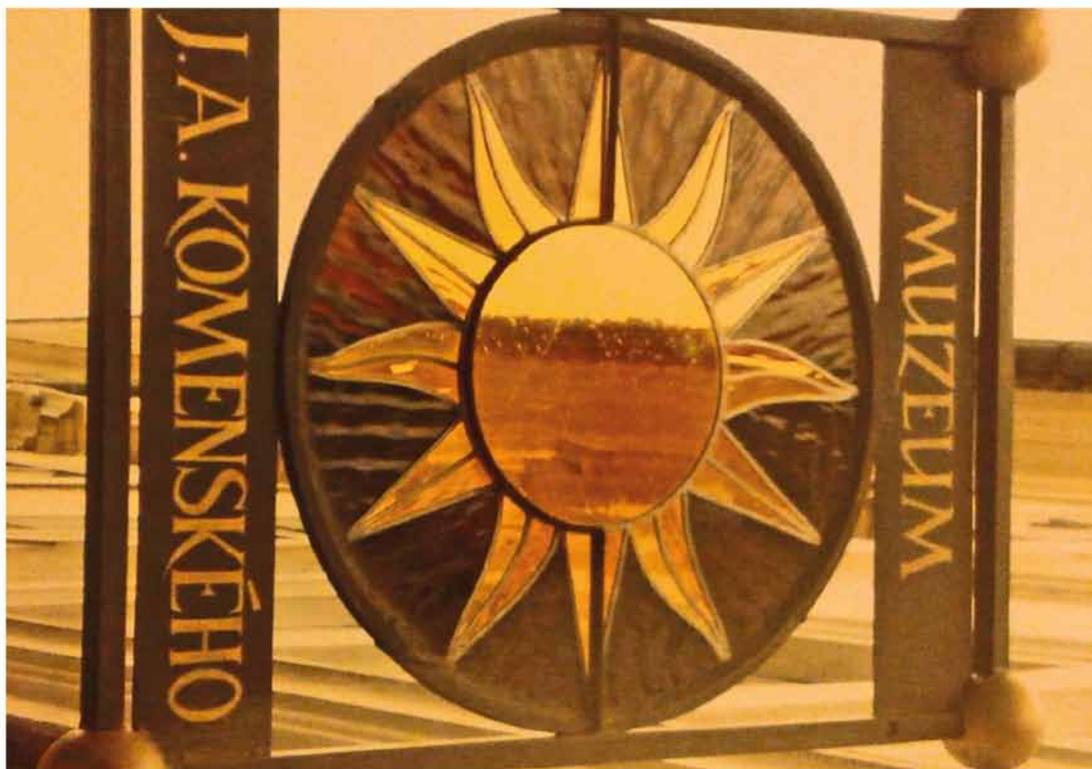


# DIDÁCTICA GENERAL

Investigación empírica y discusiones teóricas



VILMA PRUZZO (COMP.) MARIA INÉS BARILA TERESA IURI  
CLAUDIA SUS IVANA BOGUETTI FABIOLA DURAN

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS SICOPEDAGÓGICOS Y SOCIALES

**iess**  
Instituto Superior de Estudios  
Sicopedagógicos y Sociales



# **DIDÁCTICA GENERAL**

**Investigación empírica y discusiones teóricas**

VILMA PRUZZO (COMP.)

MARIA INÉS BARILA

TERESA IURI

CLAUDIA SUS

IVANA BOGETTI

FABIOLA DURAN

**INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS  
SICOPEDAGÓGICOS Y SOCIALES**

Didáctica general : investigación empírica y discusiones teóricas /  
Teresa Iuri ... [et.al.] ; compilado por Vilma Pruzzo. - 1a ed. - Presidente  
Derqui : AMAX ediciones, 2014.  
E-Book.

ISBN 978-987-45384-4-4

1. Pedagogía. 2. Educación. I. Iuri, Teresa II. Pruzzo, Vilma, comp.  
CDD 370.15

Fecha de catalogación: 22/12/2014

## **DIDÁCTICA GENERAL**

### **Investigación empírica y discusiones teóricas**

**Compilado por VILMA PRUZZO (COMP.)**

**Autores:** MARIA INÉS BARILA, TERESA IURI, CLAUDIA SUS,  
IVANA BOGUETTI, FABIOLA DURAN

**Diagramación interior:** [www.estudioeditorial.com.ar](http://www.estudioeditorial.com.ar)

1ª edición 2014

Libro de edición argentina.

**ISBN 978-987-45384-4-4**

Todos los derechos reservados conforme a la ley.  
Prohibida la reproducción de esta obra,  
salvo en segmentos pequeños,  
sin la debida autorización del autor y/o editorial.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723  
Impreso en Argentina. Printed in Argentina.

# **DIDÁCTICA GENERAL**

**Investigación empírica y discusiones teóricas**

VILMA PRUZZO (COMP.)

MARIA INÉS BARILA

TERESA IURI

CLAUDIA SUS

IVANA BOGUETTI

FABIOLA DURAN

COMITÉ DE REFERATO

Dra. Susana Carena (UCCOR)

Dr. Luis Porta (UNMP)

Mg. Nelly Lagos San Martín (U. Bío Bío- Chile)

Mg. Martha Ardiles (UNC)

## CAPÍTULO 6

### **ABANDONAR LA EXPERIENCIA O REELABORARLA... PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN AULAS DE LAS ESCUELAS MEDIAS NOCTURNAS.**

*Mg. Teresa IURI*

*Mg. María Claudia SUS*

*Mg. María Inés Barilá*

#### **1. INTRODUCCIÓN**

El objeto de este trabajo es revisar algunas concepciones teóricas desarrolladas y compartir los indicios detectados respecto a la resignificación de la EXPERIENCIA como dimensión fundamental del aprendizaje.

Para ello utilizaremos como unidades de análisis, por un lado, los registros de clases y las reflexiones sobre la práctica docente que realizaron estudiantes del Profesorado en Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue en escuelas medias nocturnas de la ciudad de Viedma, Río Negro a partir de la utilización de una metodología de encuadre cualitativo denominada Dispositivo de Análisis de Casos (DAC)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Desarrollado en el Proyecto de Investigación “La Formación Docente Articulada (Fo.D.A.): La experiencia del alumno en la enseñanza”, dirigido por la Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa, 2011-2013.

Por otro lado, y a manera de triangulación, articularemos con el discurso de los alumnos -jóvenes y adultos- de las escuelas medias nocturnas, entrevistados en el proyecto de investigación denominado “Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna”.<sup>7</sup>

## 2. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Desde hace unas décadas diversos autores vienen considerando la palabra experiencia (Benjamín, W., 1989/1999; Kertész, I., 1999; Agamben, G., 2007) con tesis muy radicales:

- la experiencia ha sido destruida y se nos da una experiencia falsa.
- no hay lenguaje para elaborar la experiencia, para darle sentido, nos faltan palabras.
- no podemos ser alguien porque todo lo que somos ha sido fabricado fuera de nosotros.

No obstante reconocen el valor de la experiencia como origen de conocimiento, como fuente de formación de la personalidad y de constitución de la subjetividad, aún cuando pareciera que lo que el siglo XX nos hubiera dado vivir fueran unas experiencias encaminadas a destruir la personalidad. “(...) la no elaboración de las experiencias y, en algunos casos la imposibilidad incluso de elaborarlas: esa es, creo yo, la experiencia característica e incomparable del siglo XX” (Kertész, I. 1999:30).

Ante esta situación Jorge Larrosa (2011), quien hace un tiempo utiliza la palabra *experiencia* para tratar de operar con ella en el campo

---

<sup>7</sup> Proyecto de Investigación 04V/078 dirigido por la Magister María Inés Barilá y codirigido por la Lic Viviana Bolletta. Universidad Nacional del Comahue, CURZA, 2013-2016

pedagógico y explorar sus posibilidades, analiza en primer término y con referencia al campo educativo, que la educación ha sido pensada básicamente desde dos puntos de vista: desde el par ciencia/tecnología y desde el par teoría/práctica por lo que propone pensarla desde el par experiencia/sentido, que no sería un punto de vista ni mejor ni peor que los dos anteriores, sino pensar la educación de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, tal vez produciendo otros efectos de verdad y de sentido, o configurando otras gramáticas (pp.1-2.).

