" que cubría y encubría a Porto Mont. La experiencia que estaban realizando de "tomar distancia" del objeto, en este caso de la codificación de Porto Mont, les permitía una nueva lectura más fiel al "texto", vale decir, al contexto de Porto Mont. La "toma de distancia" que la "lectura" de la codificación les permitió los aproximó más a Porto Mont como "texto" que está siendo leído. Esa nueva lectura rehizo la anterior, por eso dijeron:

"Sí, Porto Mont es exactamente así, y nosotros no lo sabíamos". Inmersos en la realidad de su pequeño mundo, no eran capaces de ver. "Tomando distancia" de aquélla emergieron y, así, vieron como jamás habían visto hasta entonces.

Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea.

También por eso es que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica

de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.

Esta forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo está, por un lado, en la no negación del lenguaje simple, "desarmado", ingenuo; en su no desvalorización por estar conformado por conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial; y por el otro lado, en el rechazo de lo que se llama "lenguaje difícil", imposible porque se desarrolla alrededor de conceptos abstractos. Por el contrario, la forma crítica de comprender y de realizar la lectura del texto y la del contexto no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o de sintaxis. Reconoce incluso que el escritor que utiliza el lenguaje científico, académico, al tiempo que debe tratar de ser más accesible, menos cerrado, más claro, menos difícil, más simple, no puede ser simplista.

Nadie que lea, que estudie, debe abandonar la lectura de un texto por considerarlo difícil, por el hecho de no haber entendido, por ejemplo, lo que significa la palabra epistemología.

Así como un albañil no puede prescindir de un conjunto de instrumentos de trabajo, sin los cuales no levantan las paredes de la casa que está construyendo, del mismo modo el lector estudioso precisa de ciertos instrumentos fundamentales sin los cuales no puede leer o escribir con eficiencia. Diccionarios², entre ellos el etimológico, el filosófico, el de sinónimos y antónimos; manuales de conjugación de los verbos, de los sustantivos y adjetivos; enciclopedias; lectura comparativa del texto de otro autor que trate el mismo tema y cuyo lenguaje sea menos complejo.

Usar estos instrumentos de trabajo no es una pérdida de tiempo, como muchas veces se piensa. El tiempo que yo utilizo, cuando leo y escribo o cuando escribo y leo, consultando enciclopedias y diccionarios, leyendo capítulos o trozos de libros que pueden ayudarme en un análisis más crítico de un tema, es tiempo fundamental de mi trabajo, de mi oficio placentero de leer o de escribir.

Como lectores no tenemos derecho a esperar, mucho menos a exigir, que los escritores realicen su tarea -la de escribir- y casi la nuestra -la de comprender lo escrito-, explicando lo que quisieron decir con esto o con aquello a cada paso en el texto o en una nota al pie de la página. Su deber como escritores es escribir de un modo simple, escribir ligero, es facilitar, no dificultar la comprensión del lector, pero no es darle las cosas hechas y prontas.

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, por quien, al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias, prefiere transferirlas al autor o a la autora del libro considerando que es imposible estudiarlo.

También hay que dejar bien claro que existe una relación necesaria entre el nivel del contenido del libro y el nivel de capacitación actual del lector. Estos niveles abarcan la experiencia intelectual del autor y del lector. La comprensión de lo que se lee tiene que ver

² Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, op. cit.

con esa relación. Cuando la distancia entre esos niveles es demasiado grande, cuando uno no tiene nada que ver con el otro, todo esfuerzo en búsqueda de la comprensión es inútil.

En este caso, no se está dando la consonancia entre el tratamiento indispensable de los temas por parte del autor del libro y la capacidad de aprehensión, por parte del lector, del lenguaje necesario para este tratamiento. Es por esto que estudiar es una preparación para conocer, es un ejercicio paciente e impaciente de quien, sin pretenderlo todo de una sola vez, lucha para hacerse la oportunidad de conocer.

El tema del uso necesario de instrumentos indispensables para nuestra lectura y para nuestro trabajo de escribir trae a colación el problema del poder adquisitivo del estudiante y de las maestras y maestros, en vista de los costos elevados para obtener diccionarios básicos de la lengua, diccionarios filosóficos, etc. Poder consultar este material es un derecho que tienen todos los alumnos y los maestros, al que corresponde el deber de las escuelas de hacerles posible la consulta, equipando o creando sus bibliotecas con horarios realistas de estudio. Reivindicar este material es un derecho y un deber de los profesores y de los estudiantes.

Me gustaría retomar algo a lo que hice referencia anteriormente: la relación entre leer y escribir, entendidos como procesos que no se pueden separar, como procesos que deben organizarse de tal modo que ambos sean percibidos como necesarios para algo, como algo que el niño necesita -como resaltó Vygotsky-³, y nosotros también.

En primer lugar, la oralidad antecede a la grafía, pero la trae en sí desde el primer momento en que los seres humanos se volvieron socialmente capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían algo de sus sueños, de sus miedos, de su experiencia social, de sus esperanzas, de sus prácticas.

Cuando aprendemos a leer, lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y a escribir. Al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos.

En las culturas letradas, si no se sabe leer ni escribir, no se puede estudiar, tratar de conocer, aprender la sustantividad del objeto, reconocer críticamente la razón de ser del objeto.

Uno de los errores que cometemos es el de dicotomizar el leer y el escribir, y desde el comienzo de la experiencia en la que los niños ensayan sus primeros pasos en la práctica de la lectura y de la escritura, tomamos estos procesos como algo desconectado del proceso general del conocer. Esta dicotomía entre leer y escribir nos acompaña siempre, como estudiantes y como maestros. "Tengo una enorme dificultad para hacer mi tesis. No sé escribir", es la afirmación común que se escucha en los cursos de posgrado en los que he participado. En el fondo, esto lamentablemente revela cuán lejos estamos de una comprensión crítica de lo que es estudiar y de lo que es enseñar.

Es preciso que nuestro cuerpo, que se va haciendo socialmente actuante, consciente, hablante, lector y "escritor", se adueñe de manera crítica de su forma de ir siendo lo que es parte de su naturaleza, constituyéndose histórica y socialmente. Esto quiere decir que es

³ Luis C. Moll (comp.), Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

necesario no sólo que nos demos cuenta de cómo estamos siendo, sino que nos asumamos plenamente como esos "seres programados para aprender" de los que nos habla Francois Jacob⁴. Resulta necesario, entonces, que aprendamos a aprender, vale decir, que entre otras cosas le demos al lenguaje oral y escrito, a su uso, la importancia que le viene siendo reconocida científicamente.

A los que estudiamos, a los que enseñamos -y por eso también estudiamos- ese lenguaje se nos impone junto con la necesaria lectura de textos, la redacción de notas, de fichas de lectura, la redacción de pequeños escritos sobre las lecturas que realizamos; en el contacto con buenos escritores, buenos novelistas, buenos poetas, científicos, filósofos, que no temen trabajar su lenguaje en la búsqueda de la belleza, de la simplicidad y de la claridad.⁵

Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y si ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir.