En segundo lugar, nos propone reivindicar la experiencia tratando de darle una dignidad, un sentido y una cierta legitimidad, como fuente de conocimiento, porque -como se sabe- la misma ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia.

La filosofía clásica la entendió como un modo de conocimiento inferior, quizás necesario como punto de partida, pero un obstáculo para el verdadero conocimiento. Así para Platón el saber de la experiencia está más cerca de la opinión que de la verdadera ciencia. Para Aristóteles, la experiencia no es la ciencia misma sino su presupuesto necesario. La experiencia es inferior al arte y a la ciencia, porque el saber de la experiencia es conocimiento de lo singular y la ciencia solo puede serlo de lo universal.

La ciencia moderna transforma la experiencia en “experimento”, la objetiva, controla y fabrica. La ciencia la captura, elabora y la expone según su punto de vista; un punto de vista objetivo con pretensiones de universalidad y con ello elimina aquello que la experiencia tiene de experiencia, que es la subjetividad, la singularidad, la sensibilidad, la provisionalidad, el desorden. Por eso la ciencia también desprecia la experiencia.

En tercer lugar nos advierte sobre algunas precauciones que hay que tener en el uso de la palabra experiencia para hacerla sonar con cierta amplitud. Según Larrosa (2008:98), en la antigüedad el saber de

la experiencia era aquello que a uno le va pasando a lo largo de su vida y el que va conformando lo que uno es. Ex - per - iencia implica salir hacia afuera y pasar a través, así como en alemán la raíz etimológica refiere al “viajar”. En este sentido nos interesa rescatar para la actualidad el sentido que vincula la experiencia con la subjetividad, con la íntima transformación que produce:

*...hacer una experiencia con algo, significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos **transforma**. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia, no significa que nosotros la hagamos acaecer... hacer una experiencia quiere decir: dejarnos abandonar en lo propio, por lo que nos interpela... Nosotros podemos así ser transformados por la experiencia... (Heidegger, citado en Larrosa, 2003:30).*

Por eso insiste Larrosa que la experiencia es “eso que me pasa” (2008:93); lo que me pasa y que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. No, lo que pasa. Y se debe considerar la forma en que se construye y presenta el saber humano si se quiere tener efectos en la subjetividad. Parecen facilitarlos las narraciones que aún siendo fragmentarias, sin pretensión de verdad, pretenden dar un sentido para lo que “nos” pasa. Las narraciones de experiencias pueden ser interpretadas desde la situación particular de cada uno. Ese *saber de la experiencia*, sostiene Larrosa, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra transformación.

Siguiendo al autor, el saber de la experiencia “es el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo

de la vida y el que va conformando lo que uno es” (Ibíd.:98). Ese saber tiene algunas características particulares:

- es finito, ligado a la maduración de un individuo;
- es un saber particular, subjetivo, relativo, personal;
- el saber de la experiencia no está como el conocimiento científico fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad;
- configura una forma humana singular que es la vez una ética y una estética.

El saber de la experiencia, podríamos concluir, forma, transforma, enseña, abre posibilidades.

Otros autores (Dewey, J. 1967; Dubet, F. y Martuccelli, 1998; Cornu, L. 2002; Diker, G. 2004; Alliaud, A. 2010) también han explorado y operan con la experiencia en el campo pedagógico.

John Dewey, (1967) - filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano - sostiene que el concepto de experiencia le concede un nuevo sentido a lo educativo, centrándose en una filosofía de la experiencia. **Propone la unidad fundamental de la nueva pedagogía, vinculando la experiencia real y la educación.** Concibe la escuela como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permite el desarrollo de una ciudadanía plena. Sostenía que lo ofrecido por el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática.

La mayor madurez de experiencia que debe corresponder al adulto como educador le coloca en situación para evaluar cada experiencia del

joven de un modo que no podría hacerlo el que tenga una experiencia menos madura.

*( ) basar la educación sobre la experiencia personal puede significar contactos más numerosos y más inmediatos entre el ser maduro y el inmaduro que los que existían en la escuela tradicional, y consiguientemente, ser más guía en vez de serlo menos para los otros (pp.17-18).*

Para Dewey la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. A partir de esto su principal preocupación fue poder desarrollar una educación que pudiera unir la tradicional separación entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción, ya que pensaba que al hacer esta separación, la educación, tendía a ser académica y aburrida, además de distanciada de los intereses reales de la vida.

Dewey llegó a Chicago con la idea de establecer una “escuela experimental” por cuenta propia. En 1894 en una carta decía a su esposa Alice:

*Cada vez tengo más presente en mi mente la imagen de una escuela; una escuela cuyo centro y origen sea algún tipo de actividad verdaderamente constructiva, en la que la labor se desarrolle siempre en dos direcciones: por una parte, la dimensión social de esta actividad constructiva, y por otra, el contacto con la naturaleza que le proporciona su materia prim”. [Dewey, John (1894). Carta de John Dewey a Alice Dewey, 1 de Noviembre de 1894, Dewey Papers, Morrís Library, Southern*

Illinois University, Carbondale. Citado en *Robert B. Westbrook*:  
“JOHN DEWEY” (1859-1952)]<sup>8</sup>

Precisamente, el principal concepto relacionado con la teoría del conocimiento de Dewey (1967) y tal vez el más importante de todo su sistema filosófico es el de *experiencia*. La experiencia para Dewey se refiere al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto del conocimiento. Implica una integración de acciones y afecciones, y no se refiere a algo subjetivo solamente. Supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido posee una dimensión proyectiva superando el presente inmediato. Otro aspecto a destacar es que la experiencia está basada en conexiones y continuidades e implica procesos de reflexión e inferencia. A causa del principio de *continuidad* se lleva algo de la anterior experiencia a la siguiente.

No debería ser necesario decir- señala Dewey- que la experiencia no ocurre en el vacío. Existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia, y la alimentan constantemente. La palabra “interacción” es esencial para interpretar si una experiencia en su función y su fuerza es educativa. Dewey, asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Tomadas juntas, o en su interacción constituyen lo que llama *situación*. La afirmación de que lo individuos viven en el mundo, significa que viven en una serie de *situaciones*. Y cuando se dice que viven en estas situaciones, significa que hay una interacción entre el individuo y objetos y otras personas. Una responsabilidad primaria de los educadores consiste no solo en conocer la formación de las experiencias según las condiciones del ambiente, sino también saber que condiciones conducen a experiencias

---

8 Relief 2.0 | Sociedad de la Información | Ciudades Virtuales | Bibliotecas Virtuales. com Creatividad e Innovación en la Educación. [www.educar.org/articulos/JohnDewey.asp](http://www.educar.org/articulos/JohnDewey.asp) Consultado el 17/02/2014. El texto que sigue se publicó originalmente en *Perspectivas*: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nros 1-2, 1993, pp. 289-305. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

que faciliten el crecimiento. Porque el verdadero sentido del crecimiento es la *continuidad* y la *reconstrucción de la experiencia*. (Ibid. 31-56).

Una de las preocupaciones del autor en análisis es poner en conexión los programas escolares con los fines de la educación, los intereses y la experiencia de los alumnos. Dewey (1998:199-200) al respecto distingue la experiencia directa, de la experiencia indirecta. Precisamente reconoce que gran parte de nuestra experiencia es indirecta: depende de los signos que intervienen entre las cosas y nosotros mismos; signos que representan a aquéllas. Todo lenguaje, todo símbolo, son instrumentos de una experiencia indirecta.

En el lenguaje técnico la experiencia procurada por su medio es “mediata”. En contraste la experiencia inmediata, directa es algo en lo cual participamos vitalmente de primera mano, en lugar de hacerlo mediante la intervención de medios representativos. Pero como el alcance de la experiencia personal vitalmente directa es muy limitado, se necesita de la intervención de procedimientos y símbolos para representar los asuntos distantes, y para darle un sentido más amplio y más profundo a la experiencia inmediata.

Sin embargo, existe siempre el peligro de que estos procedimientos y símbolos no sean verdaderamente representativos de lo ausente o remoto. La educación formal- aclara Dewey- está particularmente expuesta a estos peligros; los términos comprensión mental y apreciación se utilizan para el sentido comprensivo de una cosa. En general la experiencia extraescolar no está sometida a las influencias expansivas del material más preciso y amplio de la instrucción directa. El mejor tipo de enseñanza lleva en su espíritu el deseo de efectuar esta conexión y colocar al estudiante en la actualidad habitual de encontrar los puntos de contacto. (Ibid., p. 143).

La propuesta metodológica de Dewey fue expuesta en su obra *Democracia y Educación* (1998:135 -144) y consta de 4 fases:

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño, e identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia.

*(...) La etapa inicia de aquella experiencia en desarrollo que se llama pensamiento es la experiencia (Ibíd. 136); (...) La pregunta más importante que puede dirigirse, por tanto, respecto a una situación o experiencia propuesta para inducir al aprender, es sobre la cualidad del problema que supone (Ibíd. 137).*

2. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables. (...) *Debemos tener a nuestra disposición, datos para proporcionar las consideraciones requeridas al tratar la dificultad concreta que se ha presentado (Ibíd.138).*

3. Formulación de la hipótesis de solución.

*(...) Lo correlativo en el pensamiento de hechos, datos y conocimiento ya adquirido son las sugerencias, inferencias, sentidos conjeturados, suposiciones y explicaciones de ensayo: las ideas en suma (...) las sugerencias van más allá de lo que todavía está dado realmente en la experiencia (...) La inferencia es siempre una invasión de lo desconocido, un salto desde lo conocido (Ibíd. 140).*

4. Comprobación de la hipótesis por la acción.

*(...) Una revisión cuidadosa de los métodos que tienen un éxito permanente en la educación formal (...) revelará que dependen para su eficacia del hecho que ellos vuelvan al tipo de situación que produce reflexión en la vida ordinaria fuera de la escuela.*

*Aquel da a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y el hacer es de tal naturaleza que exige pensamiento y observación intencional de conexiones; el aprendizaje es un resultado natural (Ibíd.136-37).*

*(...) los pensamientos precisamente como pensamientos son incompletos (...) son sugerencias, indicaciones. Son puntos de vista y métodos para tratar las situaciones de la experiencia. Hasta que se aplican a estas situaciones carecen de pleno sentido y realidad. Solo la aplicación los comprueba y solo la comprobación les confiere pleno significado y un sentido de su realidad (Ibíd.142).*

La pedagogía de Dewey requiere que los maestros realicen una tarea extremadamente difícil, que es reincorporar a los temas de estudio en la experiencia. Los temas de estudio, deben derivarse de materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria. El paso siguiente es el desarrollo progresivo de lo ya experimentado a una forma que se aproxime gradualmente a lo que se presenta en la materia de estudio.

Dubet y Martuccelli (1998) definen al concepto de experiencia escolar como

*(...) la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte es un trabajo de los individuos que construyen su identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori (...) Por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres “funciones” esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación (p.79).*

Los autores sostienen que para comprender lo que “fabrica” una escuela es necesario indagar los programas de estudios, roles y métodos de enseñanza pero también “captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, ‘fabrican’ relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (ibídem: 15).

Es necesario entonces reemplazar la noción de rol por la de experiencia, “los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. /.../ de devenir en por una parte, en autores de su educación” (Ibídem: 14)

Vilma Pruzzo (2011) sostiene que

*consideramos enseñanza relevante a aquella que brinda experiencias capaces de transformarse en aprendizajes significativos. Pero no toda enseñanza provoca aprendizaje y en este caso nos enfrentamos a la enseñanza irrelevante que incluso puede incidir en la construcción de errores postinstruccionales. (...) Hemos retomado desde la historia el concepto de experiencia como fundante de cualquier aprendizaje relevante y significativo, porque queremos instalar, por una parte, la recuperación histórica de nuestras tradiciones pedagógicas con la adecuación conceptual a la cultura de nuestro tiempo y también por el contenido semántico que es necesario rescatar (p.8).*

Andrea Alliaud (2010) en el texto “*Experiencia, saber y formación*” reivindica el saber de la experiencia de los docentes, aquel que los docentes producen en sus prácticas de enseñanza, relegado por mucho tiempo al status de técnica o experiencia y considerado imposible de ser transmitido. Cita a Flavia Terigi (2007), quien sostiene que los docentes

transmiten un saber que no producen y en ese proceso de transmisión producen un saber que no suele ser reconocido como tal.

Ese saber producido, continúa Alliaud, mientras se hace, en situación, fue desvalorizado frente “al saber”. Sin embargo, lo que se hace y se produce al enseñar es algo más que un procedimiento improvisado, espontáneo. Es factible y necesario sistematizar la experiencia y transformarla en saber; transformar el “arte” de enseñar en “metodología” de enseñanza.

No interesa, sin embargo, cada uno de los componentes en sí mismo sino su integración en relatos que los contemplan.

### **3. EL LENGUAJE DE LA EXPERIENCIA**

El texto de Walter Benjamín titulado “El narrador” (en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, 1991) comienza con la constatación de la desaparición de la figura del narrador, y con ella, con la facultad de intercambiar experiencias “(...) diríase que una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada, la facultad de intercambiar experiencias” (1991:112). Para Benjamín, entonces, el relato es el lenguaje de la experiencia, la experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima de un relato es la experiencia, la vida.

Para Larrosa (1998) es importante la forma en que se construye y presenta el saber humano si quiere tener efectos en la subjetividad. Parecen facilitarlos los textos o las narraciones que sin buscar la universalidad en sus enunciados y siendo fragmentarias voluntariamente, sin pretensión de verdad, pretenden vehicular un sentido para lo que “nos” pasa. Las narraciones de experiencias pueden ser interpretadas (a diferencia del conocimiento sistemático que sólo puede ser asimilado) desde la situación particular de cada uno.

La obra de Jerome Bruner (2003) *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida* trata sobre la narrativa, su naturaleza y el modo en que se

la usa. Pero también puede decirse que explica la cultura y la construcción de la identidad. “La construcción de la identidad, parece, no puede avanzar sin la capacidad de narrar” (2003:124). Representa un alegato en favor de la idea de que la narrativa es el instrumento fundamental de la cultura así como de la construcción del Yo. La creación de un Yo es un arte narrativo, y la anomalía en su creación reside en su arribo tanto del interior como del exterior. Su lado interior lo constituyen la memoria, los sentimientos, las ideas, las creencias, la subjetividad; pero gran parte de su creación se basa en fuentes externas, sobre la aparente estima de los demás y las innumerables expectativas que derivamos muy pronto, a partir de la cultura en que estamos inmersos (2003: 94).

Para el autor el principio de organización simbólica es narrativo en vez de conceptual o lógico, ya que las historias o los discursos tienen que ver con cómo interpretan las cosas o hechos los protagonistas, es decir, qué significan las cosas para ellos.

Como ya lo explicaba en *Realidad Mental y Mundos Posibles* (1988) considera que la narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humanas.

#### **4. NUESTRAS TESIS**

Proponemos las siguientes:

1ro.) Reconsiderar el valor de la experiencia en el campo pedagógico, ya que no es una palabra nueva en el mismo.

2do.) Considerar a la escuela y el aula como la posibilidad para el alumno de elaborar las propias experiencias, darles un sentido propio. Las experiencias para ser tales, deben adquirir un sentido para la propia vida y la de los demás.

3ro.) Intentar que la escuela no silencie al alumno sino por el contrario, que estimule el relato y el intercambio de experiencias, dado que el relato es su lenguaje.