Si estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación.

Es éste un esfuerzo que debe comenzar con los preescolares, intensificarse en el período de la alfabetización y continuar sin detenerse jamás.

La lectura de Piaget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, entre otros, así como la lectura de especialistas que no tratan propiamente de la alfabetización sino del proceso de lectura, como Marisa Lajolo y Ezequiel T. da Silva, son de importancia indiscutible. Pensando en la relación de intimidad entre pensar, leer y escribir, y en la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa relación, yo sugeriría a quien pretenda experimentarla rigurosamente que se entregue a la tarea de escribir algo por lo menos tres veces por semana. Una nota sobre una lectura, un comentario sobre algún suceso del cual tomó conocimiento por la prensa, por la televisión, no importa. Una carta para un destinatario inexistente. Resulta muy interesante fechar los pequeños textos y guardarlos para someterlos a una evaluación crítica dos o tres meses después.

Nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie nada si no nada.

Al dejar claro que el uso del lenguaje escrito, y por lo tanto de la lectura, está en relación con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad, estoy subrayando que mi posición no es idealista.

Rechazando cualquier interpretación mecanicista de la historia, rechazo igualmente la idealista. La primera reduce la conciencia a la mera copia de las estructuras materiales de la

⁴François Jacob, "Nous sommes programmés mais pour apprendre", Le Courrier de L'UNESCO, París, febrero de 1991.

⁵ Véase Paulo Freire, Pedagogía de la esperanza, op. cit.

sociedad, la segunda somete todo al todopoderosismo de la conciencia. Mi posición es otra. Entiendo que esas relaciones entre la conciencia y el mundo son dialécticas.⁶

Pero lo que no es correcto es esperar que las transformaciones materiales se procesen para después comenzar a enfrentar correctamente el problema de la lectura y de la escritura.

La lectura crítica de los textos y del mundo tienen que ver con su cambio en proceso.

Bibliografía

Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. Bs. As., Argentina.

⁶ Ibid.

A lo largo de este texto veremos algunas cuestiones relacionadas con aprender a aprender, esto es, una serie de estrategias y procedimientos vinculados a favorecer o facilitar el aprendizaje. Como muchos de ustedes saben, aprender es incorporar nuevos conocimientos, adquirir nuevas habilidades, destrezas, nociones, conductas o valores. Una de las formas de aprender es a través del estudio, pero también se aprende por medio de la experiencia, el razonamiento y la observación.

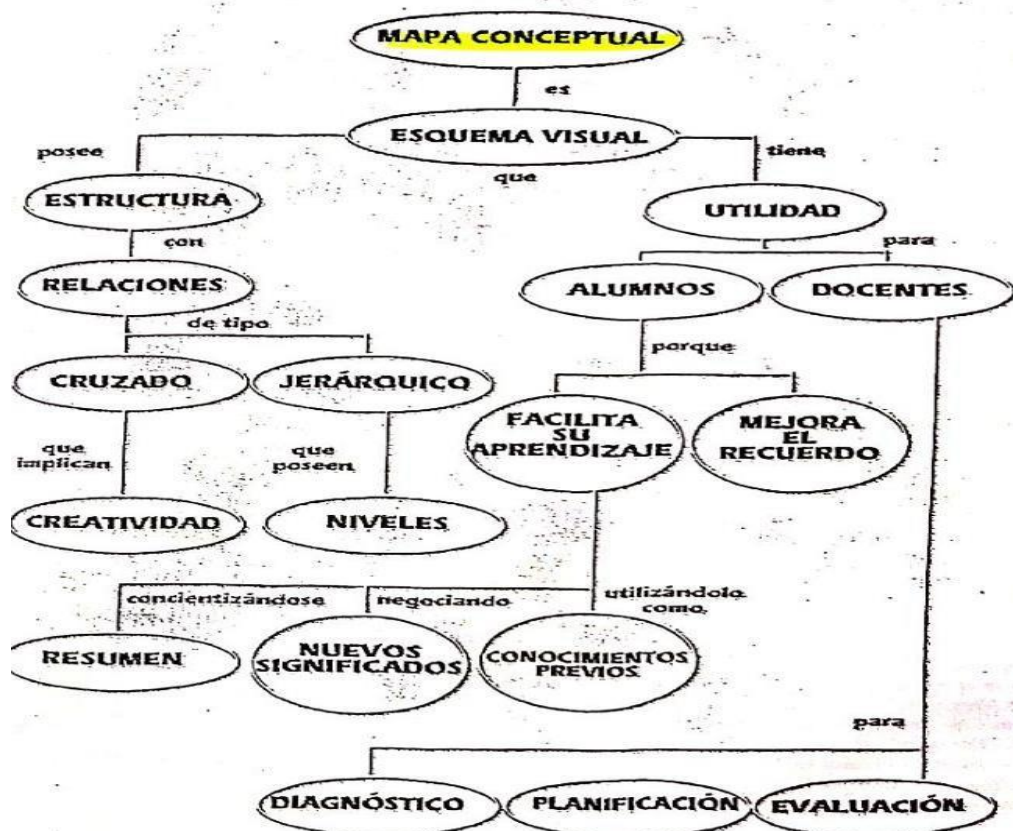
El aprendizaje humano tiene características propias que provienen de su relación con la educación y el desarrollo personal, así como de las funciones mentales involucradas que le son exclusivas. Disciplinas como la neuropsicología, la psicología educativa y la pedagogía son las encargadas de estudiar esas funciones llamadas cognitivas, y de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en el razonamiento y en la adquisición de destrezas, conceptos y habilidades. Las funciones cognitivas implicadas en el aprendizaje son aquellas que apuntan al procesamiento profundo y eficaz de la información que recibe el cerebro: selección, comprensión, memoria, integración y monitoreo cognoscitivo, entre otras. Todas o

algunas de esas funciones se ponen en marcha al aprender, cualquiera sea el ámbito. Por ejemplo, la atención es la capacidad para mantener un nivel adecuado de activación (o alerta) y evitar distracciones, de manera que la mente pueda procesar información de forma correcta. Sin embargo, la escuela genera demandas cognitivas específicas, diferentes de las que los sujetos enfrentan en la vida cotidiana, y que ponen en juego otras capacidades.

Los procesos cognitivos son operaciones mentales que nos permiten comprender la información que nos llega del entorno y poder operar con ella. Dicho de otra manera, es lo que nos permite conocer el mundo y generar nuevos aprendizajes.