4to.) Interpretar que en los tres relatos citados por Larrosa (2011:7-10), (relatos de: Agamben, Benjamín y Kertész) se ha silenciado la experiencia pero no ha desaparecido. Para el actor ¿Qué sería silenciarla? No poder hablarla, decirla, quizá por lo dolorosa que resulta. Relatar la experiencia es volver a vivirla y si fue dolorosa el dolor está presente de nuevo. Para aquellos casos en que otros la silenciaron, cabe preguntarse ¿por qué se buscan formas de desembarazarnos de la experiencia?

5to.) Analizar qué formas del dispositivo escolar “vacían” o “silencian la experiencia”, y cuáles ayudan a elaborarla, darle sentido en la propia vida y la de los demás y en especial al conocimiento que se intenta enseñar/ transmitir.

## **5. RESCATANDO LA EXPERIENCIA**

Para ello recurriremos al análisis de 15 (quince) registros de clase realizados en tres escuelas medias nocturnas de la ciudad de Viedma, Río Negro y 22 (veintidós) entrevistas en profundidad administradas a estudiantes que concurren a esas escuelas, en el marco del trabajo de campo de las investigaciones ya citadas.

¿De qué hablan los alumnos cuando hablan en clase? ¿Qué hace el docente con aquello que dicen los alumnos? ¿Qué hacen o dicen los otros alumnos? ¿Qué dicen los alumnos sobre la enseñanza y sobre sus aprendizajes?

La experiencia no la vemos en las planificaciones docentes por muy detallados que estén los dispositivos a utilizar, sino en la acción, en el devenir de la clase -en nuestro caso-, queda consignada en los registros de clases, y en entrevistas realizadas a los alumnos. Podemos identificarla en la narración o discurso sobre las intervenciones docentes que sostienen los jóvenes y adolescentes que concurren a las escuelas

nocturnas, así como las múltiples interacciones que se dan entre los protagonistas del aula que, aún sin palabras, permitió registrar las experiencias que se comparten o no<sup>9</sup>.

Esta información nos permitió leer si se ignora, desatiende, suspende, frena o inmoviliza la experiencia a la que los alumnos recurren para tratar los diversos contenidos de la clase, desconociendo la relevancia didáctica de su consideración, o por el contrario, si tiene un lugar, se la valoriza, se la retoma permitiendo una reelaboración reconstructiva de la misma.

Entendemos, en definitiva, que formar(nos), capacitar(nos) y recrear(nos) para el trabajo educativo con adolescentes y jóvenes exige, más que el acopio de técnicas - o, en todo caso, como marco para discernir sobre ellas -, algo del orden de la conmoción. Una *experiencia*, en los términos que propone Gabriela Diker (2004:10-12):

*En las prácticas (en sus escalas política, institucional e interpersonal), predomina un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros. [...] En la experiencia, en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica. Más aún [...] se puede decir que la experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y las pone en cuestión. [...] La experiencia, en tanto afectación de sí, siempre tiene lugar en relación con otros y dirige sus efectos a otros. La experiencia de los profesionales se convierte en condición de posibilidad de la experiencia de los chicos y chicas con los que trabajamos. Porque será necesario que esos «otros», los profesionales, estén dispuestos no solo a diagnosticar, clasificar, pronosticar, anticipar, sino también y sobre todo, a educar.*

---

9 Sólo el relato ¿permite compartir experiencias? ¿El contacto físico, la mirada, un abrazo el apretón de manos, no nos hace saber que el otro nos entiende aún cuando no hablemos, que nos comprende?

Aspiramos, entonces, a contribuir con la formación y la capacitación de quienes trabajan con adolescentes y jóvenes, aportando elementos para la reflexión crítica sobre los supuestos y las prácticas, para la interrogación acerca de los sentidos y de las consecuencias de las acciones, para advertir o reformular problemas, en la medida en que ciertos conceptos y categorías son puestos en juego, y para alentar la construcción de respuestas - seguramente provisorias - para abordarlos (Kantor, D. 2012).

Pero lo más importante de esta perspectiva es que los estudiantes del Profesorado en Psicopedagogía y los propios docentes complementarán su mirada desde las actividades propuestas, y desde los contenidos teóricos, centrándola en las participaciones de los alumnos que puedan transformarlas en experiencias significativas.

Y en este caso, como sostiene Vilma Pruzzo (2011) “el aporte del DAC será valioso porque permitirá la mirada plural, la discusión colectiva, el acuerdo o incluso el desacuerdo fundado: pero todos mirando las actividades para inferir su transformación en experiencia” (pp.11-12).

La utilización del DAC (Dispositivo de Análisis de Casos), nos permitió -como a otros miembros del equipo de investigación de la UNLP- corroborar “la pobreza de experiencias” de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza- aprendizaje en distintas instancias didácticas.

La propuesta de actividades implementadas no favorecen el intercambio, en general los alumnos deben copiar de las fotocopias respuestas casi textuales, o los docentes realizan exposiciones que no alcanzan a desarrollar con coherencia el contenido previsto,

Se observa una desarticulación con los propósitos educativos, las actividades que se desarrollan no se vinculan entre sí, se centran en la información y en la acumulación de datos más que en la comprensión que los alumnos obtengan de los mismos. Este modelo educativo, así como la forma de relaciones que se establecen entre los docentes y los alumnos en esas clases, fue denominado por Paulo Freire (1970) como

narrativa, discursiva, disertante y se corresponde con la concepción de ‘educación bancaria’, que el mismo autor desarrolla.

Las actividades se instituyen al mismo tiempo que se ritualizan, se efectúan ‘como sí’ los alumnos fueran a trabajar en grupo, el tiempo alcanzara, la tarea fuera compartida a partir del aporte de cada integrante, entre otros aspectos. Luego se aceptará como resultado de un ‘supuesto grupo’ que elaboró la guía de trabajo, quien resultará con una única acreditación para todos los integrantes por igual. Nuevamente se observa la predominancia del modelo educativo centrado en la información.

Un aspecto que se destaca en todos los registros de clases analizados, es la permanente movilidad de los alumnos: entran y salen del aula en el transcurso de la clase, ingresan en cualquier momento y se retiran por diversos motivos ‘*tenemos que ir a cocinar*’; ‘*el nene tiene sueño*’, entre otros.

Este es un factor que dificulta el establecimiento de un clima de trabajo adecuado, por las constantes interrupciones. Incide en la programación de los tiempos y las tareas por las fluctuaciones en la cantidad de alumnos en el transcurso de una misma clase, en algunos registros consta que el docente empieza la clase con dos alumnos, a los pocos minutos hay dieciocho y al finalizar la hora, cinco estudiantes.

En la mayoría de los docentes se advierte cierto empobrecimiento en el uso de espacio, los alumnos se agrupan y las distancias entre cada subgrupo no permite la interacción. Los intercambios verbales son más frecuentes entre docentes-alumnos, resulta escaso el intercambio con los pares.

En reiteradas ocasiones se advierte que el conocimiento previo de los alumnos no se recupera y, en general, cuando los alumnos relatan alguna experiencia suele quedar en el plano anecdótico y el docente - si la escucha - no la re trabaja ni establece relaciones con los contenidos que dieron origen al relato.

Si enseñar, es generar las condiciones para que el otro se pregunte, y cuestione lo que conoce, resulta difícil encontrar en estas clases

esa intencionalidad, por el contrario, el intercambio ronda en casos y aspectos de la vida real, pero sin articular con las herramientas teóricas. No se encuentran diferenciados los momentos de recuperación de lo previo, y el contacto con lo nuevo.

Sin embargo esta pobreza de experiencias que es posible que no genere aprendizajes relevantes no siempre aparecen descritas en los “Registros de clases” de los alumnos del profesorado que atribuyen esta situación tanto a la dinámica institucional ya descrita como a la falta de preparación en el contenido y de dispositivos didácticos por parte de los docentes.

Asimismo el centro de la mirada es el docente. Tal como lo plantea una de las alumnas practicantes en su análisis.

*La docente no realiza una presentación en la cual apele a los conocimientos previos de los alumnos para presentar los conceptos y a través de la cual se pueda generar el interés de los alumnos, tal como sabemos que es el propósito de la presentación (Registro 1, p.11).*

Coincidimos con Pruzzo (2013) “(...) que si bien el educador no pretende “fabricar” un hombre, y por lo tanto de su acción no se espera un producto, puede fabricar “herramientas psicológicas” que se empleen como mediadores”. (p.7) El docente, según los análisis y las propuestas realizadas por las alumnas del profesorado, es responsable de diseñar estrategias que faciliten la construcción de experiencias, que retomen experiencias para generar nuevas, es decir, que salgan de la estrategia mecánica para dar lugar a nuevas formas de mediación.

No obstante en la lectura que hicimos los investigadores, nos propusimos rescatar la experiencia y diferenciarla de la actividad.

Pudimos distinguir propuestas de actividades que apuntan a estimular la experiencia, propuestas de actividades mecánicas y de otras que

buscan la comprensión del texto, sin evolucionar a que los sujetos de aprendizaje puedan establecer una relación íntima con el texto que es la base de una experiencia.

Si bien los testimonios de actividades y exposiciones que derivan en los “aprendizajes irrelevantes” o “aprendizajes frágiles” son mayoritarios, se registran otras actividades, y situaciones áulicas imprevistas que alientan nuestra esperanza de que el aula y la escuela puedan generar, aún, un gusto compartido entre el docente y los estudiantes, y un disfrute de experiencias de aprendizajes relevantes.

El desafío a que nos enfrentamos, como sostiene Vilma Pruzzo (2011), es posibilitar que nuestros alumnos del profesorado puedan distinguir una experiencia de aprendizaje, de una actividad que solo apunta a la comprensión del texto, y de una actividad que pueda ser realizada mecánicamente, sin compromiso ni con la comprensión ni con la sensibilidad, ni con el sentimiento, ni con la pasión.

Una de las ideas de experiencia que rescatamos es la que se relaciona con la construcción de la subjetividad, de la identidad del yo. En consecuencia la alfabetización no tiene que enseñar sólo en el sentido de la comprensión sino en el sentido de la experiencia. Una enseñanza que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación (Larrosa. 2008:93).

A partir del análisis del corpus de datos empíricos más arriba indicados, surge que los problemas más importantes detectados tienen relación con el manejo o des-manejo de contenidos que se produce al momento de trabajarlos, y al proponer estrategias de aprendizaje o actividades relacionadas con ellos, que favorezcan experiencias de aprendizajes significativas.

No se observa -o muy escasamente- la presencia de estrategias didácticas que permitan concluir, que los alumnos puedan arribar a una experiencia de aprendizaje productiva. Pareciera como dice Vilma Pruzzo (2011) que el análisis didáctico de las intervenciones permiten detectar la “pobreza de experiencias de los alumnos”, centradas en

actividades pasivas, repetitivas y previsibles que no guardan relación alguna con vivencias o experiencias de los sujetos involucrados.

Si damos lugar a la palabra de los alumnos (pertenecientes a las escuelas medias, que conformaron la muestra de la investigación<sup>10</sup> y centro de las Prácticas) para que expliciten lo que creen que pasa en las clases centran sus “denuncias” en el tipo de actividades y su reiteración. Sostienen que es en la forma en que se plantea el desarrollo de los contenidos y el tipo de tareas que se proponen donde radica la imposibilidad de generar o recuperar experiencias de aprendizajes.

Cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en rutina, en actividades uniformes y previsibles, la queja emerge, no obstante se rescata que cuando los docentes intentan sostener estrategias que favorecen la relación de los contenidos con la experiencia cotidiana la re-significación se hace posible y la dinámica es enriquecedora.

Un alumno sostiene:

*A veces lo que te piden es un embole, leer, leer, fotocopias, fotocopias, parece que no saben hacer otra cosa/.../ salvo uno o dos, todos piden lo mismo, pero cuando hay que hacer algo interesante, trabajamos, el de historia es piola para eso, usa la sala de computación, nos deja que busquemos otras cosas y **trabaja con lo que nos pasa ahora**, eso sí nos sirve, porque de que nos sirve saber de memoria todo... (Escuela Media Nocturna. Entrevista N° 3, p.17).*

El reclamo apunta a que la experiencia emerja, no como dato, sino como análisis de lo que “nos sucede”, de un acontecer personalizado y en el que el mismo sujeto de aprendizaje está involucrado.

---

10 Proyecto de Investigación V04/078 “Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna” En ejecución, CURZA-UNComa.

La reiteración y lo previsible parece ser lo normal en las distintas clases: ejercicios en Matemática, contestar preguntas en Historia y Geografía, resumir en Biología, pero en general todas estas actividades enmarcadas bajo el rótulo de Trabajos Prácticos. Una alumna comenta:

*Hacemos muchos trabajos prácticos, en casi todas las materias nos piden que hagamos los trabajos y tengamos la carpeta al día. Si tenés todo completo los profes te ayudan más y te levantan las notas, pero a veces se hace difícil porque los temas son difíciles, cuesta entenderlos y si bien te explican varias veces después hay que hacer el trabajo igual.* (Escuela Media Nocturna. Entrevista N° 11, p.12).

Al respecto, si pensamos en el diseño de una clase por parte del docente, el mismo debe poder diseñar un trabajo áulico concebido en un marco de flexibilidad que permita adecuarse a las situaciones de la interacción didáctica que es cambiante, compleja. Se hace necesario actuar en la incertidumbre, en la simultaneidad, en la inmediatez y tener la capacidad o actitud para modificar lo planificado en función de los emergentes áulicos.

En un registro de clase podemos leer que el docente dice:

*D: ...bueno, sigamos, a ver... ¿qué es la represión? en la página 7 dice que la represión es... marquen eso, subrayen porque eso va para el parcial, /lee la fotocopia/ (Registro N° 9, p.4)*

En esta cita se juega el uso de una estrategia enciclopedista, junto a una percepción de estudiar o aprender para la evaluación, transmitida vía currículum oculto, más que generando el deseo de saber.

Respecto a ello, varias alumnas practicantes coinciden en analizar el carácter rutinario y mecánico de las estrategias, una de ellas plantea:

*En este sentido no proponen que los alumnos realicen su propia experiencia y reflexión en relación a su búsqueda de conocimiento. Se podría pensar que el docente no tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, ya que no promueve la búsqueda y relación de los mismos, o que supone que no tienen ninguno y por eso trata que vinculen los mismos a la vida diaria, a costo de que la calidad del conocimiento a adquirir o asimilar sea muy baja (Análisis de Registro N° 2, p.13).*

Jorge Fasce (2007) plantea que una buena clase es aquella en la que los alumnos participan activamente y más allá de la modalidad que tenga debe generar reflexión, preguntas, proyectos, cosas a hacer con la información que el docente ha explicado, pero para que esto suceda el docente debe conectar los contenidos con los conocimientos previos del alumno, solo así este pensar, ensayar, intentar, preguntar, responder, podrá relacionarse con su experiencia, es decir ser protagonista activo del proceso de aprender.

Al respecto especialistas en el tema como Ausubel, 1977; Reif y Heller, 1982 (citados por Coll, S.1997) sostienen que la repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está igualmente condicionada por los conocimientos previos que el alumno trae al momento de la participación en la nueva experiencia. Dichos conocimientos pueden ser también el resultado de experiencias educativas anteriores sean o no escolares o de aprendizajes espontáneos.

Estos pueden ser más o menos adecuados a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje, pero de lo que no hay ninguna duda es de que el alumno que inicia un nuevo aprendizaje se basa en los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia y eso condiciona la lectura y la interpretación que realice de los nuevos aprendizajes propuestos.

Este principio debe tenerse especialmente en cuenta en el establecimiento de secuencias de aprendizaje, pero posee también implicaciones para la metodología de la enseñanza y para la evaluación, el docente debe considerar la necesidad de proponer estrategias que por un lado recuperen la experiencia previa y por otro auspicien de nexo con nuevas experiencias de aprendizaje.