En este sentido, resulta importante mencionar el concepto de aprendizaje desarrollado por David Ausubel, psicólogo y pedagogo estadounidense. Entiende al aprendizaje como incorporación de nueva información en las estructuras cognitivas del sujeto. Este autor indica que un aprendizaje es significativo cuando se relaciona, de manera esencial, nueva información con lo que el alumno ya sabe. Para este psicólogo, los mapas conceptuales son una herramienta visual para organizar y representar conocimientos facilitando la comprensión y retención de información. Es importante resaltar, que se pueden relacionar ideas mediante este recurso y las palabras de enlace sirven para unir los conceptos.

A continuación, observaremos un ejemplo de mapa conceptual:



La psicología educacional tiene como propósito el estudio de un tipo particular de aprendizaje: el que tiene lugar en las instituciones educativas. Llamaremos a este tipo peculiar de aprendizaje, *aprendizaje pedagógico*. Comprende el estudio de los problemas psicológicos aplicados al ámbito educativo. Es necesaria para entender que tipos de técnicas de enseñanza generan la adquisición de conocimientos en el aula. Permite conocer qué debe enseñar el docente, cuándo y cómo. La psicología, en general, tiene metas científicas como, describir la conducta, explicarla, predecirla, modificarla o controlarla.

El estudio

El estudio es una forma de aprendizaje, que, a diferencia de otras, tiene la particularidad de ser una práctica, un hábito que se incorpora, que se aprende a través de técnicas: pasos, etapas, recomendaciones para lograr que esa práctica sea estratégica y eficaz. Es posible aprender de manera informal en la calle, viendo televisión, leyendo un libro, visitando un museo o ejercitando en un gimnasio; pero también se aprende formalmente en las escuelas, los institutos, las universidades o en cualquier otra institución educativa. El aprendizaje que ocurre en estos lugares es un *aprendizaje académico* y a este nos remite el estudio.

El estudio tiene las siguientes características:

- ✚ Es un proceso consciente y deliberado, de modo que requiere tiempo y esfuerzo.
- ✚ Es una actividad individual (Nadie puede hacerlo por otro).
- ✚ Involucra conectarse con un contenido, es decir, implica la adquisición de conceptos, hechos, principios, relaciones, procedimientos, etcétera.
- ✚ Depende del contexto, lo cual quiere decir que la incidencia o la efectividad de una estrategia o de un proceso difieren en la medida en que existan variaciones en las condiciones ambientales.
- ✚ Es un proceso orientado hacia metas, lo que supone que se realiza en función de unos objetivos preestablecidos que se pretende alcanzar en un determinado lapso de tiempo.

En otros términos, el ejercicio de estudiar consiste en la adquisición, asimilación y comprensión de determinados contenidos para conocer o entender algo. Asimismo, es el resultado de una práctica en la que se aplican métodos que requieren cierto grado de atención, concentración e interés para poder aprender un tema, resolver problemas, o progresar en la comprensión de una determinada materia.

Aplicando técnicas

Una técnica es un procedimiento o conjunto de reglas, que tienen como objetivo obtener un resultado determinado, en este caso, adquirir conocimientos de manera eficiente. Al igual que sucede en la práctica de algún deporte, en el cual es necesario desarrollar destreza, entrenar y adecuar los músculos que se van a poner en movimiento, para desarrollar técnicas de estudio eficaces es necesario ordenar conductas y usar herramientas que permitan alcanzar el resultado deseado. Si bien más adelante señalaremos una serie de procedimientos, pasos, y etapas propuestas para ejercitar técnicas de estudio eficaces, cabe destacar que los resultados no necesariamente serán los mismos para todas las personas que decidan llevarlas a cabo a la hora de estudiar. Las técnicas de estudio deben ser adaptadas a las fortalezas y debilidades de cada uno. Apelando nuevamente a la analogía con el deporte, al igual que un tenista –cuyo punto débil es el saque con el brazo izquierdo– debe ejercitar y trabajar con mayor energía esa debilidad en sus entrenamientos, el estudiante deberá detectar qué pasos son los que más le cuestan en el desarrollo de su práctica de estudiar, profundizar esos aspectos y seleccionar recursos que lo ayuden a revertir esa situación.

Para llevar adelante técnicas de estudio eficientes es necesario revisar una serie de hábitos que, una vez adquiridos, contribuyen a mejorar los resultados obtenidos.

Veamos aquí algunos de esos hábitos:

- ✚ Planificar previamente el estudio.
- ✚ Disponer de un tiempo y un lugar silencioso y ordenado.
- ✚ Contar con el material necesario.
- ✚ Desarrollar una lectura eficiente.
- ✚ Utilizar herramientas: subrayados, resúmenes, síntesis, fichas, palabras claves, apuntes, esquemas, mapas conceptuales o cuadros.
- ✚ Vincular el contenido a los saberes previos.
- ✚ Relacionar lo que leo con la realidad mediante la incorporación de ejemplos.

Poner la mente en forma

Los seres humanos poseen distintas capacidades para concentrarse, razonar, imaginar, tomar decisiones, resolver problemas, pensar clara y creativamente. El despliegue de esas capacidades depende en gran medida de cómo ejerciten su mente, de que lo hagan bien y con frecuencia. Poner en forma la mente requiere de tiempo, de práctica y de constancia. Al iniciar una tarea de estudio, es posible que les cueste un

poco más, pero ya verán como con la práctica sostenida y constante, estudiar será mucho más sencillo.

La clave para entrar en forma está en desarrollar unos hábitos que potencien la **concentración, la atención y la comprensión.**

La concentración mental es un proceso psíquico que consiste en centrar voluntariamente toda la atención de la mente sobre un objetivo, objeto o actividad que se esté realizando o pensando en realizar en ese momento, dejando de lado toda la serie de hechos u objetos que puedan llegar a interferir.

Lograr una buena concentración para el estudio es fundamental para poder potenciar la atención y centrarse en los contenidos a aprender.

Conozcamos cuáles son los factores que favorecen la atención-concentración:

- ✓ *Interés y voluntad a la hora de estudiar.*
- ✓ *Planificar el tiempo de estudio en períodos cortos.*
- ✓ *Transcurridas dos horas de estudio, descansar brevemente para relajar la concentración mantenida hasta ese momento.*

Vale la pena resaltar la importancia del descanso en toda ejercitación de la mente. El sistema nervioso humano funciona en períodos de alternancia de descanso y actividad, de modo que, si tratan de saltarse el descanso, no podrán expresar su máximo rendimiento.

Consideraciones:

Resumen: es una de las formas de reducción de un texto.

Se logra:

- Transcribiendo las ideas principales.
- Respetando el orden de desarrollo de las ideas.
- Respetando el lenguaje y conceptos básicos del autor.
- Es la unión de todas las ideas principales y secundarias.

Ventajas:

- Ayuda a recordar mejor.
- Permite controlar si estamos comprendiendo.
- Nos obliga a descubrir ideas esenciales.
- Nos mantiene atentos y concentrados.

La información incluida y la omitida en el resumen de un texto revelan aspectos de lo que se ha comprendido y se ha recordado. Desarrollar la habilidad para resumir el contenido de un material es de gran utilidad para la comprensión y el aprendizaje.