Otro de los problemas que se detecta a partir del discurso de las alumnas practicantes se relaciona con el desarrollo de las explicaciones de los docentes. Una de ellas sostiene que:

*(...) éstas resultan caóticas, tanto porque los ejemplos que el docente brinda se alejan de los conceptos a transmitir, como porque el discurso docente no tiene ninguna referencia teórica. Los mismos se presentan como definiciones aisladas, ahistóricas, generales, neutras, objetivas, que no encuentran otra referencia para ser pensadas más allá de la propia (Registro N° 13, p.17)*

En el análisis de otra interpretación de registro de la misma alumna se lee:

*El profesor cambiaba de un tema a otro, estaba explicando sobre el concepto del Inconsciente y luego habla de represión, después de personalidad pero no hay articulación teórica. Desde mi punto de vista, solo se desarrollan conceptos aislados, sin establecer relaciones entre ellos (Análisis de Registro N° 13, p.7)*

Otra alumna explicita sobre el análisis de su registro que:

*Podríamos decir que está ausente la fase de presentación de la secuencia didáctica. La breve introducción que la docente realiza al dar la consigna no motiva a los alumnos ni activa esquemas de*

*conocimientos previos sobre el tema. El tema no se conecta con la realidad de los alumnos ni con la realidad del aula (Análisis de registro N° 1, p.11)*

En ambos casos se pierde el sentido de la explicación y nuevamente los conceptos o los hechos aparecen estancos. En este sentido se podría decir que se induce a trabajar a partir de contenidos cuyos significados no han sido apropiados y elaborados previamente por los alumnos o les son todavía desconocidos, no ingresa la experiencia como estrategia que permita conectar con lo que cada alumno ha construido a lo largo de su trayectoria, o como situación que genere la posibilidad de compartir una experiencia nueva.

Esta realidad no invalida que la otra cara esté presente, los alumnos de las escuelas medias nocturnas aluden a que existen también docentes que hacen que las asignaturas sean transitables y revalorizan, como sostiene Tenti Fanfani (2007), a los docentes que de alguna manera encuentran la forma de articular la lógica de la disciplina con la realidad cotidiana del alumno y desvalorizan a los docentes que sólo pretenden que el alumno memorice el contenido o sólo lea fotocopias.

A continuación analizamos otros registros que dan cuenta que existen docentes que planificadamente o no rescatan la experiencia de sus alumnos en la dinámica del aula estimulando la articulación con los contenidos disciplinarios trabajados, en algunos casos, aunque en otros solo se quedan con el relato.

En una interesante secuencia de cuatro registros de clase la docente plantea una actividad a partir de un material en fotocopias. A continuación transcribimos la actividad y sintéticamente cómo fue el desarrollo de la misma.

*Actividad:*

*D: Uno: Leer comprensivamente el texto y realizar a) motivo del estudio -van a ver que el texto trata de un experimento llevado*

*a cabo en una empresa-, b) desarrollo y c) conclusiones. Punto y aparte. Dos... Relacionar con dos ejemplos cotidianos.*

*Aa: ¿Cómo?*

*D: Con dos ejemplos cotidianos. Bien, explico. Punto uno, leen primero, hacen una lectura general... El segundo punto, que es el que más me interesa, es el que elaboran ustedes. A partir de lo que entendieron realizan, como siempre, dos ejemplos de la vida cotidiana ¿sí? Mejor si lo relacionan con algo que ya conocen... (Registro N° 3, p.3)*

Advertimos que en el primer punto se plantean actividades de comprensión y en el segundo se propone la relación con ejemplos de la vida cotidiana. Este ítem posibilitaría la expresión de experiencias personales y de hecho así ocurre:

*Aa: El ejemplo puede ser acá en el aula. La profesora se va con el grupo que más entiende pero no hay un buen rendimiento en el aula...*

*Otro alumno llama:*

*Ao: ¿Profesora puede venir un minutito?*

*La misma alumna sigue exponiendo*

*Aa: ¿No profe? Usted ve que ese grupo entiende más y éste menos. Entonces se va con ese grupo, con el que más entiende, pero después se da cuenta de que no hay un buen rendimiento en el aula, entonces lo que hace es explicarle a todos iguales para que mejore el rendimiento.*

*D: Puede ser....*

*Un alumno interrumpe nuevamente*

*Aa: Muchas veces pasa eso. Bah.... yo en otras escuelas he visto que pasa eso. (Registro N°3, p.10)*

El recorte del registro de clase resulta elocuente, la docente no puede asir la experiencia tal vez porque está involucrada personalmente ya que la alumna ejemplifica con situaciones habituales que percibe en el aula y en las que su ser y hacer docente se ponen en cuestión, de allí su somera respuesta ‘puede ser’.

En la clase siguiente los alumnos continúan trabajando la misma actividad. Y ponen en común los ejemplos de la vida cotidiana que han seleccionado. Citan ejemplos de lo que les sucede en la vida diaria: dos de ellos referidos a vivencias en el deporte (rugby y handball), y mayoritariamente (11 alumnos) relatan situaciones vividas en sus lugares de trabajo. De éstas últimas, rescatamos dos:

*Aa1: Bueno yo puse un ejemplo muy personal. Yo estuve en un trabajo donde me decían que mi trabajo estaba bien hecho pero no era suficiente porque había poca comunicación. Si lo comparo con otro trabajo donde me brindaron atención y me valorizaron el trabajo, eso me hacía sentir bien y yo podía trabajar mejor (Registro N° 4, p.19)*

*Aa.2: El abuso de los jefes hacia los trabajadores que contratan por tres meses para después no pagarle los aportes porque es obligatorio y un derecho de todo trabajador. (Registro N° 6, p.39)*

La docente se limita a verificar si el ejemplo se relaciona con el contenido trabajado, pero no se abre un espacio para analizar ni la situación áulica, ni las deportivas, ni tampoco las situaciones laborales planteadas por los alumnos.

De otro registro extraemos la propuesta de una actividad dirigida a conceptualizar lo expuesto en el texto, sin embargo en la dinámica de la clase se dispara una problemática de interés de los alumnos. Actividad presentada:

*P: Hoy tienen que hacer un trabajo práctico de Durkheim que los demás hicieron la clase pasada. Tienen las dos horas. Copia en el pizarrón las mismas preguntas que (...)*

*P: Hoy arrancamos con la unidad 2.*

*(Dos alumnos charlan entre ellos, otro está escribiendo mensajes con el celular).*

*El profesor escribe en el pizarrón: Unidad 2. La sociedad.*

*Actividad: Leer las siguientes páginas 35 a 38 y tener en cuenta los siguientes conceptos.*

*1) Analiza las definiciones que aparecen de sociedad. Transcribelas.*

*2) ¿Qué significa que “el hombre es un ser social”*

*3) Explica el rasgo de variabilidad en las sociedades.*

*4) ¿Qué tipo de necesidades esenciales satisfacen sociedades?*

*5) Elaborar un esquema con las diversas clasificaciones.*

*6) ¿Qué tipologías polares existen enuméralas?*

*(Registro N° 8, p.3)*

Los alumnos se ponen a trabajar y se generan distintas situaciones, pero la que más convoca al grupo es la despenalización del aborto:

*Aa: Me duele la panza.*

*P: ¿No estarás embarazada?*

*Aa: No son los abdominales. No, no quiero sería una boluda si me quedara embarazada.*

*P: Yo creo que tenés tiempo, un margen hasta los 28-29 años.*

*Aa: ¿Che no hay mate? /le habla a su compañera/*

*Aa3: Hay que buscar agua / preparan mate, charlan, mientras otros copian/*

*Se arma una discusión acerca de la ley de despenalización del aborto. El profesor comenta que no está de acuerdo con que se ataque al feto, que es mejor tenerlo y darlo en adopción.*

*P: Buenos chicos, denme los trabajos / termina la clase/*

*(Registro N° 8:8)*

La estudiante del profesorado no registra la discusión, tal vez por considerar que no se relaciona con los contenidos a trabajar. Queda claro que el profesor la da por finalizada exponiendo su punto de vista y solicita los trabajos.

En otro registro de clase en que se está trabajando el tema del prejuicio, al ser interrogada por la profesora sobre el concepto, una alumna contesta:

*G.....: Yo le puedo decir de lo que me pasaba a mí, de mi experiencia.*

*Prof.: Bueno ¡está bien!*

*G.....: Cuando nos fuimos a Buenos Aires yo era juzgada por mi nombre y mi apellido, por desconocido. En la escuela me molestaban, me decían cosas, me apartaban, solo porque era distinta por mi color de piel, ni se preocuparon en quererme, hasta que en quinto grado me cansé y cagaba a piñas a todos. (El grupo que escuchaba atentamente comienzan a reírse y hacen comentarios sobre el tema... todos ríen).*

*La profesora comenta que ese tema se va a abordar nuevamente cuando referan al tema de grupo, qué pasa con el rol docente, la institución... ese es todo un tema hoy en día, por lo que fijate que si ahí la institución o los adultos hubieran intervenido antes quizás la situación hubiera sido otra. La profesora solicita a la alumna que trate de relacionar su experiencia con los contenidos trabajados. Entonces ¿qué sería el prejuicio? La alumna dice: cuando sin conocer a otro o lo que pasa creamos un juicio previo*

*de la persona o de la situación por la que atraviesa. Es como que ya tenés una idea formada de algo y te parece que es así.*

*Muy bien, dice la profesora. (Registro N° 10, p.9)*

La profesora acepta la propuesta de la alumna de relatar la experiencia, el grupo escucha atentamente y hacen comentarios sobre el tema. La profesora la relaciona con otro tema que van abordar posteriormente y plantea además interrogantes sobre el rol docente y respecto de la institución que preanuncian otros contenidos a trabajar en la asignatura. Finalmente, insta a la alumna a que reelabore su experiencia en relación con los contenidos trabajados, conceptualización que la misma logra positivamente.

Podríamos considerar que la docente pudo resignificar lógica y psicológicamente el aprendizaje de la alumna, ya que según expresan las teorías sobre el aprendizaje significativo, si bien es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos y con cierta organización.

## **6. A MANERA DE DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN**

De hecho las situaciones que se generan en las aulas son muy diversas, solo quisimos presentar aquí las que consideramos más relevantes en función de las prácticas y experiencias habituales en las aulas de las Escuelas Medias Nocturnas.

Los alumnos de Práctica Docente han registrado material empírico que permiten diagnosticar la situación de la práctica y de las experiencias en las escuelas nocturnas de jóvenes y adultos. El análisis e interpretación que los mismos han hecho de ese material, más el análisis e interpretación que a su vez hemos hechos los investigadores como un doble proceso

de análisis de interpretación, nos ha permitido identificar los siguientes indicadores:

- El/La docente utiliza una estrategia enciclopedista (búsqueda de respuestas textuales en los materiales teóricos).

- El/ la docente promueve actividades de comprensión de los textos, pero sin avanzar hacia la reelaboración de la experiencia.

- El/ la docente promueve actividades de comprensión de los textos y de relación con experiencias cotidianas, pero se limita a verificar si estas se relacionan con el tema bajo examen pero no se reelaboran.

- El/ la docente no puede asir la experiencia tal vez porque está involucrada personalmente.

- El/ la docente frena discusiones sobre experiencias que plantean los alumnos, que surgen en la dinámica del aula, y da su punto de vista.

- El/ la docente no activa esquemas de conocimientos previos sobre el tema.

- El/ la docente rescata el relato e insta a la alumna a que reelabore su experiencia en relación con los contenidos trabajados. Resignifica lógicamente y psicológicamente el aprendizaje de los alumnos.

- El/ la docente estimula a los alumnos a buscar contenidos que se relacionen con “lo que les pasa ahora” y lo trabaja.

- El/ la docente, cuando los alumnos relatan alguna experiencia -si la escucha - no la re-trabaja ni establece relaciones con los contenidos, suelen quedar en el plano anecdótico.

- Las explicaciones de los docentes sobre los contenidos son definiciones aisladas, ahistóricas, generales, neutras, objetivas, que no encuentran otra referencia para ser pensadas más allá de la propia.

- El/ la docente, no se centra en la experiencia, y en consecuencia, no captura vivencias y situaciones concretas vividas en las aulas con sus estudiantes que le permitirían revisar sus prácticas.

A partir de las dimensiones explicitadas en el diagnóstico se puede iniciar la etapa de intervención que para los alumnos del profesorado serían el rediseño de las Prácticas a su cargo, intentando propuestas superadoras que transformen las actividades en experiencias de aprendizajes para los alumnos.

## **7. UN CIERRE COMO APERTURA**

Esta es la escuela de hoy... o al menos es la escuela con las prácticas docentes que señalábamos, pero estas reflexiones sobre el acontecer áulico, en palabras de futuros Profesores en Psicopedagogía y alumnos de las escuelas medias nocturnas, y en las nuestras, no tienen la intencionalidad de la crítica por la crítica misma. Se constituyen en descripciones que nos interpelan e intentan auspiciar de pistas para repensar el lugar del docente respecto de ser el mediador de contenidos culturalmente seleccionados, el docente que debe organizar esa realidad áulica, e intenta dilucidar qué pasa con el deseo del docente en la tarea de enseñar.

A manera de cierre de las prácticas se lee en el trabajo de un grupo de alumnas:

*(...) Todas las prácticas humanas estás sujetas a revisión y mejora (más aún en situaciones de aprendizaje), pero a pesar de ellos creo que pudimos propiciar y sostener algunas cuestiones que hacen a la “buena clase”. Entre ellas “que el alumno participe activamente”; “conectarse con los saberes previos, con sus experiencias y con la lógica de los contenidos que se*

*han desarrollado”, “tener información significativa, para lo cual tiene que engancharse en algo conocido por el alumno y por otro lado tiene que ser usada para después, tiene que servir para pesar”, “generar ‘significatividad personal’, es decir, el mensaje de ‘vos sos capaz de’...”, “los alumnos están activos y el docente también lo está”, “considerar el contexto en el que enseñamos”, “el trabajo con técnicas grupales y la importancia de la afectividad del educador”, “el vínculo”, “la evaluación como parte del proceso de enseñanza”, “coherencia entre objetivos, contenidos y actividades”, y “abrir hacia las siguientes clases”.* (Trabajo Integración Final. Práctica docente 2013, p.14)

Los alumnos con los que trabajamos en las escuelas medias nos piden:

*(...) queremos una escuela que no se fije en los que nos falta o en lo que no les gusta de nosotros; queremos una escuela que nos vea como personas, con experiencias distintas y saberes de la vida; con los mismos derechos que los docentes; queremos una escuela que acepte las diferencias, pero de verdad, no de mentiras; queremos una escuela que nos exija, pero que nos ayude a cumplir con esas exigencias* (Frases tomadas de varias de las entrevistas realizadas a alumnos de las Escuelas Medias Nocturnas. Entrevistas 1 a 10).

Desde este breve planteo que confronta decires de alumnos practicantes, docentes de asignaturas del campo de la Psicopedagogía y alumnos de escuelas medias nocturnas, se continuará trabajando en un intento de favorecer actitudes y estrategias que permitan sostener una enseñanza que pueda justificarse epistemológica y éticamente y que recupere el valor de la experiencia como dimensión fundamental para un aprendizaje significativo.

No hay verdadera educación sin proyección de futuro y estos estudiantes jóvenes y adultos, son sujetos singulares que viven en el

aquí y ahora y seguramente en busca de criterios que los orienten en su trayectoria de vida. Se hace necesario conjugar en un anhelado equilibrio la formación científica con la formación ética. Ambas son dos dimensiones inseparables en la educación de niños adolescentes y jóvenes.