Pero entonces, **¿Para que sirve estudiar Psicología?**

En la actualidad, los conocimientos psicológicos se aplican para comprender mejor y modificar el comportamiento humano en casi todos los escenarios de la realidad social. Podemos decir entonces que, en el mundo contemporáneo, la Psicología sirve para conocer a las personas concretas, y prever y modificar situaciones que puedan afectarlas en sus distintos ámbitos: la familia, la escuela, el trabajo, etc.

La Psicología es una ciencia que se encarga de estudiar todo lo que hacen, sienten y piensan las personas de acuerdo con su modo de ser, las circunstancias que viven y en su relación con los demás. Algunas de las preguntas que hacen los estudiantes al comenzar a cursar la materia son las siguientes:

- ❖ *¿Por qué estudiamos Psicología en la carrera docente?*
- ❖ *¿Para qué sirve estudiar la inteligencia?*
- ❖ *¿Cómo está formado el aparato psíquico?*
- ❖ *¿Cómo puede contribuir la Psicología a mejorar las condiciones de vida de una sociedad?*
- ❖ *¿Sirve para estar mejor con uno mismo?*
- ❖ *¿Me ayudaría en el futuro para dar clases?*
- ❖ *¿Existen muchas teorías? ¿En qué se diferencian?*

¡Durante el año descubriremos algunas respuestas!



CONDICIONES GENERALES DE ESITJDIO

*Marcar con una cruz la respuesta que corresponda a fin de determinar los hábitos de estudios a corregir.

*Pensar acerca de las propuestas que se solicitan.

[illegible]

- a) ¿Logro concentrarme cuando estudio? _____
- ... b) ¿Dedico tiempo suficiente al

estudio?_____

- c) ¿Dispongo de un lugar adecuado para estudiar? _____
- d) ¿Disfruto las horas suficientes? _____
- e) ¿Logro aprender a estudiar en grupo? _____
- f) ¿Razono lo que leo? _____
- g) ¿Muestro adecuadamente el material de estudio? _____
- h) **ANÁLISIS** los **textos** subrayando las ideas principales y secundarias? _____
- i) ¿Logro aplicar las siguientes técnicas: _____

notaci6n marginal, _____
resumen, _____
cuadro sinoptico, _____
cuestionario, _____
esquema? _____

,7j{ ¿Tomo apuntes en clase? _____

k) ¿Utilizo la biblioteca? _____

l) ¿Realizo fichaje de textos? _____

m) ¿Analizo con facilidad documentos históricos?

n) ¿Aprovecho lo aprendido en metodologías de estudio? _____

Bibliografía:

Mc Carthy, Michael, *Domine la era de la información*, Barcelona, Robinbook, 1991.

Novak, Joseph y Gowin, Bob, *Aprendiendo a aprender*; Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Ontoria Peña, Antonio y Molina Rubio, Ana, *Los mapas conceptuales y su aplicación en el aula*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1995.

Didáctica y Curriculum

Profesora: Carolina Humoller

Para dar comienzo a este primer acercamiento resulta necesario comprender qué es la Didáctica y por qué es importante su aporte en el profesorado de Artes visuales. La didáctica, tiene como propósito brindarle al futuro docente de arte las herramientas conceptuales y metodológicas imprescindibles para la tarea docente, por eso resulta imprescindible que esta asignatura contribuya a la reflexión sobre la práctica artística, es decir, que sienta las bases de los conocimientos necesarios y previos a la didáctica específica de cada lenguaje artístico. Entonces:

¿Qué es la didáctica?

La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza y tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar normas para la mejor resolución de los problemas que éstas prácticas plantean a los docentes/profesores. Por lo tanto, no es indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa.

La didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, de implementación de programaciones didácticas, de estrategias de enseñanza, de la configuración de ambientes de aprendizajes y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, etc.

Es responsabilidad de la didáctica las respuestas a los siguientes interrogantes:

¿cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados? ¿qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo construir secuencias de aprendizajes?, etc..

Veamos ahora la diferenciación entre la Didáctica General y la Didáctica Específica.

Se podría decir, que todo lo expuesto sobre la didáctica hasta el momento constituyen el campo de la Didáctica general ya que sus aportes brindan marcos conceptuales generales en torno a la enseñanza, el currículum y práctica docente abordando las herramientas básicas para la construcción de la “intervención docente”.

Sin embargo, la Didáctica Específica hace una diferenciación exclusiva de campos de conocimientos o disciplinas (didáctica de las matemáticas, de la Lengua, de las Ciencias Sociales, de las Artes Visuales, etc), de los niveles de la educación (inicial, primaria, secundaria, terciaria, universitaria), edades (niños, adolescentes, adultos), o tipos de establecimientos (formal, no formal, rural, urbana). Las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza.

Para poner en práctica los conceptos hasta ahora trabajados les propongo la siguiente actividad:

-En grupos, visualizar las siguientes imágenes y elaborar un breve texto que responda a los siguientes interrogantes: ¿qué les dice la imagen?, ¿cómo podrían poner en palabras lo que les produce o el mensaje que les transmite?, ¿creen que existe relación entre las imágenes y el concepto o la finalidad de la Didáctica? ¿Cómo podrían vincularlas?

-Socialización de las respuestas.



-Presentación del plan de estudios de la asignatura.

Informes de lectura

Durante el transcurso del año, la realización de trabajos prácticos a través de informes de lectura es uno de los requisitos para la aprobación de la materia. Por lo tanto, se hará hincapié en la enseñanza y el acompañamiento en el aprendizaje para la adecuada realización de un informe.

¿Qué es un informe de lectura?

El informe de lectura es un texto descriptivo en el cual se detallan los aspectos llamativos, partes interesantes, opiniones y críticas de un manuscrito; en pocas palabras, el informe de lectura resume cuidadosamente una obra en base a la experiencia de otro autor (en este caso un lector o estudiante).

El objetivo del informe de lectura es hacer que el manuscrito suene lo más interesante posible. Incluso si fue horrible y/o aburrido, el autor debe hacer que este parezca interesante y lograr atrapar al lector.

El primer paso para identificar una obra es captar las ideas por medio de la lectura total; mientras se lee es importante resaltar o anotar en un borrador las palabras claves o partes que más llaman la atención y escribir pequeños párrafos con pensamientos propios, críticas o partes de la obra que más atrapen al lector.

Los informes casi siempre son breves y deben contar las siguientes partes:

Portada - Introducción - Desarrollo - Conclusión - Bibliografía

Texto recomendado para realizar un ensayo: Novela de Franz Kafka. "La Metamorfosis".
Publicación original, año 1915.

Mapas conceptuales

Además de la realización de los informes de lectura, la herramienta más utilizada para trabajar los textos son los Mapas Conceptuales ya que son útiles para negociar, compartir, discutir y convenir significados, por un lado, y por el otro, reflexionar sobre la estructura y el proceso de producción del conocimiento o metacognición.

Las ventajas de la utilización de mapas conceptuales es que permite una apropiación significativa de los aprendizajes ya que, para su elaboración, se requiere extraer los conceptos/palabras más importantes de un determinado texto, ubicarlos de manera jerárquica y de una manera relacional.

Bibliografía

Informe de lectura. Extraído el 01 de enero del 2023. Recuperado de:
<https://normasapa.in/informe-de-lectura/>

Araujo, S. (2008). Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica - 1a ed.
1a reimp. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 224 p.; 20 x 15 cm.
(Cuadernos Universitarios; 13)

Camillioni, A. R. W. Justificación de la didáctica. Imágenes de las Obras de la
artista Argentina Raquel Forner.



Práctica Docente I: Escenarios educativos-Ay B

Profesoras: Ramos, Mariana; Stangafero Lis; Baez Georgina

Consignas:

Leé de la página 57 a la 67 del texto de Trillo Alonso, allí plantea que enseñar es un lío ¿Podrías desarrollar a qué tipo de lío se refiere?.
Identificá las ideas principales del texto.

Bibliografía

Sanjurjo, L; Trillo Alonso, F; (2008) "Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica" Rosario. Homo Sapiens.

La enseñanza: eso sí que es un lío

No deseo exagerar pero para saber el tipo de lío que es, hay que verse allí, en situación. Tu sólo, con un programa en la mano, frente a un grupo numeroso de rostros anónimos, de miradas escrutadoras, de gestos y bisbiseos ignotos. ¿Cómo conectar? ¿Qué hacer? ¿Por dónde empezar? No es fácil, pero puede resultar apasionante.

Naturalmente no sé o no puedo presentar aquí todo lo que es necesario saber sobre la enseñanza, pero en consonancia con lo que vengo haciendo sí es posible aportar algunas informaciones básicas que estimulen la curiosidad y el deseo de profundizar sobre ella en el futuro (cualquier momento es bueno a lo largo de todo el ejercicio profesional como docentes).

Hace mucho tiempo que utilizo en mis aulas un breve texto (de una página), que debo a Miguel Zabalza (1987), en el que citando a Mello Carvalho (1974; o sea, que ya tiene sus años) se refiere al enriquecimiento semántico-didáctico del concepto de enseñanza. En ese texto se nos presenta: primero, una acepción vulgar que la identifica con transmitir información; después, la enseñanza como creación de nuevas conductas y hábitos, esto es, como condicionamiento; enseguida, la enseñanza como dirección del aprendizaje, o sea, como manejo técnico de las situaciones didácticas en la línea de los modelos tecnológicos que tratan de anticiparse a los acontecimientos regulando todos los procesos; a continuación, la enseñanza como orientación del aprendizaje, centrada en optimizar las condiciones para el desarrollo integral de los aprendices; y, por fin, la enseñanza como

articulación de la experiencia extra e intrascolar, que intenta conectar escuela y territorio, el quehacer instructivo con la dinámica social.

Pues bien, independientemente de que existen otras clasificaciones posibles, quizás lo más aprovechable de ese texto es que pone de manifiesto la complejidad de la enseñanza ya que de hecho todas esas acepciones se dan a un mismo tiempo; si bien, en función de lo que en cada caso pretendamos y de aquello sobre lo que trabajemos, unas tendrán más relevancia que otras. Por consiguiente: claro que hay que informar, pues el pensamiento no se construye sino es sobre contenidos instructivos que reclaman ser pensados (no sólo repetidos); y claro que hay ciertos hábitos que es necesario promover, incluso bajo cierta presión si es preciso (por ejemplo la puntualidad para llegar al aula debe convertirse en un hábito, no en un asunto sobre el que deliberar cada vez porque eso, simplemente, nos haría comenzar tarde); y desde luego que hay que esforzarse por especificar los propósitos y la configuración de las estrategias de acción incorporando las técnicas precisas (¿quién duda que es mejor tener un plan de acción y los recursos a mano?); del mismo modo que es preciso identificar y atender todo aquello que al tiempo que nos cualifica profesionalmente nos permite crecer como personas autónomas y responsables; y, en esa dirección, por supuesto que resulta obligado incorporar y operarizar las demandas que surgen del entorno (por cierto, cada vez más globalizado). Todo eso es lo que hay que hacer.

5.1. Veamos qué se puede aprender de una definición de enseñanza

Siendo todo tan complejo, la pregunta inicial de por dónde empezar no resulta en absoluto retórica. Personalmente diré que, al ser tantas las dimensiones que uno debe considerar, a mí me ha venido bien en este tema ser más deductivo que inductivo. Quiero decir que para saber lo que tengo que hacer y no desfilarme por la pendiente, he procurado asirme a una definición de enseñanza que me señala aquello de lo que debo ocuparme. Propongo pues una definición que me parece muy adecuada para poner las ideas en orden; no es mía, es de Gimeno Sacristán, y dice así:

La enseñanza es "la organización de las tareas en las condiciones más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de

aprendizaje adecuados en orden a lograr la apropiación de las posibilidades de los contenidos de un determinado currículum" (1988: 264).

Naturalmente se trata de "una" definición, no de "la" definición, pero a mí me gusta porque me señala, como dije, todas las preguntas que debo plantearme al mismo tiempo que me indica en qué se debe concretar mi actuación. Veamos si soy capaz de explicarlo.

Comenzaré por el final. De entrada tengo un determinado currículum. Ya hemos hablado de ello, es un currículum en su acepción de programa, y puede que sea "recibido" o "elaborado", o una síntesis particular de ambas posibilidades. El caso es que ese currículum presenta una selección de contenidos, y no debemos olvidar que cuando habitualmente nos reunimos en el aula es para trabajar sobre ellos; de una manera u otra (que eso puede cambiar), pero siempre es sobre ellos. Y de ahí que resulte tan trascendente su adecuada selección —como vimos—, pues es imposible, por ejemplo, que se pueda significar lo que carece de significado, esto es, que despierte interés lo que resulta manifestamente irrelevante. En consecuencia, la primera pregunta se refiere en efecto a las "posibilidades de los contenidos", a las posibilidades "formativas" de los mismos. Mi primer trabajo entonces como profesor es identificarlos, y estar en condiciones de revelar a los estudiantes la razón por la cual un determinado contenido debe ser estudiado, de manera que lo que resulta evidente para mí (si es que es así) también resulte evidente para ellos. De otro modo, claro, auguro un rotundo fracaso, pues si yo como profesor no sé para qué enseño lo que enseño, o incluso enseño algo que para mí no tiene importancia, es prácticamente imposible que la adquiera para mis alumnos. Un controvertido ejemplo al respecto es el de la enseñanza de la lectura y la escritura: se puede enseñar y hasta aprender a deletrear, pero a leer y a escribir a través de profesores que son ellos mismos ágrafos o que no leen más que el Marca (un periódico deportivo) eso resulta muy improbable.