*Si educar hoy se resuelve en aprender ciencia para la búsqueda del mejor conocimiento y su aplicación en la solución de problemas concretos, también educar es aprender a ser-con-los-demás para mostrarse capaz de dar respuesta (responsable) de lo que hace (Mínguez Vallejos. 2014: 5).*

Otro aspecto a considerar desde el enfoque pedagógico-didáctico, es que coincidimos con Larrosa (2008:99-100) en que la experiencia, a diferencia del experimento no puede planificarse de modo técnico; que la actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no; que una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros, y si fuera experiencia no sería la misma experiencia para todos aquellos que la realicen. De allí que la lectura es una apertura a lo desconocido, a la pluralidad de voces, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver

Considerando que la pedagogía y la didáctica han intentado controlar la experiencia de la lectura, ¿cuál sería en esta perspectiva la actitud del docente? No reducir -a través de actividades súper estructuradas- el espacio en que la lectura podría producirse como acontecimiento. Dejar más abierta la actividad a la incertidumbre, y cuidar que se den ciertas condiciones de posibilidad.

Si bien se ha criticado que el docente esté más centrado en que el estudiante comprenda el texto que en la relación que el estudiante pueda establecer con el mismo, esa comprensión, aún incompleta, insuficiente... consideramos que es básica para enfatizar la dimensión subjetiva.

También es cierto que el devenir del desarrollo de una clase es tan dinámico que cualquier actividad sobre una obra por más programada técnicamente que esté, puede disparar una experiencia para uno o muchos de los estudiantes según el texto, el momento, la sensibilidad, entre otros aspectos singulares.

Y cuando esto surge, no siempre es fácil para el docente que la ha propuesto, abrirse a lo desconocido y poder reaccionar ante los eventuales avatares subjetivos de los estudiantes. Entre otras razones porque la escuela -por sus propias características- suele cercenar las manifestaciones y expresiones que no puede controlar y los docentes -en general- en el aprendizaje del oficio, inhiben lo propio y corrigen al estudiante. En la escuela, como en el resto de las instituciones sociales, el margen para el advenimiento de lo propio y singular suele ser escaso.

No podemos dejar de considerar que cada clase es también para el docente “una experiencia” y no hace falta ser un profesor exitoso para tener algo que decir o contar a otros.

Esta resignificación de la experiencia no significa que pensemos que ella es una guía segura para resolver todos los problemas de la educación en el momento actual.

Dos de los autores desarrollados enuncian algunas precauciones en el uso de la misma.

Dewey (1967:22), advierte que la creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son igualmente educativas. Experiencia y educación no pueden ser equiparadas, pues algunas experiencias son antieducativas cuando tienen por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento, falta de sensibilidad y de reactividad y en consecuencia restringen las posibilidades de tener en el futuro una experiencia más rica.

A su vez, las experiencias pueden estar desconectadas unas de otras, en este caso la energía se dispersa y la persona se convierte en un ser

atolondrado. De ahí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquél género de experiencias presentes que vivan creativamente en experiencias posteriores. El principio de *continuidad* del que nos habla Dewey.

Por su parte Larrosa (2011:5-6) sostiene que la quinta de las precauciones enunciadas en el uso de la palabra experiencia consiste en evitar hacer de la experiencia un fetiche, o lo que sería peor un imperativo, en el sentido de implantar en los sujetos experiencias y que todos tengan que empezar a buscarlas, reconocerlas y elaborarlas.

No podemos olvidar, que los docentes tienen un programa que desarrollar, que está inserto en un plan de estudios que se ha elaborado en función de unas finalidades educativas o de un perfil profesional según el nivel, para los cuales los alumnos no tendrán experiencias inmediatas suficientes.

En consecuencia será necesario favorecer múltiples experiencias mediatas que puedan permitir a los estudiantes significar y dotar de sentido a los contenidos a escolares. Y este es el desafío que los compromete a diseñar estrategias, seleccionar recursos, elegir signos, símbolos que sean representativos de aquellos.

Para finalizar creemos que, después de este recorrido, hemos contribuido a pensar lo que puede significar reivindicar la experiencia y los lenguajes de la experiencia en el campo pedagógico.

Basta tener algo para contar, algo dotado de sentido, ligado con la vida de un sujeto, con lo cotidiano, en torno a lo cual algo pasó o «le» pasó a ese sujeto. Más aún, al asociar experiencia con sentido, todos podrían tener algo para contar o muchos podrían convertirse en probables narradores, siempre que relaten la experiencia vivida y ésta al ser compartida, se transforma en un saber disponible para otros (Alliaud.2009).

Si el docente se centra en la experiencia, también tendrá algo para contar del desarrollo de sus clases, que será ese “saber de la experiencia” que consideramos tan valioso para la formación de otros docentes. No

sólo actividades, ni sólo sensaciones. Pero tampoco puras reflexiones o conceptualizaciones, sino las que manen de vivencias y situaciones concretas vividas en las aulas con sus estudiantes que hayan tenido una significación o sentido particular para el docente- narrador, y sus estudiantes.

Y todos tendrán la capacidad de interrogar e interrogarse sobre cosas fundamentales para la vida de las personas. Preguntas que quizá no tengan respuestas cerradas, ni siquiera respuestas, pero que incentivarán a resolverlas a lo largo de la propia vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Agamben, G. (2007). *Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. (2ª ed.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación* [en línea], 1 [citado AAAAMM-DD]. ISSN 1853-132. Extraído el 1 de marzo de 2013 desde [http://200.16.240.69/ojs/index.php/r\\_educ/article/view/11](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/11).
- Ausubel, D. (1977). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (4ª ed.). México: Trillas.
- Benjamín, W. (1989). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. (1ª ed.). Buenos Aires: Taurus.
- (1991). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. (1ª ed.). Madrid: Alfaguara.
- (1991). El narrador. En W. Benjamín, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. (pp. 103-135). Madrid: Taurus.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. (1ª ed.). Buenos Aires: FCE.
- ..... (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. (3ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- ..... (1997). *La educación, puerta de la cultura*. (2ª ed.). Madrid: Visor.
- Coll, C. y otros (1997). *El constructivismo en el aula*. (6ª ed.). Barcelona: Graó.
- Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En G. Frigerio (comp.). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad* (pp.188-193). Buenos Aires: Santillana.

- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. (9ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- ..... (1998). *Democracia y Educación*. (3ª ed.). Madrid: Morata
- Diker, G. (2004). Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad* (pp.160-167). Buenos Aires: CEM/Noveduc.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. (1ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- Fasce, J. (2007). Entrevista. *Revista 12 (ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*. 16, 4-6. Extraído el 7 de marzo de 2013 desde <http://es.camaleo.com/red/0015063907ccfb6d40e99>, consultado.
- Kantor, D. (2012). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. (1ª ed.) Entre Ríos: Fundación La Hendija, Colección Del Estante.
- Kertész, I. (1999). Ensayo de Hamburgo. En I. Kertész. *Un instante de silencio en el paredón: el holocausto como cultura* (pp.142-156). Barcelona: Herder.
- Larrosa, J. (2008). Sobre la experiencia. *Universitat de Barcelona*. Extraído el 15 de abril de 2013 desde [www.raco.cat/index.php/Aloma/articulo/download/103367/154553](http://www.raco.cat/index.php/Aloma/articulo/download/103367/154553)
- Larrosa, J. (2011). La experiencia y sus lenguajes. Conferencia. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, Serie Encuentros y Seminarios. Extraído el 21 de mayo de 2012 desde [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei.../ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei.../ponencia_larrosa.pdf)
- Mínguez Vallejos, R. (2014, Enero 23). La escuela hoy en la encrucijada: Hacia otra educación desde la ética de Levinas. *Revista boletín REDIPE Virtual*, 831, pp. 23-34.
- Extraído el 5 de febrero de 2014 desde <http://boletin.redipe.org>.
- Pruzzo, V. (2011). Investigación acción en didáctica a partir de las prácticas del profesorado. *Revista de Educación*, 2 (3), pp. 49-70.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. (1ª ed.). Rosario: Homo Sapiens
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. (1ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.