Por consiguiente, lo primero es enfrentarse con el currículum y preguntarse: ¿qué es lo que tenemos aquí? ¿Qué se puede hacer con esto? ¿Cuál es el interés que puede tener para mis alumnos? En fin, tener medianamente claro de qué va el rollo.

E insisto, hay contenidos *infirmables*; quizás tantos como contenidos muy importantes, y que sin embargo a muchos nos pasaron inadvertidos cuando éramos escolares porque no supieron hacernos ver lo verdaderos cuando éramos en su interior. Claro que esto último se supera con una

buena dosis de compromiso profesional docente, mientras que lo primero (seleccionar bien los contenidos) puede resultar mucho más difícil de cambiar y requiere, como vimos, una acción política. No obstante, y sin llegar a tanto (que a veces no se puede por grave riesgo para la integridad personal, como sucede en el caso de las dictaduras), algunos profesores a lo largo de la historia se las han ingeniado para ejercitar diversas formas de resistencia (o si se prefiere, hasta de desobediencia civil) al contradeir o por lo menos contrarrestar u obviar ciertos contenidos de los currículos oficiales.

El segundo paso, a partir de ahí, tiene que ver con el aprendizaje. No con cualquier aprendizaje, sino con el aprendizaje “adecuado” (relase la definición). Decidir cuál es el adecuado no es, por supuesto, una tarea fácil. Si bien, en nuestro caso, tenemos mucho andado si es que aceptamos lo que ya dije en el apartado cuatro. Naturalmente, para mí sí sirve lo dicho entonces, pero como vemos son legión los profesores que no se interrogan al respecto y que enseñan sin saber, es más, sin ni siquiera pararse a pensar lo que representa aprender, de tal manera que a menudo lo confunden con un simple repetir de memoria fragmentos sueltos de información. Y no es eso; no es eso.

En cualquier caso, con buen criterio o sin él (incluso careciendo por completo de criterio, lo que es muy frecuente), unos y otros se esfuerzan (o se empecinan, que es otra cosa) por desarrollar el aprendizaje adecuado. Que eso y nada más es lo que justifica la acción de enseñar. Un profesor, por tanto, tiene que pararse ante este asunto y resolver qué tipo de aprendizaje pretende promover, y a partir de ahí revisar permanentemente si está avanzando en la dirección adecuada; pues no sirve aquello de declararse lo que sea, constructivista por ejemplo, y luego hacer cualquier cosa (¡hay tantos en España que al hacerlos constructivistas por Decreto adhirieron a la moda y nunca entendieron nada!).

El tercer paso en este discurrir sobre la definición desde el final a su inicio se refiere a las “condiciones más favorables”. Y aquí, una vez más, nos encontramos con la dificultad de establecer, y también de ponernos de acuerdo, sobre las que en efecto resultan “más favorables”. Decir que existen unas condiciones es una obviedad; que esas condiciones vengan dadas (y se acepten resignadamente sin más, o como mucho quejándose), o que por el contrario las que tengamos resulten ser consecuencia de nuestro esfuerzo por configurarlas de una determinada manera, ya establece algunas diferencias en el modo de

enseñar. Y es que, en efecto, una cosa es estar en esto de la enseñanza diciendo que las condiciones son las que son y no hay más que hacer, y otra bien distinta intentar al menos que se asemejen lo más posible a las que se estiman precisas y mejores; y ello, por cierto, sin que esto último resulte sinónimo de acertar.

Pues bien, sobre esto de las condiciones (como sobre casi todo) se ha escrito muchísimo, así que intentando ser muy breve llamaré la atención acerca del hecho de que nos referimos con ellas a dos grandes familias: por una parte, las que tienen que ver con las infraestructuras y con los recursos materiales y humanos, y por otra las que se refieren al clima de aula o institucional.

Casi todas las primeras (aunque no todas) van más allá del ámbito de decisión de los profesores. Eso no quiere decir, desde luego, que los profesores no sean competentes para establecer cuáles debían ser esas condiciones y, en su defecto, para denunciar su carencia (por supuesto en compañía del resto de la comunidad educativa, y en especial de los estudiantes). Lo que ocurre es que si suele caer fuera de sus competencias, es decir, que son otros los que deciden por ellos desde la administración educativa. Así, por ejemplo, una escuela (de cualquier nivel): con aulas insuficientes que hacen imposibles los horarios; aulas, además, concebidas para una enseñanza tradicional tipo dictado de apuntes, que no sólo no recogen ninguna de las especificidades propias de lo que allí se estudia ni en materia de espacio, de movilidad, o de acústica, sino que ni siquiera contemplan las condiciones de salubridad mínimas (de acceso, de luz, de temperatura y de ventilación); sin los recursos instrumentales precisos de tipo bibliográfico y de tipo tecnológico (audio, vídeo, TICs); carente de personal de administración y servicios que garantice el correcto funcionamiento de sus respectivos ámbitos de competencia; y con un cuadro de profesores insuficiente, además de mal preparado y acaso carente de vocación (quizás porque ha sido seleccionado “de aquella manera”). Pues eso, en una escuela con esas condiciones, ¿qué enseñanza es posible?

No obstante, aunque parezca que me contradigo debo decir que por más increíble que resulte alguna enseñanza sí es posible, incluso en escuelas que en el devenir de la historia han sido, y todavía son, mucho más pobres de recursos pero que, pese a todo, mantuvieron o mantienen una excelente dimensión formativa. Claro que, de todas, se exige que una, sólo una de las condiciones no falle: y esa es la del maestro. Siendo así, siempre recuerdo llegado este caso la historia

muchas veces relatada por el (con mayúsculas) Profesor Emilio Lledó, acerca de la escuela a la que asistió siendo niño en plena Guerra Civil española (y con eso está dicho todo), en la que su maestro, Don Francisco, les enseñaba a leer ¡con El Quijote!, leyéndoles él primeramente unas páginas e inquiriéndoles después con un: “y ahora niños, reflexiones sobre la lectura”. Y es que, en efecto, en ocasiones se hace realidad aquello de que un maestro no trabaja con lo que tiene sino con lo que es; claro que para ser honrados deberíamos decir, tal vez, que algún Maestro consigue eso. Otros, más limitados, necesitamos algunas ayudas y, además, no tiene sentido que en los tiempos que corren prediquemos no ya una escuela austera sino incluso espartana. Vivimos en los tiempos en los que vivimos, y los recursos están ahí, y son conocidos, y hemos comprobado que sirven (aunque no todos, que en esto también hay mucho artificio, y mucho gasto frívolo, desde luego). Por consiguiente, aún sin olvidar que lo imprescindible y verdaderamente nuclear es la relación entre el maestro y sus alumnos, y la de estos entre sí, se impone reclamar las “condiciones más favorables” para la enseñanza: por ejemplo, todas las que mencioné en el párrafo anterior, pero en positivo.

Ahora bien, tanto si ya disponemos de ellas como si debemos esperar a que se satisfagan, esto es, mientras nos vamos progresivamente dotando (es de esperar) de los espacios y recursos precisos, lo cierto es que también hay otra dimensión de las condiciones que debemos considerar, y cuidar. Tiene que ver, como dije, con el clima institucional y de aula. Algo que se puede conseguir —como vimos en el caso de Don Francisco, y de tantos otros maestros de antaño que pese a su pobreza realizaron una ingente labor educativa que los mantiene vivos en el recuerdo de sus discípulos—, a través del imaginativo uso de lo que hay disponible (¡un Quijote!) y, sobre todo, de la relación interpersonal.

En efecto, es imprescindible “crear un clima de aula (y de escuela) fructífero, una atmósfera en la que el profesor manifieste un interés genuino y evidente por lo que piensan los alumnos, quienes pueden

2. Don Emilio Lledó (Sevilla, 1927). Catedrático de Filosofía de las universidades de Barcelona y NED. Miembro de la Academia Española de la Lengua. Miembro vitalicio del Instituto para Estudios Avanzados de Berlín. Premio Alexander von Humboldt del gobierno de Alemania. Presidente del Consejo para la reforma de los medios de comunicación de titularidad del Estado.

estar seguros de que su esfuerzo será respetado independientemente de si conduce o no a la respuesta correcta” (Trillo, 1995: 201-202). En definitiva, estamos hablando de tacto, de “tacto pedagógico”. Esto es fundamental.

Respecto del “imaginativo uso de lo que hay disponible”, sin duda un ejemplo magnífico del que resulta posible aprender muchísimo es el caso de tantas y tantas aulas de educación infantil (a las que rindo desde aquí mi más sincero homenaje): algunas (afortunadamente muy pocas) de pupitres alineados y paredes impolutas, pero otras plenas de rincónes, y surtidis y decoradas con materiales inimaginables y con producciones propias.

De tal modo que ante la enorme variedad de posibilidades, apenas sugerida, que resulta de combinar tacto e inventiva, las preguntas son: ¿con qué ánimo acudirán a la escuela aquellos a los que les aguarda la soledad de una mesita y la monotonía de un lápiz, una goma y un papel? ¿Será distinto del de aquellos otros que transitan por el aula con libertad para preguntar, para tocar, coger y experimentar con materiales variados que, además, es posible compartir? Sin duda los ejemplos son caricaturas, casos deliberadamente exagerados, pero mi intención es apenas que sugiera algo, “ese algo”, y si es así, que nos apliquemos el cuento: porque mimar este otro tipo de condiciones de naturaleza simbólica resulta —insisto—, absolutamente fundamental.

Por fin, el cuarto paso que todo profesor debe afrontar cuando se dispone a enseñar es el de “la organización de las tareas”.

Se ha dicho que un profesor puede ser definido por el tipo de tareas que tanto él como los alumnos realizan en su aula. Las tareas (y las actividades específicas en las que se concretan) se reconocen como la unidad más adecuada para el análisis del proceso de enseñanza. Y es que, al final, en un aula, quienes allí se reúnen siempre están haciendo algo, alguna cosa, una tarea a través de diversas actividades. Aquella frase bíblica de que por sus hechos los conoceréis viene aquí como anillo al dedo. Tanto que si alguien te pregunta ¿cómo enseñas?, lo mejor que puedes hacer es llevarlo a tu clase (si te atreves...) y que vea lo que haces, y lo que hacen tus alumnos. Porque enseñar es acción; es de esperar que acción deliberada, consciente, reflexiva, intencional, pero acción a fin de cuentas. Y es que, de no producirse esa acción lo que tenemos es sólo un discurso, un discurso sobre la enseñanza pero no enseñanza propiamente dicha. Por eso donde uno realmente se la juega es en el tipo de tareas que desea hacer, que prevé

llevar a cabo, que presenta y pone en marcha en su aula y que acompaña de una determinada manera. Enseñar, en definitiva, es esto.

Pero hay más, puesto que tanto si el profesor lo sabe (como es de desear) como si no, las tareas que se llevan a cabo en el aula por su iniciativa (o por su falta de iniciativa, que también eso es posible), obedecen a una cierta lógica y responden a una determinada finalidad lo que les confiere cierta coherencia interna que es posible develar. Los didactas investigamos eso: el cómo lo hacen, para comprender sus porqués y para qué. Y a partir de ahí, en ocasiones también damos el salto hacia el “deber ser” y proponemos modelos generales o métodos concretos susceptibles de ser asumidos en la práctica por los profesores. Pero sin duda lo más importante de nuestra investigación es contribuir a que ellos mismos sepan explicar, y sobre todo explicarse, por qué se ha hecho o se va a hacer tal o cual cosa en su aula. Conseguido es de ese tipo de exigencias que resultan imprescindibles para fundamentar didácticamente la enseñanza. Por ello, y aunque muy brevemente, toda esta reflexión sólo pretende ser una ayuda para lograrlo (una vez más se trata de suscitar la curiosidad para profundizar en el futuro).

Gimeno Sacristán (1988: 334) presenta, a partir de diversas aportaciones, una serie de dimensiones para analizar las tareas y extraer los supuestos implícitos o explícitos de las mismas. “Estas dimensiones —dice— pueden servirnos de pautas de observación y valoración de las prácticas metodológicas imperantes, evaluar estilos pedagógicos, analizar y estructurar programaciones de los profesores y ayudar a éstos a reflexionar sobre su propia práctica. Son aspectos en torno a los que los profesores deben plantear sus interrogantes y tomar decisiones fundamentadas, para darle una racionalidad interna a los planes docentes”.

Pues bien, a este nivel de formación en el que nos encontramos, y para simplemente aprovechar lo que por sí mismos nos evocan y voy a citarlos aquí (no todos, claro, porque algunos requerirían ser explicados). Veamos: hay que plantearse la sustantividad epistemológica, el valor cultural, la relevancia, así como la actualidad y vigencia de los contenidos, del mismo modo que hay que plantearse la forma como se ordenan y como se interrelacionan esos contenidos. Hay que plantearse el papel del alumno: qué procesos cognitivos activará, y cómo conectar la experiencia académica con la suya previa. Hay que plantearse pues cómo se despierta la motivación, y si lo que hacemos

es adecuado a su madurez, y al tiempo del que disponen. Muy relacionado con esto del tiempo, hay que plantearse también la compatibilidad con lo que hacen los otros profesores. Hay que plantearse sin duda las posibilidades y medios de expresión que se permiten o estimulan. Y hay que plantearse qué materiales utilizar, y qué condiciones organizativas necesitamos o tenemos (por ejemplo, de lugar y de disponibilidad de recursos). Por fin, hay que plantearse las propias funciones como profesor.

✱ En fin, que esto de enseñar es un lío. Pero así es, guste o no guste. En cualquier caso, es improbable que un profesor se dedique a reflexionar sobre todo esto como paso previo a su práctica (aunque no estaría nada mal hacerlo, todo lo contrario); sin embargo, a mí me parece más factible y apuesto por ello porque lo aproveche para reflexionar sobre lo que está haciendo o lo que ya hizo (aunque lo hubiera hecho de un modo intuitivo), de tal manera que en lo sucesivo pueda ir reorientándolo a partir de su íntima necesidad de justificarlo. Considérese al fin que esto y no otra cosa es a lo que, en esencia, se le llama desarrollo profesional docente.

¿Cuál es la lógica de mis actuaciones? ¿A qué finalidades sirvo? ¿Cuánto soy de coherente? Este tipo de preguntas es mejor hacerlas en primera persona (aunque por supuesto nosotros los didactas las hacemos sobre los demás). Y a partir de las mismas —creame—, uno se puede encontrar con no pocas sorpresas. Así, por ejemplo, a partir de una clasificación de tareas tan sencilla como la propuesta por Doyle (1983) he podido comprobar cómo se les han roto esquemas y removido estructuras a no pocos profesores con los que he trabajado. Según esa clasificación el autor diferencia entre tareas de memoria, en las que se espera de los alumnos que reconozcan o reproduzcan información, previamente adquirida, y referida sobre todo a datos, hechos o nombres; tareas de procedimiento o rutina, en las que se les pide que apliquen una fórmula o algoritmo; tareas de opinión, en las que se les pide que muestren sus reacciones personales y preferencias sobre algún contenido; y tareas de comprensión, en las que tras reconocer la información se les pide que nos den su versión, extraigan consecuencias, o la apliquen a situaciones nuevas. Pues bien, muchos profesores (que o la recuerdan o no consiguen reconocer claramente en ninguna, o lo recuerdo) no consiguieron reconocer en todas (lo que es razonable) pero que es lo mismo, se reconocieron en todas (lo que es muy desordenado. A partir de a un mismo tiempo y de una manera muy desordenada. A partir de ahí, la pregunta sobre qué es lo que estuve haciendo llegó a resultar

excesivamente incómoda y tan difícil de soportar para algunos que la abandonaron. Mas en esa circunstancia (y estoy hablando desde la experiencia) lo que yo hice, y hago, es proponer un cambio. Lo que vengo a decir es: "Está bien saber lo que hice, pero no tiene sentido agobiarse por ello; la pregunta inteligente aquí es otra, por ejemplo ¿cómo puedo a partir de ahora hacerlo mejor, aunque sea poco a poco?".

En definitiva, pienso que según esto debería quedar claro que enseñar supone sobre todo actuar, pero también pararse a ver y a pensar sobre la propia actuación.

Por supuesto, para resolver nuestras perplejidades e incertidumbres podemos echar mano de una importante literatura (que naturalmente no puedo presentar aquí). En la misma nos encontramos con no pocos modelos de enseñanza y también con numerosas propuestas de metodología didáctica. Los modelos recogen, sobre todo, maneras de concebir la enseñanza, planteando profundos dilemas y enunciando importantes principios generales. Por ejemplo, "¿enseñanza centrada en el profesor o centrada en el alumno?". Las metodologías, por su parte, especifican un plan concreto de actuación, aportando sus respuestas a todas o algunas de las preguntas antes planteadas, en un todo coherente que se presenta como hipótesis de trabajo, como algo que después cada cual debe comprobar si funciona o no en su práctica, aunque con ciertas garantías de que así será si se adoptan y adaptan los modos de hacer que se proponen. Por ejemplo, la recomendación de que si el docente utiliza preguntas abiertas y de relación las posibilidades de favorecer la comprensión son mayores que si son cerradas y se refieren a hechos. Modelos y metodologías en todo caso se dan muchas veces la mano, y cuando eso ocurre, la síntesis que resulta entre principios y procedimientos nos ofrece mayores garantías para preservar la coherencia. Otras veces sin embargo no es así, y cuando los principios no se concretan todo resulta un tanto abstracto e incluso hasta especulativo, claro que cuando los procedimientos y estrategias no se justifican entonces lo que ocurre es que se corre el riesgo de incurrir en un mero activismo.

Un profesor en formación (o sea, durante toda su vida profesional) debe esforzarse por leer críticamente las propuestas, y por enseñarlas y contrastarlas en su quehacer profesional. Quiero decir con esto que saber enseñar también exige leer y estudiar (para esto tan poco hay ciencia infusa). En consecuencia, aquello de que sólo quien

está dispuesto a aprender puede enseñar, para mí es algo más que una frase (claro que no ignoro que este principio se traciona varios miles de veces cada día). La recomendación al fin es como la del popular anuncio televisivo: "Busque, compare y si encuentra algo mejor, compré". Y mi papel como didacta en esto se asemeja al del mozo delante de la tienda que dice: "Entren y vean". Si, eso es, vean (lean) a Dewey, a Freire, a Illich, a Rogers, a Freinet, a Bruner, a...

5.2. La evaluación: nuestra última oportunidad

En este apartado lo primero que debo decir con absoluta rotundidad (porque estoy seguro de que alguien aún puede extrañarse de ver este tema dentro de este apartado), es que la evaluación es un momento de la enseñanza, porque en definitiva evaluar es enseñar. Y lo segundo es que, en efecto, representa nuestra última baza, y no tanto por estar tradicionalmente situada al final del proceso (aunque también) cuánto porque si las cosas no se hacen bien a este nivel todo lo demás no sirvió para nada: absolutamente para nada.

El poder de la evaluación es tremendo. Tanto, que mereció un juicio tan lapidario como este: "La comunicación, el intercambio de significados, el aprendizaje de contenidos, expectativas y conductas se encuentran mediatizadas por la función evaluadora. Esta legitima lo que se considera válido socialmente. Por eso, condiciona y artificializa las actividades y procesos de aprendizaje, en virtud de su valor en el intercambio de actuaciones del alumno por calificaciones del profesor" (Elliot, 1990).

Así las cosas, se impone primero identificar qué es lo que se está haciendo, para después proponer algunas alternativas tanto de concepto como de estrategia. Seré exageradamente parco en todo esto porque ocurre que a este tema de la evaluación de los estudiantes es al que me dediqué como investigador durante los últimos quince años. Siendo así, me resulta tan difícil resumir que he resuelto tirar por la calle de en medio presentando apenas tres ideas básicas pero que considero, eso sí, muy importantes.

En primer lugar me referiré al diagnóstico de la situación. Y aquí, para ser exactos, yo no diría que se evalúa mal sino, simplemente, que no se evalúa; se hacen otras cosas. Al respecto yo mantengo cuatro hipótesis perversas sobre lo que está ocurriendo en realidad:

