

ELOGIO de la PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

20 AÑOS del Posgrado de Especialización en Docencia

Daniel Prieto Castillo

ELOGIO DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

**Veinte años del Posgrado de
Especialización en Docencia**

Daniel Prieto Castillo

ELOGIO DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Veinte años del Posgrado de Especialización
en Docencia Universitaria

© Daniel Prieto Castillo

ISBN 978-950-774-285-9

Edición digital Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza Argentina
Noviembre de 2015

Diseño de tapa y editorial: Natalia Casalone

Compartir, no invadir.

Pórtico

En su obra *62 modelo para armar* Julio Cortázar invitaba a los lectores a aventurarse en el texto por múltiples caminos. Proponía ese querido escritor que alguna vez enseñó en la Universidad Nacional de Cuyo la ruptura con el orden lineal del discurso expresado en una tradición de varios siglos a través de la vieja tecnología del libro.

Organizar una memoria de veinte años de nuestra carrera de posgrado en Docencia Universitaria representa una empresa imposible si se atiene uno a la forma en que se escribe en general en no pocos espacios universitarios. Hay infinitas maneras de entrar a tanto pasado acumulado, poco puede rescatarse del mismo si se mantiene la estructura de informes, monografías, ensayos que siempre necesitan legitimarse ante los colegas.

Hemos armado esta obra con una estructura en la que podría resonar la invitación de Cortázar. Es posible reconocerla con facilidad en el índice, e incluso en el diseño de las páginas. Se trata de dos líneas:

un camino en el cual buscamos recuperar la historia y el presente de la Especialización a través de lo que denominamos “Noticia”, “Los comienzos”, “Los antecedentes”, “La mediación pedagógica”, “La deuda”, “En torno a la coherencia pedagógica”...;

otro camino con doce pasos cada uno de ellos con la palabra elogio al comienzo: “Elogio de la pedagogía”, “Elogio de la diferencia”, “Elogio de la serenidad”, “Elogio de la medida”, “Elogio de los universales”, “Elogio de la escritura”...

Proponemos tres posibles itinerarios de lectura a partir del entrecruzamiento de esas alternativas:

- seguir el orden de las páginas;
- seguir el orden más de tipo informativo;
- seguir el orden de los elogios.

Más otras posibilidades: comenzar por estos últimos para pasar a los primeros o a la inversa.

En la manera tradicional de leer debiera bastar con el orden lineal o bien con el seguimiento del que denominamos “más de tipo informativo”. Pero este intento de recuperar veinte años de trabajo con colegas educadores no puede agotarse en la presentación de datos a la manera de una memoria que bien podría ir a dar a un expediente o a algún oscuro rincón de una biblioteca. No hemos pasado por tanta experiencia durante dos décadas solo en el plano de los conceptos, hemos compartido, sentido, aventurado búsquedas con generaciones de colegas educadores y en todo ello siempre estuvo presente, con toda fuerza, la personalización.

Tratamos de expresar esto último en los elogios. Todos, sin excepción, representan celebraciones de la palabra referidas a lo que hemos vivido; todos, sin excepción, constituyen un punto de llegada y no de partida de algún malabarismo intelectual; todos, sin excepción, son expresiones de lo aprendido con, entre, los demás; todos, sin excepción, son resultado de lo hecho y de lo que hemos creído y creemos.

Con claridad: los elogios hablan de lo construido, no de lo que quisiéramos construir; de ideales puestos en práctica, no de algunas aspiraciones; de quiénes somos y quiénes han sido y son nuestros colegas participantes en los estudios, no de abstracciones de seres humanos. Por eso en ellos cabe también lo que a menudo nos falta en estos espacios de la educación universitaria, como cuando hacemos el "Elogio del tiempo del educador".

Modelo para armar, entonces. Cada quien con su forma de construir la lectura y de construirse a través de ella.

Noticia

Este libro se escribe para recrear lo vivido durante veinte años en el trabajo educativo de la carrera de posgrado de Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo con colegas de esta institución y de otras de la Argentina. Han egresado de los estudios 1830 personas que cursaron en modalidad a distancia con un sistema basado en el concepto y la práctica de la mediación pedagógica caracterizada en primer lugar como la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

La carrera tiene como base la práctica de los docentes y la producción intelectual expresada en la construcción de textos paralelos en una línea que busca sostener todo el proceso en clave comunicacional. El texto paralelo consiste en el seguimiento y el registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz. Colaboran en ese seguimiento asesoras pedagógicas dedicadas a sostener un alto grado de personalización en las relaciones establecidas en cada uno de los cuatro módulos que conforman el programa. Las páginas que siguen buscan recuperar un proceso en el cual todos quienes lo han vivido no han dejado de aprender unos de otros y de sí mismos, de la propia producción intelectual y de la ajena, de textos y contextos.

Los proyectos son los seres que los componen. El grupo fundador de la propuesta estuvo integrado por Elsa Cabrini, María Teresa Guajardo, nuestra recordada

Marta Pisi, María del Carmen Schilardi, Jorge Hidalgo y quien estas líneas escribe. Todos nos desempeñamos en su momento como asesores pedagógicos a cargo del acompañamiento de distintos grupos de colegas profesores. En la actualidad del grupo fundador seguimos en la tarea Elsa Cabrini, María Teresa Guajardo y yo. El equipo se completa con Elena Barroso, Mariela Meiljin, Vanina Lucero, Loana Lombardozi y Sonia Martí. Ocuparon también esas funciones Horacio Muros, Humberto Zingaretti y Verónica Alcalde.

Autores de los textos base de los módulos: Augusto Pérez Lindo, Roberto Follari, Cristina Rinaudo, Hugo Mondragón Ochoa, Carlos Eduardo Cortés, María Teresa Guajardo, Víctor Molina, Pedro Lafourcade y Daniel Prieto C.

El apoyo secretarial de un sistema a distancia es clave para dar continuidad a los ideales y las prácticas que ponemos en juego en el posgrado. La secretaría administrativa es el espacio de contacto cotidiano con nuestros colegas estudiantes, se trata del día a día de la administración del proyecto tarea fundamental en la que la capacidad de relación y el buen trato constituyen condiciones esenciales.

En secretaría administrativa se desempeñan Vanesa Imperiale, Fernanda Maggini y Natalia Casalone. Se comprometieron con esas funciones a lo largo de la carrera, Alejandra Gómez, Cristina Cornejo, Milagros Molina, Andrea Contreras, Natalia Encina, Néida García y Lilia Galar. En apoyo informático tuvimos a Hernán Dávila y actualmente nos acompaña en esa tarea Carolina Gómez.

Elogio de la pedagogía

Este es un libro de pedagogía. Y como la pedagogía se ocupa de la condición de posibilidad de cada ser humano, el aprendizaje, este es un libro dedicado a la mayor responsabilidad de cualquier sociedad: ocuparse de la forma en que a través del aprendizaje se construyen sus integrantes.

La pedagogía es esa rama del saber y del hacer empecinada en reflexionar y comprender el sentido del aprendizaje en cualquier edad y en cualquier contexto humanos. Tarea de siempre y para siempre a escala de la existencia de los mortales hombres, como decía el viejo Homero. No en vano llevamos más de 2500 años girando en torno a ese término sin poder agotarlo nunca y sin lograr desentrañarlo en sus infinitos alcances.

Recordemos un pasaje estremecedor del *Laques*, de Platón:

“No hay que engañarse; se trata de un bien, que es el más grande de todos los bienes; se trata de la educación de los hijos, de que depende la felicidad de las familias; porque, según que los hijos son viciosos o virtuosos, la casas caen o se levantan.”

Todo ese precioso diálogo gira en torno a qué tipo de aprendizaje deben tener los jóvenes, porque suele ocurrir lo que:

“...acostumbran los más de los padres, que desde que sus hijos entran en adolescencia los dejan vivir a su libertad y capricho.”¹

Es el caso de dos personajes del diálogo, que resintieron el abandono en esa edad, a pesar de tener padres muy destacados en la sociedad griega. El diálogo dice así:

“...las muchas proezas, que nuestros padres hicieron, tanto en paz como en guerra, mientras estuvieron a la cabeza de los atenienses y de sus aliados; pero desgraciadamente nada semejante podemos decir de nosotros mismos (...) no tenemos más remedio que echar la culpa a nuestros padres; porque, desde que fuimos crecidos nos dejaron vivir en la molicie y en una licencia que nos han perdido, mientras que estaban ellos entregados al servicio de los demás.”²

La pedagogía se ocupa de los seres humanos, de cada uno, porque con cada niño abierto a la vida hay que reiniciar el camino de promover y acompañar aprendizajes. Como bien decía Simón Rodríguez:

“El dogma de la vida social es... estar continuamente haciendo la sociedad, sin esperanza de acabarla, porque con cada hombre que nace, hay que emprender el mismo trabajo”.³

¹ Platón, *Laques*, Madrid, Ed. Grammata, 200, pág. 8.

² Platón, *op. cit.*, pág. 9

³ Rodríguez, S. *Crítica de las providencias del gobierno*, Vol. II, pp. 419, 420.

La pedagogía, como reflexión y comprensión del acto de aprender, corresponde a los adultos. Vivimos tiempos de invitación permanente a la colaboración y al interaprendizaje, al protagonismo de los estudiantes, a la participación..., ninguna objeción a todo ello a la hora de dar cabida a la práctica. Pero la responsabilidad por la reflexión y la comprensión de lo que significa aprender y por las consecuencias de ellas para el quehacer educativo nos corresponde radicalmente, es decir de raíz, a los adultos.

Somos nosotros quienes acompañamos o abandonamos. Lo tenían claro los personajes del *Laques*, a más de 24 siglos de distancia siguen abiertas ambas alternativas, con preeminencia a escala planetaria de la segunda. No han sido, no son ni los niños, ni los adolescentes, ni los jóvenes quienes han arruinado ecosistemas, declarado guerras, provocado hambrunas, bombardeado ciudades abiertas, emponzoñado de violencia la vida diaria, desatado las tenazas sin tregua de las drogas, edificado catedrales de mentiras para beneficio de unos pocos...

La pedagogía se ocupa de la reflexión y la comprensión del aprendizaje con el propósito de no abandonar jamás a nadie. Y el abandono, como decía Aristóteles con respecto al ser, se dice de muchas maneras... Se dice, se practica, se manifiesta, se difunde, se irradia, se expande, se infiltra, se echa a rodar, se generaliza, se instala..., hasta que termina por aparecer como algo tan natural como los pordioseros y las estrellas.

En países que alardean de un altísimo porcentaje del producto interno bruto dedicado a la educación, vivimos el abandono de la condición de posibilidad de construcción de un ser humano, el aprendizaje, como una suerte de destino: tanta deserción,

tanta “mortalidad” estudiantil, tantos miles de miles de jóvenes sin estudio ni trabajo.

Dos de los personajes del *Laques* se quejaban de lo sucedido con sus padres, a quienes atribuían directamente el abandono que habían sufrido. Hoy quienes abandonan (por multitud de causas sin duda) se cuentan por millones.

Puesto que se trata de no abandonar, de no dejar librado el aprendizaje a los vientos de la desventura y del azar, de preocuparse por la construcción de quienes se abren a la vida, palmo a palmo, día a día; de la necesidad de tomar conciencia del significado de la educación para la familia y la sociedad, de no abrir las atroces puertas de envilecimiento a quienes no saben cómo orientarse en la complejidad de los tiempos presentes, de no convertir a millones de seres en blanco de mercaderes y mercancías, la pedagogía constituye una de las mayores responsabilidades del mundo adulto de cualquier sociedad.

Responsabilidad que cabe siempre a ese mundo adulto, desde los padres y los maestros hasta religiosos, los políticos, los protagonistas de los medios de comunicación... Ya lo decía Simón Rodríguez:

“El gobierno debe ser maestro.”

La reflexión y la comprensión representan el paso previo a la acción, a la práctica. Necesitamos, desde el seno de la familia en sus diversas variantes hasta todos quienes asumen la tarea de educar, conocer, reflexionar y comprender para promover y acompañar aprendizajes. Simón Rodríguez se quejaba de aquellos que asumían la tarea de educadores sin formación alguna:

”... unos pobres dependientes o ayos mal pagados, especies de bocinas que suenan cuando las soplan, su oficio es engañar muchachos por orden de sus padres”.⁴

La mayor responsabilidad de una sociedad no puede estar en manos de pobres dependientes o ayos malpagados, especies de bocinas... Tampoco en adultos que no tienen idea de lo que significa aprender para un recién nacido, y mucho menos en políticos que no asuman su calidad de maestros.

Este es un libro de pedagogía. Comencemos a asumir lo que significa estar en la vida para promover y acompañar aprendizajes.

⁴Rodríguez, S. *Estracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana*, Vol.I, p. 233.

Los comienzos

La Especialización en Docencia Universitaria fue creada en 1995 por Resolución 05/95 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo, en lo que constituyó una decisión de política educativa de la institución orientada a la formación pedagógica de sus profesores a largo plazo. En ese tiempo, la Universidad tenía menos de un 8% de docentes con títulos de posgrado y la formación para ejercer la docencia era muy baja dentro de una planta docente de alrededor de 3400 personas. El Consejo Superior, a iniciativa del Rectorado, aprobó los estudios para que fueran seguidos por miembros de la institución de manera gratuita (con un mínimo pago simbólico). Las cuatro primeras promociones gozaron de tal beneficio que significó una inversión de alrededor de 90.000 dólares por año desde 1995 a 1998. En el contexto argentino ese “servicio de la Universidad a sus docentes”, como se lo llamó entonces, significó una innovación en lo referido al acceso al posgrado.

En 1999 la carrera se abrió a otras instituciones educativas de Mendoza. La Universidad no pudo sostener el costo de la misma, a la vez que se registraba la demanda desde otros establecimientos educativos. Se logró el autofinanciamiento con el pago de los propios colegas participantes, situación que se ha mantenido hasta el presente. Sin embargo, el equipo responsable de la carrera decidió sostener el apoyo económico a los profesores de la Universidad Nacional de

Cuyo, con un sistema de becas que significan alrededor del 20% de descuento del arancel que paga cada uno.

El momento fundacional sustentado en una política institucional permitió constituir un equipo estable de tutores (en la carrera se los denomina asesores pedagógicos⁵) que se ha mantenido a lo largo de 20 años. Además, permitió un inicio con materiales escritos ad hoc para el posgrado, con sus correspondientes impresiones en libros. El aporte de la carrera al posgrado en la Universidad ha sido fundamental, no solo por el impulso al mismo en términos cuantitativos, sino porque muchos de los egresados a su vez siguieron y siguen otros estudios de ese nivel.

Desde un comienzo la carrera propuso un marco de respeto y de libertad a los colegas participantes, con una propuesta pedagógica concreta sostenida en el tiempo con éxito frente a otros modelos de capacitación. La orientación de los estudios hacia la reflexión sobre la práctica, el seguimiento personalizado y el requerimiento de una continua producción intelectual, abrieron caminos a formas alternativas de enseñanza y aprendizaje con los colegas profesores.

Marco institucional

En primer lugar, es necesario presentar el itinerario de la carrera, en lo que se refiere a su inserción institucional. Desde 1995 hasta 2002 la dependencia fue directamente del Rectorado, a través de la Secretaría Académica. La decisión se tomó debido a que el posgrado se ofrecía a todos los docentes con un apoyo directo de la Universidad en su conjunto.

La carrera nació en el mismo año en que se realizó la primera evaluación general de la universidad de la que se desprendieron lineamientos estratégicos aprobados

⁵ No utilizamos el término "tutor" de larga tradición en la educación a distancia.

por el Consejo Superior el 15 de septiembre de 1995. Con respecto a los estudios y su reconocimiento, se expresó entonces:

“La Universidad considera que la capacitación para la docencia es una condición fundamental del mejoramiento de la calidad educativa, apoyada en el enriquecimiento de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Por ese motivo pretende superar el sistema de transmisión de información, característico de la metodología dominante en las universidades del país, a fin de abrir camino a formas que signifiquen la apropiación por parte de los jóvenes de recursos para enfrentar su futuro profesional y personal de manera creativa y crítica. Con ese fin, la UNCuyo ha iniciado el posgrado Especialización en Docencia Universitaria. Se trata de una propuesta trabajada de manera intensiva a distancia, con el sistema de autoaprendizaje orientado a la construcción de conocimientos.”

Inserción institucional

Desde el 2002 la carrera depende de la Facultad de Filosofía y Letras, unidad académica entre cuyos objetivos institucionales se destaca su papel de educadora, desde la fundación de la Universidad en 1939. Con su modalidad a distancia, el posgrado representa una línea de trabajo en consonancia con la tarea de abrir los estudios a distintos puntos de Mendoza y del país, objetivo de la Universidad y de la Facultad. El área de influencia es fundamentalmente Mendoza, pero también se hace presencia, mediante convenios⁶ y en forma directa por inscripción de alumnos, en otras provincias. La Facultad tiene una amplia oferta de estudios de posgrado, coordinados por su Subsecretaría de posgrado, instancia de trabajo bien organizada para llevar adelante este tipo de propuestas. En la estructura de la institución, dependemos de dicha Subsecretaría y a la vez contamos con un sistema de administración descentralizado para cumplir con los requisitos de la educación a distancia.

⁶ Hemos tenido convenios con las universidades nacionales de La Rioja, Santiago del Estero y Tucumán, la Universidad de la Cuenca del Plata de Corrientes y en la actualidad con las Universidad Nacional San Juan Bosco, en Chubut, y con la provincial, Universidad de Chubut.

Hemos realizado estudios acotados sobre el perfil de sus alumnos en dos oportunidades. El primero corresponde a una caracterización de los docentes incluidos en la investigación “El modelo de mediación pedagógica en la capacitación docente universitaria. Una reflexión sobre la práctica desde los actores involucrados”, 2000-2002, y el segundo “Caracterización del perfil de ingresantes a las cohortes séptima, octava y novena de la Especialización en Docencia Universitaria”, 2001-2004.

Un tema que no podemos de dejar de señalar es que la Especialización es la única carrera a distancia de posgrado en toda la Universidad. En el marco de esa modalidad, el sistema ha funcionado bien desde los inicios en 1995. La responsabilidad por la mediación pedagógica de los textos base (elaborados por especialistas en los temas de la carrera) está a cargo de la Dirección (el Director, fundador del posgrado, trabaja en esa línea desde la década del 80, en proyectos de educación formal y no formal), la revisión de contenidos y de prácticas de aprendizaje se realiza de manera constante, sobre la base de la experiencia del equipo de asesores con los colegas participantes en las distintas promociones y tomando en cuenta nuevos contenidos que se van generando en las líneas disciplinares que confluyen en cada módulo. La comunicación es fluida en lo pedagógico y lo administrativo.

El modelo pedagógico se sustenta en la propuesta de mediación pedagógica, caracterizada como “la promoción y el acompañamiento del aprendizaje a través

⁷ La propuesta de la mediación pedagógica nació de una experiencia de educación a distancia con las Universidades Rafael Landívar y San Carlos de Guatemala, 1987-1993, coordinada por Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo. La base de la misma está en la siguiente bibliografía: *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo, primera edición RNTC, Guatemala, 1991, novena edición, La Crujía, Buenos Aires, 2006. *Mediación pedagógica para la educación popular*, Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo, RNTC, San José de Costa Rica, 1993. *Educación con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*, Daniel Prieto Castillo, EDIUNC, Mendoza, 1994. *Una estrategia de aprendizaje, el texto paralelo*, Geraldine Grajeda Bradna, Universidad Rafael Landívar, Guatemala, 1994. *La enseñanza en la universidad*, Daniel Prieto Castillo UNCuyo, 1995. *Mediación pedagógica de las tecnologías*, Daniel Prieto Castillo, ICFES, Bogotá, 1997. *La comunicación en la educación*, Daniel Prieto Castillo, La Crujía, Buenos Aires, 1998. *Lo no convencional como alternativa en la educación universitaria*, D. Prieto Castillo, H.Anzorena, S.Carrea, C.Cuitiño, D.Daldi, E.Díaz, C.Dueñas, H.Lelio, S. Martí, R.Naffisi, M.Suarez, J.Torcivia. Mendoza, Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo, 2000. *E-Learning, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*, Daniel Prieto Castillo y Peter van de Pol, RNTC, Bogotá, 2005. *Radio Nederland Training Centre en América Latina. Memoria pedagógica de tres décadas*, Daniel Prieto Castillo, RNTC, San José de Costa Rica, 2008.

de relaciones presenciales, materiales de estudios y prácticas de aprendizaje basadas en un esfuerzo de interlocución con los colegas”⁷. Dentro de esa propuesta se puso en marcha la estrategia del Texto Paralelo, entendido como un seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz. La clave de la continuidad de la carrera y de sus logros pasa por el seguimiento personalizado de cada participante, por una comunicación basada en la interlocución y en la interacción y por una constante reflexión sobre la práctica. Todo ello representa la base de una consistencia y coherencia pedagógicas que se ha mantenido hasta el presente.

El modelo de la mediación pedagógica se trabaja desde los fundamentos teóricos, pero fundamentalmente desde la reflexión que tanto los asesores pedagógicos como los estudiantes realizan de sus propias prácticas, volviendo sobre ellas para analizarlas, modificarlas y mejorarlas.

Los antecedentes

No llegamos a 1994, año del diseño de la carrera, con las manos vacías. Traíamos una experiencia de varios años en temas de comunicación y educación, tanto en el terreno de la educación formal como en el de la no formal. La base de la propuesta se inspiró en el concepto y la práctica de la mediación pedagógica.

¿Cómo surgió esa expresión? Hablemos primero de *mediación*. Se trata de un concepto de larguísima trayectoria, sobre todo en el terreno de la religión, cuando se plantea quién detenta la relación con Dios, si puedo dirigirme directamente a él o si hay intermediarios, instituciones privilegiadas. En nuestros países encontramos una línea muy arraigada de búsqueda de mediadores hacia Dios para vencer incertidumbres, resolver problemas de salud, de violencia, de miseria, tan vigentes en este tiempo.

En un momento histórico surgió una descalificación de esas mediaciones, como por ejemplo el cisma que se produjo con Lutero en el siglo XVI, basado entre otros temas en la discusión en torno a quién es el intermediario entre Dios y los hombres.

Otra línea: las mediaciones privilegiadas en la educación. Por ejemplo, uno de los recursos es la palabra. Cuando se confiaba todo a un discurso oral,

cuando alguien dice algo y eso dicho es sinónimo de aprendizaje para quien lo escucha, privilegia un instrumento de mediación. Otro ejemplo: los diálogos de Platón en los cuales se insistía una y otra vez en que lo corporal, la relación con los sentidos, la imagen, de alguna manera cerraban el camino hacia un aprendizaje más profundo; se trataba de alejarse de la realidad sensible para acercarse a un mundo denominado de ideas, que de alguna manera eran enseñadas verbalmente.

Otra forma de mediación en la educación fue la violencia. El libro compilado por Lloyd de Mause, *Historia de la Infancia*, muestra cómo aquella era considerada una manera de socializar a los niños lo más rápidamente posible para introducirlos en el mundo adulto. Hay dichos como aquellos de "golpead a vuestros hijos cuando niños que luego os lo agradecerán cuando mayores" o bien el planteo de la necesidad de castigar para lograr que alguien incorpore una disciplina o determinados conceptos.

Otra forma de mediación privilegiada es el maestro, a quien se le pide que eduque y sirva de ejemplo y modelo a sus estudiantes.

Y corresponde reconocer las búsquedas de mediaciones a través de alternativas como los medios audiovisuales, circuitos cerrados de televisión, la imagen, el retroproyector, el audio, los videos y ahora la computadora. Estas mediaciones aparecen con mucha fuerza y a menudo con la pretensión de cambiar el acto educativo por su sola incorporación.

La preocupación por el otro está a la base del sentido del acto educativo y, por lo tanto, la pedagogía se ocupa de cómo el otro se construye desde el aprendizaje; de la manera en que yo me construyo a mí mismo como educador y con el modo en que se construyen los materiales, las formas de aprender y las formas de realizarse cada uno en el acto educativo.

Si ligamos mediación con el concepto de pedagogía nos encontramos con una relación que supone el hecho de reconocerse a sí mismo, reconocer la institución,

reconocer los materiales, como mediadores en las relaciones de aprendizaje, como mediadores pedagógicos, por lo tanto, comprometidos con el sentido del otro y preocupados profundamente y en todo momento por el sentido.

Está en juego aquí una forma de percibir la educación con un trasfondo humano, con la intención de cuidar del crecimiento del otro y con una atención fundamentada en el respeto y en el crecimiento del otro, sin descuidar el respeto hacia mí mismo y hacia mi propio crecimiento como educador.

En nuestra propuesta nos basamos en el concepto de mediación pedagógica que excluye, se enfrenta abiertamente a la violencia de cualquier tipo en el acto educativo; excluye y se enfrenta abiertamente a las frustraciones del aprendizaje y excluye y se enfrenta abiertamente al abandono en el aprendizaje, con aquello de que todo lo sabes y ya no tengo nada para ofrecerte.

Mediación pedagógica entonces, como el ofrecimiento de caminos, puentes, alternativas para construirse y construir relaciones sociales.

Desde un comienzo, cuando propusimos la expresión con Francisco Gutiérrez, hacia el año 1991, la ligamos directamente a una serie de valores, porque si no hubiéramos caído en aquello de mediaciones con intención educativa sin preocuparnos por el otro.

Mediación pedagógica y respeto, mediación pedagógica y práctica de la libertad, mediación pedagógica y ética, mediación pedagógica y alegría del aprendizaje, mediación pedagógica y cooperación, mediación pedagógica y construcción de relaciones solidarias, mediación pedagógica y cultura de la no violencia y cultura de paz.

La mediación pedagógica no se despegas de valores que la sustentan, porque parte del reconocimiento de seres humanos comprometidos en su crecimiento y en su interacción, y esto no puede estar ligado a un juego de simulaciones, de burlas, de odios o de triunfalismos baratos.

*La mediación pedagógica se sostiene, como punto de partida, en un acto de fe. En realidad todo acto educativo es un acto de fe, pero en la medida en que nos situamos como mediadores, comprometidos con la construcción de los jóvenes, con nuestra construcción, con la construcción de materiales y de prácticas de aprendizaje, tomamos como punto de partida el hecho de que *no se puede enseñar a alguien en quien no se cree*. Creemos en nuestros interlocutores, en la capacidad de cada ser humano de construirse como tal y de desarrollarse en distintas direcciones; enseñamos a seres en los cuales creemos.*

Y ello tiene una contrapartida; es muy difícil aprender de alguien en quien no se cree; de una institución en la cual no creo, de un educador en el cual no creo, de materiales en los cuales no creo; es muy difícil aprender de mí mismo si no creo en mí, y de aprender de mis compañeros si no creo en ellos. Hay pues aquí un acto de fe, nada ingenuo, profundamente humano que nos permite reconocer al otro, reconocernos en el otro y con el otro.

El concepto de mediación pedagógica nació de una experiencia con Francisco Gutiérrez Pérez en Guatemala, a partir de 1987. Como indicamos, trabajamos con las universidades Rafael Landívar y San Carlos y en la primera nos comprometimos, para un sistema de educación a distancia destinado a estudiantes universitarios, en *hacer todo pedagógico*. Cuando uno dice todo pedagógico pronuncia una palabra de cuatro letras, todo, y pareciera que detrás de ella no hay mayores complicaciones. Pero si uno se lanza a cumplir el alcance de esa expresión, se enfrenta a la necesidad de mirar pedagógicamente a educadores, materiales, diseño y contenido de los materiales, prácticas de aprendizaje y, por supuesto, a mirar pedagógicamente a la institución y al estudiante. Todo pedagógico nos llevó luego de cuatro años de trabajo a la redacción del libro “La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa”.

La mediación pedagógica en la universidad

No llegamos, como expresamos, a la experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo con las manos vacías. Lo vivido y experimentado en Centroamérica nos permitió caracterizar la base de nuestro sistema:

entre un área del conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender, la sociedad ofrece mediaciones. Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje.

Con ello planteamos, en primer lugar, que entre un área del conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender, puede haber mediaciones poco pedagógicas e incluso antipedagógicas, es decir, mediaciones que entorpecen y hasta frustran el aprendizaje.

La relación con el concepto de umbral pedagógico es directa⁸. No se promueve y acompaña el aprendizaje invadiendo a cada instante el umbral, trasponiéndolo o desbaratándolo. Tampoco dejando a la deriva al aprendiz.

⁸ Desarrollaremos más adelante ese concepto.

La promoción y el acompañamiento del aprendizaje, es decir, la mediación pedagógica, significan un juego de cercanía sin invadir, y un juego de distancia sin abandonar.

En síntesis:

Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar. La tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado lo necesario para seguir por sí mismo.

Retomemos y completemos la cita anterior de Simón Rodríguez, quien algo sabía de mediaciones:

“El dogma de la vida social es estar haciendo continuamente la sociedad, sin esperanza de acabarla, porque con cada hombre que nace hay que emprender el mismo trabajo. ‘Ha acabado su educación’ no quiere decir que ya no tenga más que aprender, sino que se le han dado los medios e indicado modos de seguir aprendiendo”.⁹

Añado lo que expresa cuando le agradece a un padre el haberle confiado la educación de su hijo:

“Cuando el niño salga de mi casa, al cabo de algún tiempo, sabiendo lo que es razón o disparate -verdad o mentira-, modestia o hipocresía, (...) escribiendo con las letras que debe y leyéndolo con sentido, no a gritos ni en tono de cigarrón... habrá el señor general Otero conseguido mucho para cimentar la educación de su hijo, lo demás él lo hará y yo tendré la satisfacción de haberle servido de algo”.¹⁰

⁹ Rodríguez, S. *Crítica de las providencias del gobierno*, Vol. II, pp. 419, 420.

¹⁰ Rodríguez, S. Carta al general Otero, Lima, 10 de marzo de 1832, Vol. II, p. 516, subrayado nuestro.

Y desde el juego del umbral podemos reflexionar, y actuar, a partir de una estructura que venimos sosteniendo desde la década del 80: las instancias de aprendizaje.

Reconocemos seis instancias de mediación en el campo de la educación:

la institución

el educador

los medios y materiales

el grupo

el contexto

uno mismo

La pregunta es sencilla: ¿cuándo la mediación es pedagógica y cuándo no? Es decir: cuándo se promueve y acompaña el aprendizaje desde el umbral del otro...

La institución como mediadora

Hablo de institución en el amplio sentido de todo un sistema educativo, con sus formas de concebir al ser humano y el conocimiento y la conducta, con su historia y sus maneras de regular las relaciones con los aprendices, con su discurso y su burocracia, con sus héroes y sus villanos. A menudo el sistema adquiere una cierta autonomía y aparece como único responsable de la educación. Pero hay momentos históricos (y el presente es uno, sin duda) en que se le recuerda con toda fuerza lo precario de su autonomía, mediante ajustes de cuentas (en el literal sentido del término) desde la economía y la política.

Desde sí misma y desde las presiones que recibe desde el contexto social, una institución semejante puede dificultar la mediación pedagógica.

Por otra parte, el concepto de institución abarca desde el sistema completo hasta un establecimiento en particular. Y es precisamente con este último que se establece el contacto directo de los estudiantes. Es él la instancia de aprendizaje institucional más cercana. Se aprende en relación con esos muros, con esas carencias o con la sobreabundancia de medios, con los ordenamientos internos, con el burocratismo, con los materiales y el discurso propio de esos espacios.

Las instituciones, además de sus tradiciones y de todo el peso de su historia, consisten en seres humanos y en torno a ellos concretan sus tendencias o bien sufren transformaciones.

El educador como mediador

Hablo de educador en el amplio sentido de quienes tienen la responsabilidad institucionalizada de promover y acompañar el aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. No todo acompañamiento, lo hemos anticipado ya, es pedagógico, y ello por motivos como los siguientes:

1. El poco dominio del área de la cultura humana que se pretende mediar.
2. El poco conocimiento de los interlocutores, es decir, de quienes se involucran como aprendices.
3. La personalidad autoritaria. Es imposible una mediación pedagógica a cargo de alguien con personalidad autoritaria.
4. Derivado directamente de lo anterior, la poca capacidad de comunicación.
5. La carencia de recursos.
6. La falta de oportunidades de capacitación y actualización. A mediar se aprende porque no se puede enseñar sin aprender.

Ninguno de esos motivos, con excepción del relativo a la personalidad autoritaria, es suficiente como para dejar de lado la mediación pedagógica. A menudo se argumenta que por causas económicas termina uno por ser un mal educador. Por más condicionamientos económicos e ideológicos que haya, el último espacio de libertad, y de responsabilidad, del educador es el aula o el entorno que logre armar con sus estudiantes.

Por todo ello:

no hay excusa para dejar de mediar con un sentido pedagógico.

Los medios y los materiales

1. Es generalizada la falta de capacitación de los educadores para apropiarse del lenguaje de los medios y de sus posibilidades en favor de la educación.
2. El lenguaje de los medios, incluida la computadora, suele ser colonizado por el de la escuela, con lo que pierden su riqueza expresiva para someterse a las viejas formas de pasar información de viejos textos impresos o del discurso oral en el aula.
3. Los materiales suelen no estar orientados hacia el interlocutor, sino hacia la ciencia o hacia lo que podrían decir los especialistas en la materia. Ello hace que los interlocutores tengan o serios problemas para acceder al grado de dificultad planteada por alguien incapaz de abrir puentes entre los conocimientos y experiencias anteriores y los nuevos, o bien se aburran terriblemente ante propuestas carentes de atractivo y de recursos de motivación.
4. La producción discursiva escrita y por imágenes de los educadores es en general muy pobre, a tal punto que se puede hablar de una verdadera cultura oral en el campo que nos ocupa.

Materiales bien mediados, con ejemplos, anécdotas, experiencias, con puentes hacia los conocimientos del otro, son básicos para la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

El grupo como instancia mediadora

El trabajo grupal ha sido fuente de reflexión y de práctica en la educación desde hace ya largo tiempo; buena parte del siglo XX estuvo atravesada por el llamado a salir del aislamiento en las aulas y fuera de ellas para pasar a espacios de aprendizaje en común. Con la irrupción de las tecnologías digitales han surgido propuestas ligadas al concepto de comunidad, también de larga trayectoria, en el sentido de lograr la colaboración entre quienes buscan aprender.

Podemos plantear dos extremos en la forma de reconocer hoy la labor grupal. Idealización: cuando se reúnen seres dispuestos a compartir sus conocimientos y experiencias y a buscar juntos, se diluye completamente la figura del educador y es posible avanzar sin él en un proceso de interaprendizaje.

Descalificación: el grupo de inmediato repite modelos educativos tradicionales: alguien se apropia de la conducción, algunos trabajan y otros no, todo termina en una parodia de aprendizaje donde lo importante es sentirse bien sin hacer gran cosa.

En ambos casos se puede entorpecer o frustrar el aprendizaje por los siguientes motivos:

1. El educador se desentiende del proceso. Crea grupos, entrega una lista de bibliografía y deja a los estudiantes a la deriva. De ese modo se produce lo que denominamos el abandono.
2. No está claro para nadie el sentido del grupo, lo que se persigue con la participación de todos los integrantes.

3. En el afán de lograr un clima y un encuentro, todo se resuelve en sentirse bien, con pobres resultados de aprendizaje.

4. Un entusiasmo inicial es seguido por el desaliento; pronto todo se vuelve desgano y sobreviene la falta de impulso hacia un fin común.

Tornar pedagógica la instancia grupal supone un adecuado seguimiento, la preparación de guías de trabajo y de otros insumos que permitan orientar la tarea, la clara distribución de responsabilidades, la búsqueda y el logro de resultados concretados en documentos escritos o audiovisuales, o en propuestas para incidir en determinada área de la sociedad.

El contexto como instancia mediadora

Muchas experiencias educativas ofrecen solo como posibilidad de aprendizaje la palabra del educador y alguno que otro texto. En el ámbito universitario esto es bastante común. En esos casos queda fuera la vida del educando, con todo lo que ella significa en relaciones, espacios, objetos, historia, cultura, medios de comunicación social, lenguaje y tantos otros elementos.

Cuando una educación se vuelca sobre el contexto, se abren posibilidades para enriquecer el aprendizaje a través de la observación, de entrevistas, de interacciones, de experimentaciones, de búsqueda de fuentes de información, de participación en situaciones tanto sociales en general como profesionales.

Pero no solo es suficiente con volver sobre el contexto. Existen también riesgos para una adecuada mediación:

1. La simulación “tabla rasa”: los estudiantes son invitados a ir al contexto con el objeto de aprender de él, y para ello deben actuar como si no supieran nada, sin consultar documentos, sin prepararse. Esta ilusión de aprendizaje supone a seres incapaces de aportar lo suyo a la observación y la interacción.

2. El uso de la gente como recurso para el aprendizaje. Los estudiantes salen a la calle como lo hace un publicista, solo que en este no se busca una opinión para vender mejor, sino para aprender. Pienso en la multitud de encuestas cuyos resultados no le sirven para nada a quienes fueron consultados, por mencionar solo un ejemplo.

3. La falta de claridad de esa vuelta al contexto. La acumulación de datos sin un hilo conductor, sin una orientación hacia resultados de aprendizaje.

4. La excesiva orientación, en el sentido de llegar a algunos datos superficiales como si ellos fueran la explicación de todo un ámbito de problemas. Esto constituye la ilusión de contextualización que en definitiva lleva a una superficial inserción en lo que llamamos realidad.

Cuando se desaprovecha o se mal aprovecha la riqueza del contexto, reducimos su alcance como instancia para el aprendizaje y todo queda en el terreno del texto y del educador, con algunas pinceladas de salidas más allá de esos límites.

Uno mismo como instancia mediadora

Sin duda es este el camino menos transitado en el terreno de la educación. Decimos uno mismo en el sentido de tomarse como punto de partida para el aprendizaje. Y ello significa que puedo aprender de mi pasado, de mi cultura, de mi lenguaje, de mi memoria, de mis proyectos y frustraciones, de mis sueños, de mis sentimientos, de mis conceptos, de mis estereotipos...

Cuando aprendo me tomo como recurso, me involucro con todo mi ser en el proceso.

También aquí puede haber motivos para frustrar esta instancia:

1. La descalificación total del otro; el aprendiz, nada puede aportar, nada trae consigo, llega a la educación como una suerte de vacío y toca a la institución llenarlo de información.

2. La ilusión de involucramiento: con el pedido de alguna opinión, con una que otra referencia a lo que se hace fuera del aula, con el relato de una experiencia, queda saldada la deuda y a otra cosa, es decir, a otra instancia: la del educador y la del texto.

3. El juego psicológico: la apelación a uno mismo abre paso a una suerte de terapia que el educador no sabe manejar, con lo que puede haber bellas sesiones de expresión de la interioridad, pero pocos resultados en el aprendizaje de los temas en cuestión.

La mediación desde uno mismo requiere una cuidadosa orientación desde el educador, y eso no es sencillo, porque se orillan espacios muy personales que pueden ser utilizados sin beneficio para el aprendizaje.

Alcances de la mediación pedagógica

Supongamos una experiencia alternativa que reúna los puntos esbozados en las seis instancias de aprendizaje: todo iría a favor de lo pedagógico, desde la institución hasta uno mismo.

Sin embargo, lo alternativo tiene un valor relativo. Ninguna institución, por ejemplo, logra una transformación total; siempre se arrastra algo del pasado. Incluso cuando se forma una nueva organización sus integrantes traen consigo formas de percibir y de actuar tradicionales.

El tomar conciencia de esto es muy importante para cualquier proyecto. Ninguna reforma de planes de estudios, por ejemplo, deja en el pasado todos los componentes del plan a superar; se llega a transformar un cuarenta, un cincuenta por ciento, porque siempre siguen en pie conocimientos y prácticas anteriores.

Por otra parte, dentro de un sistema educativo, hay transformaciones que alcanzan solo a alguna de las seis instancias presentadas. Así, por ejemplo, la alternativa se centra en los textos o bien en la capacitación de los docentes.

Lo alternativo en pedagogía es un concepto relacional: alternativa a y alternativa en. Alternativa a un modelo pedagógico tradicional, a formas ancladas en los viejos moldes del traspaso de información, y alternativa en un contexto determinado, en ciertas circunstancias y no otras.

Estas consideraciones resultan fundamentales para reconocer las posibilidades de transformación de cualquier institución y, sobre todo, para respetar esas posibilidades sin coaccionar desde alguna posición de poder. A nadie se le puede imponer una pedagogía alternativa con el argumento de que será mejor para él seguir tal o cual camino.

Una alternativa pedagógica se construye sobre la base de la participación y del consenso de todos los posibles involucrados en ella. Para esto hace falta un intenso trabajo de convencimiento y de seguimiento, un compartir y un aprender juntos, una corresponsabilidad y entusiasmo por el proyecto.

Nuestro Posgrado se organiza, sobre todo para el despliegue de sus prácticas, en la estructura de las seis instancias de aprendizaje. Desde un comienzo aspiramos a la apropiación y comprensión por parte de nuestros colegas de lo que significa esa estructura. Se trata de un paso conceptual que luego llevamos a las tareas, a los haceres que esperamos de los participantes. Volveremos más adelante sobre este tema.

Elogio de la cercanía

Nuestra Especialización está organizada como un sistema a distancia. A pesar de un desarrollo vigoroso de esa modalidad en numerosos países, la universidad argentina la miró en general con desconfianza hasta muy entrada la década del 80 del siglo pasado; la idea era que nada podía superar la relación presencial.

La carrera nació como un sistema de ese tipo sostenido por una alta personalización de las relaciones con los colegas participantes expresada a través de un seguimiento constante de sus aprendizajes a lo largo de los cuatro módulos del programa. Para ello fue necesario superar viejas formas de calificar, o de descalificar, dicha modalidad.

Hablar de la educación a distancia significa recorrer un largo camino que arranca en el siglo XIX con periódicos de la época y se consolida con los cursos por correspondencia mantenidos con fuerza hasta muy entrada la segunda mitad del siglo XX.

Una primera comprobación, fundamental para este documento: la educación a distancia nace y se desarrolla durante décadas en el espacio de lo no formal. Se trataba (y se trata de una manera apabullante en la red digital del presente) de capacitaciones

sostenidas en cursos cortos, con una fuerte vocación por prácticas cercanas a la vida cotidiana. En general todo se centraba en materiales de autoestudio, con muchas indicaciones para el hacer, con claras orientaciones para dar pasos en dirección a desarrollar habilidades y resolver problemas muy concretos. Por razones tecnológicas la tutoría era muy limitada, lo que obligaba a trabajar mucho en la mediación pedagógica de los materiales de estudio.

De esa primera fase de la educación a distancia ligada a lo no formal, se derivan algunas consecuencias para la práctica que no podemos dejar de lado en este análisis:

- compromiso de claridad y sencillez en la presentación de los materiales;
- cercanía de propuestas y contenidos de los cursos a la vida cotidiana de los destinatarios;
- reconocimiento del tiempo disponible de los posibles estudiantes para cumplir con lo que requerían los cursos;
- conocimiento práctico, centrado en el hacer;
- itinerario de prácticas, las necesarias para lograr lo que se buscaba;
- capacidad de comunicación de todo el sistema, desde la publicidad en revistas y diarios de gran circulación hasta el tratamiento de los contenidos y la manera de proponer las prácticas de aprendizaje, a lo que se sumó, desde un comienzo, una preocupación por la forma de los materiales, en el sentido de su diseño;
- elementos necesarios para cumplir con los aprendizajes, como por ejemplo en el caso de cursos de modistas los moldes, cinta métrica y hasta un maniquí;

-si bien se partía de una relación individual, los temas, la forma de presentación, las prácticas, atraían la atención del resto de la familia y de vecinos.

Desde el punto de vista de la estructura de gestión, esa primera fase de la educación a distancia requería un buen flujo de comunicación postal, redactores, diseñadores gráficos y especialistas en la temática seleccionada. Ya estaban en germen en esos comienzos buena parte de los elementos que conforman un sistema en esa modalidad.

En estos días que corren se plantea la necesidad de abandonar tal terminología, ya no habría que hablar de “a distancia” si se toma en consideración lo que sucede con las tecnologías digitales. Sin embargo, los reglamentos nacionales no abandonan la expresión, como puede apreciarse en la Resolución N° 160/2011 del Ministerio de Educación sobre el posgrado:

“3.2.2 Carreras a distancia: las actividades curriculares previstas en el plan de estudio –cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos, a excepción de prácticas- no requieren la presencia del estudiante en ámbitos determinados institucionalmente, incluyendo todas las propuestas que con denominaciones diferentes se refieren a ello, tales como: educación abierta, educación asistida, enseñanza semipresencial, enseñanza no presencial, aprendizaje por medios electrónicos (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), aprendizaje mediado por computadora (CME), cibereducación, etc., o todas aquéllas que reúnan características similares a las indicadas precedentemente.”

Necesitamos proponer la siguiente pregunta: ¿a distancia de qué? De las aulas, sin duda. La modalidad nació para atender a quienes, por diversas razones, no podían asistir a ellas. Ahora bien, esa distancia desencadena, desde nuestra mirada, otras: a distancia de pedagogías directivas, basadas en el control y la palabra del maestro; a distancia de la masificación y el anonimato; a distancia de entornos carentes de recursos e incentivos para el aprendizaje; a distancia de aprendizajes anclados en viejas formas de transmitir información; a distancia del tedio y la desmotivación; a distancia de la discriminación.

Insistimos en un ejercicio de prudencia. No pretendemos calificar a todas las aulas con esas afirmaciones. Nuestros establecimientos educativos tienen experiencias preciosas y otras que caen en esas caracterizaciones.

De lo que se trata es de desmitificar el aula como símbolo de toda educación posible. Se nos dice que en ella, que en la presencialidad, se logra una mejor comunicación, que nada suple la relación interpersonal. Pero sabemos que se puede estar muy solo en medio de un aula repleta de estudiantes, que en muchos casos alguien adelante nuestro crea unos abismos de relación, que la soledad puede asomar en cualquier espacio social, a pesar de la presencia de los demás.

Ni las tecnologías de la información y de la comunicación, ni los materiales para el aprendizaje independiente, ni la situación de alguien fuera de las aulas, condicionan irremediamente un estudio plagado de distancias. Al contrario, cuando se coloca como fundamento pedagógico el afán de cercanías, todos quienes participan en esos procesos educativos se sienten involucrados en un acompañamiento constante, estén donde estén.

Comencemos por una de las condiciones básicas de cualquier sistema a distancia (cualquier sistema educativo, en realidad): conocer al estudiante. No solo por su nombre o su etapa del desarrollo. Conocerlo en su situación social, en su cultura. Un sistema a distancia necesita, como fundamento de todo su trabajo, ser culto en la cultura de sus estudiantes. Más aún, un sistema a distancia necesita alimentarse de la cultura de sus estudiantes. Esto no se improvisa, requiere tiempo, interacciones, convivencia, mutuo aprendizaje.

Los estudiantes de un sistema a distancia están siempre en una determinada situación social, trabajan desde ella, en ella. En el aula todo es distinto, porque el alumno sale de su cotidianidad para incorporarse a espacios y reglamentos. Por lo tanto, en nuestra modalidad hace falta conocer la situación social del alumno.

Los estudiantes de un sistema a distancia jamás están solos. Aprenden de nuestros materiales y orientaciones, pero lo hacen siempre en contexto. Aprenden entre otros, con otros. Un proyecto de este tipo no puede desconocer el contexto como complemento necesario de cualquier texto, sea impreso, radial, electrónico. La cuestión no consiste en qué cantidad de información puedo transmitir a un estudiante, la cuestión es qué hace un estudiante en su contexto con la información y qué información aporta al proceso desde su contexto.

Un estudiante a distancia es tan estudiante como uno en situación de presencialidad. La diferencia es que necesita oír nuestra voz aunque no estemos ante él, y nuestra voz se oye cuando hablamos, dialogamos, conversamos desde todos los materiales destinados al aprendizaje, conversamos por escrito.

Un estudiante a distancia no resuelve sus necesidades de aprendizaje a través de un texto. Como ser en situación, desde la cual y con la cual aprende, un estudiante necesita, se merece trabajar en entornos de aprendizaje. Un entorno de aprendizaje incluye elementos mediadores y seres humanos. Son elementos mediadores los materiales ofrecidos por la institución responsable del sistema a distancia, pero también todos los objetos, espacios, imágenes que forman parte de la vida cotidiana del estudiante. Un elemento mediador de infinitas posibilidades está representado en nuestro tiempo por las tecnologías de la información y de la comunicación. Son seres humanos valiosos para el aprendizaje los tutores y educadores de la institución, pero también, y de manera fundamental, todos quienes forman parte de la vida cotidiana del estudiante.

Un estudiante a distancia no agota sus necesidades de aprendizaje con la mera apropiación de informaciones y de conceptos. El círculo del aprendizaje se completa cuando alguien hace algo con lo aprendido y cuando es capaz de comunicar sus experiencias de aprendizaje. El ámbito del hacer y de expresión del estudiante es su vida cotidiana, es su comunidad. No basta el hecho de que se proceda a comunicar al educador lo aprendido.

La capacidad de aprender se desarrolla en entornos de aprendizaje solidarios, amigables, amorosos, ricos en interlocución y en desafíos al crecimiento personal y grupal. La educación a distancia es un ejercicio de cercanías cuando se ponen en juego las emociones y los sentimientos de quienes aprenden y quienes los acompañan en el aprendizaje.

Un estudiante a distancia necesita abrirse camino en la existencia. No está para prácticas pueriles, ni para pérdidas de tiempo.

Si la institución le pide que asuma la responsabilidad de su aprendizaje, ella a su vez asume la responsabilidad de no humillarlo con aprendizajes insignificantes, de no descalificar su experiencia, de no abandonarlo, de no someterlo a evaluaciones carentes de sentido.

En esa mirada, en esa filosofía, hemos trabajado durante veinte años. Reiteremos: a distancia de pedagogías directivas, basadas en el control y la palabra del maestro; a distancia de la masificación y el anonimato; a distancia de entornos carentes de recursos e incentivos para el aprendizaje; a distancia de aprendizajes anclados en viejas formas de transmitir información; a distancia del tedio y la desmotivación; a distancia de la discriminación.

Nada más cercano, entonces, que la educación a distancia.

Elogio de la diferencia

La pedagogía se ocupa de los seres humanos, de cada uno de ellos. No caben en su discurso las lejanías, tampoco los torrentes de despersonalización a que nos tienen habituados algunos paradigmas con pretensión científica. Quienes nos asumimos de por vida como educadores nos movemos en una comunicación con los otros y con nosotros mismos. No se expresan a través de nosotros palabras de determinada disciplina, como si un lenguaje ajeno nos habitara.

Llamamos discurso de lejanías a aquél que se articula como si no hubiera interlocutores, como si no se hablara con nadie, como si lo dicho se pudiera resolver sin referencias a vidas y experiencias. La pedagogía reflexiona y busca comprender el aprendizaje en el infinito océano de las vidas y las experiencias; en la deriva de cada existencia, como bien lo plantea Humberto Maturana¹¹, científico chileno a quien mucho debemos en la reflexión sobre la condición humana:

“... dado que el derrotero del desplazamiento de un sistema viviente en el medio es generado a cada momento como resultado de sus

¹¹Sigo para este tema *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos del conocimiento*, México, Ed. Anthropos, 1996, segundo volumen, p. 124 y sig.

interacciones con el medio en tanto entidad independiente mientras que su organización y adaptación se conservan, el desplazamiento de un sistema viviente en un medio mientras realiza su nicho tiene lugar en forma de ir a la deriva. Los sistemas vivientes existen en una continua deriva (deriva ontogenética) estructural y posicional mientras estén vivos en razón de su propia constitución".¹²

Entendemos por "deriva del aprendizaje"

los cambios de curso de este último, las nuevas direcciones que toma o puede tomar, las variaciones producidas en su derrotero merced a las circunstancias, dentro de la deriva de una existencia humana en determinado nicho social, como resultado de las interacciones con el medio en que se existe.

Remarcamos aquí el sentido de cambio de rumbo, de ir por momentos, y muchos, movido por las circunstancias, de conservarse en y adaptarse a determinado nicho social. Nadie puede hoy aspirar a una línea recta de aprendizaje a lo largo de su existencia; nadie puede predecir qué aprendizajes sobrevendrán y cuáles quedarán fuera de esa deriva. El estallido de los límites de las disciplinas, el vértigo de la transformación de los ámbitos de aprendizaje, las presiones económicas y políticas en contra de la cultura y de la educación, que no cesan de aparecer, cambian una y otra vez el escenario.

En el horizonte de esa constante deriva es terrible desde el punto de vista pedagógico despersonalizar el discurso, no hablar con alguien, para alguien, desde alguien, no traer a escena otras voces para alimentar el diálogo.

¹² Maturana, op. cit., p. 125.

La personalización (nos lo ha enseñado durante siglos la creación literaria) tiene múltiples caminos: puedo hablar con alguien, puedo hablar de alguien, puedo hablar de mí y desde mí, puedo recuperar voces que nos llegan desde otros tiempos y espacios.

La pedagogía se construye en interlocución; en el intercambio, el juego, el encuentro, el concierto de voces. Nada más carente de sentido que un educador dueño de un discurso diseñado para un interlocutor ausente; nada más vacío.

Dan vida al discurso pedagógico los seres humanos que lo habitan, sin sus voces, vidas, experiencias, poco puede aportarse a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. La pedagogía es una rama del saber empecinada en los contextos, que no sólo de textos se construyen alternativas para la educación.

El primer texto de un ser humano es su contexto, así fue siempre. Y en el contexto están los otros, no los conceptos flotando en el aire, ni las categorías, ni leyes de determinada ciencia, ni las disciplinas. Quienes vienen a nosotros los educadores a aprender, lo hacen con una historia y con una cadena de relaciones imposible de dejar de lado. No recibimos en las aulas siempre las mismas generaciones, los mismos rostros, las mismas historias. Cuando no se trabaja desde la diferencia, desde la aventura de la construcción de cada ser, poco y nada se puede hacer a favor de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

El discurso de lejanías se funda en la despersonalización, en el desconocimiento de vidas y culturas, en las generalizaciones. Desde él hablan las burocracias, cuando nos dicen la educación desde cifras, desde la “mortalidad” estudiantil para referirse a la deserción, desde evaluaciones que cada vez dejan más de lado

a los seres humanos. Allá ellas, a nosotros nos cabe la tarea de promover y acompañar y eso no se practica desde las alturas de cifras incapaces de mostrar un solo aliento de vida.

Cuando se ignora la diferencia quedan abiertos los anchos caminos de la indiferencia. No estamos, nunca, en el trabajo educativo, ante seres indiferenciados con todo el juego de esta palabra en relación con la negación de lo diferente y la actitud de indiferencia. Distinguir, reconocer lo diverso, lo distinto. Apelamos a la poesía para ilustrar esa mirada y esa práctica, lo haremos una y otra vez a lo largo del libro, en especial a través de la preciosa obra de Pedro Salinas.

¡Pasma de lo distinto!

¡Ojos azules, nunca

igual a ojos azules!

La luz del día este

no es aquella de ayer,

ni alumbrará mañana.

En infinitos árboles

del mundo, cada hoja

vence al follaje anónimo,

por un imperceptible

modo de no ser otra.

Las olas,

unánimes en playas,

hermanas, se parecen

en el color del pelo,

en el mirar azul,

o gris, sí. Pero todas
tienen letra distinta
cuando cuentan sus breves
amores en la arena.
¡Qué gozo, que no sean
nunca iguales las cosas.
que son las mismas! ¡Toda,
toda la vida es única!
Y aunque no las acusen
cristales ni balanzas,
diferencias minúsculas
aseguran a un ala
de mariposa, a un grano
de arena, la alegría
inmensa de ser otras.¹³

Llevadas esas preciosas imágenes al inmenso territorio de los seres humanos, lo distinto se acrece sin márgenes, educamos en océanos de diferencias, de modos de ser y de sentir, de contextos, de historias, de vivencias, de alegrías y dolores.

Recuperemosla referencia a la alegría inmensa de ser otra, de ser otro. No hay pedagogía posible sin el radical reconocimiento de las diferencias.

¹³ Salinas, Pedro. *Razón de amor*, 1936.

La deuda

En enero de 1994, luego de un largo peregrinar por países de nuestra América Latina a partir de 1976, cuando la diáspora de tantos intelectuales argentinos, regresé¹⁴ a mi ciudad natal, Mendoza, para hacerme cargo de la secretaría académica de la Universidad Nacional de Cuyo, por invitación de Armando Bertranou, uno de los rectores que más innovaciones propuso para ese centro de estudios. A partir de la experiencia que habíamos tenido con Francisco Gutiérrez en Guatemala orientada a la educación a distancia y a posgrados en docencia e investigación desarrollados en esa modalidad, le propuse a Armando la creación de la Carrera.

A esa altura el terreno ya estaba abonado. En 1993 habían comenzado iniciativas de capacitación para la docencia entre varias universidades nacionales de la región: Córdoba, Río, Cuarto, San Luis, Cuyo, San Juan y La Rioja. Fue organizado un Curso Interuniversitario en Docencia Superior, a cargo de colegas de esas casas de estudio, tuvimos luego en nuestra universidad un Seminario dedicado a esa temática y avanzábamos en el diálogo con las instituciones mencionadas para lanzar una Especialización. Las iniciativas, en Cuyo, fueron impulsadas por el entonces Secretario Académico, Oscar Salomone, y por Roberto Follari quien coordinaba acciones entre las facultades y con el resto de la región.

¹⁴En dos oportunidades el autor necesita hablar en primera persona, ésta es la primera.

Los argumentos para abrir nuestra carrera a distancia: de poco más de 3000 profesores, la Universidad tenía alrededor del 8% con título de posgrado, la mayoría de ellos en líneas de la facultad de Ciencias Médicas. Si se pensaba en la formación para educar las cifras eran también muy pobres, en todo caso sobresalían algunas facultades, como por ejemplo Filosofía y Letras, pero la institución no se acercaba a ningún ideal en lo que a preparación para una tarea tan importante se refiere.

Si se partía de la fundación de la Universidad, 1939, a más de 40 años de la misma ambas carencias representaban una deuda por demás grande. Conversamos mucho con Armando sobre lo que significa el maltrato institucional. Cuando generaciones de docentes no tienen oportunidades de capacitarse ni de progresar en la adquisición de fundamentos y recursos para cumplir con su labor de educadores, estamos en presencia de formas de maltrato que bien pueden marcar la existencia de muchos seres dedicados a una práctica de tanta importancia.

Una institución maltratante no necesariamente se manifiesta a través de violencias explícitas, lo hace también en la cotidianidad de sus distintos frentes de trabajo, el caso de la postergación en el posgrado y en la formación para la docencia resultaba por demás claro; cuando el maltrato se institucionaliza como si fuera algo natural, termina por ser aceptado sin mayores objeciones.

Y teníamos por delante algo imposible de dejar de lado en el camino de una universidad: el tiempo. Porque a los más de 40 años podían sumarse otros tantos si no pensábamos en una alternativa a las propuestas de posgrado por entonces vigentes, que por cierto no han cambiado del todo en lo que va del siglo. Si de los tres mil colegas había unos seiscientos con formación para la docencia, alrededor de un veinte por ciento del total, la idea era aspirar a una cifra que cubriera al menos la mitad, es decir mil quinientos. Ahora bien, si lanzábamos una especialización presencial con desarrollo de un año lo que podía ocurrir es que cada dos años de cursado lográramos un egreso de 30

a 40 personas. Supongamos 40, con buen viento a favor podríamos llegar a los mil en medio siglo...

No había tiempo para eso, ni institucional ni humano porque poco y nada puede proyectarse a semejantes distancias. El camino posible era, fue, sigue siendo, la educación a distancia. Con una buena organización podíamos aspirar a 100 o 200 colegas cada dos años.

Llegamos a un acuerdo, nos lanzaríamos en esa dirección. Pero se añadió allí la decisión del político. Aclaremos este término: lo esperado de quien asume esa responsabilidad es que le haga bien a la polis, en este caso la organización que podemos denominar polis universitaria. El rector lanzó una iniciativa que apoyó el Consejo Superior: un posgrado gratuito para los docentes, ello con el fin de lograr mayor participación y, sobre todo, con el deseo de saldar de alguna forma una deuda acumulada por años.

Así, la Especialización nació como un servicio a los educadores de la Universidad con el propósito de aportar a la labor de promover y acompañar aprendizajes y con el deseo de remontar muchos años de ciertas formas de maltrato institucional.

Cuando se tomó esa decisión, nos quedaba por delante un camino por demás complejo: había que diseñar todo el sistema, construir, un equipo coordinador, producir materiales de estudio, resolver todo lo que significa en educación a distancia lo administrativo, es decir el apoyo a la gestión cotidiana de ese tipo de estudios.

En mi caso traía la experiencia vivida en Guatemala, pero no podíamos pensar en un traslado sin más de ella; en educación los contextos mandan, la realidad universitaria mendocina poco tenía que ver con la de los colegas de ese país centroamericano. Para decirlo de una vez: había una base teórico-metodológica sostenida en la mediación pedagógica, pero todo lo demás estaba por hacerse.

A la altura de mayo de 1994 proyectamos el inicio del posgrado para abril de 1995. Comenzamos por lo primero: la construcción del equipo humano. Estas últimas palabras pueden contener una suerte de aclaración innecesaria, con decir equipo sería suficiente. Pero el segundo término tiene todo el sentido, porque de lo que se trata en educación, en toda educación posible, es de lo que puede suceder con los seres humanos. Debíamos iniciar una labor de construcción que significaba por un lado un esfuerzo intelectual para llegar a acuerdos en lo referido a teorías, metodologías y prácticas y por el otro, de manera fundamental, a aprender unos de otros, a dialogar, a reconocernos y valorarnos en nuestras coincidencias y diferencias, a convivir en el seno de un proyecto de largo aliento. Esto último merece aclaración: en los comienzos nunca imaginamos que el posgrado se prolongaría en el tiempo hasta llegar a este momento en el cual cumplimos 20 años de labor ininterrumpida. Sentíamos que iniciábamos algo valioso, pero nunca aventuramos una proyección de semejante envergadura.

El equipo fue una de las claves de nuestra pervivencia en todo este tiempo. Por entonces, y no han cambiado las cosas como uno desearía, los posgrados se sostenían de manera precaria: un director o una directora, apoyo secretarial y docentes que entraban y salían para dar cursos. Nosotros nacimos en equipo y sostuvimos siempre ese precioso espacio humano. Como el punto de partida fue la educación a distancia y como ésta no se entiende sin grupos que colaboran para sacar adelante un proyecto, era imposible dejar librado tamaña propuesta a la buena voluntad de una dirección y una secretaria.

Digámoslo así: la Especialización nació y se mantuvo durante los cuatro años que duró el apoyo de la institución en lo que a recursos económicos se refiere, con el dinero necesario para pagar los salarios, para producir los materiales, para el equipamiento, para la administración. Cuando ese apoyo ya no pudo ser sostenido, ya nos habíamos consolidado como proyecto.

No resultó sencillo conformar el equipo base. Fuimos en un comienzo seis personas responsables de todo el proceso, más dos dedicadas a secretaría.

Como se trataba de una iniciativa orientada a apoyar a todos los colegas de la Universidad, el Consejo Superior aprobó la iniciativa del rector: la Especialización quedó bajo la dependencia de Secretaría Académica. Desde el punto de vista burocrático, eso significaba que quienes debían aprobar cada paso que dábamos eran los integrantes de la Comisión de Docencia y Concursos del Consejo. Fue una de las integrantes de esta última quien trajo la idea: para asegurar el mejor nivel posible a los estudios había que abrir un concurso en toda la Universidad a fin de elegir a los asesores pedagógicos por sus antecedentes. Mi respuesta fue terminante: de ninguna manera.

Debo reconocer que me brotó eso sin mediación alguna. Lo que siguió tampoco fue un modelo de mediación: ¿qué sucede si alguien gana el concurso debido a sus incontables méritos intelectuales y tiene serios problemas de comunicación con sus colegas, con lo que significa el riesgo del maltrato? Pudimos entendernos: no estábamos conformando una carrera para cualquier tipo de destinatarios, lo hacíamos para llegar a nuestros compañeros de trabajo en la institución, lo cual significaba, y significa hasta hoy, la necesidad de cuidar cada detalle de relación. A la formación esperada de cada uno de los asesores pedagógicos había que añadir, como algo también fundamental, la capacidad de comunicación porque todo el proyecto estaría organizado en clave comunicacional. No utilizamos esta última expresión en aquel momento, la fuimos desarrollando a lo largo de los años, pero en la práctica ella estuvo presente desde el inicio. Fue aquella una reunión muy buena, pudimos dialogar con los colegas de la Comisión de Docencia y me dejaron, en mi calidad de Secretario, en libertad para seleccionar a quienes darían vida al proyecto.

Los equipos no nacen por generación espontánea. Hay una larga tradición de errores en nuestros países ligada a la creencia de que si uno reúne un grupo de gente en un par de encuentros queda conformado un espacio de trabajo indestructible, caracterizado por la colaboración y la co-responsabilidad. Nunca fue así, la construcción es un proceso que necesita tiempo humano (¿hay otro acaso?) el necesario para el mutuo conocimiento, para el interaprendizaje, para

el desarrollo de la confianza, para la alegría de saberse parte de una iniciativa con todo el sentido del mundo, para la revalorización de la propia palabra, para animarse a la aventura del conocimiento y de la mirada empeñada en anticipar futuro.

Como señalamos, el primer grupo a cargo de la coordinación de la Especialización estuvo integrado por Elsa Cabrini y María Teresa Guajardo, ambas formadas en ciencias de la educación; María del Carmen Schilardi y Marta Pisi, con título en filosofía; Jorge Hidalgo, con formación en literatura, y yo venido del campo de la filosofía y de la comunicación. No llegábamos a ese espacio con las manos vacías, todos habíamos caminado en proyectos educativos y nos unían lazos de amistad. Pero todavía no éramos un equipo. Dedicamos parte del año 1994 a conformarnos en esa forma de relación, todo ello a través de un intenso trabajo pero sin caer en los abismos de la prisa. Teníamos que imaginar todo el sistema en lo general y en sus más mínimos detalles, el proyecto nos unió en un día a día colmado de diálogo y de búsquedas comunes.

Pudimos superar los terribles límites de buena parte de nuestras instituciones que por estructura nos fuerzan a la soledad, al aislamiento y la pérdida de alternativas de comunicación. Tarea nada sencilla, porque la tradición de esas formas de desencuentro atraviesa años y años. Escribí hacia 1993:

“Siempre me ha afectado, enternecido, dolido, la soledad del educador. Porque se está muy solo cuando al propio discurso no le responde ni siquiera un eco, como si se empeñara uno en gritar ante gargantas mudas de las montañas. Estás muy solo cuando te toca correr de un lado a otro de la ciudad para completar 40 o 50 horas de trabajo, durante las cuales desfilan rostros, miradas, risas, como en un vértigo de espejos multiplicados, que dejan apenas imágenes fugaces y superficies frías. Estás muy solo cuando te predicán sobre el apostolado de una labor volcada a formar generaciones futuras y de repente te dan ganas de gritar ¿y yo?, ¿y mis espacios, mis días, mi permanencia siquiera entre

un puñado de seres con los cuales pueda seguir a través al menos de algunos retazos de tiempo?

La soledad puede minar cualquier ánimo, cualquier temple, cualquier entusiasmo. Y si no que lo digan las clases plenas de lugares comunes, las rutinas exangües, la voz monocorde, los gestos cansados, el brillo de la alegría apagado en la mirada. Se ha criticado a menudo al educador por todo esto. Comprendo ahora que se trata de un efecto, la causa está en esa condición terrible de la soledad, ligada a su vez a otros condicionamientos por todos conocidos.

Comprendo también que la entropía acecha a los solitarios, a estos solitarios condenados a serlo ante los otros. Comprendo que no hay soledad sobre la tierra capaz de sostenerse de manera indefinida. Comprendo, en fin, todos los gestos, los impulsos a salirse de esa brutal condición para acercarse a los demás, para romper con tanta distancia. Nuestra educación no cambiará solo por las transformaciones de un país o por las demandas de los economistas, cambiará desde la base, desde la ruptura del círculo de la soledad hacia el encuentro, el trabajo compartido, la posibilidad de sentirte, ser, reírte con el otro.”

La vieja y tan presente estructura de cátedras, la división en cursos aislados unos de otros, han colaborado en la consolidación de ese círculo de la soledad. Queda un inmenso camino por recorrer para salir de tales límites en nuestras instituciones universitarias.

Tuvimos como grupo la excepcional libertad de construirnos como equipo y de imaginar un sistema en el cual pudieran vivirse experiencias educativas orientadas a superar esas formas de sujeción a distancias y aislamientos. Todo el posgrado fue pensado en clave comunicacional porque quienes lo gestamos pudimos sostener, en 1994 y a lo largo de años, el trabajo compartido y la alegría de comunicar.

En poco más de ocho meses armamos el sistema completo y nos lanzamos a concretar el desafío de pagar la deuda y de compartir con nuestros colegas una experiencia pensada, vivida, sostenida en clave comunicacional.

Elogio de la serenidad

Cuando propusimos al Consejo Superior que la Especialización duraría quince meses hubo quienes pidieron explicaciones sobre ese tiempo. Si una carrera de ese tipo requería por reglamento nacional unas 400 horas, ¿para qué tanto? Podíamos resolverla en unos siete a ocho meses.

Argumentamos que los tiempos de la reflexión y la práctica sobre la docencia a cargo de quienes realizan esa tarea no son los mismos de un posgrado sostenido solo en la lectura de libros y en cursos a los cuales los participantes van a escuchar. Teníamos que revisar temas fundamentales como la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación la investigación educativa, y para eso necesitábamos un tiempo no signado por las prisas. Fue aceptada la propuesta de quince meses, para nosotros lo esencial se jugaba en las siguientes palabras: no hay prisa. Mantuvimos esto desde un comienzo y a lo largo de estos veinte años.

Detengámonos en lo que significa esa expresión, retomando un texto del siglo XIX.

“-¡Ahora, ahora! --gritó la Reina-. ¡Más rápido, más rápido!

Y fueron tan rápido que al final parecía como si estuviesen deslizándose por los aires, sin apenas tocar el suelo con los pies; hasta que de pronto, cuando Alicia ya creía que no iba a poder más, pararon y se encontró sentada en el suelo, mareada y casi sin poder respirar.

La Reina la apoyó contra el tronco de un árbol y le dijo amablemente:

-Ahora puedes descansar un poco.

Alicia miró alrededor suyo con gran sorpresa.

-Pero ¿cómo? ¡Si parece que hemos estado bajo este árbol todo el tiempo! ¡Todo está igual que antes!

-¡Pues claro que sí! -convino la Reina-. Y ¿cómo si no?

-Bueno, lo que es en mi país -aclaró Alicia, jadeando aún bastante- cuando se corre tan rápido como lo hemos estado haciendo y durante algún tiempo, se suele llegar a alguna otra parte...

-¡Un país bastante lento! -replicó la Reina-. Lo que es aquí, como ves, hace falta correr todo cuanto una pueda para permanecer en el mismo sitio. Si se quiere llegar a otra parte hay que correr por lo menos dos veces más rápido."¹⁵

Dentro de esa incitación a la velocidad vivimos hoy una variante por demás presente: el pensamiento rápido. Puesto que nos movemos en sociedades aceleradas hasta el vértigo, se nos incita a seguir ese ritmo también en las formas de pensar y de decidir. El pensamiento rápido aparece, como antecedente más claro, en el arte de la guerra

¹⁵ Carrol, Lewis. *Alicia a través del espejo*, capítulo 2.

y no es casual que muchas de sus formulaciones estén teñidas del lenguaje bélico, desde la palabra estrategia que consiste en pensar en el otro, pero el otro se mueve y me fuerza a actuar sobre la marcha.

Y ha entrado, con un halo de legitimidad en el terreno de la educación. Puesto que la vida es cada vez más incierta, puesto que el futuro se cierne como una amenaza, puesto que de más en más a los jóvenes les tocará sobrevivir, en lugar de vivir, orientemos la formación hacia un buen juego de cintura para resolver situaciones, volvamos la mirada hacia una racionalidad de superficie, técnica, desentendida de esas tonterías sobre la condición humana y sobre la necesidad de contextualizar y de profundizar. Se aspira así a verdaderos guerreros del mercado y para ello lo mejor es trabajar sobre las armas de la seducción, la eficacia y la competencia. No hay tiempo para otra cosa, no hay tiempo que perder.

El reinado del pensamiento rápido impulsa la existencia de seres formados para no reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones, ha dado lugar a un desprecio por lo acumulado por generaciones enteras. No es con pensamiento rápido, ni con acorralamiento del tiempo, como se construyen las relaciones humanas, si seguimos pensando a éstas como el espacio del respeto al derecho ajeno, a la ciudadanía, a la convivencia.

El pensamiento rápido, la carrera por sobrevivir, por apurar vasos de aturdimiento, no dejan espacios de serenidad. Lo que vivimos es una agresión sin márgenes al tiempo personal, al tiempo de la íntima relación con los demás.

Necesaria defensa de nuestros tiempos de serenidad, de la pregunta por la existencia, de lo que significa el encuentro amoroso

con nosotros mismos, con palabras capaces de provocarnos un estremecimiento en lo hondo.

La deuda a nuestros colegas, a más de cuarenta años de creación de la Universidad, tenía, tiene, que ver con el tiempo. No buscábamos resolver tanta postergación, tanta ausencia de capacitación, con alguna recompensa, por ejemplo monetaria. Proponíamos, y lo seguimos haciendo, una alternativa sostenida por esas simples palabras: no hay prisa. Cuando nos reunimos a aprender juntos, con todo el respeto que merecen quienes se embarcan en esa preciosa aventura, tratamos de salvar, impulsar, defender el tiempo humano.

“No hay prisa” significa un llamado a la reflexión, a la mirada hacia uno mismo para pensarse como educador, a la morosidad de la escritura, al diálogo, a la lectura paciente y apasionada, a la producción intelectual que ésta no surge ni se sostiene a base de carreras a saber hacia dónde.

Fuimos conscientes, lo somos más hoy, de un contexto universitario en el cual se marcha en dirección contraria a la serenidad que pregonamos y practicamos. Se multiplican las presiones burocráticas, se exige demostrar que cada quien es capaz de investigar, gestionar y educar al mismo tiempo, van y vienen los formularios destinados a demostrar que uno existe para administraciones cada vez más complejas.

Cuando todo esto sucede una pertinaz endogamia gana terreno día a día, la universidad corre el literal riesgo de hacer solo universidad en una tendencia irresistible a enclaustrarse en claustros de todo tamaño. Es muy difícil por esos caminos pretender que estamos para acrecentar el conocimiento, la cultura, la memoria de la sociedad. Las generalizaciones no nos ayudan, lo sabemos, corresponde

siempre cuidarnos de ellas. Pero las exigencias de los últimos años van por el lado de la universidad convertida en un objeto en sí misma, vía evaluaciones, exigencias de acrecentamiento del currículum personal a cualquier precio y esfuerzo, estructuras para armar programas de cursos que rayan a menudo en un grado insoportable de detalles.

Frente a todo ello insistimos en nuestro elogio de la serenidad: no hay prisa, estamos poniendo en juego la construcción intelectual, humana, de quienes optan por buscar alternativas a su inmensa responsabilidad de educadores.

En torno a la coherencia pedagógica

En 1994 nos constituimos como grupo fundador de la Especialización y lo hicimos con toda la energía que caracteriza a un impulso fundador. Detengámonos en esos puntos porque una de las claves de nuestra permanencia en el tiempo corresponde al logro de la continuidad del impulso.

El momento fundador planteaba un desafío precioso: queríamos aportar a transformaciones en la docencia de nuestra universidad a partir de la convicción de que la base de ello pasa por la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, en nuestro caso de los colegas con los cuales trabajábamos. El comienzo significaba una apuesta por demás compleja, si se piensa en el grado de desarrollo y legitimación de la educación a distancia por aquellos años. Si bien contábamos con la experiencia de Centroamérica, había que hacerlo todo. El rector y el consejo superior de la Universidad, confiaban en nosotros, lo cual conllevaba asumir una enorme responsabilidad.

Éramos un grupo fundador con el entusiasmo y la entrega a la concreción de un proyecto: trabajábamos a destajo, con una mística y un empuje propio de una misión a cumplir.

Un impulso fundador no es definitivo, a lo largo de la historia de una institución se van dando sucesivos grupos fundadores y sucesivos impulsos. A menudo la

burocracia es enemiga de las transformaciones por lo que, lo sepa o no, busca asfixiar las energías de los grupos fundadores. Cuando estos faltan se cae en la inercia, en una reiteración de viejos patrones, como si todo lo que se hace pudiera repetirse.

No traemos aquí estas consideraciones por mero afán conceptual, la continuidad, el sostenimiento, la recreación de un impulso fundador, son capitales para dar sentido a una institución educativa y en nuestro caso a un proyecto que se fue sosteniendo en el tiempo.

La clave de un proceso de transformación pasa, insistimos, por la continuidad del impulso fundador. Si una institución se queda sin grupos fundadores y, sobre todo, sin impulso fundador, no hay vocación de futuro y las viejas fórmulas son repetidas al infinito. Cuando más largo es el tiempo de ausencia de impulsos fundadores, más difícil es lograr algún cambio, a veces por pequeño que sea.

El problema central es el de la continuidad del impulso fundador. Supongamos una innovación en las relaciones de enseñanza-aprendizaje. El grupo fundador inicial la tiene muy clara, está comprometido con el marco conceptual, con la metodología, con las prácticas necesarias. Pero cuando se van incorporando nuevas personas al proceso la apropiación del impulso por parte de ellas se vuelve un problema. En efecto, muchas veces se confía la transmisión, el contagio del impulso diríamos, a una reunión de trabajo, a un taller o a la lectura de algún documento. Pero ninguno de esos recursos ha sido ni será suficiente. En realidad el impulso fundador se cultiva día a día, en un seguimiento constante, en un compartir experiencias, dudas, problemas.

Desde un comienzo, y hasta ahora, tuvimos conciencia de nuestras capacidades y también, de manera fundamental, de nuestros límites. Si la base de todo el proyecto estaba, y está, en la claridad de lo que significa la promoción y el acompañamiento del aprendizaje y en el deseo de diferenciarnos siempre a través del buen trato, no podíamos embarcarnos en desmesuras de ningún tipo.

Lo posible ha sido siempre nuestro norte, qué podemos hacer como grupo, qué con estos colegas y no otros, qué con estos recursos...

Cuando se plantea una iniciativa de ese tipo necesitamos siempre preguntarnos por sus condiciones de posibilidad. La utopía pedagógica, de eso se trató, o se confirma en la práctica o queda sujeta a los vientos de la ilusión.

Queríamos evitar los riesgos de la fragmentación, del exceso de materias, del abandono de nuestros colegas. Se trataba, y se trató siempre, de sostener la coherencia pedagógica de un sistema a distancia. Todo el sistema, todo sin fisuras, debe organizarse para que en ninguna de sus partes se trabaje fuera del compromiso pedagógico que lo sustenta. Si partimos de una propuesta de promoción y acompañamiento del aprendizaje basada en la comunicación, la interacción y la colaboración, no podemos apelar al viejo modo de llevar un posgrado a través de la lectura de textos y la realización de alguna monografía. Nos quedaba por delante la tarea de cambiar tales formas de trabajo.

Frente a una larguísima tradición, expresada en décadas, de propuestas educativas dedicadas a utilizar materiales producidos por otros, en la educación a distancia aparece algo que relanza el trabajo educativo: hay que producir para que los demás aprendan. La elaboración no solo de materiales serios desde el punto de vista científico, sino también, y fundamentalmente, de materiales mediados pedagógicamente, escritos, diseñados, producidos, en clave comunicacional.

Debíamos organizar una administración acorde con dicha coherencia. La administración tradicional de una institución educativa se conmueve en lo profundo con lo que significa gestionar un proyecto a distancia. En esta modalidad no hay tiempo para esperar que un expediente recorra infinitos caminos, necesitábamos una organización simple, flexible, para enfrentar la complejidad de un sistema que sostiene relaciones más allá de los muros del aula.

La asesoría pedagógica viene a romper con una antigua confusión. Decimos cuando nos preguntan, por ejemplo, por nuestra asignatura: es semestral, tengo unas cincuenta horas de clase. En educación a distancia no damos clases, al menos en la manera en que se las practica en la presencialidad. Si no hay clases, ¿qué hay entonces? Lo que debió ser tomado siempre en consideración: el tiempo de aprendizaje. El curso ya no equivale a cincuenta horas de clases, el curso se organiza en torno a la cantidad de horas necesarias para aprender. Cambio profundo, radical en el modo de ver el acto educativo.

Además, ya no se trata de una persona que entra a un salón, propone lo suyo y deja el espacio para que entre otra. La asesoría pedagógica, y todo lo anterior y lo que sigue en este análisis, es siempre trabajo en equipo. La educación a distancia no es ámbito de navegantes solitarios, representa una modalidad que coloca todo en clave comunicacional y esto, que ya venía desde una tradición de décadas, cobra una dimensión inmensa con el advenimiento de las tecnologías digitales. Impulsamos una pedagogía basada en la comunicabilidad; una administración que habla con la gente, que la individualiza, que la toma en consideración; una elaboración de materiales dirigidos explícitamente a los estudiantes; una labor tutorial fundada en el diálogo y la interacción; recursos tecnológicos hechos para comunicar y para aprender mejor.

Estamos ante una ampliación del entorno de aprendizaje sostenida por otras maneras de ver, de producir y de interactuar.

Así nacimos, en ese marco se produjo el momento fundador y a partir de él el impulso que todavía nos sostiene.

Elogio de la medida

Llamamos desmesura en educación al intento de abarcarlo todo a través de fragmentos. Así se construye la secundaria, así el grado y en no pocos casos el posgrado. Nos referimos a la cantidad de materias exigidas para la formación en cada uno de esos niveles: cuatro, cinco por semestre; treinta, cuarenta para completar un ciclo; horas y horas para tratar de aprender algo pasando de un profesor a otro, ahogándose en torrentes de contenidos sin conexión entre ellos a partir del argumento de que la síntesis la hará el estudiante.

En ese vértigo a menudo el grado se contamina de la secundaria y el posgrado del grado. Nos referimos a carreras de especialización y maestría, e incluso de doctorado, plagadas de cursos. La necesidad manda en no pocos casos, si no se cuenta con un grupo base, si el sistema impulsa a rutinas sostenidas en gente que entra y sale para dar lo suyo, si se entiende una formación como una suma de partes y no como una totalidad, la tendencia será irresistible: tratemos, para el posgrado, de reunir colegas destacados para que se hagan cargo de un tentador abanico de ofertas disciplinarias.

Ello significa la multiplicación de contenidos, de bibliografía, de profesores, de formas de evaluación, de exigencias de estudio

sin mayor coordinación, de una despersonalización imposible de contener, sobre todo en relación con la comunicación entre docentes y alumnos. La desmesura conlleva un pobre, vago, conocimiento de la totalidad del proyecto educativo, una relación de lejanía con quienes vienen a nosotros a aprender, Cuando reina el fragmento, cuando trabaja uno en un punto sin saber gran cosa de los restantes, campea en todas direcciones la pérdida de comunicación.

La desmesura nos abre a lo que hemos denominado acechanzas al aprendizaje.

La acechanza de la soledad:

Hemos aludido a este tema. La soledad puede minar cualquier ánimo, cualquier temple, cualquier entusiasmo. La entropía acecha a los solitarios, a estos solitarios condenados a serlo ante y entre los otros.

En los condenados a la soledad, el interaprendizaje se reduce al mínimo, al cruce de superficies de seres que apenas si interactúan en medio del tráfico de la supervivencia cotidiana.

La segunda acechanza:

El poder entronizado en la institución.

Usamos el término entronizar en todos sus sentidos: alguien colocado en un trono; ensalzar a uno, engrésarse.

El viejo discurso universitario campea todavía en nuestros establecimientos sin mayores frenos. Podemos reconocerlo en la fragmentación de conocimientos, en la estructura perversa de la cátedra tradicional que permite una concentración en el titular de la

sabiduría general del grupo y de las decisiones fundamentales sobre contenidos y metodologías; en la división entre ciencias legitimadas y otras condenadas al papel de siervas; en los juegos de alianzas capaces de sostener casi a perpetuidad a pequeños grupos en los cargos importantes... La universidad, avanzada de la conciencia y la cultura en la sociedad, espacio de defensa de la democracia, suele cobijar el autoritarismo. El poder así entendido es enemigo de la comunidad de educadoras y educadores, enemigo de las comunidades de aprendizaje.

Tercera acechanza:

La desaforada competencia por migajas de figuración social y migajas de salarios.

La década del 90 trajo a nuestro contexto la demanda de evaluación institucional y de educadores. No rechazamos esto, nada más soberbio que una organización empeñada en creer que nadie puede evaluarla. Pero, todo ello ha desatado desde mediados de esa década una carrera por acumular antecedentes, por juntar papeles y papelitos, por engordar como sea la hoja de vida, con el consiguiente miedo, terror al otro, al que ha juntado más y puede dejarte fuera con un golpe de currículum vitae. No pretendemos describir una guerra de todos contra todos, pero tampoco podemos dejar de referirnos a una constante tensión por ser alguien dentro de las reglas de juego impuestas a menudo por burócratas. Y en esa contienda cotidiana, crece la desconfianza en todas direcciones. Lo cual nos lleva a una comprobación dolorosa:

Cuarta acechanza:

El adelgazamiento del tiempo humano, o la exacerbación del fast time. Volvamos sobre esta cuestión todo lo que sea necesario.

Llamo humano al tiempo del compartir, de la convivencia, del goce de la reflexión, de la contemplación, de la mirada serena, de la escucha. Llamo fast time a esas miserias de tiempo que nos dejan una sociedad y unas instituciones empecinadas en igualarlo todo a la miseria del fast food, del fast love, del fast life. Una de las constantes de los testimonios de nuestros colegas que hicieron y hacen el posgrado es el dolor de no tener tiempo para la lectura, para la meditación, para la escritura, para la interacción.

Quando a alguien le niegan su tiempo, le niegan posibilidades de su ser, le niegan su ser.

Quinta acechanza:

El debilitamiento de la voluntad de aprender y de interaprender.

Abramos la mirada más allá de las aulas universitarias: si alguien planificara una manera de sostenerse en el poder en determinada sociedad, un camino para hacerlo sería sin duda el debilitamiento de esa voluntad en las nuevas generaciones. El quiebre de la voluntad de aprender se impulsa por exclusión y abandono de grandes mayorías de la población, por dádivas envilecedoras, por generalización de una cultura del oportunismo y de la picaresca, por entronización de la ley del menor esfuerzo, del sálvese quien pueda a costa de quien sea.

Volvamos a los espacios que nos ocupan: ¿qué sucede cuando a quien se le debilita, se le quiebra la voluntad de aprender es una educadora o un educador? Lo escuché una vez de labios de un colega, por estas tierras nuestras de Dios y del diablo:

“Voy a clase a ver qué hago, yo ya no tengo nada que decir.”

Nada que decir, nada que aprender, nada que interaprender. Tragedia del educador y tragedia para sus estudiantes.

Sexta acechanza:

La entropía comunicacional.

A menor relación con la sociedad, a menores impulsos al interaprendizaje, más alternativas de sostener un estado de cosas favorable a grupos hegemónicos dentro de nuestras instituciones. Lo comunicacional no suele ser objeto de análisis, mucho menos de diagnóstico en nuestros espacios universitarios.

Volvamos al título de este apartado: elogio de la medida. Las acechanzas suponen en todos los casos una invitación a la desmesura y como las cosas se desfondan por el fondo, quienes salen perdiendo en estas maneras de concebir y practicar la educación son los estudiantes, sin olvidar a los educadores. La desmesura toca a todos y siempre deja huellas. Entusiasmo, alegría de construirse como un intelectual, vocación de comunicación, interaprendizaje, se apagan casi siempre en esas frías hogueras.

Llamamos medida en educación a la concreción de un proyecto educativo dirigido a rescatar, impulsar, cuidar el tiempo humano; construido hasta en sus menores detalles en clave comunicacional; basado en una totalidad de sentido accesible a todos quienes participan en él; sostenido en lo comunicacional, hilvanado hebra a hebra en clave comunicacional. Por lo tanto elaborado a partir de quienes lo harán realidad, docentes y estudiantes, desde un principio de posibilidad y de una búsqueda, en todo momento, de evitar la cultura de la postergación.

Elogio de la medida, entonces, en el sentido del reconocimiento de que la clave de todo posgrado, de todo procesos educativo, son los seres humanos. Planteamos con toda fuerza lo que significa el buen trato en los espacios universitarios.

Sobre la estructura del proyecto

Lo primero, en el trabajo que realizamos en 1994 para preparar el posgrado, fue pensar la estructura del plan de estudios. En el proceso de construcción del equipo habíamos profundizado en lo que significa para la universidad el peso de la fragmentación y la dispersión de conocimientos a través de marejadas de cursos. Necesitábamos identificar los grandes temas sobre los cuales propondríamos alternativas a nuestros colegas. De a poco se fueron decantando, esperamos de un educador la capacidad, constante, de reflexión sobre su práctica.

El primer paso se organizó en torno a la enseñanza en la universidad. Discutimos el sentido del término “enseñanza” y decidimos sostenerlo porque aún cuando se lo ponga en cuestión alude en todos los casos a alguien responsable de una tarea fundamental. Ligado a ese gran horizonte de análisis y de estudio, surgió una clave central de nuestro posgrado: el aprendizaje en la universidad. El primer paso nos situaba en los educadores, el segundo en los aprendices. Pero en ambos figuraba el término “universidad”. Nos ubicamos en ese horizonte de trabajo para reconocer el peso de la institución en todo lo que hacemos en las aulas, en los intentos de investigar, en la gestión. Por eso propusimos al tercer gran tema: la educación superior. Y al fin, luego de esos tres amplios ámbitos de problemas, debíamos llegar, como punto precisamente de llegada y no solo de partida, a la pedagogía universitaria.

Así quedó armado el plan de estudios, consistente en cuatro módulos:

La enseñanza en la universidad

El aprendizaje en la universidad

La educación superior

La pedagogía universitaria

Teníamos esos cuatro bloques y la alternativa estaba a la mano: buscar para cada uno una cierta cantidad de cursos, proponer contenidos y luego seleccionar colegas de prestigio en el orden nacional, e incluso internacional, para asumir la responsabilidad de desarrollar esos fragmentos de conocimientos.

Optamos por el camino que anticipamos en el elogio de la medida. ¿Para qué 15 o 20 cursos si podíamos organizarlo todo en bloques que reunieran lo que es posible compartir en los temas indicados? Si teníamos cuatro horizontes de trabajo, ¿a qué fragmentar? Nació así la estructura de la Especialización: cuatro módulos, ni uno más.

Si para las relaciones presenciales la necesidad de una síntesis que permita concentrar contenidos dispersos en un elevado número de cursos es algo que no podemos dejar de reclamar a medida que pasan los años y se complican sociedades y contextos educativos, para la educación a distancia tal paso es una cuestión imposible de soslayar. Pensemos en alguien que cursa esa modalidad sin pasar por las aulas. Se inscribe en una carrera y le llega una propuesta de cuatro o cinco materias a seguir de manera simultánea. Cada una le pone exigencias diferentes en cuanto a prácticas de aprendizaje y contenidos a menudo sin conexión con los demás. Supongamos que ese estudiante es un adulto con responsabilidades familiares y de trabajo, lo que le significa la posibilidad de dedicar a la tarea de educarse entre 10 y 15 horas semanales. Con ellas debe enfrentar cuatro o cinco materias, a razón de dos o tres horas para cada una, saltando de prácticas y contenidos sin cesar.

El resultado suele estar a la vista: la deserción en sistemas así estructurados es altísima, igual e incluso superior a la que se vive en la educación presencial. Todo cambia si el participante se dedica a un solo conjunto de conocimientos y de prácticas, en lo que nosotros llamamos, adoptando una terminología por demás válida, módulo. El posgrado se organizó en cuatro módulos a razón de tres a cuatro meses cada uno, como unidades de aprendizaje en las cuales se intenta trabajar a partir del “no hay prisa.”

El sentido del tiempo humano fue uno de los puntos centrales de nuestra construcción. Hemos expresado que los educadores trabajamos con el tiempo de vida de quienes vienen a nosotros a aprender, horas perdidas, horas viciadas de tedio, horas socavadas por una velocidad literalmente inhumana, son hojas que se van cayendo del árbol de la vida, de cada vida. Responsabilidad sin márgenes la nuestra: cuidar, respetar el tiempo de la existencia de cada estudiante. La expresión “no hay tiempo que perder” alude a momentos en que se pide salir a la carrera para resolver algo. La resignificamos desde nuestra mirada como pérdida de lo que en definitiva tenemos como clave del vivir, por eso decimos: no al tiempo perdido en el territorio de la educación.

Las consecuencias de todo esto para el día a día de un posgrado a distancia son profundas. Fuera quedan las bibliografías disparatadas en lo que a cantidad se refiere, toca anticipar cuánto es posible estudiar (porque no se trata solo de leer) en alrededor de 200 horas de dedicación, cifra que propusimos para cada módulo y que equivalía, y equivale, a unas 12 por semana. Queda también fuera el frenesí de una marejada de actividades porque no es cuestión de confundir prácticas de aprendizaje con actividades, es decir, en esas 200 horas qué podemos conceptualizar y qué podemos hacer. Y también qué es posible hacer de manera individual y qué en labor grupal. Y la cifra de evaluaciones. Y la producción intelectual esperada. Y los momentos de comunicación con las asesoras pedagógicas. Y las horas de reflexión sobre la propia práctica, porque en ellas se fundamentó desde un comienzo nuestro posgrado.

Lejos todo ello de la prisa. Poco y nada se saca de las carreras cuando de aprendizaje se trata. Lo expresaba Pedro Salinas:

“¿Qué claridades se hallan por la prisa?

La breve del relámpago.

Tarda noches la noche en ser auroras,

la luz se hace despacio.”¹⁶

¹⁶ Salinas, Pedro. *Todo más claro*, variación sexta.

Elogio de la claridad

El momento fundador y el impulso que hemos sostenido hasta el presente han privilegiado un elemento fundamental de nuestra pedagogía: la claridad.

Como indicamos en las primeras páginas, propusimos con Francisco Gutiérrez, allá por los comienzos del 90, el concepto de mediación pedagógica entendido como la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. El sentido es por demás evidente: nuestra tarea de educadores consiste en apoyar el movimiento de los demás, con lo que ello significa en relación con las motivaciones, con el entusiasmo (decía un querido profesor en nuestros años de estudiantes en la universidad “detrás de todo entusiasmo late la divinidad”), con el ejercicio (constante, necesario, imprescindible) de la voluntad, con el sentimiento de que algo se va construyendo en el interior de uno mismo... Y de modo constante, ineludible, gozoso, alegre, paciente, sereno, el acompañamiento a través de la presencia, de la palabra, de la propuesta intelectual, de todos los caminos abiertos por las tecnologías digitales.

Nunca pretendimos reemplazar la expresión “educador” por “mediador”. Sucede que todo lo humano resulta de alguna manera mediado por el lenguaje, la cultura, los hábitos, los objetos...

Un gigantesco sistema de mediación a escala planetaria está representado por la mediación educativa, a través de sistemas que pueden acompañar a alguien por más de 20 años de su existencia. Reflexionábamos con Francisco que un aparato de mediación educativa bien puede ser poco pedagógico si en su tarea cotidiana se desentiende de la promoción y del acompañamiento del aprendizaje. El educador, punto central de todos esos procesos, corre el riesgo de caer en esos juegos de distancias e indiferencia. Por eso la palabra “pedagógica” junto a “mediación”. En todo caso acentuamos la primera: el educador es un pedagogo cuya tarea fundamental es mediar en el sentido de promover y acompañar aprendizajes.

Tampoco nos lanzamos a utilizar el concepto de “facilitador” como un llamado a reemplazar el de “educador”. Y no porque no valoráramos la intención que movió a Carl Rogers cuando propuso que una persona no puede enseñar directamente a otra, solo puede facilitar su aprendizaje, sino por el uso que en algunos contextos se pretende hacer en dirección a reemplazar expresiones como pedagogía y educador.

Promoción y acompañamiento constituyen la clave de la propuesta de este libro de pedagogía. Hablamos, narramos, un proceso de veinte años de docencia universitaria basados en aquéllos. Si estamos aquí, en un itinerario que nació en 1995, es porque nunca dejamos de practicar esa constante tarea de mediación pedagógica, cada colega que se inscribió en nuestro posgrado recibió el apoyo para avanzar en sus estudios con el seguimiento de la asesoría pedagógica necesaria.

Cuestión de seres humanos la educación, cuestión de comunicación constante como base de una práctica pedagógica, cuestión de reconocimiento del desafío de arriesgar el propio ser en un trabajo

intelectual basado, de manera fundamental, en el diálogo con los demás y con uno mismo.

Y, sobre todo, cuestión de claridad. Humberto Zingaretti, un querido amigo con el cual hemos compartido esta aventura de la relación y del aprendizaje, insiste en que el compromiso de claridad entra de lleno en el terreno de las opciones éticas.

Algunas aproximaciones al concepto

No hay relaciones de cercanía posibles, sin un compromiso de claridad. Jamás esta última perjudicó la presentación de un concepto o de una idea, por complejos que fueran.

No existe mayor sinsentido comunicacional que hablar o escribir de manera que los demás no entiendan. Y esto vale para cualquier instancia educativa, sea primaria o universitaria.

La claridad supone un esfuerzo de adaptación de los temas, de reconocimiento de lo que en determinado momento puede ser aprendido, de búsqueda de puentes entre quien enseña y quien aprende.

Humberto añade que todo ello es parte de una opción ética, en el sentido de no dañar a alguien a través de distancias, de exhibiciones con pretensión científica, de planteos tan lejanos como los ilustrados por Salinas en lo siguiente:

“Pero esa altura tan alta
que ya no la quieren pájaros”¹⁷

¹⁷ Salinas, Pedro, *Cero*.

No es desde las alturas como se puede promover y acompañar el aprendizaje.

Dos autores muy nuestros vienen a reforzar este necesario compromiso de claridad: Simón Rodríguez y Paulo Freire.

“Solo para los hombres sensatos es recomendable la claridad: los que aparentan saberlo todo, envuelven en oscuridades lo que saben...”. Son palabras incluidas por Simón Rodríguez en su libro *Sociedades americanas en 1828*. Cercanas, todas ellas, a la obra y la práctica de Paulo Freire porque el maestro caraqueño y el maestro brasileño, encarnaron en su vida, su creación y sus ideales las propuestas pedagógicas más radicales que se hayan dado en estas nuestras tierras.

Hubo una base común en ambos: el reconocimiento de su vocación, de su trabajo, de su práctica cotidiana, expresada en un solo vocablo: educadores. Un segundo lazo los hermana: la necesidad de partir del otro, de su cultura, de su cotidianidad, de su situación social. “Más cuenta nos tiene entender a un indio que a Ovidio”, afirmó Simón Rodríguez. Y nuestro Freire narra en su precioso texto “Cartas a Cristina” cómo fue aprendiendo a conocer la vida de los seres a los cuales dedicaría toda su propuesta pedagógica y toda su vida.

Un tercero: la irrenunciable voluntad utópica. Rodríguez sostuvo durante toda su existencia de educador una confianza en la vida que expresó con estas maravillosas palabras: “La inmortalidad es una sombra indefinida de la vida que cada uno extiende hasta donde alcanzan sus esperanzas”. Y en Freire la esperanza como una fuerza activa, como una necesidad ontológica de trabajo educativo.

Y en ambos el compromiso de claridad. Rodríguez era dueño de una prosa diáfana, nacida de su práctica educativa, tenía siempre un

interlocutor con el cual dialogaba y a la vez la capacidad de hablar de su experiencia sin estridencias y sin desbordes narcisistas. Claridad que se sintetiza en estas palabras: “Lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa”.

En Freire esa práctica del hacer sentir está presente a lo largo de toda su obra. Recorro algunas líneas a mi entender fundamentales:

“Algo que jamás acepté, por el contrario, que siempre rechacé: la afirmación o la pura insinuación de que escribir bonito, con elegancia, no es cosa de científicos. Los científicos escriben difícil, no bonito. Siempre me ha parecido que el momento estético del lenguaje debe ser perseguido por todos nosotros...”¹⁸

Caben ante esas palabras una expresión que Heidegger le atribuye a Jaspers: la claridad es bella.

En ambos una celebración de ser, del compromiso de claridad, de la necesidad de partir del otro, de la voluntad utópica, de la construcción de un discurso pedagógico rico en vidas, experiencias y sentires. Y, sobre todo, una celebración de la comunidad y la convivencia, vividas y propuestas en todo momento por esos inmensos maestros. Añado en este sentido las siguientes afirmaciones:

Rodríguez:

Los hombres se reúnen “para hacer menos penosa la vida”.

“No estamos en el mundo para entredesruirnos, sino para entreyudarnos”.

¹⁸ Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 2010, p. 68.

Freire:

“No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza”.

En la promoción y el acompañamiento del aprendizaje nos cabe el precioso ejercicio de la claridad, sin ella se quedan en el camino las responsabilidades y prácticas del educador.

Principios de asesoría pedagógica

Nuestro punto de partida, durante el diseño del sistema llevado adelante en 1994, fue cuestionar el alcance de la expresión “tutor”. Teníamos claro lo que pretendíamos hacer en el proceso de promoción y acompañamiento de nuestros colegas, pero por eso mismo nos resultaba estrecha esa palabra, en gran medida por la tradición que la relaciona con alguien que puede asumir la representación de otro o bien la tarea de enderezarlo cuando comienza a desviarse de determinado camino.

Optamos por otra forma de nombrar nuestra tarea educativa: asesoría pedagógica. El primer término tiene la virtud de dejar abiertas las puertas al diálogo, al intercambio de miradas, a la referencia a cuestiones que pueden ser puestas en discusión. La segunda es por demás precisa: se trata, nada menos, de pedagogía.

La base de esa expresión aparecía en el juego pedagógico¹⁹:

Compartir, no invadir.

Y ello a la vez se relacionaba, y se relaciona con toda fuerza, con el umbral pedagógico, tema sobre el que volveremos en detalle más adelante.

¹⁹ Aludimos al juego pedagógico en más de una oportunidad, se trata de un documento que incluimos completo en anexos.

Digamos a esta altura que la asesoría pedagógica consiste en compartir conceptos, experiencias, miradas, búsquedas, en el marco de lo que para cada participante significa su umbral pedagógico.

Cada colega participante en la Especialización es acompañado por una asesora pedagógica a lo largo de todos sus estudios. Se trata de un acompañamiento personalizado consistente en la lectura de la producción intelectual y en la orientación para resolver lo planteado en los módulos. Uno de los motivos de la continuidad de la carrera durante dos décadas es sin duda esa forma de practicar la asesoría pedagógica.

La experiencia de esos veinte años nos llevó a reconocer en nuestro trabajo una serie de principios.

He aquí la lista de esa construcción vivida con, entre otros seres.

Principio de:

- promoción y acompañamiento del aprendizaje;
- contextualización;
- comunicabilidad;
- interlocución;
- calidad comunicacional;
- serio manejo de la información;
- serenidad;
- buen trato;
- de intercambios entre personas adultas.

¿Por qué utilizar la palabra “principios”? Recordemos un viejo uso que siempre es bueno tener presente: cuando de alguien se dice “es una persona de principios”, “sus principios no se lo permitirían”, “actuó de acuerdo con sus principios”.

Reconocemos así convicciones, formas de percibir y de actuar que marcan una manera de ser y de relacionarse con los demás.

Principio de promoción y acompañamiento del aprendizaje

Venimos insistiendo en esto desde el comienzo. “Promover” significa motivar, impulsar, contagiar entusiasmo, ofrecer contención, apoyo..., en cualquier situación educativa, sea presencial o virtual. Estamos ante acciones relacionadas con lo afectivo, con las emociones, con la voluntad.

“Acompañar”... siempre. Hacerlo desde el discurso que utilizamos en los materiales de estudio, desde las sugerencias de prácticas de aprendizaje, desde la estructura de una plataforma, desde los mensajes que intercambiamos. El asesor, la asesora, están ahí, durante todo el proceso educativo como una constante presencia y ello comunica un sentimiento de cercanía muy fuerte.

Pero la mediación pedagógica en su caracterización, incluye una última palabra: “aprendizaje”. Las y los educadores estamos en el mundo para que los otros aprendan; ése es el sentido de nuestra vida. Si una institución, o una persona, olvidan tal esencial tarea, pueden estar haciendo muchas cosas (administrar, difundir, informar...), pero de ninguna manera impulsando una labor educativa.

Principio de contextualización

Es muy común que en un foro alguien llegue y afirme: yo opino sobre las tecnologías esto y aquello... Y sigue un discurso centrado en determinado tema. Quedan flotando en la red preguntas como ¿quién eres?, ¿desde dónde me hablas? Proponemos en la asesoría pedagógica una constante invitación a anclar las propias voces en un determinado contexto. Por ejemplo, iniciar cursos de la siguiente manera: “Me llamo Daniel, vivo en Mendoza, Argentina. En estas tierras mías el cielo es tan transparente que de noche los mendocinos nos sentamos junto a la ventana a mirar el Big Bang.” Pronto comienzan las respuestas, mediante pinceladas sobre los lugares desde donde se realiza la

comunicación. Esto significa un esfuerzo de ponerle rostro, espacio, cercanía a lo que vamos viviendo a la distancia.

No estamos en un ámbito donde un concepto le habla a otro. Somos siempre seres humanos que se dicen algo, y ese decir se enriquece si se nos hace sentir un trozo de vida, de sentimientos, de relaciones.

Principio de comunicabilidad

Lo decimos de la manera más sencilla: hacer comunicable nuestro discurso, en todo el sistema, desde lo escrito hasta las relaciones presenciales; en la asesoría sostenemos a diario en este principio. como productores de materiales, como administradores de una plataforma, como lectores de los materiales producidos por los colegas... La comunicabilidad tiene dos bases fundamentales: se trata de hablarle al intelecto, pero también al corazón de la gente. Tomo esta última expresión de un texto de Gabriel García Márquez, “El mejor oficio del mundo”, escrito hacia 1996 para señalar lo que puede significar una formación de estudiantes de comunicación que terminan con una pobre capacidad para hablarle al corazón de la gente.

La comunicabilidad tiene relación directa con otro de los elementos centrales de nuestra propuesta de mediación pedagógica: la tarea de tender puentes, de ayudar a construirlos. Puentes entre lo conocido y lo por conocer, lo vivido y lo por vivir, lo sentido y lo por sentir, lo experimentado y lo por experimentar, lo imaginado y lo por imaginar... No es posible impulsar esa tarea sin un esfuerzo constante de comunicabilidad. Estamos ante una cuestión central. La educación es algo que siempre realizamos con otros, entre otros; sin ese principio no podemos llegar demasiado lejos en el intento de promover y acompañar aprendizajes.

Principio de interlocución

Relacionado con fuerza con el anterior, este principio se basa en voces que se entrecruzan, inter-locutio. ¿Con quién hablo desde los materiales, desde

los pedidos de prácticas de aprendizaje, desde cualquier punto del sistema? Cuando no hablamos con nadie, se está haciendo cualquier cosa menos asesoría pedagógica.

La interlocución está ligada de manera esencial con la personalización, con las maneras de acercarse al otro, a la escucha. Afirmamos con toda fuerza que en educación no hay que cansarse de hablar. Una tontería, que anda dando vueltas por ahí, consiste en afirmar: el docente no tiene nada que decir. No es cierto, como educadores tenemos muchísimo que decir. No estamos haciendo la defensa de la vieja clase expositiva, para nada. Nuestro decir se orienta ahora a dar una palabra de aliento, a un diálogo permanente, a una relación personalizada.

Entra aquí otro concepto al cual damos mucha importancia: voluntad de comunicación. Es muy triste cuando en nuestro trabajo alguien comienza a perder esa voluntad. Algo se ha quebrado en esos casos. También entran aquí los llamados a la colaboración, a la construcción grupal de conocimientos, a la interacción..., temas todos éstos que ya han sido trabajados desde hace décadas en nuestra América Latina; con las tecnologías tenemos la oportunidad de ampliarlos a una escala no soñada por tantas generaciones de educadores y comunicadores, pero se trata de un camino en el cual nuestra región ha aportado muchísimo.

Principio de calidad comunicacional

Hablamos de calidad para aludir a algo comunicacionalmente bien hecho, bello, de hermosa estructura interna, con capacidad de conmover, con un ordenamiento, con secuencia de ideas, como si nos acercáramos a una maravillosa obra literaria. La calidad comunicacional es un deber de todos quienes nos dedicamos a educar a través del mundo virtual. No estamos planteando para nada que alguien se vuelva famoso como escritor, hablamos de una calidad como forma de respeto a los demás, como una manera de hacer pedagogía. En el trabajo educativo nos proponemos como un modelo de escritura, cuando escribimos algo, una intervención en un foro por ejemplo, la leemos y releemos tantas veces como sea

necesario, para cambiar palabras reiteradas, alguna frase incompleta; muchas revisiones, en ningún caso improvisamos el discurso. Releer, releer, releer, así se sostiene la calidad comunicacional en lo que escribimos, en las imágenes que proponemos, en todo tipo de materiales.

A la vez, así como hacemos el esfuerzo de ofrecer calidad comunicacional, así la vamos exigiendo. También del lado de quien aprende pedimos un cuidado con lo que se expresa. Planteamos una cuestión a nuestro entender fundamental en cada uno de nuestros cursos: releer, releer, releer. Decimos: la clave de la escritura es la relectura. Así como nos exigimos, vamos exigiendo.

Principio de serio manejo de la información

Con mucha prudencia, pero a la vez con mucha firmeza, pido responsabilidad por la información que se vuelca en los trabajos. Se trata del mismo juego propuesto en el principio anterior: así como nos exigimos, como asumimos nuestra responsabilidad por lo que vamos diciendo, también la demandamos. Ello significa seriedad en el estudio, en lo que se afirma o se niega. Por ejemplo: el cuidado ante la tendencia a las generalizaciones sin mayor fundamento. Si estamos aprendiendo unos de otros, necesitamos hacerlo sobre la base de información bien fundamentada, clara, contextualizada. No podemos basarnos solo en lo que se nos va ocurriendo, hay textos, hay fuentes, hay estudios que de ninguna manera podemos dejar de lado.

Principio de serenidad

Hemos dedicado un elogio a la serenidad. Levada esa expresión al universo de un sistema a distancia, puede sonar un tanto extraña. Uno podría lograr serenidad en un aula, pero en estas distancias desde las que hablamos suena la palabra como fuera de lugar.

Digámoslo con fuerza: la tarea de la asesoría pedagógica es irradiar serenidad.

Trabajamos siempre intensamente, pero sin tensiones.

De los ritmos neuróticos, de las distancias provocadas por hacerle sentir al otro que está frente a conocimientos inalcanzables, no suele lograrse mucho en el trabajo educativo.

En este sentido hay una cuestión que no podemos dejar nunca de lado: la pregunta por el tiempo. ¿De cuánto tiempo disponen nuestros estudiantes para aprender? Si no consideramos esa variable, podemos llevar a los demás a un ritmo imposible de cumplir, con lo que se rompe en pedazos cualquier intento de trabajar sobre la base de la serenidad.

En una oportunidad dialogamos con un grupo de colegas sobre la forma de aprobación de uno de nuestros cursos, basada en un coloquio. Cada participante preparaba un tema para explicar cómo había sido su proceso de aprendizaje y lo comentaba con el grupo. Alguien preguntó: ¿se parece ese paso a una defensa de tesis? Respondimos: en nuestra metodología no hay defensa porque no hay ataque.

La pedagogía orientada a la serenidad, nos lleva a sentirnos bien, sin ritmos violentos. Trabajamos mucho, intensamente, insistimos, pero sin tensiones.

Principio de buen trato

Siempre. Siempre. Puedo maltratarte proponiéndote una práctica imposible, puedo maltratarte obligándote a una práctica humillante para tu capacidad y tu inteligencia, puedo maltratarte sometiéndote a una evaluación que lleva a la desorientación o que se basa en criterios ocultos... Nos corresponde estar muy atentos al maltrato.

El maltrato se juega en los detalles, cuando éstos no son cuidados vamos abriendo el camino a aquél. La gente que estudia a distancia necesita un constante buen trato.

Así como impulsamos el buen trato, lo vamos exigiendo a quienes participan en nuestros cursos, tanto en sus interacciones con nosotros como en las que se producen en el seno del grupo.

Una de las claves centrales de nuestra continuidad a lo largo de veinte años ha sido el buen trato, sin duda.

Principio de intercambio entre personas adultas

Cuando practicamos la asesoría pedagógica nos comportamos como personas adultas. Y pedimos de los demás lo mismo. Los adultos venimos a un proceso educativo de manera libre. Estamos en un grupo de seres que con toda libertad toman la decisión de compartir procesos de interaprendizaje. Si eso es así, si nos reconocemos como personas adultas, todo lo que hagamos tendrá esa impronta. Necesitamos retomar una preciosa palabra: madurez. Con Francisco Gutiérrez propusimos en los 90 el concepto de madurez pedagógica.

De una persona adulta, madura, se espera responsabilidad, constancia, disciplina; se espera que no quiera hacer trampas para lograr la aprobación de un curso. La madurez, la conciencia de la calidad de adultos, está presente en muchos espacios educativos, no estamos diciendo que sea un problema a resolver. Vale la pena aquí traer un concepto que no deberíamos perder de vista: la tendencia a infantilizar a los estudiantes, sean ellos de cualquier edad, porque se puede infantilizar a un niño, a un adolescente, a un adulto, a un anciano. ¿Cuándo ocurre eso? Cuando se proponen a los demás conceptos y prácticas educativas por debajo de sus capacidades, de sus experiencias, de sus sentires, de su imaginación, de su creatividad.

Si estamos en un curso a distancia entre personas adultas, eso significa que abrimos un espacio para que quienes participamos podamos compartir nuestras experiencias, nuestros saberes, nuestros sentimientos para crecer, madurar juntos. Todo se malogra cuando insistimos en la tendencia a la infantilización.

Hasta aquí esta caracterización de los nueve principios. Pero corresponde añadir otro más para profundizar en el diálogo y la reflexión: el principio de totalidad. No es posible abordar uno solo de los propuestos sin remitirse a los otros. El llamado a la totalidad significa no olvidar nunca que en un sistema a distancia no es válido reproducir la tendencia a la soledad del educador presencial. En el trabajo virtual nos movemos siempre en equipo, como sucedía con la vieja radio educativa en la cual era, y es, imposible construir un programa sin la presencia de otras voces, de diversos especialistas. Pues bien, un equipo necesita compartir siempre determinados principios a fin de lograr una coherencia pedagógica. Cuando ésta falta, la totalidad comienza a fragmentarse.

Todo lo planteado hubiera sido imposible de sostener a lo largo de dos décadas si no hubiéramos contado con un equipo responsable del posgrado. La asesoría pedagógica se sostiene en el esfuerzo de cada uno de sus integrantes, los principios enunciados no se predicán, se practican.

Agreguemos algo fundamental: en 1994 no escribimos tales principios y nos dijimos: ahora a aplicarlos. Estaban en nuestra manera de trabajar y constituyeron, en su enunciación, en la toma de conciencia que fuimos logrando sobre nuestra forma de hacer pedagogía, un punto de llegada, no de partida. Los vivíamos al comienzo, sin duda, pero fue en el acompañamiento de generaciones de colegas que pudimos entretejer claridades sobre ellos.

Con formas de expresión que se han difundido de la mano de las tecnologías digitales: fuimos siempre una comunidad de aprendizaje, lo seguimos siendo.

Origen y desarrollo del texto paralelo

La Especialización se sostiene en la construcción de una obra intelectual que denominamos “texto paralelo”. Anticipamos su característica fundamental: seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz. Se trata de una producción en clave pedagógica y comunicacional creada por cada participante como obra personal en la cual confluyen propuestas conceptuales y resultados de prácticas de aprendizaje ofrecidas por el posgrado pero sobre todo por la mirada dirigida a la propia experiencia de educador o de educadora. Nuestros 1830 egresados han elaborado cuatro textos paralelos cada uno, ello significa una cifra superior a 7000. Recuperemos el origen de ese concepto.

Acuñamos con Francisco Gutiérrez la expresión hacia 1988 en Guatemala durante el trabajo que nos tocó coordinar en las universidades Rafael Landívar y San Carlos. La comprobación que sostuvo tal concepto fue la siguiente: la escasa producción intelectual de colegas de distintas disciplinas en dirección al apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, en una cifra de 1000 encontrábamos que no más de 200 desarrollaban dicha producción con el agravante de que la misma se orientaba a publicar en revistas especializadas o a concretarse en informes de investigación.

Medio en broma, y muy en serio, hablábamos con Francisco de cultura oral para caracterizar tales situaciones, si los docentes no escriben, si los estudiantes lo

hacen solo para tomar apuntes, todo se reduce a la palabra oral.

En un posgrado de la Universidad San Carlos propusimos por primera vez como tarea de los participantes la construcción personal del texto paralelo. Se trataba de un sistema a distancia con algunas sesiones presenciales. Cuando se realizó la primera de éstas el malestar era notable, los colegas estaban rabiosos con nosotros, casi nadie había traído el producto de las primeras prácticas, llovían objeciones por todos lados. La intervención de un profesor nos abrió el camino a la reflexión: “Es que nos han puesto a hacer algo que no hacemos casi nunca. Doy clases hace doce años, de noche leo, subrayo algunos puntos que considero importantes y al otro día hablo... Hace doce años que no escribo.” Pudimos dialogar y llegar a acuerdos sobre lo que significaba la construcción intelectual a través de la escritura.

A esa altura ya teníamos la caracterización de la expresión:

El texto paralelo consiste en el seguimiento y el registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz.

No llegamos a reunir esas palabras por un impulso de inspiración, reflexionamos mucho en torno a su alcance. Hay algunos autores que proponen como equivalente a ellas la bitácora, o el diario de campo, o el cuaderno... No va por ese lado lo que planteamos. No se trata de tomar apuntes para ver qué se hizo en determinado día o sobre determinada lectura. Si bien ello puede acercarse a lo de “paralelo” en el sentido de algo que se concreta a diario, lo que está en juego en nuestra propuesta es el alcance de la palabra texto. Nos inspiramos para adoptarla en el concepto de obra, el viejo concepto nacido de la tradición estética, en especial de la plástica y la literatura. Sabíamos con Francisco que cuando uno construye obra de alguna manera se construye a sí mismo, tal comprobación venía de los libros que por entonces habíamos escrito.

El texto paralelo representa una construcción personal que requiere el esfuerzo de elaboración de toda obra. En una primera caracterización, al cabo de

dos años de aplicación de ese recurso con nuestros colegas, teníamos los siguientes elementos.

Al producir el texto...

Se adquiere la capacidad de dialogar con otros textos.

Se desarrolla una crónica del propio proceso.

Se construye un documento para evaluar el propio aprendizaje.

Se desarrolla la capacidad creativa, crítica y autocrítica.

Se amplía la riqueza expresivo-comunicativa.

Se reflexiona sobre la propia experiencia.

Se construye obra.

Se logra un involucramiento personal, expresado en la inclusión en el texto de lo percibido y vivido a lo largo del proceso de aprendizaje.

Se dialoga con otros textos, con el contexto, con otros estudiantes, consigo mismo.

Se impulsa una práctica en clave comunicacional.

Se toma en cuenta al otro, el primer pedido es escribir pensando en un lector.

Se presta atención al discurso mismo, a su estructura, a sus recursos de comunicación.

Se produce un proceso de autoafirmación de la propia expresión a través de la escritura y de otros recursos.

El estudiante se convierte en autor, con todo lo que ello implica.

Se adquiere la práctica de una visión en totalidad.

Como el texto constituye una estructura con sentido, no una suma caótica de partes, se concluye con un registro de una construcción de aprendizajes, de una sucesión de los mismos. Un texto no se resuelve en una semana, es el producto de un semestre o un año de trabajo.

Llegamos a la Especialización en Docencia Universitaria en Mendoza con esa experiencia y con tales conceptos. Veinte años de trabajo, con la producción por parte de nuestros colegas de miles de textos, nos han llevado a otras comprobaciones. Comencemos por un punto que siempre hemos mantenido y seguiremos manteniendo: estamos ante una construcción individual, ante un esfuerzo personal de construcción de uno mismo. En los últimos años del siglo pasado y con toda fuerza en lo que va de este, vivimos una explosión de lo que significa para el desarrollo del conocimiento y para el aprendizaje la colaboración. Se habla del paso del yo al nosotros, de la interacción, del trabajo grupal, del encuentro en los foros, de las posibilidades de una wiki... Nada de eso rechazamos, quede muy claro, pero nuestra propuesta se centra en la tarea cotidiana de alguien dedicado a revisar su propia práctica y a desarrollar capacidades que le permitirán en todo caso moverse en el seno de relaciones interpersonales, pero que sin ellas no podrá llegar muy lejos en todo lo que se promete con las tecnologías digitales.

Hemos tenido oportunidad de evaluar proyectos impulsados en nuestros países solo a base del foro como condición de aprendizaje y de evaluación. Retomo párrafos de una de esas investigaciones:

“Pero la cuestión fundamental sigue siendo pedagógica: ¿es el foro el recurso adecuado, casi el único en esta carrera, para lograr los puntos no negociables, para construir conocimientos, para empoderar, para conformar comunidades de

aprendizaje? En esta experiencia la respuesta es negativa. Pero consideramos que no solo en ella. El foro es un instrumento que puede facilitar algunos de esos puntos, pero que no deja lugar a otras alternativas, válidas para la construcción intelectual de los docentes.

Entramos acá a lo que significa crear obra intelectual, producir. Hemos realizado el seguimiento de alumnos a lo largo de todo el proceso, es decir, de los diez módulos, para comprobar cuánto han producido en lo que a obra personal se refiere. En todo el tiempo, en nueve meses, hay casos en que no se ha escrito más de 20 páginas en total.

¿Qué sucede con la construcción individual, ligada sin duda a la grupal, a la colaboración, pero tan necesaria como éstas? Nos ha costado reconocerla en la plataforma, porque todo se confía a una voz pública en la cual no se desarrolla el proceso de construcción al que aludimos con aquello de construir es construirse²⁰.

Podríamos proponer otros ejemplos. No rechazamos el valor de ese tipo de recursos, pero cuando ellos vienen a ocupar el lugar del estudio, del esfuerzo, de la dedicación personal, caemos en un juego del que difícilmente alguien puede salir bien construido.

Vivimos en estos años el llamado constante a la construcción de conocimientos, en todo proyecto educativo es casi de obligación utilizar esa expresión. Pero los conocimientos no se edifican en el aire, sino en cada persona, sin el esfuerzo de construirse va el estudiante al foro con las manos vacías para moverse en el territorio de la opinión a menudo ligera, carente de fundamentos.

El texto paralelo es un recurso destinado a impulsar el esfuerzo individual de cada uno de los colegas que participan en nuestra Especialización. Se trata de crear obra, la propia, la gestada día a día a lo largo de procesos en los cuales

²⁰ Prieto Castillo, Daniel; Gómez, Carolina, Informe de evaluación del "Diplomado de formación de educadores populares bajo entornos virtuales", desarrollado por Fe y Alegría, agosto de 2009, Mendoza, mimeo, p. 84.

se aventuran la propia palabra y la mirada hacia uno mismo y a las prácticas de educador.

No descartamos las tareas y los encuentros grupales; al contrario, los consideramos de sumo valor precisamente para intercambiar lo que se ha logrado individualmente, para comunicar la palabra enriquecida por la escritura. El interaprendizaje, palabra que debemos a Simón Rodríguez, supone como base los aprendizajes, la cotidiana labor de construirse a sí mismo.

Elogio de los universales

Con una buena dosis de razón el pensamiento posmoderno nos impulsó dudar de los universales, ya expresados en relatos que se pretenden válidos para todos los tiempos y sociedades, ya planteados a través de generalizaciones en torno a las cuales se han encendido más de una vez las violentas llamas de la guerra. Ante tales advertencias proponer un “elogio de los universales” puede significar un paso atrás en este largo, y a menudo penoso, caminar del pensamiento en la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de este.

Sin embargo, mantenemos la expresión y la completamos de la siguiente manera: “en torno a los universales de comunicación en la vida cotidiana”. En este apartado nos ocuparemos de la distancia de la educación formal en relación con dicha vida y, sobre todo, con sus universales.

En el llamado a la construcción intelectual para el trabajo pedagógico hemos insistido siempre en el puente entre la práctica de nuestros colegas docentes y la vida cotidiana, su vida cotidiana. Para ello tratamos de mostrar que nuestra propuesta educativa se sostiene en ese diálogo con los universales. Lo hacemos a través de los textos

base de la Especialización y de manera fundamental en la propuesta de las prácticas de aprendizaje.

Pedimos a los participantes que cultiven en sus textos la primera persona, que elijan alguien con quien conversar desde su escritura, por ejemplo su asesora pedagógica, una colega, un hijo que cursa la universidad... Buscamos que la vida asome en el trabajo dirigido a crear puentes entre cada participante y sus estudiantes, entre cada participante consigo mismo y con alguien que considera merecedor de ese juego de la interlocución.

Hemos escrito mucho sobre la vida cotidiana y no es este el espacio destinado a detallarla en toda su complejidad. Digamos que la misma corresponde a lo más cercano a nuestra intimidad, a la relación que establecemos en el seno de los espacios humanos que nos acogen en la existencia, a las primeras miradas y caricias, a las interacciones con quienes entretejemos las relaciones más fuertes. La vida cotidiana nos constituye en lo profundo para siempre, si se la piensa en los primeros años, y nos sostiene a lo largo de toda la existencia. No hay ser humano posible sin ella.

Planteado esto, agregamos lo siguiente: no hay vida cotidiana posible sin estos universales de comunicación:

Personalización

Relato

Emoción

Conversación

Memoria compartida

Humor

Poesía

Juego

Fiesta del lenguaje

Experiencias decisivas

Rituales

Autorreferencias

La afirmación es fuerte: hablamos de toda vida cotidiana en cualquier grupo humano, nada menos. Semejante universalización bien puede crisar a cualquiera que se precie de posmoderno, pero la mantenemos.

“...en el desarrollo del niño, lo que es posible adquirir al final, y como resultado del proceso de desarrollo, estaba ya disponible en el ambiente desde el comienzo mismo”.²¹

El niño construye su lenguaje a partir de la lengua que le ofrece su madre. Tiene ante sí un modelo completo que comienza a interiorizar hasta que puede iniciar el maravilloso paso de comunicarse consigo mismo. Ese proceso de desarrollo se vive en el seno de la vida cotidiana, en el juego de los universales. No se comunican palabras como de un diccionario a otro. No se comunican oraciones como de una gramática a otra. No tenemos ante nosotros solo un modelo acabado de lenguaje, sino también un modelo de personalización, de emoción, de juego, de relato... El desarrollo está atravesado por los universales de la vida cotidiana.

²¹ Lev Vigotsky. *La genialidad y otros textos inéditos*, Buenos Aires, Almagesto, 1998.

"... todo lo que hacemos como seres humanos lo hacemos en conversaciones, o mejor todavía, toda la vida humana toma la forma de un flujo en las conversaciones, las diferentes clases de haceres humanos o actividades son diferentes redes de conversaciones...".²²

Las conversaciones entendidas como un entrelazamiento de nuestras capacidades de emocionarnos en el lenguaje.

Nos situamos en la práctica pedagógica, en los primeros años de la existencia de cada ser en el seno de la vida cotidiana. Primera, fundacional pedagogía. Cuna de todo desarrollo. Puesto que sin ella no hay vida posible en nuestra especie (la creencia de que alguien puede volverse humano sin otros seres humanos es solo eso, una creencia), la pedagogía se inscribe de lleno en el marco de las ciencias de la vida.

Corresponde preguntarnos por la ruptura con ese espacio pedagógico fundacional por buena parte de la educación formal. El hecho del alejamiento de la escuela con relación a la vida, merece ser traducido de esta forma: el alejamiento de los universales, de los preciosos ejes de comunicación cimentados durante siglos en la variada cotidianidad de la humanidad.

¿En nuestro caso de qué hablamos? ¿No le cabe a la universidad hacer ciencia? Hablamos de pedagogía, de las relaciones que se establecen entre quienes asumen la tarea de educar y quienes vienen a ellos a aprender. Habría que dirigir la mirada a científicos que no abandonaron nunca los universales para comunicar conocimientos. Recordemos en los más de 80 libros de Isaac Asimov, en la prosa de

²² Humberto Maturana *La realidad: ¿objetiva o construida?* México, Antrophos, 1995

Carl Sagán y hasta en Stephen Hawking con su preciosa Historia del tiempo. Sugerimos el ejercicio de un rastreo de los doce universales que proponemos (siempre a modo de invitación a la búsqueda y la reflexión, ningún interés en presentarlos como los únicos...) en alguna de las obras de esos tres seres que tanto han contribuido a ampliar los horizontes del conocimiento.

Detengámonos en los universales. Todos ellos llevan en su seno una fuerte relación con lo comunicacional, diría que se juegan en la interacción con el otro, con los demás. ¿Universales de comunicación? Sí, sin duda. ¿Hay otro camino para humanizarse? ¿Cómo hacerlo por fuera de la personalización, de las autorreferencias, de las conversaciones, de la emoción, del relato? ¿Cómo sin experiencias decisivas, sin humor, sin juego. Johan Huizinga nos enseñó mucho con respecto a este último en su maravilloso texto *Homo ludens*. La humanidad se construyó en aspectos fundamentales a partir del juego, tanto en lo que significó la relación con los otros como en el arte de la guerra, la poesía, la filosofía misma, por mencionar algunos de aquellos. El juego ha estado ausente de las aulas universitarias por un tiempo demasiado largo, ¿a quién se le ocurre proponerlo en espacios tan serios?

En el arte de la pedagogía los universales constituyen recursos imprescindibles de comunicación, se trata de conocerlos, de reconocerlos en la propia existencia, de aprenderlos en la novelas, cuentos, obras de teatro, poesías. Cuando Antón Makarenko llama a un libro, en el cual recogió una de las experiencias educativas más complejas y conmovedoras de la historia del siglo XX, *Poema pedagógico* nos desafía a pensar la pedagogía desde la tensión de la vida misma, con todas sus maravillas y contradicciones. Se trata de una obra escrita con sentido novelesco y con el propósito de mostrar

a través del trabajo sobre el lenguaje lo que significa aprender en condiciones de vida extremas.

El autor narra lo vivido en la colonia Gorky en primera persona, poniendo en juego en todo momento su ser en el contexto de un centro educativo organizado a partir del trabajo. ¿Teoría? Sin duda, la necesaria. ¿Conceptos? Sin duda, los que hacían falta. Pero también la aventura de aprender sobre la vida misma en un contexto que requería el máximo entusiasmo y las máximas energías para salir adelante.

Makarenko no teorizó sobre los universales, simplemente (y en lo profundo) los vivió como claves de un proyecto pedagógico.

Tampoco nosotros (salvando las distancias y con todo el respeto que merece una experiencia como la que le tocó vivir al educador ruso) anduvimos predicando los universales con nuestros colegas. De hecho comenzamos a hablar de ellos hace muy poco tiempo, desde 2012 por poner una fecha. Lo que nos sucedió a partir del momento inaugural fue ponerlos en práctica en nuestras propuestas y también en lo que esperábamos, y esperamos siempre, de la participación de los colegas en la Especialización.

Toda la carrera fue organizada en clave comunicacional, lo hemos dicho. Los libros base de cada módulo estuvieron atravesados por los universales y el pedido de elaborar textos paralelos siempre se orientó a alentar a los participantes a construir materiales de estudio también pensados, planteados, en clave comunicacional.

Volveremos una y otra vez sobre todo esto; en realidad no volveremos, continuaremos una forma de trabajo que sostuvimos durante estos veinte años. Los universales de comunicación, incorporados al

discurso escrito u oral con sentido pedagógico, abren caminos a la relación con los estudiantes, con los colegas, con uno mismo. Y para ello hace falta cultivarlos, porque no estamos pidiendo solo beber en la vida cotidiana para expresarlos. Hay en la creación de cada país elementos valiosísimos para enriquecer la propia palabra a través de universales de comunicación. Nos referimos a la buena literatura, a la poesía, al juego de voces en las obras de teatro, a la tradición cultural de cualquier país de nuestra región, a las historias de vida y distintos tipos de testimonios recogidos por quienes se mueven en el terreno de la antropología.

Si el fundamento de nuestra capacidad educativa es la palabra, nos toca cultivarla con sus mejores manifestaciones, siempre. Insistimos en esto último, siempre. No enriquece su discurso quien se asoma a una obra rica en imágenes, en alegría de expresarse, en belleza de cada giro de lenguaje, una vez cada dos o tres años. Sugerimos un cultivo constante de la palabra para que esté siempre viva, para que no caiga en la monotonía y en la falta de vida.

Pedimos para la promoción y el acompañamiento del aprendizaje no solo la necesaria actualización de contenidos, sino también del trabajo sobre el discurso, tanto mediante la producción de textos e imágenes planteados en clave comunicacional como a través de una lectura constante de los mejores modelos de expresión disponibles en nuestras bibliotecas o en la red digital.

En todo esto nos toca también aprender a afinar el oído y la mirada para relacionarnos con la cultura de nuestros estudiantes. A menudo estamos tan lejos de ella que no alcanzamos a comprender casi nada de lo que significan percepciones acerca de la existencia y de la sociedad.

La música y la poesía que la acompaña representan manifestaciones culturales que no deberíamos perder de vista. Es posible armar itinerarios educativos a partir de lo que nuestros estudiantes aman y viven como cultura.

La palabra en la educación

En el acto educativo nos vamos construyendo como seres humanos, avanzamos en nuestro proceso de humanización. Y es allí donde la palabra cobra una dimensión maravillosa, en la medida en que nos acerca sentidos, información, sentimientos, afectos... Nos acerca y nos permite construirlos y expresarlos.

La palabra construye sentido, y construye también sinsentido. Está ligada a nuestros momentos más preciosos de interacción, y a la vez puede acompañar los momentos más destructivos de un ser humano. Por la palabra nos sentimos acariciados, inmersos en una relación de encuentro y de crecimiento, o bien podemos resultar golpeados, zaheridos, hondamente vulnerados por expresiones que llegan a transformarse en verdaderas lanzas para nuestros sentimientos y afectos.

No hay sentido posible sin la palabra. Y a la vez ella puede estar a la base de formas perversas de relación, de destrucción del otro por medio de órdenes, ironías o incluso de humillaciones.

No toda comunicación se construye con palabras. Nos comunicamos también por miradas, gestos, por la corporalidad, por espacios, por objetos, por el universo de la imagen. Pero, sin duda, las referencias a la palabra son constantes y fundamentales en todo acto de comunicación. Pueden ellas faltar en determinado

momento, pero siempre se vuelve a su torrente para tratar de expresar más o menos lo vivido sin su presencia. Las palabras brotan permanentemente en todos los rincones de la humanidad, y lo hacen porque el hombre es un ser de comunicación, en el sentido de su necesidad de vivir y de relacionarse con otros.

Recurso fundamental de mediación la palabra. ¿Qué haríamos sin ella para acercar otros mundos, narrar, contarnos la vida, enseñarnos, aprender desde lo conocido hasta lo desconocido? Herramienta mediadora desde los iniciales balbuceos a la articulación de las primeras voces que servirán para llamar y luego entrar en el torrente del diálogo, en esa maravillosa posibilidad de escuchar al otro y de decirle lo nuestro.

Recurso mediador por excelencia, entonces. Pero, al igual que lo hicimos con respecto a las instituciones, podemos preguntarnos por su valor educativo. No siempre toda palabra utilizada en una relación educativa es pedagógica. Y aquí acercamos más la lente desde la institución toda a lo que sucede cuando se vive la relación en el aula o cuando se interactúa en un taller, en un espacio de educación no formal.

No siempre reflexionamos de manera suficiente sobre la importancia de las palabras en la educación. Buena parte de lo que sucede en nuestras interacciones y de lo que traen los materiales de estudios, consiste en ellas.

No solo la palabra del educador -que adquiere en el acto de enseñanza-aprendizaje una importancia vital-, sino todas las palabras dichas en determinados contextos, en relación a ciertos contenidos y situaciones.

Demos un ejemplo de esa escasa reflexión. Vivimos tiempos de prédicas de incorporar tecnologías a la educación para transformarla. Sin embargo, la primera tecnología de la educación, el primer recurso es, sin duda, la palabra. Tecnología por demás sencilla, al parecer, en la medida de su universal posición y de su presencia desde los primeros días de vida, cuando nos van llegando las voces

de los seres encargados de sostenernos en esos iniciales pasos por la existencia. Tecnología natural, diríamos así. Tan natural que pareciera funcionar bien en todas las situaciones, como si no hubiera problemas para su uso, como si por el hecho de poseerla ya nos estuviéramos comunicando -y en el caso de la educación se asegurara por sí sola la mediación pedagógica.

Pero no toda palabra dicha en el espacio educativo es pedagógica. Hay ámbitos donde discurre una palabra poco pedagógica, distante de quienes son objeto de ella. Más aún: espacios donde la exigencia es que la palabra sea poco pedagógica.

Con lo que la palabra se vuelve distante, se llena de tecnicismos, cobra un itinerario propio, alejado de ejemplos y de referencias a situaciones. No es intención nuestra desconocer, y mucho menos rechazar, el valor de un vocabulario científico y la necesaria apropiación del mismo por parte de quienes acceden a la universidad. Pero no existe ningún ámbito de enseñanza-aprendizaje donde podamos dejar fuera los necesarios puentes para avanzar de lo conocido a lo desconocido, de lo vivido a lo por vivir, y lo experimentado a lo por experimentar. Puente precioso la palabra, quizás el más humano.

Expresar lo aprendido

Si por un lado tenemos posibilidades de que la palabra en el ámbito educativo no adquiera todo su valor de la mediación pedagógica, por otro, en no pocos espacios educativos se vive una pobrísima apropiación de sus posibilidades comunicativas por parte de quienes aprenden.

Un aprendizaje se completa cuando se ha podido expresar lo aprendido. Vivimos hoy una queja constante con relación al trabajo escolar: los estudiantes no se expresan ni comunican correctamente. Y aquí la palabra corrección tiene un sentido. Es la posibilidad de construir un discurso bien armado, de moverse con soltura en el uso de la palabra oral y escrita.

Una de las causas fundamentales de esas carencias es la falta de prácticas sobre el lenguaje. No las tediosas consistentes en maldigerir algunos autores de distintas épocas de la historia y de la literatura, sino las vitales, en la que uno se encuentre con el lenguaje y pueda gozarlo y sentirlo en lo expresado.

No hay manera de apropiarse del lenguaje sino es a través de un uso intensivo del mismo. Y esto vale para educadores y estudiantes. Para los primeros, porque cada vez escriben menos, presionados por situaciones que los llevan a una búsqueda de subsistencia a través de más de un empleo, y porque hay estructuras donde no se valora la producción intelectual fundada por encima de todo en la palabra. No solo no se la valora sino que no se la reclama como una parte de la propia profesión.

Mal puedo pedirle a alguien producción con la palabra si yo no lo hago. Mal puedo exigir textos correctamente escritos si no puedo mostrar los míos. Por más que intente mediar lo que otros han escrito, si no he vivido el placer de la creación de una obra personal con sentido para la educación, resultará muy difícil comunicar lo producido por otros, y más difícil aún lograr en nuestros estudiantes una riqueza de expresión y de comunicación a través de la palabra.

No estamos ante un problema a resolver por un educador. Se requiere un proyecto institucional en el cual todos los educadores de un establecimiento, además de impulsar la apropiación de contenidos y el desarrollo de destrezas, todos los educadores, insistimos, debieran darse a la tarea de fortalecer la capacidad de comunicarse a través de la palabra escrita y oral. Deberíamos hacer un mapa de prácticas de lo que un estudiante realiza a lo largo de un año para integrar en ellas un itinerario de constante producción verbal y escrita. Necesitamos que todo estudiante llegue a sentirse uno con el lenguaje.

El problema lo tenemos hacia el final de muchas carreras universitarias. Si alguien egresa como profesional y anda balbuceando el lenguaje verbal, tiene muy pocas posibilidades de progresar en el ámbito laboral elegido.

Lo dicho vale también para la educación popular o para la educación no formal. El abrir caminos a la voz de los sin voz no se reduce a que el otro, como resultado de un proceso educativo, nos comunique algunos contenidos mediante una forma expresiva elemental y se quede en ella.

El resultado de un acto educativo es también un resultado de lenguaje.

No solo de dar cuenta de determinados conocimientos, sino una expresión fluida, sin escollos para comunicarse con libertad.

La palabra es un recurso fundamental de mediación pedagógica, desde el educador, desde los materiales utilizados en las relaciones presenciales. La palabra, por otro lado, como forma de mediación hacia uno mismo y hacia el mundo. Y de allí la necesidad de apropiación por parte tanto del educador como del estudiante.

Cuando un discurso se vuelca hacia el otro no puede dejar de lado la estrategia narrativa. Lo digo con más fuerza: la condición básica de un discurso pedagógico es su capacidad narrativa. Cuando ella falta se cae en la despersonalización, en la pobreza expresiva, en las relaciones de lejanía, sea en el tiempo o en el espacio.

La capacidad narrativa no llueve del cielo. Hay quienes la poseen casi de antemano, la traen a la educación y logran maravillas con ella. Me refiero a esos educadores capaces de jugar con recursos de lenguaje propios de una intensa comunicación. Tal vez esa cualidad viene de la infancia, de relaciones ricas con otros seres, de espacios abiertos a la expresión. Sin embargo, no todos la traen y la tendencia es a trabajar con un discurso pobre en narratividad, con un olvido del interlocutor y de las formas de llegar a él.

La capacidad narrativa es producto de un aprendizaje y se llega a ella a través de una larga práctica. Todos hemos pasado por las primeras experiencias ante un grupo, todos hemos ido aprendiendo a mejorar nuestra comunicación. O bien a abandonar cualquier intento en esa línea y a dejarse llevar por las viejas rutinas.

Cuando más se cae en éstas, cuando se pasa a confiar el proceso al contenido de determinada asignatura, cuando el marco de referencia es solo la ciencia y la labor consiste en lanzar datos como dardos, la relación educativa pierde su esencial característica: la de ser un acto de interlocución, un proceso entre varios.

Por ello, la narratividad no es de ninguna manera un lujo; es más bien la clave de la relación pedagógica.

Los textos paralelos no representan solo una forma de trabajo con el lenguaje, son también, fundamentalmente, un trabajo sobre el lenguaje. Pedimos desde un comienzo comunicación, pero ella no se resuelve en llevar contenidos, la construcción del texto es una construcción discursiva, lo que significa narratividad, interlocución, belleza expresiva, personalización, creación de obra, capacidad de moverse en los preciosos océanos del lenguaje para seleccionar este término y no otro. Así, se va destrabando la expresión, así fluyen las palabras con intención educativa.

Nuestros aprendizajes con el texto paralelo

A medida que avanzaba la Especialización fue creciendo la valoración de la palabra de cada quien. Y a la vez fue también creciendo la valoración por la propia palabra. Muchos de nuestros colegas comenzaron a desarrollar sus textos paralelos con temor a la página en blanco. Los argumentos: no sé cómo comenzar, nunca escribí algo así, deme un ejemplo, esto es para gente de carreras de ciencias sociales, nosotros no escribimos como ustedes lo solicitan... Pero eso no significó ninguna imposibilidad.

Adelantemos una conclusión: nadie abandonó la carrera por no poder resolver las 70 a 100 páginas de un texto paralelo. Sucede que los educadores somos, tengamos conciencia o no de ello, trabajadores del discurso y aún cuando falte práctica, en poco tiempo se van venciendo inhibiciones y el lenguaje fluye.

Pero tenemos que preguntarnos por esa inhibición. Volvamos sobre el alcance del texto paralelo. En ese material se vuelcan conceptos, experiencias, memorias derivadas de la propia práctica, entrevistas a otros colegas y a los alumnos... Hay una condición ineludible para hacerlos: la clave comunicacional. Se trata de un texto para ser leído por otros, para comunicarse a través de él, página a página. Es decir: nuestros colegas se construyen a partir de propuestas conceptuales y metodológicas relacionadas con la docencia universitaria y a la vez se construyen comunicacionalmente.

En ese juego discursivo aflora casi desde el comienzo un gran ausente en los estudios superiores: la narratividad. Podemos afirmar que en no pocas ocasiones asistimos a universidades sin ella, con aquello de que es preciso ser científico mediante discursos urdidos desde lejanas alturas. Ningún proceso educativo puede excluir la personalización, la narración de experiencias propias y ajenas. Nada más antipedagógica que la insistencia en un discurso construido a base de despersonalizaciones.

La elaboración del texto paralelo significa, en nuestro trabajo, una manera de humanizar las relaciones en el seno de la educación superior. Y para ello hace falta tiempo, precioso tiempo de cada quien, precioso fragmento de la existencia dedicado a gozar con la construcción de la propia palabra.

Consideramos que en gran medida la inhibición proviene de la vieja concepción del discurso universitario. De este heredamos la división entre ciencias dignas y ciencias siervas, la fragmentación y el aislamiento, expresados en la estructura de la cátedra tradicional. La cátedra, organizada en torno a un titular aferrado a una parcela de saber, es radicalmente opuesta a un ideal de comunicación. Vivimos todavía en muchos establecimientos una docencia a cargo de seres aislados, empecinados en mirar el mundo desde un punto de vista fijo. Heredamos planes de itinerarios curriculares rígidos, sin opciones para aventurarse en otras líneas del saber, precisamente porque tales estructuras rígidas tienen pánico de la preciosa aventura del conocimiento y de la expresión. Heredamos el sistema expositivo de transferencia de conocimientos, es decir, el esquema tan vigente hoy de la clase tradicional. Lo peor que nos puede suceder en el ámbito de la comunicación social es forzar a los jóvenes a aprender en el marco de una fuerte pobreza comunicacional.

En fin, heredamos la desconfianza, el miedo a la comunicación. No hablamos de esto por noticias. Nos consta ese miedo, lo hemos podido apreciar una y otra vez en aquellas instituciones de las cuales hemos formado parte y en otras que

nos ha tocado visitar. Muchas universidades tienen problemas de comunicación, al menos en nuestros países, a causa, en primer lugar, de sus estructuras. La división en facultades, carreras y cátedras constituye un sistema sin flujos, sin redes, sin vasos comunicantes. En segundo lugar, por la tendencia a sostener mallas curriculares rígidas, sin opciones para los estudiantes de movilidad y de creación de itinerarios según intereses personales. En tercero, porque estamos todavía, y por mucho tiempo a juzgar por las cifras de docentes no capacitados en pedagogía, insertos en una línea educativa basada en la clase tradicional y en la transmisión de conocimientos.

La inhibición ante la página en blanco se origina en el peso del viejo discurso en cada uno de los docentes universitarios, educados en esos límites, llegados al momento de educar, se termina por repetir antiguos moldes. En definitiva, acaba uno habitado por esas formas de expresarse y de comunicarse con los estudiantes y con los otros.

También aprendimos de la relación con nuestros colegas el placer de construir la propia obra pedagógica. Ello va a contravía del pensamiento y la enseñanza rápidos. Cuando damos a conocer lo que significa el texto paralelo para nuestros estudios, insistimos casi hasta la afonía en la necesidad de convertirlo, en lo que a su creación se refiere, en una práctica añadida a la cotidianidad. Las tareas solicitadas implican lectura, resolución de prácticas y, de manera fundamental, imprescindible, escritura en un esfuerzo que insume entre diez y doce horas semanales.

Pedimos algo que no suele estar presente en la cotidianidad de los docentes, tal como lo expresó el colega guatemalteco cuando explicó que llevaba doce años sin escribir. Una obra pedagógica como la que proponemos, porque de eso se trata, no se gesta a la manera de la precipitada preparación para un examen o del vértigo de llenar algunas páginas para conformar un informe o alguna monografía. Nadie se construye como educador a las carreras, la

velocidad es enemiga de la reflexión, de la maduración, de la mirada capaz de reconocer claridades y grises en el día a día del trabajo educativo.

Cuando todo se deja ganar por esas formas de vivir la docencia, el texto paralelo cae sin remedio en la expresión borgiana referida a la triste lectura universitaria, solo que aquí podemos hablar de la triste escritura universitaria. Entra de lleno una invitación a algo que al parecer no tiene relación alguna con el ambiente académico: el goce de la creación por la palabra.

Planteamos lo mismo para la escritura pedagógica, un escrito hilvanado en clave comunicacional representa una invitación al goce, al placer del texto, recordando el título de un libro de Roland Barthes. Y esto no le quita nada al esfuerzo intelectual, a la seriedad... Está en juego en dicha escritura lo personal, cada ser se desafía a pensar su práctica, a volver sobre su biografía y su memoria para aprender de ellas en el camino del enriquecimiento de la madurez pedagógica. La invitación es a vivir la alegría de construir la propia obra.

Aprendimos del trabajo con nuestros colegas el valor de la lectura y de la relectura de lo que se va escribiendo, tanto por parte de sus autores como por quienes asumen la tarea de acompañar el proceso en calidad de asesores pedagógicos. Pudimos llegar a afirmar luego de trabajar con muchas generaciones de colegas: la clave de la escritura es la relectura. Se relaciona esto, como en realidad todo lo vivido en nuestra experiencia, otra vez con el tiempo. Nada de correr, nada de una escritura sin la paciente, morosa lectura. Un texto paralelo no se construye de una sola vez, de un tirón, de un solo y prolongado suspiro. Tomamos tres, cuatro, cinco meses para elaborarlo y ello significa sucesivas lecturas a fin de cuidar su estilo, su expresión.

Lo habíamos expresado con Francisco Gutiérrez hacia 1993 :

“El estilo. El texto paralelo le pide a cada quien que se exprese conforme a su propio ser. Y todos somos diferentes. Si a alguien se parecerá el texto

paralelo, es al propio autor. Hay seres con mayor capacidad narrativa, en el sentido del manejo de formas coloquiales, más cercanas al relato; hay otros de estilo más “lógico”, más amigo de las propuestas sistemáticas, a la manera de un matemático, por ejemplo. Pues bien, a nadie se le pide que asuma un estilo contrario a su modo de ser.”²³

En la tradición literaria el estilo no nace como por magia, se lo cultiva día a día hasta llegar a una forma ideal. En nuestro caso lo que buscamos es la conformación de un texto, con su estructura, su orden interno, su belleza expresiva.

Tarea del autor, en primer lugar, pero también de quien asume la responsabilidad por la asesoría pedagógica. Cada participante sabe que su material será leído en detalle por su asesora pedagógica, que cada resultado de su producción intelectual tendrá un interlocutor, alguien que no dejará nada sin comentar. Así, la obra nace y se desenvuelve hasta su madurez con el apoyo de otra mirada dedicada a la tarea de promover y acompañar el aprendizaje. Lectura, relectura, revisiones, reelaboraciones... De a poco el texto cobra forma en el juego de un diálogo que se sostendrá a lo largo de los cuatro módulos.

Cuando ideamos este recurso con Francisco Gutiérrez no alcanzamos a vislumbrar lo que significaría el seguimiento. Vuelvo sobre los pasos anteriores: el método así planteado constituye una manera de decirle no a la soledad del educador. Desde el primer día, y a lo largo del tiempo de los cuatro módulos, hay alguien que lee cada producción. Planteamos en la etapa fundacional de lo que entendemos por mediación pedagógica la importancia de ese lector, pero no alcanzamos a anticipar en todas sus dimensiones el valor de su tarea.

Digámoslo con fuerza: no se trata de alguien que viene a evaluar tu texto, a corregir el resultado de un examen y a desaparecer para siempre, a dejar lejanas

²³ Palabras incluidas en la segunda edición de libro *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*.

observaciones que se convierten en calificaciones con la correspondiente nota, a demorarse a menudo meses en enviar el resultado de la evaluación...

Se trata de una persona que asume la responsabilidad de acompañar a un colega en la tarea de construir obra y de construirse a partir de la reflexión sobre su propia práctica. Por eso cada participante tiene un solo acompañante para toda su trayectoria, para más de un año y medio de trabajo.

Reafirmamos en la relación con nuestros colegas lo entrevistado hace años en el juego pedagógico:

“Construir el texto. Los textos son apoyos para el trabajo, no hacen por sí solos el acto pedagógico. Los textos son iluminados desde la experiencia de la gente y en este sentido todo proceso es de construcción del texto y no de simple aceptación.”

En el trabajo educativo no se construye el texto desde el comercio con otros textos, estamos en un ámbito en el cual nos toca promover y acompañar aprendizajes, éstos no son solo el resultado del estudio de determinada bibliografía y mucho menos cuando quienes siguen una carrera de docencia son los propios docentes. No estamos únicamente en el territorio del comercio con los contenidos, por valiosos que ellos sean.

Lo fundamental, algo que para nosotros constituye una obsesión, es que la mayor responsabilidad de un educador y una institución educativa, gira en torno a lo que se le hace hacer a alguien para que aprenda. Se trata de prácticas de aprendizaje. Si al otro le hacemos durante cinco años apenas tomar apuntes, evidentemente vamos a sacar a alguien mal construido, porque su aprendizaje consistirá en tomar apuntes, y en revisar algún texto.

El primer elemento es que se aprende siempre de lo cercano a lo lejano, y lo más cercano en el universo soy yo mismo, es decir, el punto de referencia soy

yo. Traigamos la frase de Víctor Hugo cuando se recuerda pequeño y dice “Entonces París tenía seis años”, el punto de referencia era él mismo.

Lo más cercano soy yo mismo, pero hay otros círculos, que tiene que ver con mi vida cotidiana, con mi cultura. Hay una cultura juvenil, que normalmente en las universidades es absoluta y totalmente excluida y desconocida. Cuando decimos cultura juvenil no aludimos a la necesaria información en torno a las etapas del desarrollo de una persona, a si estamos en el momento del pensamiento abstracto, etc. Aludimos a la cultura juvenil de una persona situada en determinado contexto.

Ese punto de partida constituye una enorme cantera de trabajo para tender los puentes entre lo que se conoce y se puede conocer, entre lo que se ha vivido y se puede vivir, entre el educador y el estudiante, entre el estudiante y el estudiante, entre el estudiante y el material que le damos para aprender, entre el estudiante y la institución, entre el estudiante y su contexto... En todas esas direcciones, las tareas de la institución y del educador consisten en tender puentes, aprender a tender puentes y enseñar a tender puentes.

En el aprendizaje se parte de lo cercano a lo lejano pero no para quedarse en lo cercano. Necesitamos otros anillos, otros horizontes de comprensión y de práctica para volver sobre lo cercano, incluso enriquecerlo, construirlo, pero el trabajo de educador es partir de lo cercano para ir a lo lejano. De la vida cotidiana a la ciencia, de experiencias personales, experiencias grupales a aprendizajes de situaciones que están más alejadas de mi práctica cotidiana.

A este juego de lo cercano a lo lejano le llamamos de autorreferencia y multirreferencia. La primera corresponde a una situación puntual, alguien ha vivido una experiencia más o menos interesante, pero no se puede quedar ahí, tiene que sustentarla con conceptos, con información. Entonces, partir de esa autorreferencia, de esa referencia puntual, se abre el camino a las multirreferencias.

Otra manera de expresarlo: discurso autorreferido, y discurso multirreferido. El discurso autorreferido ha sido normalmente el clásico de la enseñanza por disciplinas en el espacio universitario: por ejemplo, aquél que solo enseña matemáticas, y con puros ejemplos de matemáticas. Y el discurso multirreferido consiste en enseñar matemáticas con aportes de otras disciplinas.

La responsabilidad por el hacer ajeno significa que en cada práctica que le pedimos al otro tenemos que tomar en cuenta que estamos entrando en su vida, en su quehacer, en su tiempo. Y muchas veces hay un terrible despilfarro de vida, de quehacer y de tiempo del otro, cuando le proponemos prácticas inútiles que no le sirven para nada o que lo sumen en un pseudoaprendizaje.

Recordemos que estamos hablando de la experiencia de veinte años en una carrera de posgrado de docencia universitaria. Nuestros estudiantes fueron, son, colegas con los cuales compartimos todas las vicisitudes de la educación universitaria. Pues bien, con ellos hemos vivido todo lo que estamos diciendo en estas páginas, desde los juegos de cercanía y lejanía hasta lo que significan prácticas de aprendizaje dignas para seres que buscan en un proyecto educativo que se los respete en su dignidad como personas y profesionales.

Como vemos, la construcción del texto es mucho más compleja, en sentido y en esfuerzo, que la elaboración de un documento dirigido a aprobar alguna asignatura. No nos movemos en el solo juego de reflexiones sobre textos, si bien ellas son contempladas pedimos mucho más porque la educación no se resuelve solo en palabras que van y vienen, por valiosas que ellas sean.

Volveremos sobre lo que significan para nuestro posgrado las prácticas de aprendizaje, digamos por ahora que ellas representan la base de todo lo que esperamos a la hora de construir el texto paralelo, porque cada parte, cada capítulo de este se basa en el resultado de determinada práctica de aprendizaje.

Y anticipemos otro punto fundamental: nuestros colegas aprueban cada módulo con un texto paralelo, lo que significa un total de cuatro a lo largo de la carrera.

Tendremos un apartado más adelante dedicado a la evaluación de personas adultas que vienen a trabajar con personas adultas a la espera de comportamientos adultos en todos los órdenes, la evaluación entre ellos.

Elogio de la escritura

Le hace mucho daño a quienes se asumen como educadores terminar año a año, a menudo a lo largo de una vida profesional, con las manos vacías en lo que a producción intelectual válida para sus estudiantes se refiere.

Afirmamos con toda fuerza que dicha producción significa un aporte muy valioso para los alumnos y también, de manera fundamental, para la construcción del educador como un ser que pone toda su existencia en la tarea de promover y acompañar aprendizajes.

Es decir: afirmamos que cuando no hay producción intelectual personal un educador no termina de construirse como tal.

Los educadores formamos parte de un universo caracterizado de manera genérica como de los intelectuales. La definición del diccionario Salvat no nos ayuda demasiado a la comprensión de ese concepto: alguien “que se dedica al trabajo que requiere el empleo de la inteligencia.” Además, la expresión es bastante discriminatoria, porque tiene por detrás la figura de trabajos que no requerirían tal empleo, como por ejemplo el protagonizado por los campesinos.

Preferimos retomar la vieja tradición del intelectual como hombre dedicado a pensar la realidad, a expresarla, a enseñarla, a criticarla...

Es en ese sentido que los educadores somos todos intelectuales. Nos construimos por productos de otros intelectuales, comunicados fundamentalmente a través de libros, por contacto con intelectuales, por búsquedas que ahora hemos podido ampliar al universo posibilitado por Internet.

Pero la tradición indica un ingrediente por demás precioso al que no hemos prestado la debida atención: un intelectual no cumple su función solamente hablando, dando clases. También escribe y mucho. Produce constantemente obra, ya sea a través de artículos o de libros completos. La relación de la figura del intelectual con la escritura es clara y constante en las distintas versiones y maneras de actuar que se le reconoce.

Vamos a expresarlo de esta manera:

los educadores son una especial clase de intelectuales condenados a menudo a enseñar sin haberse construido a través de la escritura y sin haber producido obra intelectual.

Y cuando decimos "obra intelectual" no nos referimos a la tendencia a identificar escritura con escritura literaria. Hablamos de obra no solo en esa línea, sino también en todas los posibles senderos del saber. Obra, por lo tanto, en el campo de la matemática, de la física, de la economía, de la sociología, de la comunicación social, del arte, del lenguaje, de la psicología, de la medicina, de la ingeniería, por mencionar solo algunas alternativas.

No siempre en nuestras casas de estudio se impulsa a los educadores a producir obra. La escritura no ha sido cultivada en relación con la cantidad de personas que ocupan cargos docentes. Podemos llevar al máximo la ironía con palabras de Simón Rodríguez:

“Para catedrático cualquiera vive, basta con ser dueño de la materia, y si no lo es, con leer por la noche y marcar con la uña, tiene su lección preparada.”

No pretendemos tensar la cuerda de las generalizaciones. Conocemos magníficas creaciones en el campo de la poesía, de la narrativa; conocemos autobiografías, relaciones de experiencias comunitarias, trabajos sobre distintas temáticas propias del campo de la educación. Pero todas ellas siguen siendo excepcionales, si se toman en cuenta las cifras de educadoras y educadores en nuestro establecimiento. Y, en todo caso, muchas de esas excepciones nacen de la inquietud, del impulso individual y muy poco de políticas institucionales.

La objeción tiene sin duda sentido: ¿y el tiempo para lograr esa producción? La dedicación a la tarea de promover y acompañar aprendizajes suele ser muy pobre en nuestros países, llega uno a la noche luego de fatigarse de aula en aula y no queda mucho aliento para la creación a través de la palabra. Prisioneros del trabajo cotidiano, de las horas dedicadas a la supervivencia, nos faltan las necesarias para la reflexión y lo que significa la escritura.

Podemos decirlo de esta manera:

Quando dispongo de tiempo, dispongo de mi libertad.

¿Será que la escritura es una relación entre seres libres? ¿Será que está más preparado para actuar como mediador pedagógico quien ha acumulado mayores experiencias de libertad? ¿Será que alguien bien construido, también a través de la escritura, puede apoyar a otros en su construcción, también a través de la escritura? ¿Será que no se puede comunicar la necesidad de serenidad,

de búsqueda en uno mismo y en el contexto, si se vive en un desenfreno provocado por la incitación al pensamiento rápido y por la presión por sobrevivir? El tiempo de la escritura no es el de la feroz carrera destinada a dejarnos, agotados, en el mismo lugar.

Nuestra experiencia nos permite responder de modo afirmativo todas esas preguntas. La escritura se inscribe en un ejercicio de serenidad a la hora de practicarla y, por ende, se inscribe en una pedagogía de la serenidad a la hora de promover y acompañar su práctica entre los estudiantes de cualquier nivel del sistema. Pero no hay promoción ni acompañamiento de fondo en la creación escrita, si quienes tienen a su cargo esa mediación pedagógica no se han construido a sí mismos a través de la producción intelectual.

Estamos viviendo a escala planetaria vientos de guerra que nos llevan y nos traen. Las guerras no se practican solo de la manera en que la sostienen en la actualidad los mercaderes de la violencia y de la muerte. Si nos atenemos al resultado de cualquiera de ellas, podemos dar cuenta de países destruidos por las armas, con lo que significan la pérdida de posibilidades de alimentación, de vivienda, de seres queridos, a lo que se añaden las hambrunas, el estrechamiento de la cotidianidad a la supervivencia. Pero hay otras formas de guerra, cuando por ejemplo la clase dirigente de un país en poco más de diez años, triplica los índices de pobreza, enajena las riquezas, destruye los sistemas de salud y las reservas morales, convierte a millones de seres en mendicantes y abandonados. No hablar de guerra en estos casos, es no entender nada.

Lo peor de esta guerra sorda, cotidiana, es la agresión al tiempo de las grandes mayorías de la población, en la cual estamos los educadores. Dos extremos de esa agresión: la reducción de la temporalidad que un ser dispone en su existencia, por un terrible

esfuerzo por sobrevivir. El otro extremo es la también terrible ampliación del tiempo, por el desempleo y la soledad, tiempo imposible de llenar, tiempo inútil que se escurre como la vida entre los dedos.

Vivimos una guerra contra lo más esencial de un ser humano: el tiempo con sentido, el tiempo de la serenidad, del goce, de la creación, del amor, de la cópula, de la risa, de la reflexión, de la dignidad de cada vida de esta especie tan castigada en estos comienzos de siglo; de la contemplación, de la escritura, del juego con tus hijos y tus nietos. Guerra dirigida sin máscara alguna a reducirnos la libertad, que se expresa en tiempo con sentido.

No podemos separar la práctica de la lectura y la escritura del contexto de guerra en el cual estamos irremediablemente insertos. Nuestra insistencia en la escritura como revalorización de un educador como ser humano y como intelectual capaz de producir obra, busca ser un proyecto alternativo a las continuas andanadas de los artífices y predicadores de la guerra.

El tiempo de la escritura es para nosotros el tiempo de la libertad. Nuestra mayor aspiración es que ese tiempo sea permitido a todos los educadores para que, desde su construcción como sujetos individuales y sociales, puedan a su vez impulsar la escritura y la libertad entre sus estudiantes.

Volveremos, una y otra vez, sobre la escritura y sus tiempos, sobre lo que significan estos últimos para consolidar caminos hacia la madurez pedagógica.

Emergencia de las voces

Durante décadas se ha insistido con toda razón en la necesidad de romper el monopolio de la palabra en distintos ámbitos de la cultura. Las críticas han sido centradas en los medios de comunicación y en la educación. En los primeros se sostienen las denuncias referidas a la imposición de ideas y modos de vida, la manipulación de conciencias y la orientación política de grandes mayorías de la población. En la segunda no ha terminado de pasar la arremetida contra los educadores con la insistencia en que es necesario permitir la comunicación de los estudiantes.

No descalificamos ni una ni otra crítica, pero en nuestra Especialización hemos planteado desde un comienzo la necesidad de abrir alternativas a las voces de los docentes. Punto de partida: ningún intento de fortalecer la palabra de éstos en las clases presenciales, como si hiciera falta agregarle más tiempo. Afirmamos con toda fuerza que esa figura caracterizada por el monopolio de la comunicación en las aulas no cuenta con el tiempo ni la libertad para desarrollar su voz.

Nos referimos al significado de la comunicación en la educación. Hemos escrito en más de una oportunidad:

“aspiramos siempre a una comunicación que permita, en cualquier situación social, la emergencia de los sujetos en las relaciones humanas.”

Se trata de una lucha constante contra la entropía comunicacional en favor de la comunicabilidad, una mayor presencia (por sus expresiones, por sus interacciones) de todos quienes participan en determinada situación educativa, una mayor capacidad y práctica de diálogo y de escucha, un juego de conversaciones como compromisos de lenguaje. Esto no se logra solo con estudiantes que desarrollen sus voces, sino también, y manera fundamental, con educadores que construyan la suya a través de la producción intelectual.

Y como de voces queridas se trata, traemos en esta oportunidad manifestaciones recogidas de textos paralelos, concretamente del cuarto, en el cual solicitamos a los colegas que escriban un ensayo.

Dice uno de los educadores:

“Ejercer el rol docente en la universidad es ser corresponsable y tutor de los conocimientos que definen o definirán formas de pensar, de vivir, de decidir en porciones importantes de la sociedad.”

“Existe una responsabilidad social al respecto, y una con cada alumno, con quien se establecerá necesariamente un tipo de vínculo que puede marcar el futuro de su modo de estudiar, de conectarse con el medio, de defender un trabajo o una teoría.”

“Nada de lo humano nos debe ser ajeno. Ser docente en la universidad es asumir un rol en el que ser actor y testigo constituirá un juego permanente entre el silencio y el discurso, entre el transmitir y recibir, entre el descubrir y elaborar.”

“Como en una obra artística, en la docencia el logro estético está en la producción del otro. Quebrar la vanidad y el egocentrismo para entregar la arcilla y que otros la modelen. Ser docente en la universidad requiere de una curiosidad. Pero no la impuesta por la burocracia, sino por la recuperación de las conductas instintivas de la primera infancia.”

“Actualizarse no debe ser un acto caro, monótono y declamatorio, sino una compulsión, un deseo, una energía particular capaz de ser trasvasada en el aula.”

“Y algo fundamental: cultivar el buen humor. Encontrar la perspectiva transformadora, vivificante y alegre. Finalmente: un docente debe ejercitar la capacidad de metaforizar la vida, de crear imágenes nuevas de los conceptos. No permitirse la rutina. Moverse por dentro.”

“Parte de nuestro camino es el de armar caminos que pueden ser conducentes o laberínticos, fértiles o desérticos. Y, sí. Asumámoslo. No estamos en balde en este rol. Es un privilegio y hay que merecerlo”.

Veamos otro modo de ensayar:

“Estoy convencida de que los distintos actores del sistema tienen una fuerte responsabilidad en lo relativo a detectar problemas y a diseñar e implementar acciones tendientes a atacar sus causas. Pero, indudablemente no se puede forzar a los profesores al cambio, entre otras cosas, porque si se ven sometidos a presiones extremas, lejos de mejorar, solo serán capaces de generar estrategias de mera supervivencia. En este sentido, me parece imprescindible no olvidar que los docentes son producto de sus respectivos contextos (culturales, académicos y laborales) en el presente y en el pasado. Por lo tanto, un primer requisito para el cambio es la consideración de estos contextos geográficos, temporales y simbólicos (tradiciones). Pero, simultáneamente, se hace necesario tomar decisiones en los entornos de trabajo y en los ámbitos académicos con vistas a mejorar la situación y las condiciones laborales y la formación del docente en el presente y a futuro. No creo que sea conveniente poner vino nuevo en odres viejos. También es necesario tener presente que el cambio requiere que las personas experimenten una seguridad psicológica. Este es un segundo requisito del cambio, ya que no es con la inestabilidad psicológica como el docente podrá afrontar el reemplazo de viejas conductas.”

Retomemos otra voz:

“En una época de un neoliberalismo transformado casi en una religión, en la que se está buscando flexibilizar las relaciones laborales, volver a jornadas más largas de trabajo, y en la cual la reducción de costos empresariales pasa en muchos casos por disminuir las plantas del personal en las empresas, en síntesis: en la que la competencia es feroz... educar para el compromiso social es imprescindible.

Desgraciadamente el mensaje que transmiten los medios de los hechos, e inclusive de algunas instituciones educativas, en las cuales se están consiguiendo “clientes” a través del descrédito que se fomenta de otras, es “matar o morir”.

No es mi propuesta educar dándole la espalda a esta situación, pero sí en el conocimiento de la realidad y en la asunción de las opciones que hacemos.

Debemos enseñar a nuestros alumnos qué es lo que hace que la sociedad sea una sociedad. No contribuir a una propuesta hobbesiana y/o maquiavélica en la cual el estado o la sociedad existe solo por necesidad, que lo único que me asegura es la seguridad sobre todo en orden a la propia conservación, y en la que el fin justifica los medios.

Debemos transmitir la importancia de comprometernos con esa sociedad que somos nosotros, y generar conciencia de la responsabilidad que conllevan nuestros actos.

Si pudiera lograr que los alumnos:

Comprendieran el cambio permanente y al mismo tiempo las historias que se repiten.

Que para poder entender se tuvieran que poner en el lugar del otro.

Que se conmovieran viendo la tragedia de una “solución final” o la grandeza de quienes murieron por sus convicciones o lucharon con solidaridad por un mundo mejor.

Que supieran que no hay que escapar y que hay que enfrentar la diversidad.

Que vislumbraran que después de las diversas crisis renacieron ciudades, estados, personas, familias.

Que interpretaran, que repensaran, que evaluaran, que juzgaran con seriedad, desde una profunda reflexión sobre sí mismos y reconociendo sus sentimientos, pasiones, ideales, valores, intereses, opciones.”

Y una última voz:

“¿Podemos instruir sin educar?

¿Debe la educación preparar aptos competidores en el mercado laboral o formar hombres completos?

¿Debemos en nuestra tarea limitarnos a instruir, a formar técnicos cuanto más especializados y listos para el rendimiento laboral mejor; situar estos conocimientos científicos y técnicos por encima de una formación ética y ciudadana?

¿Hemos de potenciar la autonomía crítica de cada individuo, a menudo crítica y disidente, o la cohesión social?

¿Debo desarrollar la originalidad creadora, innovadora, o mantener la identidad tradicional del grupo?

¿Debo atender a la eficacia práctica o aportar al riesgo creador?

Aún me quedan muchas preguntas por contestar, pero creo que estoy en camino y me propongo disfrutar durante su recorrido.”

Hasta aquí las palabras recogidas de distintos textos paralelos, tenemos una vasta creación atesorada, en la que se encuentran percepciones de experiencias riquísimas.

Una de las labores más dignas de una institución es organizarse y trabajar de modo de pasar de la abstracción de los seres humanos a la recuperación de los sujetos en una trama de relaciones.

Esto significa, como política, la apertura de espacios de emergencia de las voces y con ellas de los sujetos. Nos referimos a espacios para el interaprendizaje, para la interdisciplina, para la interacción, para la recreación, para la presentación de productos de la creación intelectual. La emergencia supone un esfuerzo de personalización, de reconocimiento del otro, de los otros, de uno mismo.

La Especialización se constituyó desde un comienzo en un espacio de emergencia de los sujetos. Prueba de ello es la pasión por la expresión, continuamos impulsándola. La creación intelectual, porque de ello se ha tratado en cada texto paralelo, es una forma de realización personal y profesional que nos merecemos todos los educadores universitarios. La voz no es solo la que hilvana conceptos en una clase; consiste también, y fundamentalmente, en la posibilidad de construir la propia obra, de expresarla y comunicarla a quienes nos rodean. Y la voz a nadie se la regalan. Es producto de un esfuerzo de creación en el cual nos jugamos desde lo más personal y lo más hondo. Porque la voz somos nosotros, porque no hay nada más hermoso que una voz creadora, plena de firmeza, de imaginación y de alegría.

Nos interesa la permanencia de las voces. Si la emergencia de los sujetos es solo ocasional, como una primavera efímera, poco y nada valen tanto esfuerzo y tanta ilusión entretejida. Doloroso sería que alguien recordara con nostalgia dentro

de unos años su texto paralelo, como la última vez que produjo intelectualmente. Anhelamos voces que continúen expresándose, plenas de firmeza, de imaginación y de alegría.

La emergencia de las voces no solo para cumplir con los requisitos de un posgrado sino para sostenerlas a lo largo de la vida universitaria.

Segundo elogio de la escritura

A continuación incluimos conclusiones de un seminario de reflexión sobre la construcción de textos desde el punto de vista del aprendizaje que tratamos de impulsar en nuestro posgrado. El mismo fue realizado en el año 2000, con el equipo de la Especialización.

La escritura

¿Por qué puede ser significativo para una persona adulta dedicada a la educación utilizar la escritura como recurso fundamental de aprendizaje? Nuestra experiencia de lectura de más de 3000 textos paralelos nos ha permitido reconocer lo siguiente:

El aprender a través de la escritura constituyó en la mayoría de los casos un aprendizaje que casi nadie había hecho y que poco había sido puesto en práctica con los estudiantes. Por supuesto que todo el mundo escribe, pero no siempre se lo hace involucrándose en la propia expresión, recogiendo experiencias personales, arriesgando la propia mirada, entrevistando a colegas, discutiendo con algún autor.

La escritura requerida desde el punto de vista de la comunicación (hablar desde mí, hablar con alguien, hablar para alguien) como condición de estos textos, pide un manera diferente de ejercitarla. Se vuelve más íntima, necesita momentos personales, en estos tiempos en que casi no tenemos un minuto para nosotros mismos, se vuelve una práctica en la cual me siento bien conmigo mismo, en la cual me gratifico.

La escritura pensada en función de un lector, hace que se espere también la palabra del otro y de esa manera se rompa de alguna forma la soledad del educador.

La escritura, entonces, no solo como construcción de un texto, sino como construcción de uno mismo. Es que nos expresamos, y somos, a través de la obra, y el texto paralelo busca siempre convertirse en una obra personal y a la vez ligada a los temas de estudio.

Por la escritura emerge la diferencia, en esa palabra escrita de manera morosa, surge un sello personal. La construcción del sujeto está íntimamente vinculada al hecho de constituirse en un sujeto de escritura. En el fondo uno habla en la escritura de manera autobiográfica.

La escritura puede dar lugar al aprendizaje significativo cuando permite la expresión de la propia experiencia y de las propias maneras de comunicar, cuando acerca la letra a la vida, cuando abre caminos a la construcción del propio discurso, cuando genera obra en el sentido de algo construido por mí en lo cual se juega lo mejor de mí mismo.

La estima

Es preciso insistir en la diferencia existente entre una educación orientada a lograr respuestas uniformes y otra que busca diferencias. En el caso del texto paralelo buscamos diferencias. Como se trata de una construcción “objetivo-subjetiva”, es imposible que haya un texto igual a otro ya que los modos de construir desde la propia profesión jamás podrán ser idénticos.

Si no hay diferencias, no hay posibilidad de reconstruir la estima por uno mismo. Cuando un docente, o una institución, pretenden igualar en el peor sentido del término (es decir, hacer que todos reduzcan sus posibilidades y sus seres a un mínimo común denominador que termina siendo un máximo dominador), quedan fuera la búsqueda de la aventura pedagógica, pero sobre todo queda fuera la valoración de lo que es cada uno.

Hay instituciones que por su organización y por el lugar acordado a cada docente, van desde un comienzo en contra de esa estima personal, tanto por los bajos salarios como por la estructura piramidal de la distribución de los cargos.

Y así nos encontramos con educadores que durante años han sufrido una des-estima, la cual no es fácil de sobrellevar durante toda una vida profesional. El protagonismo en la creación de la propia obra constituye un camino para remontar esta desestima.

La estima se relaciona de manera directa con la personalización. Al personalizar nos vamos revalorizando en nuestra producción y en nuestras relaciones.

Es significativo un aprendizaje que permite remontar la desestima, que abre alternativas a la estima personal y ello se logra por la revalorización de lo que uno ha hecho y es capaz de hacer y por una intensa personalización, expresada en nuestro caso en la creación de obra.

La aventura

No siempre acercamos al espacio de la educación la palabra aventura. Aunque hay quienes lo han hecho y con todo el sentido del termino, como Maurice Merleau-Ponty en *Las aventuras de la dialéctica* y Arturo Roig en *La aventura del pensamiento latinoamericano*²⁴. Es precisamente Roig quien retoma el concepto a partir de *El Quijote*, obra de aventuras como ninguna otra.

No vacilamos en calificar la construcción de textos como una aventura pedagógica, en el sentido de aventurar la propia palabra y la propia imaginación para lograr transformaciones en uno mismo y en la educación.

Al aventurar uno se hace más libre. Pero se puede aventurar cuanto más capacitado se está en la temática a enseñar, cuando más se conoce a los interlocutores (los estudiantes) y cuando se dispone de más recursos de lenguaje.

Lo terrible, en un espacio de creación de conocimientos y de construcción de cultura como debiera ser el educativo en todos sus niveles, es no aventurar. Quien nada aventura termina por no reconocer el valor pedagógico de lo imprevisible y termina por negar la historia, no la lejana y abstracta,

²⁴ Merleau-Ponty, Maurice. *Las aventuras de la dialéctica*, Buenos Aires, La Pleyade, 1991.

Roig, Arturo. *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994. distancia alternativa.

sino la propia y la de los jóvenes que tiene a su cargo. Los textos paralelos encierran una inmensa cantidad de propuestas innovadoras, verdadera aventura pedagógica construida por los educadores.

Es significativo un aprendizaje que abre el camino a la aventura, entendida como la posibilidad de aventurar el propio discurso, las propias maneras de percibir, de imaginar y de crear.

Mediación con toda la cultura

La práctica educativa es reconocida como uno de los caminos más importantes para comunicar la cultura a las nuevas generaciones y para aportarles elementos que les permitan a su vez crear cultura. Ello significa ser literalmente cultos; afirmamos que la tarea de mediar pedagógicamente tiene como base insustituible la capacidad de abrirse al infinito universo de toda la cultura humana.

En el primer módulo de la Especialización proponemos desde el año 1995 mediar con toda la cultura. Conversamos en más de una oportunidad en el equipo si correspondía esa línea de reflexión y de práctica casi al comienzo de la Carrera, seguimos convencidos del valor que ello tiene para reorientar la mirada en el trabajo educativo universitario.

Escribimos en dicho módulo lo siguiente:

“Como se trata de tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, entre lo vivido y lo por vivir, cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación.

Lo decimos de otra manera: es posible mediar con toda la cultura del ser humano, con todo el pasado, con los textos que intentan narrarnos el futuro, con la biografía personal y la vida de otros seres, con las fantasías y los

hechos cotidianos, con la poesía y las fórmulas químicas, con las creencias y los hallazgos científicos...

Cuando la mediación se estrecha a los límites de la propia disciplina o de las rutinas de un curso repetido año a año, queda fuera una enorme cantera de recursos que no muchos saben aprovechar.

Los viejos ideales de la cultura como totalidad, de un entrecruzamiento entre las distintas disciplinas, se concretan en la labor pedagógica, a través de un esfuerzo de mediar que signifique la promoción y el acompañamiento del aprendizaje con todos los productos de la imaginación y de la creatividad humanas.

Tengo, como educador, todo el universo de la cultura humana. Puedo navegar en cualquier dirección y apropiarme de lo dicho por un hombre en un pueblito de Grecia hace más de 2000 años, apuntar la proa de la nave hacia las estrellas, hacia lo infinitamente grande y distante, traer a la mesa un fragmento de una poesía escrita en el vértigo del amor y de la muerte por Federico García Lorca, recuperar la palabra de mi hija o la de un vecino, irrumpir en el curso de los viajes por el mundo de ese loco de Marco Polo, detenerme en una crónica policial de las que dejan la pantalla llena de sangre, tomar un trozo de primavera y jugar con texturas, trinos y aromas.

Maravillosa tarea: la de disponer de todo el universo para mediar el aprendizaje de alguien. Tarea que requiere de un cierto grado de osadía y de ganas de aventura. Cuando me quedo, cuando no pongo nada de mí, cuando apenas si ofrezco migajas de ese universo, cuando solo hablo de lo que otros hablaron y no soy capaz de comunicar cultura y vidas ajenas, la mediación se estrecha y pierde toda su riqueza.

Si hay una infinita capacidad de inventar y de crear, hay también una infinita capacidad de aprender. Creatividad e inventiva de un lado, aprendizaje sin límites por el otro. Las culturas pueden ser leídas desde tres ángulos: en primer lugar por lo que han atesorado y traen de su historia, de su manera de enfrentarse con el contexto y de verse a sí mismas. En segundo por lo que están innovando, produciendo en el ámbito de las mediaciones, y en tercero por la manera de comunicarlo a otros integrantes de la cultura, a otras culturas, en el sentido del aprendizaje.”

La primera condición de una rica mediación es una amplia cultura, servirse de la vasta creación del ser humano para traer elementos utilizados en favor de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

Esa cultura tampoco se improvisa, es el producto de años de labor, de curiosidad por el contexto, de espíritu social, como decía Simón Rodríguez, de conocimiento práctico de la realidad, de una constante mirada abierta a distintos horizontes en busca de elementos para mediar. Si una persona o una institución se definen como educadoras, de por vida eligen la mediación pedagógica y de por vida eligen entonces una búsqueda en la cultura para contar con recursos para mediar. Cuanto más estrecha es esa cultura, cuanto menos sabemos de nuestro contexto, de la creación del ser humano, más estrecha es sin duda la posibilidad de mediar.

Esto se relaciona también con la manera en que se trabaja desde distintas disciplinas. Una mirada disciplinaria empeñada en resolver todo dentro de ella, (enseñar matemáticas desde las matemáticas, física desde la física, literatura desde la literatura), basada en un punto de vista fijo, tiende a reducir también las posibilidades de abrirse a la cultura a fin de obtener recursos, para mediar. Esto lo hemos vivido demasiado tiempo ya en la mayoría de las universidades de América Latina y en una estructura que no resiste en este final de siglo: la de la escuela secundaria tradicional.

La mirada abierta a la cultura significa un paso precioso para superar la fragmentación y la soledad del educador, temas a los cuales aludimos en

páginas anteriores. Digamos que tal mirada no se la regalan a nadie, estamos ante una tarea constante que requiere una ardiente paciencia, como expresaba un autor chileno. Como la cultura es algo vivo, seguirla en su desarrollo supone un esfuerzo cotidiano y no siempre tenemos el tiempo ni las energías como para sostenerlo. Pero de educación se trata y ella tiene relación directa con la vida de quienes vienen a nosotros a aprender.

En este sentido la llegada a la esfera social de las tecnologías digitales ha significado un paso inmenso para nuestra vocación de mediar con toda la cultura. Dejemos este tema para más adelante, por ahora destaquemos que nos proveen de información para alimentar nuestra tarea de promover y acompañar el aprendizaje.

Además las tecnologías digitales nos han abierto la posibilidad de reunir información para tenerla a la mano a la hora de tratar determinado tema o de diseñar prácticas de aprendizaje. Las fichas que llenábamos a mano hace algunas décadas y los cuadernos de apuntes han sido reemplazados por carpetas digitales que ofrecen alternativas para búsquedas en nuestra propia memoria construida día a día mediante la selección de información, experiencias, imágenes...

No nos toca reinventar la cultura, la tenemos ahí a nuestra disposición para abordarla desde el punto de vista educativo. No solo a nosotros, por supuesto, los estudiantes también navegan en esos océanos de datos y pueden aprender preciosas aventuras del conocimiento.

No siempre ha sido fácil para los colegas participantes en la Especialización resolver la práctica en la cual les pedimos el esfuerzo de mediar con toda la cultura. El problema ha sido, y a menudo vuelve a estar presente, una historia de años durante los cuales se ha mantenido la mirada disciplinaria sin relaciones con otras áreas del saber.

Si todo se ha enfocado por años desde este ángulo, ¿cómo pasar al otro, cómo dejar estos seguros límites para aventurar en otros? Un poco en broma, pero también muy en serio, proponemos versos de Alfonso Reyes:

“Voy a mirar el mundo
a través de ese agujerito,
porque de esa manera
lo veré más redondito”.

El mundo es mucho más complejo que esa mirada empecinada en quedarse en un pequeño ángulo. Lo sabía muy bien don Simón Rodríguez:

“Las circunstancias, en un caso, no pueden ser las mismas en otro: porque todo varía, i varía porque las circunstancias tienen sus circunstancias = cada tendencia, cada hecho, cada estado de cosa, es, al mismo tiempo, circundado y circundante, rodeado y rodeante, i es, porque no hai acaecimiento ni suceso, que no sea al mismo tiempo: Influyente o influido. Toda cuestión, por consiguiente, es un compuesto de cuestiones compuestas de otras cuestiones, por eso son siempre cortas las preguntas y largas las respuestas. ¿Cómo se juzgará la propiedad e impropiedad de una acción, sino por las circunstancias en que se ha obrado o se pretende obrar? - ¿i cómo se calificarán las circunstancias sin atender a las modificaciones que reciben las otras?”²⁵

(..)

“rodear la cuestión, porque, en efecto, todo está rodeado en el mundo.”²⁶

²⁵ Citamos de acuerdo con el original de las obras de Rodríguez.

²⁶ Rodríguez, S. *Crítica de las providencias del gobierno*, Vol. II, p. 407.

“Rodear la cuestión... porque todo está rodeado en el mundo.” Siempre fue así, nos lo han demostrado hoy con toda fuerza las tecnologías digitales, se trata de la cultura, con todos sus claroscuros, sus contradicciones, su variedad infinita. En medio de ella no podemos evitar su presencia, no podemos negarla para leer desde un solo agujerito.

Cuando decimos “apropiarse de la cultura” podemos quedar en el reino de las frases ampulosas, que todo lo generalizan. Cultura es uno de esos conceptos-saco en los cuales caben desde una artesanía hasta un observatorio astronómico capaz de registrar el Big Bang.

Necesitamos acercar más la lente. No hablamos de toda la cultura, sino de la nuestra, de la posible en el espacio que le tocó a nuestra existencia. Nadie vive en un ámbito colmado de generalizaciones. Por el contrario, emergemos al ser a través de instituciones y ellas nos acompañan, nos sostienen, nos acogen, nos complican, nos frustran o abren camino a nuestras posibilidades durante toda la vida.

La democracia, jugada hasta sus últimas consecuencias, consiste en la apropiación de las posibilidades de las instituciones sociales por parte de todos los ciudadanos. Y para ello se requieren por lo menos dos condiciones: el conocimiento de las instituciones y el acceso a tales posibilidades. Reconocemos un derecho al conocimiento y al acceso a esas posibilidades.

Cuando ello no sucede, cuando estamos inmersos en una institución y mantenemos una relación de lejanía con quienes la integran, con su historia, con sus potencialidades, con sus proyectos, vivimos en una situación de extrañamiento, es decir, como extraños en un contexto de extraños.

La Universidad es un espacio donde ese extrañamiento asecha siempre. Cuando alguien se incorpora a una asignatura y se le asigna un fragmento de la ciencia o del arte, puede pasarse años sin ver más allá de ese cercano horizonte.

Y si a esto se suma el deambular de un establecimiento a otro, en esa condición tan precaria de profesor por horas, ese extrañamiento se convierte casi en un destino.

La Universidad es una curiosa institución, dentro del cuerpo social, donde alguien puede permanecer media existencia, o más, sin apropiarse de la totalidad de un plan de estudios, de sus fundamentos, de la estructura de la propia Facultad, o de las líneas básicas del aprendizaje.

No hay posibilidad, en tiempos como los actuales, de cerrar toda la Universidad a la comunicación con el contexto local, nacional e internacional. Pero si a ello no se suma una vigorosa comunicación interna, el aislamiento y el extrañamiento terminan por minar cualquier impulso creativo.

Esta Especialización es en realidad un proyecto de comunicación dirigido a priorizar el encuentro y las relaciones entre los docentes y de ellos con sus estudiantes. Si nos ocupamos de la pedagogía universitaria, es porque los educadores somos seres de comunicación, la condición fundamental de nuestra práctica es la de cumplirse con otros y entre otros.

El aislamiento y el extrañamiento constituyen un terrible contrasentido de nuestra profesión, el más terrible de todos.

Y la comunicación no se predica, no se la inyecta a través de buenos deseos o de ensayos sobre la soledad del hombre. Para remontar el aislamiento y el extrañamiento, es preciso vivirla.

La casi totalidad de las prácticas previstas en nuestra Especialización requieren del otro para su cumplimiento. No es que no trabajemos también con nosotros mismos; cuando redacta uno su texto paralelo, cuando debe buscar en su historia y su experiencia, se aprovecha el caudal personal. Pero a la vez salimos al contexto, interactuamos con los colegas, entrevistamos a nuestros estudiantes, entraprendemos con ellos. Es por ese camino que vamos apropiándonos de la cultura institucional. Más aún, que la vamos construyendo.

Nuestra Especialización se apoya en un aprendizaje de la propia institución, y en una construcción de la cultura universitaria, entendida como comunicación, como encuentro e interaprendizaje entre quienes le dan sentido, sus educadores y sus estudiantes.

Hay propuestas institucionales que de alguna manera cierran el paso a la apropiación de las potencialidades de cada quien. Si insisto durante años en una sola forma de aprendizaje (la memorización, por ejemplo, o la repetición) es muy posible que queden frustradas otras. Si insistimos en no permitir el interaprendizaje a través de la tarea grupal, es muy probable que quede limitada la capacidad de trabajar con el otro, de formar equipos. Si insistimos en transmitir certezas, es muy probable que no se desarrolle la búsqueda de alternativas, ni la curiosidad.

Todo esto no es mecánico, pero marca tendencias innegables en nuestros estudios universitarios.

Pues bien, no se puede pedir a los demás un aprendizaje diferente, si no se ha pasado por él. Esta Especialización intenta poner a cada uno de sus participantes en situaciones similares a las que aspiramos a poner a los estudiantes, para que se apropien de la cultura y de sí mismos.

Porque si de los jóvenes esperamos la capacidad de interacción, de enfrentar y resolver problemas, de pensar en la totalidad, de inventiva, de labor en equipo, de reflexión sobre la propia práctica, ¿no nos tocará antes a nosotros desarrollar esa capacidad?

Es sabido: no se puede enseñar sin aprender. Y si alguien elige la enseñanza de por vida, elige el aprendizaje de por vida.

El desafío es grande. Insistimos en la necesidad de construirse como intelectual para estar en capacidad de promover y acompañar aprendizajes. Nos corresponde la producción en clave comunicacional, la escritura como camino fundamental, la apropiación de manifestaciones de la cultura para cumplir con la práctica que hemos elegido de por vida.

Elogio del intelectual

Reafirmemos todo lo que sea necesario: los educadores somos intelectuales dedicados a sostener la tarea de promover y acompañar aprendizajes. Nos cabe hoy una práctica desarrollada a lo largo de siglos, ligada a la relación con otros seres humanos para acompañarlos en lo que significa construirse como tales. Necesitamos ampliar el concepto.

Hubo un momento en la historia del siglo pasado en el cual se hablaba con pasión y alegría del papel de los intelectuales en la sociedad. Me refiero a la década del 60 y buena parte de la del 70. Menciono, solo a modo de grandes ejemplos, a seres como Jean Paul Sartre, Albert Camus, Michel Foucault, Julio Cortázar y Ernesto Sabato.

El compromiso con la historia y el contexto se veían reforzados por la presencia de los intelectuales en la vida pública. Su palabra tenía un peso importante, se los buscaba para conocer sus percepciones y sus tomas de posición, se los ubicaba en un sitio de igual a igual con los políticos y otros representantes y dueños del poder.

Todavía la palabra tenía peso por sí misma, no hacía falta sacarla a escena en juegos y contrajuegos de luz para impactar. A nadie se le

hubiera ocurrido, en aquellos tiempos, lanzar un programa televisivo denominado: “un espectáculo para pensar”, simplemente porque el pensamiento fluía por los labios y la escritura de esos magníficos creadores.

Poco más de un cuarto de siglo bastó para que los intelectuales fueran desplazados de tal sitio, reemplazados por una palabra literalmente espectacularizada. Muy de largo en largo, en la maraña mediática conformada por personajes de todo tipo, se da lugar a quienes desarrollan un esfuerzo de investigación y de construcción discursiva, en el terreno científico o estético. El espacio ha sido copado en gran medida por la farándula (con muchas expresiones lamentables de la misma en nuestro país), por expertos en todos los temas y por políticos que necesitan de la tribuna mediática para sobrevivir.

El intelectual dejó de alguna manera la vida pública y se recogió en ámbitos que corren el riesgo de cerrarse demasiado, la universidad entre ellos. No estamos cayendo en aquella tontería de “lo que no sale en la pantalla, lo que no pasa por los medios, no existe.” Pero no por eso dejamos de reconocer la ausencia de los intelectuales en la vida social.

¿No estaremos equivocados en estas apreciaciones? ¿Acaso no formamos año a año, como universidad, a miles de profesionales que se insertan en toda la trama de la burocracia y del mundo del trabajo empresarial? ¿No son esos seres intelectuales, en el sentido de que realizan actividades cada vez más ligadas al manejo de símbolos?

Bien, retomemos el viejo sentido de la palabra. Se entendía por intelectual a una persona empeñada en producir obra, sea en el terreno científico o estético, y en vivir una práctica destinada a

transformar de alguna manera las relaciones sociales, por análisis y crítica de las mismas o por propuestas precisamente transformadoras. Dos condiciones, entonces: la creación de una obra y la vocación transformadora.

El imaginario social se ha venido desentendiendo de estos intelectuales, hay mucha oferta de otras voces y otras actitudes, hay un universo de mercancías discursivas que ha terminado por reducir al mínimo aquella vieja y querida presencia.

¿Fin de los intelectuales, entonces? El ocaso del siglo XX se pobló de muertes: de la utopía, de los sujetos sociales, de la historia entendida como el lugar de lo imprevisible, de la solidaridad, de la capacidad de escándalo. No sabemos cómo podemos caminar con tanto cadáver a cuestas. ¿Nos toca cargar también el de los intelectuales?

Podemos preguntarnos, a esta altura del discurso, por el sentido del tema para nuestro quehacer. Los universitarios, cada uno de nosotros, somos educadores, investigadores, nos dedicamos también a la extensión... ¿A qué enredarnos con esas añosas cuestiones?

Nosotros postulamos con toda fuerza la condición de intelectuales de los educadores universitarios. Y en el estricto sentido indicado antes: la creación de una obra y la vocación transformadora de la práctica.

Si algo hemos ganado en los últimos años es el reconocimiento de que educar no es pasar información. Por el contrario, educar es promover y acompañar el aprendizaje de seres dedicados a transformarse, dedicados a ser otros mediante un esfuerzo sostenido.

Nada más ligado a la transformación social que la práctica educativa. Apostamos siempre a seres distintos, a formas más dignas de relaciones sociales. No hay ideal de una carrera o de una facultad

que no haga referencia al aporte a la consolidación de una sociedad mejor. Las contemporáneas teorías del aprendizaje nos han situado de lleno en la tarea transformadora del intelectual.

Pero ello no es suficiente. Reconocer el papel que nos cabe en tamaña construcción (la de un ser humano) implica preguntarnos por nuestra preparación para hacerlo. ¡Ah! Usted se refiere a la formación intelectual, al manejo de fuentes, a la cantidad de información procesada y comunicada, al dominio del tema. Sí, imposible dejar fuera todo esto. Quien no conoce lo enseñado difícilmente puede enseñar.

Pero pretendemos ir más allá. Afirmamos que la construcción de un intelectual no termina en esa formación. La construcción se completa, adquiere preciosos cimientos, cuando se ha logrado producir obra, en sentido científico o estético; cuando a la palabra de los otros uno ha podido sumar la propia, con toda la vida y la originalidad, con toda la fuerza de quien ha desarrollado la suficiente seguridad y autoestima como para proferir su voz.

Educar desde la propia voz, sin despreciar para nada las ajenas, constituye un paso maravilloso en el enriquecimiento de las relaciones de enseñanza aprendizaje.

Esto lo reconocen de inmediato los estudiantes, porque al docente tradicional se añade el creador, el ser que ha comprometido también su vida en la construcción de algo útil para los jóvenes, construcción que a la vez le ha permitido construirse.

Nuestro empeñamiento en la expresión de cada uno a través del texto paralelo, nuestro impulso a la búsqueda en la propia práctica, nuestra provocación constante para de alguna manera forzar el reconocimiento de la capacidad de producción discursiva, se explican

por una acérrima convicción: todo intelectual tiene el derecho a construir obra y a educar también a partir de ella.

Digámoslo de esta otra forma: todo universitario tiene el derecho a construirse como intelectual. El derecho y la posibilidad, porque no hay nadie negado de antemano para lograr esa construcción.

Queremos insistir aquí una vez más que sentido y sinsentido se relacionan directamente con nuestro ser, que nadie soporta indefinidamente una práctica vacía de sentido, que cuando hablamos de construcciones nos referimos a la nuestra, que las pobres construcciones dejan vacíos como llagas y a la larga las viejas heridas vuelven a sangrar; que negarle a alguien la posibilidad de la obra constituye una agresión sin límites, sobre todo cuando dicha negación se extiende a lo largo de años; que un educador bien construido es una de las más importantes condiciones de la buena construcción de un estudiante.

Cuando hablamos de sentido en educación, hablamos en lo profundo de nuestro sentido como educadores. Toda institución educativa tiene el deber de abrir caminos a la construcción de ese sentido, en ello le va su razón de ser.

Estamos aquí exactamente en el corazón del asunto: la producción intelectual. No hay producción sin productores. Nosotros nos empeñamos en aportar a su construcción. Los tiempos no se anuncian benignos. Cuando mejor nos construyamos, mejor podremos sobrellevarlos.

Prácticas de aprendizaje

En nuestro posgrado damos mucha importancia a los conceptos, como corresponde, pero no nos quedamos solo en ellos. Puesto que la labor educativa es profunda, esencialmente comunicacional, impulsamos en todo momento el interaprendizaje. Esta expresión enfatiza algo clave: la vocación social de la educación, la necesidad de reconocerla como una tarea en la que confluyen seres dispuestos a emprender y a emprenderse. No podemos hacer un posgrado en docencia apoyado en la soledad de los estudios, en el aislamiento. Bastante pesan en nuestro tiempo las invitaciones al ostracismo, al abandono de la vida pública, a formas de individualismo feroz, como para irnos por esa dirección con una propuesta educativa destinada precisamente a profundizar en las maneras de educar.

Sostenemos el trabajo con textos, en todo momento, pero también con otros seres para aprender de ellos y para ofrecer lo propio a su aprendizaje. No pocas prácticas se orientan a ese encuentro con colegas y estudiantes.

Textos y otros seres justificarían por demás una propuesta de este tipo. Pero para nosotros no son suficientes. Muchas ofertas educativas parten del esquema “tabla rasa”: usted viene a nosotros sin nada, todo lo atesorado en su existencia no cuenta, solo la ciencia que le pondremos en su cabeza. A veces esto se hace por simple exclusión o bien por sistemática destrucción. Comienza un bombardeo

(con la excusa de provocar un conflicto que permita conmover viejas certidumbres) destinado a no dejar nada en pie en el campo de la experiencia y de la sabiduría personal. Una vez que el terreno queda yermo, desierto de ideas y de autoestima, vienen los conceptos salvadores, a la manera de soles capaces de llenar de luz tanta noche cerrada.

No nos interesan las tablas rasas, ni por exclusión, ni por destrucción. Nuestro punto de partida fueron, son los colegas estudiantes. Postulamos la posibilidad y la necesidad de aprender de uno mismo. Aprender y desaprender. Proponemos prácticas dirigidas a reflexionar sobre modos de enseñar y de relacionarse, sobre formas de evaluación y de seguimiento de la labor de los jóvenes. Buscamos enriquecer los temas de estudio con la experiencia y las miradas de sus participantes. Volvemos a ellas para recuperarlas, revisarlas, revalorarlas, transformarlas... No nos volcamos a nosotros mismos para celebrar cuanto hemos hecho en la vida, pero tampoco para avergonzarnos de ello.

De un proyecto educativo, y de eso se trata, esperamos la transformación de quienes se involucran, como estudiantes y como educadores. Michel Foucault, en *La hermenéutica del sujeto*, recuerda que en la tradición griega para acceder al conocimiento era necesaria una transformación de la persona. Durante siglos el conocimiento estuvo ligado al cambio del propio ser, hasta un momento en la historia de Occidente, cuando se postuló que el conocer es tarea de un intelecto capaz de seguir el hilo de las abstracciones y de los conceptos.

¿Es posible ser un buen docente solo estudiando pedagogía y las propuestas científicas que se mueven en torno a ella? Decimos “buen docente” en el sentido de alguien maduro en sus recursos de mediación pedagógica, con capacidad de comunicabilidad para llegar a los otros, seguro de sí mismo, obsesionado por lograr en ellos el aprendizaje. Nuestra respuesta es no.

Nada deseamos de los aportes científicos. Pero si a éstos no se suma una práctica destinada a la transformación del propio ser, no se avanza mucho en el intento de enriquecer la docencia en los estudios superiores.

Apropiación conceptual y prácticas de aprendizaje orientadas a la interacción, a la relación con el contexto, con uno mismo. Apostamos a una transformación no inducida desde afuera, que para nada nos consideramos salvadores de conciencias y vidas ajenas. Una transformación estrictamente personal, desde cada quien.

Por eso insistimos en que la mayor responsabilidad de un educador, de un grupo de educadores, de una carrera, de una institución, de un sistema educativo pasa por lo que le piden a los demás que hagan para aprender. Se trata de la tremenda responsabilidad por el hacer ajeno en el cual se comprometen tiempos de vida, ilusiones, esfuerzos...

La primera responsabilidad se expresa así: ¿desde dónde le pedimos a alguien que haga algo para aprender? ¿Qué nos legitima a la hora de asumir tamaña responsabilidad?

No es sencillo legitimarse como educador en la universidad. ¿Cómo así? ¿No significa esto un terrible contrasentido? Lo reiteramos: no es sencillo legitimarse como educador en la universidad. Retomo un texto escribo hacia el año 2000²⁷:

“Durante demasiado tiempo nos hicieron creer que la educación consiste en un juego de lejanías, como si el saber se dijera solo, a través de nuestros labios. Durante demasiado tiempo nos hicieron creer que había palabras más dignas que otras, como si la legitimidad de una voz viniera del lugar que se ha logrado ocupar en la estructura. Durante demasiado tiempo nos colocaron paradigmas despersonalizados de expresión, como si los conceptos fluyeran por su cuenta. Durante demasiado tiempo nos negaron las emociones en el decir, los contextos del decir, la belleza del decir. Durante demasiado tiempo nos fueron deslenguando, empobreciendo

²⁷“Construir nuestra palabra de educadores”, conferencia virtual de Daniel Prieto Castillo en el Encuentro de educadoras y educadores colombianos sobre redes de aprendizaje”, diciembre 2008, Mendoza-Bogotá.

nuestra expresión, despoetizándola, desvivenciándola. Durante demasiado tiempo nos pusieron modelos inalcanzables, frente a los cuales nuestra experiencia aparecía como un balbuceo incomprensible. Durante demasiado tiempo nos señalaron un lugar en el sistema condenado a no crear cultura y conocimientos, a no aventurar ideas y palabras. Durante demasiado tiempo nos forzaron a mirarnos en menos, a incorporar en lo profundo de nuestro ser deslegitimaciones devastadoras.”

¿Un exceso esas palabras? No para quienes hemos sostenido a lo largo de años la convicción de llamarnos educadores en el seno de la academia, cuando las tendencias (hoy muy presentes) se orientaban a la legitimación por la investigación, por la gestión y en no pocos casos por la mal llamada extensión.

Nosotros, como equipo de la Especialización y en lo personal a través de la trayectoria de cada uno de sus integrantes, nos legitimamos por propuestas de la escuela nueva de comienzos del siglo XX, del largo camino recorrido por la pedagogía hasta llegar a la culminación del conocimiento de lo que significa aprender, de lo hecho y vivido en el contexto de América Latina sobre todo en el ámbito de la educación popular, de iniciativas impulsadas en la academia, muchas de ellas rechazadas cuando no reprimidas, en fin, en nuestro caso de veinte años de trayectoria del posgrado.

Todo ello nos sostiene en la propuesta que hacemos, pero en nada nos exime de cuidar cada día lo que la misma significa. Volquemos esto a preguntas:

¿Qué te pido que hagas para que aprendas?

¿Qué sentido tiene lo que te pido?

¿Qué ritmo de hacer te pido?

¿Qué condiciones de posibilidad tiene lo que te pido?

¿Cómo harás lo que te pido?

¿Con quién lo harás?

¿Por qué lo harás?

Buena parte de las posibles respuestas pasa por las prácticas de aprendizaje, estamos ante la responsabilidad de diseñarlas asumiendo que cada una significa tiempo de vidas ajenas, nos cabe imaginarlas, anticiparlas, expresarlas con claridad, pulirlas una y otra vez, superarlas por otras cuando resulte necesario, compararlas, probarlas con las distintas promociones del posgrado, recrearlas, abrirlas en direcciones no previstas al comienzo...

El hacer ha sido una de las claves de nuestra Carrera, desde el comienzo lo asumimos en el juego de las seis instancias de aprendizaje que planteamos anteriormente:

Con la institución.

Con el educador.

Con los medios, materiales y tecnologías.

Con el grupo.

Con el contexto.

Consigo mismo.

Avancemos sobre lo vivido en torno a ellas.

Experiencias de aprendizaje

El sistema, como lo aclaramos, está organizado en cuatro módulos: “La enseñanza en la universidad”, “El aprendizaje en la universidad”, “La educación superior” y “La pedagogía universitaria”. Como señalamos el primero está centrado en el educador, el segundo en los estudiantes, el tercero en las instituciones educativas y el cuarto ofrece una síntesis sobre pedagogía, con especial énfasis en evaluación y en investigación educativa.

Cada uno se resuelve en cuestiones conceptuales y en prácticas de aprendizaje, volcados en el texto paralelo. No estamos hablando ni de monografías, ni de ensayos, sino de la expresión, la comunicación de lo que cada participante va viviendo a lo largo del posgrado, a través de su trabajo sobre la bibliografía y, de manera fundamental, sobre su propia práctica. Nos interesan los conceptos, sin duda, pero por encima de todo nos interesa hacer algo con ellos. En la medida en que se detiene en éstos y a la vez en la práctica de cada participante, el texto paralelo termina construido en un juego que llamamos “objetivo-subjetivo”. Utilizamos el primer término para aludir a los necesarios aportes de la ciencia, y el segundo para referirnos a todo lo que cada persona puede construir desde sí misma.

Pues bien, es a partir de ese juego que nos referiremos a la mirada de las y los educadores sobre la manera en que aprendieron en su paso por las aulas, no solo universitarias sino de cualquier nivel del sistema. En el módulo I pedimos a

los participantes que recuerden, y evalúen, la forma en que se hicieron presentes las instancias de aprendizaje. En el módulo II les preguntamos por sus recuerdos sobre aprendizajes que les significaron algo en sus vidas y los que poco aportaron a ella.

Cuando preguntamos por las instancias en las que se aprendió, estamos preguntando a la vez por las instancias a partir de las cuales se está enseñando. En realidad entra aquí en juego una afirmación que hemos propuesto más de una vez:

Es muy difícil enseñar como no se ha aprendido.

Que puede traducirse también así:

Dime cómo aprendiste y te diré cómo enseñas.

La ausencia o la presencia de las instancias en los años de formación marca en lo profundo futuras maneras de llevar el aprendizaje en las aulas y fuera de ellas. Más aún, las experiencias en alguna de las instancias suelen marcar también en lo profundo el modo de concebir y practicar la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

Puesto que tenemos un texto paralelo por módulo y 1830 egresados, suman ya más de 7000 los materiales logrados en estos 20 años. Como en el primer módulo no hemos dejado nunca de preguntar por las instancias de aprendizaje, tenemos miles respuestas en torno a cómo se las vivió en las respectivas experiencias. El relato que sigue no se basa en una muestra tan amplia. Hicimos una selección al azar en textos paralelos de tres promociones, a razón de diez por cada una. Detengámonos en las instancias, tal como fueron comentadas por las y los colegas.

En líneas generales, lo más presente en la memoria de quienes se dedican

hoy a la docencia son los profesores y los materiales de estudio. El mayor peso está en los primeros, como centro de la enseñanza, como instancia principal del sistema. Esto no quiere decir que tal reconocimiento sea igual a haber participado de ricos procesos de aprendizaje. Una cosa es reconocer la función y el tiempo pasado en la institución con los docentes y otra lo sucedido en esas relaciones. Un tercio de los documentos analizados es crítico con el tipo de educadores que a sus autores les tocó en suerte: presencia de autoritarismo, soberbia, imposibilidad de diálogo; las clases como una pérdida de tiempo. Igual cantidad se coloca en el otro extremo: personas que generaron climas de encuentro, de diálogo, de participación, seres que por su apasionamiento en lo que enseñaban dejaron huellas profundas. Entre esos dos extremos se mueven las experiencias, lo que indica que no todo está mal, pero también muestra lo mucho que falta por caminar para llegar a ideales en esta fundamental instancia de aprendizaje.

El segundo lugar lo ocuparon los materiales de estudio, expresados fundamentalmente en los textos. Mayoría de críticas: trabajo basado en fotocopias, falta de mediación pedagógica para realizar la lectura... Es muy claro el estrechamiento de lo que abarca esta instancia (“medios, materiales y tecnologías”) a lo impreso y, de manera aplastante, a las fotocopias. Las menciones de otros recursos para aprender fueron mínimas. Como causas se mencionaron cuestiones económicas, desinterés de los docentes, escollos institucionales.

Aprender de la institución. No siempre se plantea esa cuestión en el terreno del aprendizaje. A menudo se pregunta por lo administrativo, por el seguimiento para obtener comprobantes de estudio y temas similares. Pero llevado el interrogante al plano del aprendizaje, se vive primero un momento de indecisión. ¿No se aprende solo en el aula? Cuando se aclara que hay otros aprendizajes, además de contenidos, se abren recuerdos que expresan lo que sigue: lo que la institución enseñó no fue positivo,

autoritarismo, entropía comunicacional, burocratismo, enciclopedismo, rigidez, descontextualización, escasez de participación, rivalidad ideológica. En muy pocos casos recogimos valoraciones positivas, referidas a canales abiertos, sentido de pertenencia y respeto.

El aprendizaje con el grupo fue reconocido como una instancia fundamental, pero las experiencias previstas desde la planificación de los actos educativos resultaron escasas. En todo caso se mencionó el trabajo voluntario, espontáneo con otros estudiantes. La mediación pedagógica dirigida a promover este tipo de tarea basada en la interacción resultó mínima en los testimonios revisados.

El aprendizaje con el contexto aparece en la gran mayoría de las reflexiones como una gran carencia. La labor se centró primordialmente en el aula y en casos de prácticas fuera de ella no se contó con la debida planificación para tomar al contexto como una fuente de experiencias capaz de enriquecer la aventura de aprender.

En todos los textos, el gran ausente fue el aprendizaje consigo mismo. Un mínimo porcentaje de los docentes señala que sus propias experiencias y conocimientos fueron tomados como base para la educación. Los recuerdos de quienes se lamentan de la ausencia de esta instancia se mezclan con reclamos en torno al tratamiento de tabla rasa que recibieron, números de lista, meros espectadores. Esto provocó la falta de diálogo con otros estudiantes y con sus docentes, a lo que se añadió la concepción de muchos profesores en el sentido de que detenerse en tal instancia constituía una pérdida de tiempo.

¿Qué sucedió con el juego de las seis instancias? De los materiales consultados solo tres personas manifestaron haber aprendido con todas ellas. Si bien no postulamos la necesidad de pasar por ese tipo de aprendizaje ampliado, nuestra experiencia muestra que a mayor estrechamiento, las oportunidades de relación

con otros horizontes de interacción también se estrechan. Corresponde aspirar a un aprendizaje rico en textos y contextos, en relaciones con los demás y con uno mismo, en utilización de medios, de manera de ir más allá de la concentración en una o dos instancias. No descalificamos ninguna de ellas, apuntamos que el aprendizaje se enriquece cuando más variadas son en el acto educativo.

Como indicamos al comienzo, recogimos testimonios sobre la práctica dirigida a recordar aprendizajes que significaron para nuestros colegas un hito importante en su formación. Fue casi unánime en los 30 textos revisados el reconocimiento de que lo significativo estuvo relacionado con una adecuada mediación pedagógica. Y también para una gran mayoría que la significatividad correspondió a la realización de actividades prácticas, en tanto que unos pocos colegas reconocieron esa caracterización a clases magistrales (las cuales, de todas maneras, fueron mediadas de forma adecuada).

Veamos expresiones tomadas de los textos paralelos:

- Consideración de la propia experiencia.
- Integración de contenidos (previos y nuevos) y de saberes (saber, saber hacer y saber ser).
- Sentido de lo que se hacía.
- Vinculación con la realidad.
- Clima de afecto y respeto.
- Personalización.
- Revalorización de la autoestima.
- Comunicabilidad.

Agreguemos otras caracterizaciones que figuran en los documentos analizados:

- La explicación de los errores por parte del educador y la valorización de lo positivo en cada trabajo.
- La especificación de lo que se esperaba de ellos como estudiantes.
- El ofrecimiento de herramientas necesarias (intelectuales y materiales) para la realización de una práctica.
- El uso de un lenguaje adecuado para comunicarse con ellos.
- La presencia de consejos y sugerencias.
- La propuesta de resolución de problemas.
- La aplicación de los contenidos.
- El trabajo en equipo.
- La promoción de la expresión, oral y escrita.
- La libertad.
- El tiempo necesario.
- El rompimiento de estructuras.
- El hecho de compartir.
- La incorporación de los aportes de la cultura.
- El reemplazo de la palabra por la observación de la realidad.
- La novedad.
- El desafío y la aventura.
- El acuerdo en torno a los conceptos.
- El empleo de anécdotas.

En el reconocimiento estuvo presente el educador, caracterizado como:

- Mediador.
- Con sentido del humor.
- Con la cualidad de la simpatía.
- Con claridad y sencillez en su expresión
- Con capacidad de confianza en el alumno.
- Con tono de voz adecuado.
- Con pasión, vocación y compromiso.
- Con capacidad de mostrarse como modelo.
- Con capacidad de comunicar tranquilidad.

Tales aprendizajes y tal acompañamiento posibilitaron, según los materiales analizados, el desarrollo personal y profesional; la satisfacción por el logro, el crecimiento de la autoestima, el recuerdo a lo largo del tiempo, y en muchos casos una influencia decisiva en la vida personal y profesional.

En el otro extremo los testimonios aludieron a las clases magistrales dirigidas a negar la participación y la interacción. A ello se sumaba, en las experiencias con los docentes, la escasa preparación, la monotonía en la transmisión y hasta la lectura de libros o apuntes por parte del educador.

Fueron mencionados puntos como:

- La falta de sentido.
- La memorización, la repetición.
- La falta de consideración de los conocimientos previos e intereses de los educandos.
- La pasividad del alumno.
- La descalificación de los estudiantes por parte del docente.

- La falta de involucramiento del profesor.
- El desperdicio de tiempo.
- El autoritarismo y la carencia de una actitud comunicativa por parte del profesor.
- La distancia, el clima de tensión, la falta de articulación de los contenidos, el exceso de contenidos, la propuesta de actividades no planificadas en lo que hace a su logro.
- La desconfianza hacia el estudiante; la falta de revisión crítica de la propia experiencia de educador; la desvinculación con la realidad; la sensación de frustración; la carencia de reconocimiento del esfuerzo y de los logros obtenidos; el señalamiento de errores sin una explicación.

Nuestra experiencia de veinte años de trabajo con colegas educadores nos ha llevado a reconocer que no hay transformación en esas maneras de percibir y de actuar sin un largo proceso de revisión de la propia práctica y de cumplimiento de experiencias de aprendizaje. En el caso de nuestra Carrera estamos hablando de un mínimo de 15 meses de trabajo basados en aprendizajes a través de los cuales pretendemos lograr experiencias pedagógicas decisivas. Por este último concepto entendemos la vivencia de situaciones en las que se llegue a profundizar en la propia práctica y a desafiar la capacidad de conocer, de aprender y de aventurar formas innovadoras de relación con los estudiantes y con uno mismo.

Lo expresamos así:

Nuestro posgrado pone a sus participantes (colegas docentes) a aprender como idealmente quisiéramos que ellos pusieran a aprender a sus estudiantes.

El “dime cómo aprendiste” se traslada al presente: aprendamos de manera diferente para impulsar aprendizajes diferentes.

Entran en ese propósito las instancias de aprendizaje. Entran, en definitiva, las personas, con sus recuerdos, sus experiencias, sus percepciones. Desde ellas y con ellas trabajamos. Se trata nada menos que de su tiempo, del tiempo de sus existencias, de las horas del día dedicadas a cumplir con lo planificado por nosotros como grupo, de las exigencias de una formación de posgrado, del esfuerzo sumado a la vida del trabajo y de la familia.

No podemos dejar de referirnos al tiempo de quienes vienen a nosotros a profundizar en su práctica.

Elogio del tiempo del educador

¿Qué nos ha sucedido en estos 20 años a lo largo del trabajo con generaciones de colegas universitarios? Podríamos colmar páginas y páginas para relatar múltiples experiencias, búsquedas, hallazgos, encuentros, aprendizajes..., pero queremos detenernos en una suerte de constante, en algo presente desde el comienzo, allá por 1995, que se ha venido profundizando de promoción en promoción.

Partamos de la poesía.

“Y así, con lentitud que no descansa,
por las obras del hombre se hace el tiempo”

“No piso la materia; en su pedriza
piso al mayor dolor, tiempo deshecho.”

“Piso añicos de tiempo.”
Pedro Salinas, *Cero*

“Mirar el río hecho de tiempo y agua”.

Jorge Luis Borges, Arte poética.

Los primeros versos corresponden a uno de los poemas más ricos en sentido y en dolor escritos en el siglo XX por ese querido autor español que murió lejos de su patria. Se trata de *Cero*, un texto dedicado a los estragos de la bomba atómica lanzada a mansalva sobre una ciudad abierta a fines de la Segunda Guerra Mundial, cuando ésta ya estaba definida y no hacía falta tamaña masacre. Salinas expresa que lo destruido en esa infinita agresión es lo más humano de nosotros: el tiempo, construcción del hombre por sus obras y el hombre mismo en su existencia, por eso las imágenes de tiempo deshecho, añicos de tiempo.

Y en otro registro lo expresa Borges en sus versos de *Arte poética*. Si el río está hecho de tiempo y agua, también nuestras existencias están hechas de tiempo y... No tenemos la capacidad de síntesis del poeta para decir lo demás, ensayamos algunos balbuceos: mirar al hombre hecho de tiempo y sueños, tiempo y dichas, tiempo y dolores, tiempo y pasiones, tiempo y soledades...

Pues bien, la constante en nuestro posgrado ha sido durante ya casi dos décadas, de generación en generación de colegas, el lamento por la falta de tiempo para construir la propia obra expresada en los textos paralelos. Y como construyendo obra se construye uno, esa falta conlleva las dificultades para formarse como educador.

Podríamos multiplicar los ejemplos:

“Sí, fue un esfuerzo grande, pero si hubiera tenido más tiempo...”.

“Hubo que sacrificar mucho en este proceso, el tiempo de la familia...”.

“Hacía mucho que no me concentraba en un tiempo personal de reflexión...”.

“La escritura me fue devolviendo un poco de serenidad, es hermoso retomar el tiempo de uno...”.

“Hacia años que no me detenía en una escritura para la cual hace falta tiempo...”.

“No tengo tiempo suficiente, sé que eso se nota en el texto...”.

Quienes integramos el grupo de coordinación de la Especialización no dejamos de preguntarnos: ¿qué están haciendo las instituciones con el tiempo de sus educadores?, ¿qué está haciendo la sociedad?

¿No será que se vive en el quehacer cotidiano una marejada de acechanzas que no permite contar con tiempo de uno, es decir, con vida de uno, para construirse como educador?

Y con esos seres, con ese tiempo hecho jirones, se pretende ingresar al mundo de las tecnologías digitales, a un tiempo que tendería a moverse como la luz por el universo. Usted corre todo el día de aula en aula, de planilla en planilla, ahora corra más, no es suficiente, mire cómo lo van dejando atrás sus estudiantes, cómo se pierden a la distancia mientras ensaya un triste trote por la vida. Tiene ahí todo un universo que deberá incorporar para poder seguir llamándose educador, corra, corra, corra. Porque además ahora lo evaluaremos, le pediremos cuentas de su formación de posgrado, de sus investigaciones, de sus transferencias a la sociedad.

Y así, con una prisa que no descansa, por ese vértigo cotidiano se va perdiendo el tiempo, es decir, la propia existencia. Y termina uno preguntando por lo esencial: ¿para qué estoy aquí, en esta profesión encuadrada en la palabra educación?

Tenemos una respuesta: si me defino a mí mismo como educador estoy en la existencia para que los demás aprendan. No pasa el tiempo, pasamos nosotros que estamos hechos de tiempo, y en ese pasar sin sentido, en esa constante destrucción del tiempo más digno de nuestra existencia de educadores, se nos va la posibilidad de construirnos para promover y acompañar aprendizajes.

Nadie se construye, nadie colabora en la construcción de los demás como aprendices, a través de carreras sin freno. De procesos semejantes puede uno salir apenas construido, mal construido y hasta destruido.

Cuando falta tiempo para construirse como educador, cuando los días se disuelven y pasan como pájaros desnortados, cuando todo se gasta en la cotidiana angustia de sobrevivir y en las imposiciones, las tediosas imposiciones burocráticas, la cuestión no puede dejar de ser planteada: estoy en el mundo para que los demás aprendan, ¿podrían dejarme hacer aquello para lo cual estoy en el mundo?, ¿podrían permitirme concentrar mis horas y mis días en mi fundamental responsabilidad: promover y acompañar aprendizajes?, ¿podrían darme tiempo para pensar, sentir, gozar las tecnologías sin someterme a vértigos vacíos de sentido?

No nos fuercen como educadores al mayor dolor: pisar nuestro tiempo deshecho, pisar los añicos de nuestro tiempo.

Las prácticas en nuestro sistema a distancia

Para este paso en el desarrollo del libro optamos por basarnos en un diálogo mantenido con Blas Segovia, educador de la Universidad de Córdoba, España, que nos visitó en el año 2013 para una estancia de un mes dedicada a conocer nuestro posgrado. Hablamos con él largo tiempo sobre las prácticas de aprendizaje.

D.P.C.: Cuando proponemos prácticas a los colegas se trata de algo planteado por adultos para adultos, no te puedo lanzar a hacerlos, luego de todo el discurso que ofrecemos en torno a lo pedagógico, como aquellos de “léete este texto y me lo comentas”, “ahora una monografía sobre lo que dije”... En las viejas formas de la educación a distancia hubo a menudo una confusión entre actividades y prácticas; recuerdo viejos libros llenos de pasos, por ejemplo los de la enseñanza programa, ¿Recuerdas? Lea, subraye, marque, usted qué opina, responda las siguientes preguntas...

B.S.: Sí, un fundamento del viejo conductismo.

D.P.C.: Que en algunos casos no ha desaparecido del todo. No podemos proponer actividades infantilizadoras a colegas adultos, pasos por debajo de sus capacidades, de sus saberes, de su historia. Nosotros pensamos muchísimo las prácticas, intentamos ofrecer algo con sentido para una persona adulta y para su

profesión docente, que signifique un esfuerzo, que vaya generando alguna forma de metacognición, que entusiasme, que contagie alegría. Para cuatro meses de un módulo no tenemos 100 actividades, tenemos 10, 11 o 12 prácticas en total, de las cuales van a surgir los textos paralelos porque sus resultados deben ser volcados por escrito.

B.S.: Eso me recuerda una expresión del profesor Ángel Pérez Gómez refiriéndose a las características del currículum que desarrollamos en las instituciones universitarias de España: tenemos un currículum kilométrico pero de dos milímetros de profundidad.

D.P.C.: ¡Sí señor! Preciosa expresión que vale para nuestra estructura en cuatro módulos, no en un montón de cursos, y por supuesto para las prácticas de aprendizaje. Bien, entonces doce de estas últimas en un módulo y allí entra el juego de las instancias. Una puede basarse en lo que llamamos “consigo mismo”, por ejemplo ¿podría usted recordar cómo lo evaluaron? Otra con el contexto institucional :¿podría usted solicitar las bases teóricas y metodológicas del currículum en el que su asignatura está inserta? Otra con los materiales de estudio: ¿con cuáles aprendió?, ¿con cuáles propone aprendizajes a sus alumnos?

B.S.: De la práctica, de su comprensión y su concreción se ha logrando una construcción.

D.P.C.: Es cierto, sin duda. Nosotros decimos: ya tiene este concepto, se puede apreciar que lo comprendió, ahora algo hay que hacer con él, aplíquelo. Y vamos más allá desde lo que significa planificar la totalidad del posgrado. Tenemos de 10 a 12 prácticas por módulo, la cifra total de los cuatro significa entre 40 y 48. A ese conjunto lo llamamos “mapa de prácticas”, se trata de todos los haceres de alguien desde que ingresa hasta que egresa. Podrás imaginar que en veinte años ha habido no pocos cambios, pero la visión de totalidad nos permite ejercicios como el siguiente: en la práctica 32 estamos de alguna manera repitiendo lo que propusimos en las 15, dos módulos atrás... O bien, para la 26 podemos retomar lo que planteamos como logro en la 8...

El mapa nos permite jugar, hasta donde podemos una coherencia de todo el sistema, lejos estamos de una multitud de cursos ofrecidos por personas que casi no tienen contacto entre ellas, con pedidos dispersos en relación a una búsqueda de una totalidad con sentido.

B.S.: Claro, lo que se manifiesta es una relación de acompañamiento. Todo esto requiere una exigencia. El aprendizaje requiere esfuerzo y requiere de esas comunicaciones que se logran entre los participantes y ustedes, algo que tenga significatividad, que sea importante para alguien.

D.P.C.: Total acuerdo contigo. Si algo está claro en nuestro posgrado es que el camino supone mucho esfuerzo. Ahora bien, nos corresponde en este diálogo hablar de lo que significan una exigencia y un esfuerzo con sentido. La Carrera se sostiene en cuestiones como: cuatro módulos de 200 horas de trabajo para un total de 800, 10 a 12 prácticas para un total de 40 a 48, libros base mediados pedagógicamente, elaboración de textos paralelos con un promedio de 70 a 90 páginas, necesidad de contacto permanente con la asesora o el asesor pedagógico...

Hablo de una estructura muy marcada puesta por nosotros. Entonces... ¿dónde están la libertad, la posibilidad de crear, la apelación a las propias experiencias, la capacidad de proponer futuro...? Lo digo así: hemos armado una estructura sostenida sin variaciones desde hace veinte años, que incluso está sujeta a rutinas fuertes, que no puede ser transgredida por ningún participante..., nada de eso es negociable.

Pero, querido amigo, hemos armado una estructura concebida para que cada participante tenga sobre ella el máximo de libertad manifestada en su forma de expresarse, de dialogar con sus pares, de recuperar sus experiencias personales, de aventurar futuro, de reflexionar sobre la práctica, de interactuar con sus asesores y con sus colegas, de producir obra, de discutir con nosotros cuando se le hace necesario.

B.S.: Todo ello sostenido en una relación de acompañamiento. Hay ahora en España y en Europa en general un debate muy fuerte en cuanto a cómo organizar los saberes en base a lo que se denomina competencias pero al final todo el proceso de ellas- si se entienden desde un punto de vista positivo, se acerca a lo que estás planteando. Siento que vuestra propuesta está dirigida a recuperar una pedagogía con sentido.

D.P.C.: Totalmente lo que pasa es que nosotros hicimos otro camino, no usamos el concepto de competencia

B.S.: Igualmente el tema de competencia tiene un camino muy reciente.

D.P.C.: Si, nosotros estábamos con esto desde fines de los ochenta, ello no nos hace ni mejores ni peores, pero volvimos a la palabra más valiosa, hablamos mucho de la pedagogía, del sentido de la pedagogía, de la pedagogía con sentido. ¿Para qué estoy en el mundo? Y, yo estoy en el mundo para que los demás aprendan, si estoy en este mundo para otra cosa como educador pues me lo dicen, me siento a escuchar con todo gusto.

B.S.: Eso es fundamental, es un tema que me lo llevo anotado por que creo que debe ser el primer punto de reflexión cuando se empieza a trabajar con un grupo de personas en una asignatura o en una titulación.

D.P.C.: Agreguemos otro punto que está a la base de nuestro posgrado: la incorporación de rutinas. Por una parte nuestro sistema, en lo referente a su estructura, es rutinario: un módulo igual a los otros en su organización interna, cantidad de prácticas similares, encuentros presenciales a razón de uno por mes, intercambios con los asesores pedagógicos. Desde esa forma de proponer los estudios invitamos a los colegas a incorporar rutinas: tantas horas por semana, tanto tiempo para la escritura, tanto para resolver determinada práctica... Tratamos de impulsar rutinas de creatividad y esta expresión no tiene nada de contradictoria. En la creación de obra, del texto paralelo, se requieren tiempos de escritura,

de revisión, de relectura; no surgen esos materiales de musas que hablan a saber desde qué cielo ni tampoco de revelaciones. La creación cuesta, duele a veces; estamos ante una aventura intelectual que se sostiene por el esfuerzo, como señalabas anteriormente. Esto lo saben muy bien quienes han venido construyendo obra desde hace siglos, poetas, novelistas, pintores, escultores; tenemos mucho que aprender del arte en el trabajo pedagógico.

Nuestra manera de evaluar

Creemos que uno de los dramas de la educación en general es la evaluación; la palabra “drama” tiene todo el sentido acá si pensamos en lo que sucede en la universidad. La comprobación de no pocas investigaciones es que continúa presente la tradición de la evaluación técnica centrada en contenidos y calificaciones.

Detengamos nuestra mirada en las personas que vienen a la Especialización en calidad de estudiantes. Se trata de colegas dedicados a lo mismo que nosotros: enseñar en la universidad, en los espacios de la educación superior. Se trata de nuestros colegas, de compañeras y compañeros de trabajo en la institución en la cual nos desempeñamos y en otras con iguales funciones en otros sitios del país.

Desde el punto de vista de las prácticas que compartimos, de los lugares que ocupamos en la estructura, de nuestros quehaceres cotidianos... ¿cuál es la diferencia?

Con toda claridad y firmeza: ninguna.

La diferencia, en todo caso, es de lugar en este juego de enseñanza aprendizaje. Nosotros, coordinadoras y coordinadoras del posgrado, hemos profundizado en ciertas líneas, hemos armado la estructura, seleccionado textos, diseñado

prácticas de aprendizaje... desde una manera de entender la pedagogía y la responsabilidad de educador. Pero no somos jueces de nadie, no ocupamos un sitio de privilegio (epistemológico, teórico...), no estamos investidos de alguna aureola de a saber qué prestigio que nos permitiría decirle a los demás cómo deben pensar, actuar, caminar.

Fue por eso que desde un comienzo decidimos apartarnos de la vieja tradición de evaluación de nuestras instituciones. En primer lugar lo hicimos al organizar el posgrado en cuatro módulos y no en alguna interminable lista de cursos. La tentación de muchos cursos significa una contaminación del posgrado por el grado. Como ya expresamos, no es lo mismo, y mucho menos en el estudio a distancia, andar a los saltos de una materia a otra durante determinado período que concentrarse en un solo bloque de estudios, un módulo. En toda la carrera tenemos nosotros cuatro grandes momentos de trabajo y... de evaluación.

Primera manera, entonces, de salirnos de la tentación de notas sobre notas, con aquello del mejor del colegio y de los promedios más altos. En nuestro posgrado no jugamos en ningún momento esos juegos de, insisto, contaminación de tales estudios por el grado. Sin la vieja estructura de una sumatoria de cursos (a menudo desconectados entre sí con el argumento de que la síntesis la hará el estudiante), podemos pasar a cuestionar el modo de calificar.

Cuando diseñamos el posgrado, en 1994, planteamos que no habría notas, que solo pondríamos “aprobado”. Hubo algunas objeciones, no era fácil entonces salirse de los viejos moldes basados en la evaluación técnica. Argumentamos así: ¿usted cree que a un colega con el cual nos cruzamos en algún pasillo de la universidad le vamos a poner un cinco, un cuatro, un tres? Eso bien puede ser algo humillante y en educación tratamos siempre de mantenernos alejados de la humillación.

Bien, si no hay calificaciones habrá que colocar el otro lado de la antítesis: “desaprobado”. Tampoco, en veinte años de trabajo no hemos desaprobado a nadie. Maravilloso, eso significa entonces que todo el mundo aprueba...

No, eso significa que hacemos lo posible para que todos aprueben, pero siempre se nos escapan variables que no podemos controlar.

Hemos explicado que se aprueba el posgrado por medio de la elaboración del textos paralelos a razón de uno por módulo y de un coloquio final en cada uno. Sucede que hay quienes no pueden completar las tareas planteadas a través de la revisión de documentos y sobre todo de las prácticas de aprendizaje. Acompañamos todo el tiempo, pero llega un momento en que el colega deja los estudios, por muchos motivos que escapan a todo lo que podemos ofrecer a través de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. No desaprobamos a nadie, en todo caso lo que figura en las planillas es que alguien abandonó.

Como nuestro punto de partida se desplaza de las clases al aprendizaje, estamos convencidos de que el sistema de calificaciones de 1 a 10 basado en contenidos y en esas notas no refleja de manera adecuada lo que se ha aprendido y en ese sentido nos interesa volver al concepto de infantilización que caracterizamos de esta manera, cuando en un espacio educativo a alguien se le pide, se le exige incluso algo por debajo de sus capacidades, de sus potencialidades, de su imaginación, de su creatividad, de su capacidad de esfuerzo incluso cuando todo tira hacia abajo, hablamos de infantilización del aprendizaje. La forma tradicional de evaluar tiende a premiar la infantilización por que la tendencia es nivelar hacia abajo; nosotros creemos que en un sistema educativo donde prima la infantilización el resultado de construcción y producción de aprendizaje disminuye fuertemente.

Una de las causas de la alta deserción en la universidad es sin duda la evaluación como base del sistema. Cuando diseñamos la carrera en 1994 vimos que era imposible trasladar esa manera de juzgar a los demás a un pCertificado Vallone posgrado en docencia cursado por colegas con los cuales cotidianamente nos vemos; primero por que era una falta de respeto a ellos y segundo por que si nosotros manteníamos el viejo sistema le íbamos a estar diciendo a cada uno: esto es lo que puede seguir aplicando.

El posgrado se sostiene en un seguimiento personalizado de cada participante, lo que significa una evaluación de proceso. Se aprueba, como expresamos, con la producción del texto paralelo y con un coloquio; volveremos sobre este último más adelante. En lo que se refiere al texto paralelo se han producido a lo largo de estos veinte años tres tipos de resultado: textos elaborados con mínimo cumplimiento de lo esperado, resolución válida de las prácticas, apropiación conceptual; textos que suponen un mayor esfuerzo, por ejemplo incorporación de otras lecturas, más trabajo con los alumnos para poner en práctica lo que se va viendo en el posgrado...; en fin, textos caracterizados por una explosión de creatividad, una construcción que sin duda ha supuesto muchas horas por encima de las 200 previstas.

Los tres tipos de materiales son reconocidos con la palabra “aprobado”. Podría ocurrir (no nos ha sucedido, pero vale la pena plantear esa posibilidad) que alguien que ha presentado un escrito muy superior en calidad y en tiempo invertido nos dijera a los coordinadores: trabajé mucho más que otros, hay quienes hicieron un 50 o un 65% de mi esfuerzo, ¿no es injusto que figuremos solo como aprobados?, ¿no debería haber alguna diferencia?

Nuestra respuesta ante ese hipotético planteo es la siguiente: ambas situaciones son problemas de ustedes, no nuestros. Usted quiso aprender más, los otros colegas terminarán la Carrera con menos aprendizajes, cada quien elige su forma de trabajo.

Esas reglas de juego son planteadas desde el comienzo de cada promoción. Aclaramos que estamos entre adultos, nadie obliga a nadie a incorporarse a la Especialización, la evaluación es parte de esa relación entre adultos. Hemos podido reconocer una suerte de alivio fundamentado en que nosotros no imponemos un ideal de texto paralelo a partir del cual será juzgado el resto; no hay en ese sentido mejor texto paralelo, hay personas adultas, cada una de ellas haciendo su camino, lo que proponemos es acompañar ese camino. La asesoría pedagógica consiste en dicho acompañamiento, pero el mismo no se resuelve, para nada, en llegar a determinado ideal puesto, impuesto, a priori.

No hay un modelo de texto, tampoco un modelo de docente, no evaluamos desde las alturas, se trata de construcciones personales que se hilvanan desde las propias experiencias y desde algunas propuestas conceptuales.

Digámoslo así: nosotros asumimos la corresponsabilidad por proponer una estructura válida para el aprendizaje, asumimos fuertemente que en los logros de esta persona tenemos responsabilidad, pero la responsabilidad fundamental es de ella, si quiere aprender más o menos, es su decisión.

La aprobación se completa con un coloquio, es decir un texto paralelo y un coloquio por módulo. Aclaremos el término recordando una afirmación anterior: en este posgrado, no hay defensa porque no hay ataque.

El coloquio consiste en un encuentro entre un grupo pequeño de participantes que han completado su texto y organizan un relato de cómo vivieron el aprendizaje, cerramos cada módulo con un diálogo, que así se aprende.

Elogio de la evaluación

Después de Michel Foucault en *Vigilar y castigar* no quedan muchas formas de defender las viejas formas de evaluar en cualquier nivel del sistema educativo. Esto no ha significado, lamentablemente, que ellas hayan sido cuestionadas, su presencia goza de muchísima salud y estamos muy lejos de superarlas.

Dice el pensador francés en *La verdad y las formas jurídicas*: “¿Por qué razón para enseñar algo a alguien, ha de castigarse o recompensarse?”

El examen no constituye un recurso de aprendizaje, sino de control y de disciplinamiento: alguien, el examinador, examina a alguien, el examinado. El punto de partida es un diagnóstico pasivo: alguien por encima de ti dice lo que sabes y lo que vales.

Estamos ante el viejo modelo médico-paciente, juez-delincuente, emisor-receptor, maestro-alumno. Conocemos de sobra los juegos que se producen: adaptación del examinado a las reglas de juego del examinador; adaptación al lenguaje del examinador; adaptación a la respuesta esperada por el examinador; adaptación a los tiempos del examinador; adaptación a los parámetros evaluadores del examinador; adaptación a la postura física reclamada por el

examinador. Las consecuencias: pasividad, negación de la libertad de movimiento, de expresión, de aventura del conocimiento, humillación de las propias capacidades.

El examen es un recurso más de vigilancia en el seno de las organizaciones escolares. La palabra vigilancia se relaciona con vigilia y esta alude a cuando estamos con los sentidos bien abiertos. La vigilia supone la atención alerta. Vigilar significa estar alerta. Alertas la mirada, la escucha. Uno vigila aquello que se le puede escapar de las manos, que incluso se convierta en una amenaza. El vigía es quien otea el horizonte para anticipar algún ataque. El vigía, cuando descubre algo, da la voz de alerta.

Es un total contrasentido mezclar vigilancia con relaciones de aprendizaje. La tarea de promover y acompañar el aprendizaje no tiene nada que ver con la vigilancia.

Foucault nos enseñó que el examen educativo lleva en su seno el milenarismo mecanismo de la prueba. No en vano se dice: "para mañana... prueba."

Caben por lo menos dos líneas de análisis: ponerse a prueba, poner a prueba. La primera abre alternativas a la participación, a la voluntad personal. La segunda viene de fuera, es impuesta para comprobar algo. La prueba siempre se completa en el esquema éxito/fracaso: alguien gana y alguien pierde. Gana el más fuerte, el más diestro, el más hábil, el más tramposo incluso. Fortaleza poder, destrezas, habilidad por encima de los demás, trampas, no son caminos de promoción y acompañamiento del aprendizaje.

Veamos algunos mecanismos: prepararse para la prueba, pasar la prueba, a-probado, des-aprobado, re-probado...

Y la prueba ligada a una evaluación basada en notas, no en una evaluación, en una calificación.

El poder de diseñar la prueba, de aplicar la prueba, de aprobar o desaprobar. Nada de esto tiene relación con la tarea de promover y acompañar el aprendizaje.

El examen fue clave en la tradición de la inquisición, a partir del verbo inquirir, indagar. En el ámbito judicial se habla en este sentido de indagatoria. Se procede a indagar al estudiante para comprobar si sabe o no sabe. La indagación puede ser oral o escrita, puede basarse en el milenar recurso de la pregunta, puede plantear alternativas rígidas. El indagador determina preguntas y respuestas, además del tiempo y el espacio para llegar a estas últimas. El indagado debe dar cuenta de un saber, el del indagador, para aprobar. Por lo tanto, difícilmente se saldrá de ese saber, difícilmente lo cuestionará.

En el campo de la educación, la indagación así practicada es una de las formas más humillante, antidialógica que existe. La promoción y el acompañamiento del aprendizaje no tiene nada que ver ni con indagaciones ni con humillaciones.

El examen es un mecanismo de control y de disciplinamiento, no de aprendizaje. Se acepta el examen porque la institución lo coloca como condición para salir airoso en determinada línea de estudios. Se lo acepta porque el mecanismo de éxito crea una sensación de logro, de avance. Se lo acepta porque hay instituciones que tienden a sembrar minúsculos ideales, minúsculas aspiraciones, minúsculos horizontes. El examen no premia al mejor, sino al más adaptado. Los logros a través del examen son ficticios, son seudologros, modos de dominación que dejan fuera la aventura del conocimiento.

Hablo ahora en estricta primera persona²⁸:

Dejé de tomar exámenes hace ya muchos años porque para enseñar no hace falta recompensar o castigar.

Porque mi tarea de educador es infinitamente más digna que la de andar de vigilante.

Porque no soy juez de nadie ni policía de nadie. No forma parte de mi dignísima práctica de educador ponerle pruebas a alguien para disciplinarlo.

Porque las indagaciones y las inquisiciones no tienen nada que hacer en la dignísima práctica de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

Porque no estoy en la vida como educador para sembrar minúsculos ideales, minúsculas aspiraciones, minúsculos horizontes.

Porque mi tarea de educador es mucho más digna que eso de andar adaptando gente por el mundo.

Abandoné el examen a favor de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje por la confianza en quienes vienen a mí para aprender; por el maravilloso juego del interaprendizaje; por el respeto a los demás y a mí mismo.

Sobre bases como éstas construimos nuestra propuesta de evaluación de los participantes en el posgrado.

Sucede que todo se resuelve en el marco del proyecto educativo desde el cual se trabaja.

²⁸ Segunda y última oportunidad en este libro.

Veamos tres alternativas:

proyecto de traspaso de información-respuesta esperada..., con una evaluación como fiscalización-comprobación;

proyecto orientado a cambios de conducta..., con una evaluación como comprobación de lo logrado por los estímulos adecuados;

proyecto orientado a la construcción de conocimientos y de sí mismo..., con una evaluación en la que se ponen en juego la relación texto-contexto, la expresión, la interacción, la apropiación cultural, la capacidad de proyección. Una evaluación, entonces, orientada al desarrollo de la propia capacidad de juzgar el logro del aprendizaje, el enriquecimiento del proceso a partir también de los errores, la aceptación de otras miradas y palabras que ayuden en dicho logro.

Nos hemos movido, desde el comienzo de este elogio, en el vasto territorio de lo juegos de poder. Vayamos a una obra que retrató estos últimos de manera terrible: *El proceso* de Franz Kafka. Recuerdo el inicio: una mañana el señor K se despierta y encuentra a dos personas en su habitación que lo miran y le anuncian luego que está sujeto a un proceso.

“Alguien debió haber calumniado a Joseph K., pues sin que este hubiera hecho nada malo fue arrestado una mañana.”

“No conozco esa ley.” “Tanto peor para usted.” “Sin duda esa ley solo existe en la imaginación de usted.” “Ya sentirá usted el efecto de esa ley.”

Joseph K. será juzgado sin conocer la ley, ni a sus jueces, ni de qué se lo acusa... Bien, se podrá decir, estamos antes una verdadera exageración literaria, lejana por suerte a quienes trabajamos hoy en el ámbito de la educación.

Salvando las distancias, que sin duda pueden ser muchas, El proceso constituye un profundo cuadro del alcance del poder de una evaluación sin control por parte de quienes son evaluados.

Reivindicamos frente tales excesos el derecho a la evaluación, individual y grupal: el derecho a practicar la evaluación sobre las propias prácticas y a aprender a practicarla; reivindicamos la democratización del poder de evaluar.

Fue desde ese derecho como construimos la manera de evaluar en nuestro posgrado.

Evaluaciones de la carrera

Creemos que uno de los dramas de la educación en general es la evaluación; Recorramos ahora el camino seguido por la Especialización en el marco de la evaluación, tomando en cuenta su modalidad: la educación a distancia. Para situarnos en el contexto de nuestro país corresponde recordar que esta última no fue impulsada desde el estado sino hasta la década del 90.

Veamos algunos detalles:

En dicha década fueron promulgadas la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. La primera, 1994, incluyó una sola mención de la educación a distancia, artículo 18, dentro del capítulo dedicado a educación no formal: el estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas, particularmente los sistemas abiertos y a distancia. Se mencionaban los medios de comunicación, dentro de un genérico “se dispondrá de espacios televisivos y radiofónicos.” El Art. 39 señalaba: “Se adoptarán acciones específicas para las personas que no ingresen al sistema, para las que abandonan y para las repitentes.”

En 1998 apareció el primer intento de reglamentar la educación a distancia en el ámbito del sistema educativo, y en diciembre de 2004 la segunda norma, Res. 1717. Nos detenemos en la última, el punto de partida figura en el título de la resolución: “Lineamientos para la presentación y evaluación de programas y

carreras bajo la modalidad de educación a distancia”. Es decir, estamos en el terreno del sistema educativo, solo que a distancia. Veamos la caracterización: “Modalidad educativa no presencial, que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, con referencia a determinado modelo pedagógico”.

Los componentes de una propuesta de ese tipo son, según la Resolución: modelo educativo, perfil y desempeño de los docentes, interacción entre docentes y estudiantes y estudiantes entre sí, materiales para el aprendizaje, tecnologías de información y comunicación, tipos y formatos de evaluación, centros de apoyo distantes.

Nacida en 1995 nuestra Carrera entró en funcionamiento antes de la constitución de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU. En 1999 decidimos presentarla a ese organismo, se trató de la primera propuesta de posgrado a distancia que buscaba dar ese paso.

En una primera respuesta de la Comisión fuimos rechazados con una serie de argumentos que correspondían a una mirada sujeta a la educación presencial, los evaluadores juzgaron todo el sistema desde esa óptica, sin una sola concesión a lo que significaban ya a esa altura en el contexto internacional los estudios a distancia. En octubre de 1999 presentamos una apelación en la que figuraron argumentos como los siguientes:

Con relación a la fundamentación epistemológica:

“La carrera está fundamentada epistemológicamente en una tradición latinoamericana fecunda y aceptada por la comunidad científica pedagógica. En primer lugar en la pedagogía crítica que en nuestros países se abre con las reflexiones de Paulo Freire, las cuales crean una verdadera escuela de pensamiento latinoamericano recogido por distintas organizaciones no gubernamentales (como el Instituto

Latinoamericano de Comunicación Educativa, ILPEC, en Costa Rica, o la organización La Crujía, en Buenos Aires), por universidades (no solo en carreras de educación, sino en comunicación y en trabajo social) y por organismos internacionales como la UNESCO (mencionamos, a modo de ejemplo, la obra *Un solo mundo, voces múltiples*). Una pedagogía basada en el reconocimiento del otro, en la superación de la tradición contenidista, en la ruptura con el uso exclusivo de la clase magistral, en la búsqueda del diálogo y la participación de todos los seres involucrados en el acto educativo, en el enseñar a aprender y en la ruptura del poder concentrado en la institución y en el educador.”

Con relación a una pretendida insuficiencia del trabajo de los alumnos:

“El propósito fundamental de este posgrado es el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje en la Universidad. Se parte de la siguiente afirmación: es difícil enseñar como no se ha aprendido. Por ese motivo, las prácticas de aprendizaje por las que pasan los educadores son similares a las que se espera realicen sus estudiantes. Es decir, prácticas de observación, de interacción, de investigación en el contexto, de resolución de problemas, de análisis de materiales, de interlocución con los colegas, de análisis institucional, de recuperación de experiencias personales que pueden enriquecer el aprendizaje, entre otras posibilidades. Todo esto ha comenzado a volcarse en las aulas, a través de actitudes y prácticas de mediación pedagógica efectivas”.

Con respecto a falencias en el “cuerpo académico”:

“Una afirmación de ese tipo se enmarca en una visión de la educación sujeta a asignaturas fijas, un docente para cada una. Pero sucede que en un proyecto de educación a distancia como el que ofrece la Especialización, esa función del docente es superada por las características del mismo método. Esto también puede desprenderse de la lectura de la documentación. En

el punto 3.4, página 10, señalamos: “El equipo de asesores tiene a su cargo el seguimiento de los docentes en su tarea a lo largo de los cuatro módulos”. Quienes se encargan del contenido son los autores de los textos base, por eso se adjuntó el currículum de la mayoría de ellos. A esto se añade la bibliografía para cada módulo. Los asesores pedagógicos o tutores conocen todos los textos base y todas las bibliografías, no se dedican a dar ningún tema en particular simple y sencillamente porque en nuestro sistema no se dan clases. Su función, sobre la base de ese conocimiento, de su formación y de probada capacidad de comunicación, es apoyar a los colegas estudiantes en la marcha de su aprendizaje. Esto significa aclarar dudas conceptuales, orientarlos en la resolución de las prácticas y hacer un minucioso seguimiento de la construcción de los textos paralelos.”

“No es nuestro propósito ampliar estas consideraciones, sin duda lo que estuvo en juego fue una mirada sostenida por concepciones tradicionales de la educación, el posgrado fue juzgado desde parámetros que han sido ampliamente rebatidos desde la escuela nueva en adelante y sobre todo en los últimos veinte años del siglo pasado.”

La CONEAU procedió a revisar la evaluación y por Resolución 402/00 fuimos acreditados con categoría B.

Veamos algunas consideraciones:

“Las actividades conducentes a la graduación y el tipo de “producto” esperado como trabajo final de cada uno de los módulos constituyen una propuesta de destacado valor pedagógico. Las modalidades de evaluación y supervisión del alumnado resultan adecuadas y coherentes con la modalidad y características de la propuesta académica en su conjunto.

Con relación a los trabajos finales:

“El trabajo final está integrado por la producción intelectual de los alumnos del denominado “texto paralelo” correspondiente a cada uno de los módulos.

Todos los alumnos deben realizar satisfactoriamente esta tarea de reconstrucción del material básico para el desarrollo de una especialización en el área de docencia universitaria como requisito para su aprobación.

Tal como se señalara anteriormente es de considerar esta propuesta de alto valor pedagógico en tanto promueve la aplicación directa de los aprendizajes en el desarrollo de una propuesta paralela. Por otra parte, cabe señalar que el carácter innovador de tal modalidad requiere un seguimiento y análisis de la efectividad de la misma en términos de resultados.”

En el año 2007 pasamos por una segunda evaluación y fuimos categorizados A por resolución 441/07.

Retomemos algunos puntos de ese documento:

“El Texto Paralelo es la expresión del proceso que cada estudiante va cumpliendo a medida que avanza por los temas del módulo. La escritura acerca de su aprendizaje favorece la construcción de la experiencia y la toma de conciencia acerca de ella, a la vez que como obra escrita permite la autoevaluación y la resignificación de su propio aprendizaje. A través de él se constatan la apropiación de contenidos, el desarrollo de la creatividad , la capacidad de relacionarse y la producción.

La carrera, por centrarse en la docencia universitaria, tiene previstas prácticas de aprendizaje vinculadas con el quehacer educativo en sus respectivas disciplinas y establecimientos. Cada módulo prevé, entre otras alternativas, alrededor de diez prácticas integradoras que conducen a la realización de trabajos de campo, entrevistas, análisis de formas de trabajo institucional y transferencia en las aulas. Estas actividades constituyen instancias de trabajo ineludibles, motivo por el cual se remarca su adecuación en función de las características del posgrado y el perfil del egresado.

Los trabajos finales presentados dan cuenta de la riqueza del proceso de elaboración a partir del Texto Paralelo y reflejan la dedicación de los asesores pedagógicos. Constituyen aportes muy valiosos para replantear la docencia universitaria, en tanto en cada uno de ellos se entrelazan la revisión crítica del propio ejercicio profesional de la docencia con las reflexiones que surgen de los marcos teóricos que fundamentan los módulos.”

Evaluación de RIACES, 2009

En el 2009, por pedido de la CONEAU, participamos en una evaluación destinada a poner en práctica una línea de análisis a cargo de un organismo internacional, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, RIACES. Nos visitaron en la Universidad especialistas de Cuba, España y Argentina para proceder a dicha evaluación.

El informe fue positivo en líneas generales, pero hubo observaciones que decidimos refutar, siempre en plan de diálogo con colegas universitarios. Retomemos algunos puntos centrales, sobre todo en relación con nuestra concepción y práctica de la educación a distancia. Señala el informe:

“Uso limitado de la concepción de la educación a distancia y de las potencialidades de las TIC.” (2.)

“El Programa no se abrió a considerar otras propuestas formativas de instituciones nacionales y extranjeras que desarrollan educación a distancia”.(5.)

“... ampliar y/o fortalecer la concepción de educación a distancia y de las potencialidades de las TIC.” (6.)

Nuestra respuesta fue la siguiente:

“Así como valoramos el trabajo de los pares evaluadores y aceptamos muchas de sus observaciones, consideramos necesario expresar nuestra discrepancia con estas afirmaciones. Nuestro enfoque de educación a distancia se fundamenta en una tradición latinoamericana de más de 40 años en el desarrollo de la modalidad. Venimos de una línea sostenida en formación de adultos, tanto en la educación formal como en la no formal, que se inició con las tecnologías analógicas y ha incorporado lo necesario de las tecnologías digitales para profundizar en su propuesta pedagógica. Desde el momento en que iniciamos la Carrera, en 1995, hasta el presente, no hemos dejado de seguir la marcha de ese tipo de estudios y de profundizar en lo que constituyó la base de nuestra propuesta: la mediación pedagógica entendida como la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Esta tarea, en nuestra Carrera, se cumple a través de materiales mediados para lograr una interlocución con los participantes, de una constante evaluación de proceso, de un llamado a la producción intelectual que se concreta en los textos paralelos, de un itinerario de prácticas de aprendizaje que buscan apoyar el trabajo individual con inclusión de tareas grupales, porque la educación a distancia no se resuelve solo con interactividad e interacción, sino también con la capacidad de generar obra personal, individual, sin descuidar el intercambio con otros estudiantes.

Nuestra base teórica y nuestra metodología están presentes en instituciones educativas de países como Guatemala, Costa Rica, Ecuador, Colombia, República Dominicana, México. Formamos parte de un movimiento latinoamericano basado en una pedagogía ligada profundamente a paradigmas que ponen como centro de la educación a los aprendices. No es posible evaluarnos sin un conocimiento de esa tradición y de esa realidad latinoamericana.

Aclaremos en la autoevaluación que nuestra relación con las TIC ha sido de incorporación paulatina, porque el sistema funcionó bien sin un uso amplio de ellas. El reconocimiento de lo que sucede en nuestros países podría haber permitido una mejor comprensión de nuestra pedagogía en la educación a distancia y de nuestra práctica. En el libro *E-learning, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*²⁹ trazamos un panorama de lo ocurrido con la comunicación y la educación en el contexto de la región hasta llegar a las propuestas e-learning, para demostrar que muchos de los ideales y de las prácticas que incluye este último enfoque habían madurado ya en experiencias latinoamericanas. Un ejemplar del texto mencionado fue puesto a disposición de los evaluadores a su llegada a Mendoza.

Solicitamos a RIACES una revisión de los argumentos que incluimos en nuestra autoevaluación, fundamentalmente los correspondientes al modelo pedagógico y al uso de tecnologías.

El problema planteado con respecto a nuestro conocimiento y utilización de lo que se espera de un sistema a distancia excede la posible polémica con los pares evaluadores. Se trata de una cuestión que, a nuestro entender, corresponde a la Red: ¿desde qué parámetros serán evaluados los posgrados a distancia? Consideramos que la organización debería ofrecer a los interesados un marco conceptual referido a lo que entiende por educación a distancia, para que cada quien sepa a qué atenerse a la hora de la evaluación. En la experiencia que hemos tenido sentimos la necesidad de un marco de referencia que considerara las propuestas pedagógicas alternativas y críticas, las cuales deberían ser evaluadas con un instrumento que permita descubrir debilidades y fortalezas dentro del propio sistema de ideas de cada posgrado”.

²⁹ Prieto Castillo, Daniel; van de Pol, Peter. *E-learning, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*, Bogotá, RNTC, 2006.

Los avatares de la evaluación

Así fueron nuestras experiencias con los pares evaluadores. En la primera no se comprendió el alcance de lo que significa un sistema a distancia basado en una pedagogía de fuerte raíz latinoamericana; fue necesaria la intervención de los responsables de la CONEAU para abrir el diálogo y recuperar lo que significaba nuestra propuesta en el marco de la educación de adultos y de la modalidad a distancia. Llegamos de esa manera a la categoría B. En la segunda evaluación pudimos demostrar el valor de nuestra iniciativa a través de investigaciones, diálogos con los pares evaluadores y testimonios de los colegas estudiantes, lo que significó la entrada en la categoría A. En la tercera tuvimos nuevamente una mirada investida en una concepción de la educación a distancia que no alcanzábamos a comprender, por ello nuestro pedido de aclaración de los parámetros con los cuales se evalúan proyectos en los que muchas personas ponen sus mejores esfuerzos y sus ilusiones de progresar en el mundo universitario.

La lección de estos avatares: todavía queda mucho por caminar en el terreno de la evaluación de proyectos de posgrado, de manera especial cuando de trabajo con los colegas docentes se trata.

De lo analógico a lo virtual

Un poco de historia: hubo en el campo de la educación antes de la revolución digital otra revolución: la analógica, que adquirió toda su fuerza en la década del 60, de la mano de la vieja tecnología educativa. Abramos el aula a la imagen, al sonido... Y nuestros espacios se llenaron de equipos para pasar diapositivas, filminas, productos audiovisuales; llegaron los circuitos cerrados de televisión las grabadoras de sonido, los proyectores. Fue la fiesta de aquellas tecnologías, mediante ellas, se decía, la vida, la realidad, entraban al aula. Si bien no se hablaba entonces de entorno de aprendizaje, el intento era ése: abrir el aula, dejar que los medios llevaran propuestas educativas para ir más allá de las viejas formas de enseñar y de aprender.

Nos preciamos de haber escrito algo capaz de desnudar lo que sucedió en aquellos tiempos y que tuvo muchas consecuencias hasta el presente:

Dime qué hiciste con las anteriores tecnologías y te diré qué harás con las nuevas.

Aquella primera revolución se centró sobre todo en la educación primaria y media. Pero pasó casi entre las sombras en los espacios universitarios. Es cierto que fueron incorporados equipos, que en muchas ocasiones se apeló a la imagen para ilustrar las clases, pero poco y nada pudo hacerse para abrir un

espacio empecinado en el discurso del docente y en el uso del pizarrón y la tiza. El viejo entorno de aprendizaje resistió, resiste en gran medida en la actualidad.

Cabe preguntarse si se trata solo de un problema tecnológico. Estamos ante algo mucho más profundo:

La estructura universitaria fue diseñada para enseñar, no para aprender.

Maticemos tamaña afirmación:

La estructura universitaria ha sido diseñada para que el aprendizaje se produzca en total dependencia de las viejas maneras de enseñar.

Esas estructuras desecharon las tecnologías analógicas y cuando las utilizaron terminaron por colonizarlas. Trataron de hacer lo mismo con las digitales y de alguna manera lo lograron en la década del 90, con la presencia casi universal del empleo de los materiales trabajados en power point.

Nacida a mediados de la década del 90, la Especialización tenía, y tiene en la actualidad, dos líneas de trabajo. Por un lado la reflexión sobre la incidencia de lo tecnológico en el quehacer educativo y por otro la apropiación de los colegas participantes de recursos de ese tipo para su práctica cotidiana.

En 1995 proponíamos un ejercicio para avanzar en la primera línea: ¿podría usted visitar un espacio educativo en el cual se esté utilizando lo digital para impulsar aprendizajes? para el aprendizaje? Más de 300 personas tuvieron el problema de manera simultánea: no había dónde ir. Fue necesario habilitar un sitio en el rectorado de la Universidad con dos computadoras atendidas por un informático; en grupos pasaban los colegas a ver qué sucedía en la pantalla.

En la segunda línea fue necesario actuar con rapidez y, por qué no decirlo, fuerza. Sucedió que los participantes les presentaban a los asesores pedagógicos

prácticas de aprendizaje manuscritas, muchos no sabían escribir a máquina. Al cabo de unos meses comprobamos que sería imposible seguir de esa manera y pusimos un plazo a partir del cual no recibiríamos textos si ellos no estaban digitalizados. Entre la primera y la segunda promoción se produjo un cambio notable, más de 300 personas incorporaron a su quehacer las computadoras.

Volvamos sobre el paso de lo analógico a lo virtual. La base del posgrado fue en los primeros once años el libro base de cada módulo y la bibliografía, todo ello impreso para entregar ejemplares a cada participante. Tecnologías analógicas, si hubo una que ocupó varios siglos fue el libro.

Cuando nos preguntaron en la primera evaluación de la carrera por nuestras tecnologías mostramos el libro. Argumentábamos entonces, y hoy con más fuerza, que antes de la irrupción de lo digital en el contexto de nuestros países se habían impulsado iniciativas en los medios analógicos que anticiparon los grandes ideales propuestos hoy desde la virtualidad. Nos referimos a búsquedas en el espacio del aprendizaje, a colaboraciones, a empleo de medios para dialogar a la distancia, a las variadas formas de tutoría...

De allí nuestra afirmación: “dime que hiciste con las anteriores tecnologías...”. Con ellas construimos la propuesta de la mediación pedagógica y avanzamos en una relación con los colegas participantes que trató siempre de superar los viejos modos de enseñar y de aprender. Cuando entramos a la digitalización veníamos ya preparados para utilizar sus recursos simplemente porque habíamos hecho pedagogía con los anteriores. Digámoslo con fuerza así:

Primero pedagogía, después tecnologías.

En este caminar de veinte años hemos podido ampliar la mirada de la mediación a las posibilidades abiertas por lo virtual. Veamos nuestros aprendizajes:

Primer ámbito de mediación: el de la búsqueda y selección en el océano de las redes para aportar a nuestra tarea.

Segundo ámbito de mediación: la capacitación de los estudiantes para esas búsquedas e investigaciones, El aprendizaje a la par de ellos en muchos casos, pero sobre todo el acompañamiento para enriquecerse con el mundo digital.

Tercer ámbito de mediación: el del valor agregado a la información que incorporamos a la red, valor pedagógico fundamentalmente, porque somos educadores. Aspiramos siempre a una institución y a un educador que crean obra, que pueden mostrar lo propio y colaborar en este movimiento cultural a escala planetaria.

Cuarto ámbito de mediación: el del valor agregado por los estudiantes a sus productos de aprendizaje, valor en creatividad, en comunicabilidad.

Quinto ámbito de mediación: el del valor agregado a través de las construcciones hipertextuales y multimediales.

La ampliación del entorno de aprendizaje

El aula y la institución educativa en general constituyen el entorno tradicional de aprendizaje. Desde un comienzo buscamos superar esos límites de dos maneras: la educación a distancia y el juego de las seis instancias a las cuales nos hemos referido. En la modalidad a distancia no hay entorno físico, cada quien se mueve en su espacio cotidiano y trabaja para aprender, por eso insistimos siempre que en tal manera de encarar lo educativo no damos clases.

A ello añadimos la línea de prácticas de aprendizaje en el marco de las instancias. El entorno se amplió más allá del texto, sin desecharlo, para pasar al contexto de la organización curricular, de la institución en sentido amplio, de la sociedad en la cual se actúa.

Por supuesto que la incorporación de todo el posgrado a una plataforma digital (primero fue Manhattan y desde el 2010 Moodle) nos ha permitido un ampliación preciosa del entorno de aprendizaje, pero año a año nos toca agregar temas y problemas para la reflexión y la práctica.

En la actualidad, precisamente con los colegas de la vigésima promoción, avanzamos en el intento de una mayor comprensión de la virtualidad en nuestra vida de educadoras y educadores y de la sociedad en general. Transcribimos parte de lo que proponemos en el libro base del módulo 2, a partir de la incorporación de un material elaborado por Carlos Eduardo Cortés “Gestión del conocimiento, alfabetización y aprendizaje en tiempos de San Precario”.

“Queremos finalizar el Módulo 2 con una invitación a asomarnos al universo de la complejidad abierto por las tecnologías digitales a escala planetaria en relación con lo que significan las transformaciones de los contextos contemporáneos. No solo nos toca reconocer el llamado “paradigma de la complejidad”, en la línea en que lo plantean distintos autores, como por ejemplo Edgar Morin en su obra “Los siete saberes para la educación del futuro”³⁰. Lo que se juega en nuestras vidas es que ya no estamos ante un paradigma en torno al cual teorizar, sino en medio de una realidad conformada de manera radical (es decir de raíz) por la complejidad. Una tarea que nos toca como educadoras y educadores es hacer esfuerzos para tomar conciencia de ella, sobre todo a partir de lo que ha significado el huracán tecnológico que sacude el planeta desde hace más de 30 años. La tarea no es sencilla, hay que asomarse a una información que abarca mucho más de lo que solemos proponer en las aulas con respecto a lo virtual para abrir la mirada a un mundo ya real y cada vez más complejo en el cual se entremezclan saberes provenientes de distintos ámbitos del quehacer humano.”

³⁰ Morin, Edgar. *Los siete saberes para una educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001.

Así es: la tarea no es sencilla. En veinte años hemos vivido una de las transformaciones más profundas de la historia de la humanidad y no sabemos hacia dónde estas turbulencias histórico sociales nos conducen. De algo estamos seguros: seguiremos avanzando desde nuestra condición de educadoras y educadores.

En torno al umbral pedagógico

Sentimos la necesidad de detenernos en un concepto que atravesó y atraviesa toda la Especialización: el umbral pedagógico. Pero su origen viene de mucho antes, nació de reflexiones y de prácticas a comienzos de la década del 90, primero bajo la forma de una carta dirigida a un querido amigo, Carlos Cortés, con quien hemos compartido mucho camino en los territorios de la comunicación y la educación. Por la importancia que le damos al tema incorporamos a continuación ese documento tal como fue escrito hacia 1992 en San José de Costa Rica con el nombre de “Variaciones sobre el umbral pedagógico.

Querido Carlos

Llevo en realidad varios días con el tema del umbral en la cabeza, a raíz de alguna historia que pienso para uno de mis cuentos. Umbral viene del latín, *umbratilis*, y significa “lo que está a la sombra”. Sombra, a su vez, significa oscuridad, ausencia de luz. La relación es clara: antiguamente se entraba desde la luz a la sombra de una casa (si pensamos en el sol); lo sombrío ha guardado siempre un espacio inmenso en las mitologías, ya sea como lugar fresco, agradable, o como algo amenazante (el de las cavernas, por ejemplo). El mito de la caverna de Platón, por cierto, refleja con toda fuerza esas percepciones: los esclavos están encerrados en un

sitio donde solo les queda leer sombras sobre la pared del fondo, hasta que los sacan a la luz, etc.

Todo umbral, pues, lleva hacia algo agradable o peligroso. Lleva hacia lo que está a la sombra, lo oculto, lo que no puedo ver con claridad desde afuera. Por eso, el trasponerlo significa el aventurarse hacia la frescura, la protección, o hacia el peligro.

Es curioso el uso del término. Se habla del umbral de la casa, de la iglesia, de la vida, de la muerte, de la juventud..., pero no he escuchado nunca “el umbral del sol” o “el umbral del fuego”. La luz plena no tiene umbral, es hacia lo oculto donde te diriges a través de él y lo oculto conlleva incertidumbre.

Un umbral es siempre principio de incertidumbre. Por eso se lo presenta como algo tan angosto, tan pequeño. Das un paso y lo traspusiste, pero el mismo puede conducirte hacia un encuentro, un refugio, o hacia un abismo.

Pienso, por ejemplo, en el umbral de la locura o de la muerte. Ahí está un pobre ser, oscilando entre el atrás y el adelante, sobre la delgada línea que lo proyectará hacia quién sabe dónde.

La charla de ayer se movió en torno de ese sentido. ¿No nos metemos, acaso, con la vida cotidiana ajena? El umbral es precisamente el de la entrada a esa vida. Ni más ni menos. La pregunta, entonces: ¿hasta dónde traspongo el umbral? Y otra: ¿hasta dónde entro en la vida ajena?

Quizá los pedagogos somos solo seres de umbrales.

El umbral es el sitio desde donde se llama, se pide o se anuncia. La vida ajena, la vida cotidiana, es lo que está más allá de la luz pública, de la luz del sol, que todo lo vuelve visible. Por eso tiene su umbral,

y bien marcado en muchos casos. Los diagnósticos y autodiagnósticos, ¿no son una manera de sacar a la luz esa vida ajena? ¿Recuerdas cuando nuestro querido Gabriel Jaramillo alertaba sobre el autodiagnóstico como una invasión de la intimidad de la gente, cuando reclamaba que no teorizáramos tanto ni investigáramos lo cotidiano?

Detrás del umbral se esconde todo: la vida misma de cada quien, sus temores, sus obsesiones, sus formas de hacer el amor, sus violencias, sus ilusiones, sus sueños (todo sueño nace más allá del umbral, por supuesto), su desnudez, sus ruidos y sus humores.

¡No hay umbral alguno! ¡Todo es público! Ese ha sido el grito de no pocos políticos, dictadores, asesinos públicos. El chorro de luz del partido, del dogma, penetra hasta las más íntimas fibras. ¿Te acuerdas de *El vuelo del tigre*, de mi querido Daniel Moyano? El monstruo de esa obra adueñado de la vida cotidiana ajena, no perdona nada, ni el presente ni el pasado, porque también hay un umbral de tu pasado, de tu intimidad, que nadie tiene derecho a traspasar.

¡No hay umbral alguno! ¡Todo debe ser cuestionado! Así sueñan los concientizadores, los jueces de todas las intimidades. Porque un concientizador es juez de las profundidades ajenas, juez a menudo incapaz de reconocer las propias, como si la luz de su conciencia iluminara solo hacia afuera. No aceptamos la identificación de la conciencia con una luz que algunos tienen para alcanzar la opacidad de las otras y para orientarlas hacia la claridad.

Todo ser que traspone el umbral ajeno lo hace a la caza de lo interior, sea de la falsa conciencia, de la ignorancia...

¿Y nosotros? Me asusta la idea del umbral. Me viene a la cabeza ahora (y son más de las once y me muero de sueño), aquello de “compartir, no

invadir". Todo umbral invita, a menudo irresistiblemente, a la invasión. Nada más fácil que meterse en el umbral ajeno para no asomarse al propio. Nada más tentador que regir la vida de los otros, sacarla a la luz, humillarla, cambiarla, exhibirla en toda su desnudez y su miseria. Porque el umbral oculta también miseria, la que corresponde a toda condición humana.

Te reitero, ahora afirmando:

Los pedagogos somos seres de umbrales.

Y ahí se juega lo delicado de nuestra tarea. Quedarse solo en el umbral es hacerlo sobre una mínima línea (la que cabe debajo de una puerta, dice la etimología), como una especie de equilibrista. ¿Imaginaste alguna vez a un equilibrista caminando sobre una línea tan delicada? Es ésa nuestra condición. Si te vence el vértigo de la luz, te echarás atrás y no podrás ofrecer nada, que los rayos brutales asustan a la gente, la engeguen. Si te tientan el poder, te irás de boca hacia adelante, arremeterás contra la vida ajena y la violentarás para cambiarla a imagen y semejanza de tu pobre claridad.

Equilibrio difícil en una débil franja de la vida ajena. Vuelve la maravillosa imagen de Sócrates, como el partero de almas. Dar a luz es trasponer el umbral también, y ahí andaba ese viejo maravilloso, justo a la salida (o a la entrada) para ayudar un poco (porque el mayor trabajo lo hacen la madre y el niño).

Pues bien, la labor pedagógica es tan delicada como la del equilibrista. Por eso cuenta todo: los gestos, las palabras, las miradas, el espacio, el tiempo..., todo.

Si pudiéramos hacerle entender eso a nuestros educadores, daríamos un paso inmenso. Moverse solo en el umbral, dejar que los demás elijan,

insinuar apenas una claridad o algún otro género de sombras, que no todas son terribles, que las hay hermosas como una noche en el trópico.”

Años más tarde, en una conferencia ofrecida en El Salvador, decíamos lo siguiente:

“Les propongo el concepto de umbral pedagógico. Umbral es aquello que está a la entrada de algo, o aquello a través de lo cual salgo. Pues bien, todos tenemos umbrales. Hay seres que cuando uno se acerca a ellos abren sus puertas de par en par, hay seres que se retiran un poco, otros que se retiran mucho, y hay quienes proponen una tapia delante. No es una crítica, es una comprobación. Uno podría pensar las propuestas educativas, tomando en cuenta este concepto, en dos extremos: detrás del umbral no hay nada y te tengo que meter todo, educación bancaria, violencia, te lleno como un recipiente, te golpeo para que aprendas... La tabla rasa, el niño sin pasado, sin historia. El indígena sin pasado aunque tuviera 40 años. Se ha hecho mucho daño con esto de que detrás del umbral no hay nada. A veces con eso caen culturas enteras: tu cultura también es nada. Detrás del umbral siempre hay algo, cada uno de nosotros. O el otro extremo: detrás del umbral está todo. No te tengo que dar nada. Pues bien, detrás del umbral hay algo pero detrás del umbral no está todo, sino entonces qué estamos haciendo acá de educadores.

Lo que nos preocupa es cómo movernos en ese delicado equilibrio: jugar con el umbral sin invadir y sin destruir, pero tampoco alejarnos de tal manera que no aportamos nada como educadores o como institución. Ha habido riesgos en esto del umbral en el campo de algunas propuestas educativas que han dicho el grupo tiene toda la información y la sabiduría, usted no tiene que aportarle nada. Me entran muchas dudas con eso. Tampoco digo que el grupo no tenga que aportar. Y entonces por ahí las variantes cómodas de bueno jóvenes, acá tienen estos libros, estudien, nos vemos dentro de un mes, ustedes son muy inteligentes...

La mediación pedagógica consiste en tender puentes que se van anclando de un lado en el umbral y del otro lado en lo que podemos lograr compartiendo caminos del aprendizaje. La mediación pedagógica reconoce que se aprende siempre de lo cercano a lo lejano, y que lo más cercano en el universo soy yo mismo, lo cual no quiere decir que yo sea transparente a mí mismo, esta es otra discusión, pero desde el aprendizaje, el punto de partida soy yo, soy esa cercanía expresada en mi historia personal, en mi vida cotidiana, en mi cultura; desde allí tendemos puentes. Y un puente es provisorio, como todo puente, no los hacemos para toda la vida. Entonces vendrán otros puentes que se construirán sobre lo que significó el puente anterior. Tender puentes entre lo que se sabe y lo que no se sabe. Entre lo que se siente y se puede llegar a sentir, entre lo que se percibe y se puede llegar a percibir..”

En fin, lo que compartimos con los colegas en el primer módulo de la Especialización:

“Hemos hablado ya del umbral pedagógico. Volvamos sobre él. Los educadores somos seres de umbrales. ¿No nos metemos, acaso, con la vida cotidiana ajena.

El umbral es precisamente el de la entrada a esa vida. Ni más ni menos. La pregunta, entonces: ¿hasta dónde traspongo el umbral? Y otra: ¿hasta dónde entro en la vida ajena?

Nos referimos al umbral de la vida ajena; los educadores trabajamos siempre con el otro. No es ningún descubrimiento reconocer que muchas propuestas sociales y educativas han arremetido contra el umbral para “cambiar conductas”, “concientizar”, “movilizar”, entre tantas otras posibilidades.

Estamos aquí en el terreno del respeto a la vida ajena. No es que el educador no tenga nada que ofrecer, como muchas veces se lo ha

predicado; la tarea consiste en acompañar, incluso con el aporte de información y de experiencias, pero sin imponer ni asumir lo que puede hacer el otro.

Ni alejarse tanto del umbral, en el sentido de no aportar nada, ni trasponerlo hasta llegar a la invasión. “Compartir, no invadir”, dice el juego pedagógico.”

Durante veinte años hemos tratado de respetar ese juego del umbral, de movernos en la delicada línea de la entrada a otro ser. La reflexión sobre nuestra tarea nos ha permitido reconocer puntos centrales de lo que significa el respeto al umbral.

La espera

El posgrado se ha sostenido a partir de la espera de lo que cada participante puede desarrollar desde sí mismo. Por supuesto que ella no puede ser infinita, hay plazos, tiempos, pero no nos abalanzamos sobre alguien para exigirle una precipitada carrera. Hay tantos modos de entrar a la construcción del texto paralelo como seres que vienen a nosotros a estudiar, desde los caracterizados por un torrente de palabras hasta aquellos que demoran mucho en arriesgar las primeras expresiones. El tiempo de la escritura es personal e intransferible.

Aclaremos algo fundamental: no nos paramos ante el umbral a la manera de quien indaga cuestiones psicológicas, para nada. Nuestra tarea es pedagógica, consiste en colaborar en la apertura del discurso pedagógico por parte de nuestros colegas y es ésa la espera que protagonizamos. Digámoslo así: esperamos un decir en clave comunicacional, centrado en un interlocutor, preocupado por el valor de cada palabra y de cada párrafo en el sentido de llegar a alguien, de hacerse presente como educador.

Lejos estamos de “corregir” un texto en el sentido tradicional, ya hemos hablado de la evaluación. No negamos en el diálogo la necesidad de volver sobre la propia

escritura, pero no a la manera de aquellas observaciones hechas con color rojo que han atravesado años y años la práctica de la docencia. La espera significa avanzar sin prisas forzadas a través de la producción de cada quien.

La confianza

Punto de partida radical, es decir de raíz. Nos paramos frente al umbral porque confiamos en todos y cada uno de nuestros colegas. Veinte años nos sostienen con miles de evidencias de esa confianza. Todos son capaces de producir los cuatro textos paralelos, sin excepción. Nadie ha abandonado por no poder concretar su obra, por no poder expresarse por escrito. Como se trata de una tarea personal, intransferible, inimitable, hay por supuesto procesos y procesos, pero por caminos más breves o más extensos se llega a la producción de esos materiales.

Precisamente porque confiamos no arremetemos para desbaratar el umbral y tratar de inyectar energías, conciencia, escándalo moral, ideales... Todos los intentos de invasión se han sostenido en una profunda desconfianza en los educandos, por nobles que parezcan las intenciones con las cuales así se procede.

Confianza mutua, porque tampoco nos alejamos de manera de no ser útiles en un trayecto de varios meses. Sabemos, sentimos el valor de nuestros colegas y a la vez ellos nos sienten a nosotros siempre allí, a la espera de sus creaciones.

La relación lectura-escritura

Hemos insistido, y lo seguiremos haciendo, sobre el significado de la escritura para construirse como intelectual educador. Tarea de nuestros colegas ésa dirigida a construir sus cuatro textos paralelos a través de los cuales se construyen pedagógicamente. Nuestra forma de trabajar en el umbral es leer todo lo que nos hacen llegar los escritores, cuando decimos todo lo hacemos con fuerza: todo.

Lo que sale del umbral vuelve a él a través de un diálogo sostenido durante más de un año y medio; no habría modo de vivir ese intercambio sin la lectura completa de cada página del texto. Sin ese paso constante el sistema se derrumbaría, porque perdería sentido la escritura para caer en esos juegos de vacíos consistentes en algunos comentarios generales que a menudo evidencian una pobre mirada.

Cada colega sabe leída su producción e incluso más de una vez, porque reiteramos que la clave de la escritura es también la relectura.

El diálogo entre seres adultos

No nos involucramos en esta Especialización los asesores pedagógicos para celebrarlo todo. Puesto que el sistema nos encomienda la tarea de promover y acompañar aprendizajes, nos corresponde hacer observaciones. Lejos hemos estado durante todo este tiempo de seguimientos punitivos manifestados a través de humillaciones sobre el uso de conceptos o sobre la manera de escribir. La clave sigue siendo la comunicación, cuando lo punitivo y las humillaciones afloran, de inmediato se destruye la relación.

Hemos escrito que nadie construye sobre campos arrasados y a menudo éstos bien pueden ser nuestros colegas en el sentido de sus sentimientos, sus ilusiones, sus búsquedas.

Arturo Roig insistía en que una pedagogía universitaria debía pasar de los estudios a los estudiosos, con lo que ello significa en relación con la necesidad de tomar en cuenta a los seres que participan de un acto educativo. Y los estudiosos en la academia, todos, somos personas adultas, mucho más cuando hablamos de una carrera de docencia universitaria.

Y Roig agregaba con respecto a esa relación: estudiosos con distintos nivel de experiencia en la apropiación del campo. Es esto lo que nos sitúa ante el umbral,

venimos de una experiencia de trabajo con miles de colegas, siempre a partir de una clave preciosa: somos todos seres adultos lanzados a construir juntos una forma diferente de hacer pedagogía. Ni sabios de un lado ni ignorantes del otros, en todo caso estudiosos que llegaron antes al campo y que se han podido apropiarse de recursos para profundizar en él, recursos a compartir, no a predicar ni a imponer.

Nada de “escuela” pedagógica

Podríamos llamar a este punto “elogio de la prudencia”. No nos situamos frente al umbral como si representáramos una nueva escuela llamada a sembrar discípulos por todos los horizontes. Somos trabajadores de la educación, solo eso, dedicados a apoyar a nuestros colegas trabajadores de la educación en la tarea de revisar sus prácticas y de relanzar el entusiasmo por la labor de promover y acompañar aprendizajes.

Venimos al campo a compartir búsquedas, ilusiones, estudios, experiencias, no a formar a nadie. Esta última palabra merecería una buena discusión. Formar supone tomar a alguien sin forma para llevarlo a alguna. Alertamos sobre el riesgo de la expresión tan ligada también a “transformar”. Ya lo decíamos en el módulo cuarto de la Especialización:

“¿Y si nadie transformara a nadie?”

Siempre le he tenido miedo a los predicadores y a quienes andan kdiendo por ahí, y lo peor, creyendo, que son capaces de transformar a los demás.

Sobre la base de la certeza que tenemos en el sentido de que en el camino de la transformación de alguien siempre hay un otro, nos resulta un ejercicio de prudencia reflexionar sobre lo que significa ese papel del otro, sea este último persona o institución.

¿No será que nadie transforma a nadie? ¿No será que la transformación consiste, en el caso de esta vuelta a la propia práctica, en recuperarse a uno mismo en viejos ideales y en viejas y queridas aspiraciones? ¿No será que la posibilidad de reiniciar la a menudo postergada construcción de la mirada es una tarea personal e intransferible, en la cual confluye el otro personal o institucional como un río que trae aliento para retomar lo que se es y se quiso ser?"

No representamos una escuela pedagógica ni mucho menos pretendemos imponerla, nada más alejado de nuestra propuesta que la imposición de líneas de vida o de pedagogía.

Maestría en docencia universitaria

El camino recorrido en la Especialización nos llevó a diseñar una propuesta de Maestría en Docencia Universitaria. Subrayemos: El camino recorrido en la Especialización... En el año 2007 el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo aprobó ese proyecto, se trató de un paso sostenido por todo lo que vivimos y realizamos desde 1995. De hecho para ingresar a ese nuevo horizonte de reflexión y trabajo es necesario haber pasado por la Especialización.

Señalamos en el documento base de la Maestría:

“La Maestría nace como culminación de ese proceso sostenido en el tiempo, por la metodología y un mismo equipo de docentes a cargo del seguimiento de los colegas participantes. El objetivo es llevar toda esa experiencia al ámbito de la Maestría, que se fundamenta en la siguiente toma de posición:

-los colegas participantes en calidad de estudiantes continuarán siendo el centro del trabajo; es decir, construiremos desde su práctica y desde su caudal de experiencias y conocimientos;

-se mantendrá la misma filosofía de la Especialización, en el sentido de un acompañamiento de los colegas estudiantes, es decir, serán asumidos

en todas sus consecuencias los alcances de la mediación pedagógica entendida como la promoción y acompañamiento del aprendizaje;

-se mantendrá un esquema basado en unidades integrales de aprendizaje, compuesto por módulos, taller y seminarios opcionales, a fin de evitar la dispersión de conocimientos en la clásica división en asignaturas;

-la Maestría se define como un proyecto educativo, lo que significa un proceso de interaprendizaje entre quienes la cursen, tomando en consideración los aportes que realizarán individuos y grupos participantes.

La Maestría en Docencia Universitaria pretende un nuevo nivel de profundidad a partir de la Especialización o de estudios equivalentes. Constituye una carrera en sí, no acoplada a la Especialización como un paso más para elaborar la tesis. Pero a la vez tiene como punto de partida esa formación, ya que será requisito de ingreso haber completado la Especialización o estudios equivalentes. Ello permitirá a los participantes avanzar a partir de lo logrado en la Especialización en el conocimiento y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la institución universitaria, la evaluación y la pedagogía universitaria, para trabajar otras temáticas vinculadas con la docencia en el plano de la investigación.

De esta manera, la Maestría asume que el postulante tiene una formación previa que lo habilita para profundizar en temas correspondientes a este nivel de estudios.”

Dentro de nuestra crítica al exceso de cursos y a la fragmentación de conocimiento, organizamos esos estudios en tres ejes:

Eje de Comunicación y Educación en la Educación Superior.

Eje de Didáctica y Currículum.

Eje de Investigación Educativa.

Eje de Comunicación y Educación en la Educación Superior

Desde finales de la década del 50 se ha vivido en América Latina un proceso de desarrollo de propuestas comunicacionales dirigidas tanto al ámbito de la educación no formal como formal, a la vez que un crecimiento vertiginoso de la educación informal, expresado en la cultura mediática. Muchas de las experiencias se produjeron por fuera de la educación superior, aunque es preciso reconocer algunas que han integrado a nuestros estudios propuestas teóricas, metodológicas y prácticas, como es el caso del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, ILCE, en México.

A través de la Maestría, buscamos abrir el camino a la comprensión de ese vasto movimiento y a la apropiación de recursos para impulsar en la práctica docente lo comunicacional en todas sus posibilidades: en la relación con los estudiantes, en las interacciones propias de cada establecimiento, en el aprendizaje y la colaboración entre instituciones, en la mediación de materiales para llegar a diferentes grupos de la sociedad.

Este eje constituye un ámbito de reflexión y aprendizaje de la comunicación en la educación, tomando en consideración su desenvolvimiento en el contexto latinoamericano. Esto significa una aproximación al pensamiento de quienes trabajaron la relación comunicación y educación (fundamentalmente Simón Rodríguez y Paulo Freire); una revisión de las tendencias en el contexto de la región, desde la comunicación para el desarrollo hasta los estudios culturales, y un énfasis constante en lo que sucedió, y sucede, con las tecnologías, incluyendo las analógicas y las digitales.

Eje de Didáctica y Currículum

El eje referido a “Didáctica y Currículum” tiene sus fundamentos y justificación tanto en los objetivos de la propuesta curricular de la Maestría, como por el lugar

central que adquiere la docencia universitaria como núcleo de cuestionamientos, problematizaciones, teorizaciones, proyecciones e investigaciones.

Una de las funciones fundamentales de la universidad es la docencia, de allí que recuperar e instalar la didáctica, desde los debates actuales y desde su complementariedad con el currículum para reflexionar sobre la enseñanza y sobre los contenidos de tales enseñanzas, es situar la práctica educativa y la docencia, en el centro del análisis, de las investigaciones y las propuestas. Esto significa impulsar un espacio para reflexionar sobre una práctica contextualizada, abierta a las innovaciones y a las transformaciones. Desde esa perspectiva, el aula en donde se desempeña el profesional docente es el espacio privilegiado en que se intersectan la didáctica y el currículum.

Eje de Investigación Educativa

La docencia universitaria tomada como área temática en los estudios de maestría, reclama una intensidad particular en la formación de investigadores educativos. La dinámica de la interrelación pedagógica, en todos los niveles y formas de la educación en la sociedad, pero particularmente en el universitario, constituye un campo de complejidad creciente que interpela a los investigadores para que participen en la construcción siempre inacabada de respuestas que aún desde su provisoriedad, faciliten la reflexión y la toma de decisiones.

Es una prioridad de esta Maestría propiciar investigadores educativos solventes epistemológica y metodológicamente, con capacidad para interpretar las demandas sociales y de la cultura y para articular la problemática interdisciplinaria que constituye el campo de estudio de la pedagogía. Por eso el diseño de este espacio curricular pone especial atención en la incorporación de los contenidos a través de un sostenido trabajo reflexivo y cooperativo que conduzca efectivamente a la producción de conocimiento válido en el campo de la educación.

La estructura

En total los colegas participantes trabajan en siete obligaciones curriculares: dos módulos troncales, un taller permanente de tesis y cuatro seminarios seleccionados de una oferta de catorce.

- Módulo de Comunicación y Educación en la Educación Superior.
- Módulo de Didáctica y Currículum.
- Taller Permanente de Tesis: Epistemología, Investigación Educativa y Diseño de Proyecto de Tesis.
- Seminarios de complementación de capacitación, orientados a la elección de trabajo de tesis de cada participante:
 - El Docente Universitario: Saberes Pedagógicos y Saberes Disciplinarios.
 - Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior.
 - La Práctica Educativa como Práctica Discursiva.
 - Ideología y Poder en el Aula Universitaria.
 - La Lectura en los Aprendizajes Universitarios.
 - Naturaleza Psicológica del Vínculo Pedagógico en la Educación Superior.
 - Planificación y Evaluación Institucional en la Educación Superior.
 - Planeamiento y Gestión de Políticas Educativas.
 - Etnografía e Investigación Educativa en el Ámbito Universitario.
 - Educación a Distancia.
 - Planificación y Gestión de la Comunicación en el Ámbito Universitario.
 - Universidad y Comunicación con la Sociedad.
 - Comunicación y Cultura.
 - Diversidad cultural, Posmodernidad y Mundialización.

Hemos abierto hasta el presente dos promociones de la Maestría, de hecho en este año 2015 se cursa la segunda. Se trata de grupos pequeños, no creemos en cifras elevadas para ese tipo de posgrado, algo que nos permite un constante seguimiento en el espíritu de lo que proponemos y vivimos en la Especialización.

Sostenemos también en este nuevo espacio de encuentro lo fundamental de la mediación pedagógica: promover y acompañar aprendizajes en el juego de respeto y de encuentro entre adultos expresado en nuestra concepción del umbral pedagógico.

Continuidad de la pedagogía

Incluimos a continuación la base pedagógica de la Maestría.

El Documento Pedagógico ha sido elaborado para presentar las bases que sustentan la organización, el sistema de trabajo y la concepción de aprendizaje y de interaprendizaje de la Maestría. El punto de partida es la concepción del posgrado como un proyecto educativo, en el cual los participantes, docentes y alumnos, se integran a una comunidad de aprendizaje que moviliza el capital intelectual aportado por cada uno.

Los organizadores de la Maestría llevan adelante una iniciativa superadora de las condiciones de realización de los posgrados en muchos países de la América Latina: la soledad y el abandono de los tesisistas. Se asume una corresponsabilidad por el esfuerzo que colegas académicos hacen para lograr avances en su formación.

Como estamos en el espacio de una Maestría en Docencia Universitaria, consideramos una cuestión de principio aclarar los alcances de nuestra mirada sobre lo pedagógico en dichos estudios.

La Maestría como proyecto educativo.

Caracterizamos la Maestría en Docencia Universitaria como un proyecto educativo:

El proyecto educativo de la Maestría constituye un espacio de aprendizaje-investigación-producción en el que se han explicitado valores, contenidos, metodologías, sistemas de evaluación, resultados, consecuencias para la práctica personal, grupal e institucional, asumidos conscientemente por una comunidad de docentes y alumnos.

El proyecto se construye a través de la corresponsabilidad de todos y cada uno de sus participantes. No solo, como educador, se asume la responsabilidad de coordinar un módulo, se asume en ese papel la corresponsabilidad por todo el proyecto; no solo, como alumno se asume la responsabilidad de los propios estudios, se asume en ese rol la corresponsabilidad por todo el proyecto.

El asumidos conscientemente significa saberse inserto en un proyecto educativo compartido y no en un espacio de trabajo en soledad.

Vocación institucional y social

La Maestría tiene una vocación social e institucional, tanto por la propuesta misma como por el tipo de estudiantes que convoca. No está interesada solo en la ampliación del conocimiento para enriquecer la ciencia y la práctica de la educación, sino también, y de manera fundamental, en profundizar en el conocimiento de los propios espacios de trabajo en el terreno de la educación superior.

Personas y profesionales

De manera radical, es decir de raíz, interesan en la Maestría no solo los estudios pero de modo fundamental los estudiosos. No se trata aquí solo de construir conocimientos, se trata de aportar a la construcción de educadoras y educadores universitarios, capaces de intervenir en distintos espacios educativos.

Experiencia de comunicación

Por la manera en que está planteada, por el tipo de estudiantes que convoca, por sus objetivos, esta Maestría es profunda, esencialmente comunicacional. Parte de un esfuerzo consciente, deliberado, de cercanías entendidas como la capacidad de interactuar, de expresarse, de comunicar lo propio y de aprender de lo ajeno.

Lo comunicacional permea toda la Maestría, desde sus relaciones presenciales y grupales, hasta el trabajo con el contexto y con los textos.

La mirada interdisciplinaria

Ir más allá de la propia disciplina significa un esfuerzo personal y de equipo. No hay fenómeno humano y natural que se agote desde una sola disciplina. En este sentido el compromiso de la Maestría es lograr un enfoque interdisciplinario, con la participación de colegas provenientes de distintos campos del saber de la educación superior.

Aprender sobre problemáticas

El aprendizaje no estará centrado solo en la palabra del educador o de lo comunicado a través de textos. Las problemáticas para la Maestría son institucionales y profundamente contextuales.

Reconocemos problemas educativos en la comunicación interna y externa en general, en la construcción de las relaciones interpersonales, en lo que comunican espacios y objetos institucionales, en los materiales producidos con la intención de educar, en la manera de asumir la propia historia y la historia institucional y social, en la relación interinstitucional y con la sociedad en general. Dichos problemas aparecen en la trama de la sociedad, en los espacios de percepción, en los modos de construir y apropiarse de la cultura. Aparecen en un amplio abanico de temas, correspondientes a la educación informal, no formal y formal.

Taller permanente de tesis

Las cifras de estudiantes que completan sus materias en el grado y no entregan su tesis es alarmante en no pocos países de la región. La no culminación de la carrera se explica sin duda por cuestiones económicas, pero también tiene que ver con esas postergaciones la estructura misma de los estudios. Muchas veces se deja librado al participante a su esfuerzo y a su suerte para redactar la tesis. Por esto la Maestría incluye un Taller Permanente de Tesis, a manera de eje articulador para apoyar desde el inicio de los estudios la planificación y el desarrollo de la tesis.

Investigación-producción-transferencia

Se privilegia en estos estudios la formación de profesionales que utilicen con soltura y solvencia las metodologías de investigación y puedan aplicarlas a situaciones propias de proyectos o de instituciones.

Al hablar de investigación-producción-transferencia, se plantea la búsqueda de resultados de investigación y producción intelectual válidos para instituciones de educación superior y proyectos educativos en general.

Consecuencias para la práctica

1. La Maestría, en tanto diferenciada claramente de los estudios de grado, se caracteriza por la exigencia en la cantidad de información a apropiarse y en los aportes personales que se espera de cada uno de los participantes.
2. La Maestría, constituida en un proyecto educativo, busca deliberadamente la creación de una comunidad de profesionales que hacen suyo el proyecto y lo desarrollan para su propia capacitación y para el servicio a la sociedad.
3. La Maestría tiene una vocación social y su tarea de construcción de conocimientos se orienta al ámbito profesional de la educación superior,

en relación directa con instituciones y espacios en los que se plantean problemáticas educativas.

4. Desde en un intento constante de comunicación, la Maestría asume que todos sus actos educativos están centrados en un esfuerzo comunicacional que comprende las relaciones presenciales y grupales, el trabajo con el contexto y con los textos. La base de la interdisciplina es la comunicación entre quienes participan en este proyecto educativo.

5. Aceptar el desafío de un seguimiento personalizado, significa asumir la co-responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica la previsión de prácticas en todas las actividades curriculares.

6. La Maestría apuesta por la producción intelectual de todos sus integrantes, docentes y maestrandos. De los primeros se esperan textos originales y guías de estudio. De los segundos, una corriente continua de materiales útiles para su promoción y enriquecimiento personal y para su respectivas instituciones.

7. La Maestría asume la transferencia de sus productos y de sus prácticas a instituciones de educación superior y a otros ámbitos sociales que puedan servirse de ellos. La transferencia es posible sobre la base de una adecuada mediación pedagógica.

8. La Maestría pretende movilizar el capital intelectual y humano de todos los participantes, para impulsar el interaprendizaje y la producción intelectual.

Elogio de la mirada pedagógica

Durante las dos décadas de trabajo en la Especialización y el tiempo que llevamos de la Maestría hemos reflexionado mucho sobre la construcción personal de la mirada pedagógica. Cada profesión tiene la suya, pensemos en la mirada del arquitecto, del psicólogo, del médico, del ingeniero. Nos corresponde a los educadores construir una mirada acorde con nuestra práctica.

Partamos de esta afirmación:

La mirada pedagógica en la universidad argentina está todavía a medio construir.

Llamamos mirada pedagógica a la capacidad de percibir a los demás como seres de aprendizaje, en cualquier edad y situación social que sea; dicha mirada percibe a la totalidad de la cultura como un infinito tesoro de recursos para promover y acompañar el aprendizaje; no hay mirada pedagógica posible sin mirarse a uno mismo, en tanto educador o educadora, como un ser de aprendizaje y desarrollo; la construcción de la mirada pedagógica dura tanto como la vida de un educador o de una educadora, y más que ella, porque generaciones de seres comprometidos con esta tarea vamos construyendo el vasto y siempre inconcluso territorio de la pedagogía universitaria.

Todo esto está a medio construir en la universidad argentina. Si decimos “a medio”, es porque en los últimos años se han abierto caminos en esa dirección, por ejemplo con el surgimiento de ofertas de docencia universitaria; pero era tal la carencia que aún queda un muy largo camino por delante para concretar el ideal de instituciones con todos sus educadores capacitados precisamente para educar.

Ser fuerte en el plano educativo significa un compromiso con toda la educación de una sociedad. Cuando se habla de sistema educativo de un país, se alude a la totalidad de la enseñanza y el aprendizaje y no a feudos intelectuales desde los cuales se mira en menos a los demás. Muchos cambios han sido vividos desde entonces y hoy es clara la conciencia de la necesidad de proyectar la acción a todo el sistema. Pero hay una labor de construcción de conocimientos sobre lo educativo que debería encararse de modo permanente, como una tarea de proyección a la totalidad de la comunidad de enseñanza y aprendizaje del país.

Es muy difícil cubrir todo ese abanico de tareas que nos corresponde encarar como universitarios, sin una mirada pedagógica capaz de abarcar a la sociedad toda.

El presente en la enseñanza superior, nos impulsa a plantear preguntas como las siguientes: ¿Y si la mirada pedagógica estuviera todavía a medio construir? ¿Y si no la tuviéramos, aún hoy, clara? ¿Y si cualquiera creyera que la posee desde siempre?

No se agota en el acto de ver, no es un mero ejercicio de registro del entorno. En pedagogía, el ver y el sentir caminan juntos; el ver y el comprender, el ver y el poner en juego energías creadoras, el ver y el trabajar sobre las actitudes. La mirada pedagógica se juega en el conocimiento y la vida, en la ciencia y en las relaciones entre seres humanos.

La construcción de la mirada pedagógica dura tanto como la vida de un educador o de una educadora, y más que ella, porque generaciones de seres comprometidos con esa tarea vamos conformando el vasto y siempre inconcluso territorio de la pedagogía.

Hablamos de una pobre mirada pedagógica cuando la misma alcanza para abarcar solo lo evidente en el espacio de la educación. El importante ámbito del aula, por ejemplo. Hemos caído (y sostenido por un tiempo ya excesivo) en la trampa de confiar todo lo pedagógico a la relación de enseñanza aprendizaje en el aula. La mejor prueba está en los presupuestos de las universidades: la casi totalidad se lo llevan los docentes, dedicados en su inmensa mayoría a moverse en esos límites, y los administrativos, destinados a permitir el funcionamiento de esos límites.

Se debería hacer pedagogía en las aulas (aunque en no pocas la mirada está a medio construir), pero también se debería hacer pedagogía en el conjunto de una universidad, de una facultad, de una carrera a otra. Y además en el inmenso ámbito de la relación con el contexto. No se trata solo de producir conocimientos o de transmitir a los alumnos los que otros produjeron. Corresponde hacer pedagogía con ellos, hacia la sociedad en su conjunto, hacia la clase política, hacia las profesiones y los profesionales, hacia el resto del sistema educativo, hacia las diferentes prácticas, hacia los sectores mayoritarios de la población.

Nadie ha demostrado que a los educadores nos quepa solo la pequeña libertad de hacer buena pedagogía en el aula y de estrechar la mirada pedagógica a ella. Nuestra condición nos lleva a educar en todas direcciones, de lo contrario renunciamos a buena parte del sentido de nuestra práctica.

No brillan nuestros establecimientos por un aporte sostenido a la educación permanente. De los presupuestos totales, la extensión con intención educativa es siempre mísera. Se gasta buena parte del esfuerzo pedagógico (cuando existe) en la formación de futuros profesionales. Las críticas a la universidad profesionalizante tienen todo el sentido y pueden hacerse extensivas a esa debilidad en la tarea de hacer pedagogía hacia la sociedad.

Las universidades producen mucho más de lo que comunican. Hay materiales de sumo valor que nunca son mediados pedagógicamente para llegar a quienes podrían beneficiarse con ellos para aprender, para resolver problemas de su vida cotidiana. La deuda con la educación permanente tiene raíces pedagógicas profundas: la tendencia a la transmisión de contenidos no ha decaído para nada. El trabajo con el contexto, el diálogo con otros saberes, hacen difícil sostener ese juego tan vigente en el espacio de las aulas.

Dos tareas se nos abren: el apoyo a nuestros colegas universitarios para profundizar en la construcción de su mirada pedagógica y la ampliación de esta última más allá de la labor propia de las aulas. Estamos en el terreno de las políticas institucionales. La institución puede colaborar en la construcción de manera abierta, con políticas claras, o bien organizarse para entorpecer, frustrar y hasta casi destruir la mirada pedagógica. No colabora con la mirada la violencia institucional ejercida por míseros sueldos, por interinatos perpetuos, por dispersión de la práctica cotidiana en varios frentes de trabajo, por fragmentación de las cátedras, por estrechamiento de los tiempos del intercambio y del interaprendizaje...

Una política institucional de construcción de la mirada pedagógica significa, en primer lugar, el intento de remontar esas formas de violencia. Pero una política tiene sentido si se extiende a toda la polis.

No es lícito lanzar una propuesta pedagógica de alcance institucional solo para mejorar lo que sucede en las aulas. Reconocemos el valor de esto último, pero no es suficiente. Porque volvemos a condenar mirada y práctica pedagógicas a ejercerse sobre lo más evidente, en tanto que ellas abarcan la vida toda de una institución y su posición en el concierto de la sociedad. Cuando las políticas se estrechan, lo que se estrecha es en realidad la institución, es su presencia en la sociedad.

No nos alcanza el válido hecho de ser un referente científico y profesional. Aspiramos a una universidad convertida de modo permanente, por su acción constante, por sus aportes en materiales y en presencia de educadores, en un referente pedagógico. Tal condición se construye a lo largo de años, en un diálogo con otras instituciones, con distintos actores y con la sociedad en general. Y se hace pedagogía no solo por oferta de cursos y documentos de estudio. También por tomas de posición, por la voz alzada en determinadas coyunturas.

Para colaborar en la reconstrucción social, para recuperar la actitud y el espíritu que alguna vez nos hicieron fuertes en el terreno de la educación, es preciso estar bien parado en lo pedagógico.

Somos realistas:

pedimos para la mirada y la práctica pedagógicas el ámbito completo de la universidad, en todas sus funciones y en todas sus relaciones.

Dos décadas de aprendizajes

Lo vivido por el grupo de asesoras y asesores pedagógicos en distintos momentos del desarrollo de la Especialización abrió el camino a aprendizajes para toda la vida. Escuchemos voces de quienes han protagonizado la tarea de promover y acompañar los esfuerzos de los colegas.

Aprendí a escuchar, a interpretar los silencios, a estimular la reflexión, a favorecer y propiciar la innovación, a hacer de mi actividad como asesora un espacio de constantes replanteos, de búsqueda de información y apertura intelectual para aceptar y reorientar los procesos que cada uno de los docentes iba transitando. Este aprendizaje, también me interpeló a mi como docente, ¿cuánto le exijo?, ¿qué tiempos otorgo?, ¿qué apoyo y orientación necesita uno y otro?, ¿cómo puedo mediar mejor para que temas que son totalmente ajenos al campo disciplinar del docente, sean comprendidos y aprehendidos de una manera significativa y decisiva?

Aprendí a valorar todo el esfuerzo que los docentes ponían para elaborar las producciones solicitadas, algunos de ellos con una gran capacidad y con experiencia en este sentido y otros que tenían dificultades a la hora de escribir y resolver sus prácticas. Todas tenían su valor, permitieron descubrir el esfuerzo, los temores y también que muchos de ellos encontraron en sí mismos habilidades para la escritura de las cuales no eran conscientes.

Aprendí el valor de la comunicación en sus distintas formas y direcciones. Significaron un gran aprendizaje el diálogo, la búsqueda de consensos, la posibilidad de construir con los docentes y con los asesores una propuesta de aprendizaje diferente.

He descubierto también que la relación docente se teje en la práctica con dos cuerdas reconocibles pero inseparables: la cuerda de lo técnico y la cuerda de lo amoroso. Una supone a la otra, se interdefinen en la acción y se ofrecen como proyecto existencial para el estudiante y para el docente. No he encontrado el modo de escapar de esta definición. Mi propuesta pedagógica me nutre o me destruye junto con el estudiante al que la he destinado.

Y finalmente -por ahora- he descubierto en la Especialización en Docencia Universitaria cuatro poderosas claves para recrear y revisar mi práctica docente. Esas claves son, no necesariamente en este orden:

La clave del umbral pedagógico: acompañar sin invadir; respetar sin abandonar.

La clave de la pregunta sobre para qué educar: educar para significar, para apropiarse de la historia y la cultura, para la expresión, para gozar de la vida...

La clave de las instancias del aprendizaje: aprender con el contexto, consigo mismo, con el educador, con el grupo, con los textos, con los medios...

La clave de asumir que el crecer es un trabajo que se expresa en la realización de una obra en la que se deviene autor. Que la escritura es la herramienta, quizá la más plenamente humana, porque nos expresa como sujetos en un tiempo y un espacio irrepetibles, pero nos permite desafiar al tiempo y al espacio en respuesta a esa dramática y humanísima demanda por la memoria y la eternidad.

Quizá educar sea finalmente eso, suscitar autores.

De la comunicación, estoy aprendiendo fundamentalmente el valor de la palabra. Una palabra que no solo adquiere forma escrita, de texto paralelo, de devolución vía mail, o el coloquio por Skype, sino también de interacción oral, de lo dicho y no dicho, de expresión hecha miradas, de gestos, de silencios....

Estoy aprendiendo que lo pedagógico está por encima de todo, de las tecnologías, los métodos, las planificaciones, objetivos y competencias. Porque justamente lo pedagógico permite esa mirada de entendimiento hacia el otro, de buscar el desarrollo del otro más allá del medio que se elija para lograrlo.

He aprendido que:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje (incluida la evaluación) pueden ser distintos en la universidad. Una educación alternativa es posible.

Las prácticas docentes pueden transformarse cuando se ofrece a los educadores argumentos válidos y se invita a revisar sus trayectorias académicas y su actual desempeño, tanto de modo individual como grupal

Las funciones clásicas de la universidad: docencia, comunicación con la sociedad e investigación, pueden ser pedagógicas si los educadores conocen y se apropian de una propuesta con sentido pedagógico.

La formación profesional de base (que tiene cada colega que nos elige) otorga un marco de referencia para interpretar la realidad y cuando se da la posibilidad del interaprendizaje, la misma se enriquece.

Los educadores más comprometidos con su tarea son quienes poseen mirada pedagógica, quienes se apasionan por su trabajo docente.

Somos personas. De modo que no solo aprendemos con el intelecto, lo hacemos con todo de nuestro ser.

Es válido equivocarse; aprendemos cuando nos equivocamos.

Es necesario respetar los ritmos de aprendizaje de personas con gran capacidad intelectual pero que no disponen del tiempo necesario para aprender de modo sistemático.

Gran cantidad de docentes universitarios argentinos se apasionan por la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo humano.

Cuando se parte de la confianza en las personas, se fortalece la autoestima y surgen los más bellos logros.

Es posible construir un grupo de trabajo en el que prime el respeto, la colaboración y la confianza, desde el verdadero diálogo

Elogio de la dignidad

Desde la experiencia de nuestro posgrado, reconocemos la relación pedagógica (absolutamente necesaria para la enseñanza superior) como una interacción humana basada en la preocupación por el otro y por uno mismo, en el respecto al otro y a uno mismo.

Es ése el fundamento. Lo demás, todo lo demás, son medios necesarios para hacer real el encuentro y la cooperación entre seres humanos.

En definitiva, cada una y cada uno de nosotros, educadores, nos dedicamos a trabajar en, desde y para ese fundamento. Lo cual abre el camino a dialogar sobre un precioso concepto. Traemos un ejemplo ya histórico (por su alcance y su sentido) aunque no tiene poco tiempo de haber acontecido. Nos referimos al movimiento que conmovió a España, protagonizado por miles de personas reunidas en plazas y parques, denominado “de los indignados”. El término alude una reacción ante determinadas formas de relación social. La gente rechazaba un estilo de vida, una organización centrada en el poder del dinero, una manera de entender la existencia.

La palabra que caracterizó a esas multitudes está cargada de sentido. En su raíz se agita una expresión fundamental para

cualquier ser humano: la dignidad. Cuando ella se logra, alguien se ha alzado sobre la tierra y merece respeto, de los demás y de sí mismo; alguien reconocido en su ser y en su diferencia. Digno significa estar de pie, con la posibilidad de mirar de frente, de hacer oír la propia voz, de moverse por la vida con todos los derechos, de sentirse capaz de construir futuro, el propio y el de los seres queridos.

Algo sucede con la dignidad cuando millares de seres se lanzan a reclamarla.

Podemos jugar con el antónimo: el movimiento proponía alternativas a la creciente amenaza de una existencia indigna.

Hay otra variante en esta búsqueda de un extremo contrario: la humillación. Si alguien digno está de pie sobre la tierra, el humillado ha sido arrojado a ras de ella; no en vano se mueve en esa voz la raíz "humus".

Dignidad, humillación. Los indignados se alzan ante la creciente humillación de sus existencias, porque te humillan cuando te niegan futuro, te empujan a la desocupación, te fuerzan a golpear puertas a menudo cerradas para siempre, te reducen espacios para crecer. Y en todo esto asoma como una noche sin estrellas, el terrible destino de "exponerse a dejar de ser", como afirmó Simón Rodríguez en 1828 en sus *Sociedades americanas*.

Vayamos a nuestro ámbito. A las y los educadores nos toca la inmensa responsabilidad de impulsar el ser de nuestros estudiantes, de apoyarlos en la construcción de su estima, de respetarlos, de colaborar en la edificación de su dignidad. Por todas partes nos hablan de ello: en el currículum, en el perfil de los egresados,

en las concepciones del aprendizaje, en las políticas nacionales e institucionales...

Nos corresponde una preciosa práctica: trabajar para el logro de sujetos bien parados sobre la tierra, respetados por los demás y por sí mismos; reconocidos en su individualidad y en su diferencia; de pie, con la posibilidad de mirar de frente, de hacer oír la propia voz, de moverse por la vida con todos los derechos, de sentirse capaces de construir el propio futuro y el de sus seres queridos.

Maravillosa práctica, tenemos el privilegio de participar en una labor de sentido inmenso; este nos convierte en profesionales únicos, porque no a todos les toca una misión semejante en la existencia.

Pero...

¿Y nosotros?

¿Y nuestra postura sobre la tierra? ¿Y el respeto que nos deben y nos debemos? ¿Y el reconocimiento a tamaña responsabilidad? ¿Y nuestra voz? ¿Y nuestros derechos? ¿Y nuestras posibilidades de construir el propio futuro y el de los seres queridos? ¿Y nuestro llegar a ser entre otros seres?

Es muy difícil apoyar la construcción de dignidades desde la humillación. Y ésta tiene en nuestro campo muchas fuentes:

- el lugar social de la educación en la política;
- el menosprecio de la función docente;
- el menosprecio de la experiencia y de la práctica de cada educador;
- el menosprecio de la cultura y los saberes de cada educador;
- la ausencia de tiempo para pensar, compartir y crecer;

- la ausencia de espacios de interaprendizaje...
- Cuando se vive por años una cadena de humillaciones, pueden resultar tan vulnerados los sentimientos y la conciencia que termina uno por aceptarse como humillado, es decir, como derrumbado a ras del suelo. Del “no vales”, “no cuentas”, “no sientes”, se tiende a pasar al “no valgo, no cuento, no soy nadie”.

Así, uno no desea ser más de lo que es y comienza, de modo inexorable, a dejar de ser.

Para nosotros la pedagogía se ocupa de la dignidad de todos quienes constituyen el fundamento del acto educativo: estudiantes y educadores.

Y como la dignidad no está dada, sino que se trata de un eterno proceso de construcción frente a las acechanzas de la humillación, la tarea para siempre en nuestro campo es sostener una pedagogía empeñada en velar por esa construcción.

Aspiramos a más ser de nuestros estudiantes y de nosotros mismos.

Retomemos lo dicho más arriba con relación a la tarea de educar, ahora con la variante de la dignidad:

estoy en el mundo para que los otros aprendan, para apoyarlos frente a las acechanzas de la humillación, para vivir con ellos la construcción de la propia dignidad.

Y lo hago velando siempre por mi construcción personal, porque solo así puedo dialogar: desde una dignidad, la mía, a otras.

ANEXO 1

Diez años de docencia universitaria Carta abierta a quienes cursaron nuestro posgrado

Queridas, queridos colegas.

En 1994 lanzamos desde el rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo, con el apoyo entusiasta e incondicional del entonces Rector, el ingeniero Armando Bertranou, y también de la totalidad del Consejo Superior, una línea de capacitación para la docencia, que constituía una política institucional: contar con el mayor número de educadores con una formación para el trabajo cotidiano en las aulas. Cuando se aspira a involucrar a mucha gente en un proyecto educativo, los viejos sistemas presenciales no son suficientes. Si por entonces teníamos en la UNCuyo alrededor de 3800 docentes y si insistíamos en la presencialidad, podíamos lograr el egreso de unas 40 a 50 personas cada 18 o 24 meses. Colocados esos resultados en una línea temporal, nos hubiera llevado décadas abarcar por lo menos a la mitad de los académicos. Optamos por un sistema a distancia, que hemos mantenido hasta el presente.

¿A distancia de qué, de quiénes, si a cada instante nos cruzábamos en los pasillos de las diferentes facultades? A distancia de las aulas. No era un problema de acceso a los espacios donde se dan clases, sino una concepción

del aprendizaje: los docentes adultos, con una experiencia irremplazable, pueden aprender más de sí mismos y de lo que les aportan sus compañeros, con un adecuado acompañamiento, que de un grupo de especialistas que los hagan objeto de sus lecciones. Aprender de uno mismo no significa volverse dueño de la verdad y mucho menos un acto de soberbia. Significa revalorizarse, reconocer el camino recorrido, reflexionar sobre lo hecho y lo que pudo hacerse, aprender de aciertos y de errores, de experiencias propias y ajenas, de la vida en las instituciones, de nuestros estudiantes, y no solo de los textos, por valiosos que sus contenidos sean. A distancia, entonces, de formas tradicionales de transmisión de información y de discursos que a menudo se alzan como grandes paradigmas ante los cuales es necesario inclinarse.

Caracterizamos esta concepción del aprendizaje como una reflexión constante sobre la propia práctica y sobre los ambientes en los cuales se trabaja.

Pusimos en juego un segundo elemento: a distancia, pero con la mayor personalización. Nos movíamos, nos movemos, en el marco de la mediación pedagógica que caracterizamos con Francisco Gutiérrez como la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Es imposible promover y acompañar sin personalizar. Me refiero en primer lugar a un conocimiento y a un aprendizaje constantes, de la cultura de quienes vienen a nosotros, los colegas educadores, a aprender. Personalización que implica un acercamiento a miradas sobre la realidad, a modos de relacionarse, a formas de enfrentar la cotidianidad a la hora de involucrarse en el acto educativo. Nada más lejos de un ideal de educación, el interaprendizaje, que las relaciones despersonalizadas. Ya don Simón Rodríguez se quejaba, hace casi dos siglos, de la connotación de la palabra “cátedra”: “hablar desde lo alto”. En educación no hay arriba ni hay abajo, no hay alturas y zócalos, no hay voces que descienden hacia muchedumbres borrosas, ansiosas de la palabra. Optamos por una alta personalización desde nuestra tarea de asesoría pedagógica, un seguimiento a cada participante en el posgrado. Pero tal manera de impulsar cercanías no es suficiente. Poco se logra

personalizando desde la coordinación pedagógica si de parte de que quien está en situación de aprender no se impulsa a la vez un intenso involucramiento en el proceso. Digámoslo así: la sola personalización desde el educador no alcanza si quien está aprendiendo no personaliza su aprendizaje. No estoy jugando con las palabras: personalizar el aprendizaje es hacer que en este aflore como una primavera el propio ser, la propia palabra, las propias experiencias, las propias emociones, las propias miradas, los propios conceptos, la propia cultura. Apostamos para esto a la producción escrita, mediante el recurso del texto paralelo que caracterizamos como un “seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz” y también “el acompañamiento del proceso mediante la redacción de un texto en el cual van siendo volcados los productos de las experiencias de aprendizaje. No nos equivocamos, personalizando sus escritos, hablando desde la propia disciplina, desde la ciencia y, fundamentalmente, desde el ser de educador, nuestros docentes desplegaron, y despliegan, una palabra sólida, con fundamento y con una preciosa intensidad comunicacional. Hablan para sí mismos, para sus colegas, para sus estudiantes, dialogan en todas direcciones, que así se aprende y así se enseña.

Pusimos en juego un tercer elemento: la confianza. Hemos repetido una y otra vez dos afirmaciones que sostienen todo nuestro quehacer en la carrera: “Es muy difícil enseñarle a alguien en quien no se cree”, “Es muy difícil aprender de alguien en quien no se cree”. La educación es primero un acto de fe, después todo lo demás. Nosotros confiamos radicalmente (es decir, de raíz) en nuestros colegas y hemos tenido hasta el presente el privilegio de que ellos confíen en nosotros. La des-confianza, la pérdida de fe, va asociada siempre al ejercicio de alguna forma de poder. Desde el poder siempre se desconfía, porque no hay poder seguro sobre la Tierra. En la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, en la construcción de la personalización, en el constante crecimiento a través del interaprendizaje, nadie manda a nadie. La clave del acompañamiento se juega en una de las expresiones del juego pedagógico: compartir, no invadir.

En fin, en este caminar juntos, tiene sentido lo afirmado anteriormente: "es muy difícil enseñar como no se ha aprendido". Para promover y acompañar el aprendizaje de las nuevas generaciones, aprender como ellas, aprender su cultura, sus modos de ver y de ser, aprender con sus medios, con sus expresiones, desde su mirada. Para enseñar, ser culto en la cultura de quienes aprenden. No nos alcanzan la enseñanza desde la ciencia, desde el discurso universitario, desde los paradigmas epistemológicos. Para educar, educarse en la cultura del educando.

Queridas, queridos colegas. En este mes de marzo se cierra el décimo aniversario de la marcha de nuestro posgrado en Docencia Universitaria que para nosotros, desde la asesoría pedagógica, ha sido y es una celebración constante de la educación como tarea de seres humanos que se reúnen para hacer menos penosa la vida (como decía Simón Rodríguez) y para sostener el goce de aprender juntos. En aquel momento fundacional de 1995, apenas si alcanzábamos a vislumbrar que llegaríamos al 2006 con más de 1100 egresados, entre los que se cuentan educadoras y educadores de establecimientos de Mendoza y de otros puntos del país, y con la inauguración en abril próximo de la décimo primera promoción. Tampoco podíamos vislumbrar la deriva de la existencia de quienes integrábamos el equipo. En julio de 2004 perdimos a nuestra querida compañera de trabajo, Marta Pisi de Catalini, a quien dedicaremos las Jornadas de Innovación Pedagógica en la Universidad, que realizaremos los días 31 de marzo y 1º. de abril para reencontrarnos en los espacios de la Facultad de Filosofía y Letras. Hemos pasado por momentos de dolor, también por la pérdida de colegas que seguían nuestros estudios, hemos vivido tiempos de certidumbre y de incertidumbre, hemos sentido en nuestra tarea cotidiana los embates de la deriva histórica de nuestro país en la última década.

Pero sobre todo hemos vivido, desde la asesoría pedagógica, un proceso de aprendizaje que nos ha transformado en lo profundo. Se trata de algo maravilloso para cualquier ser humano: encontrarle sentido a lo que está haciendo.

A nombre del equipo de asesores de la Especialización, Elena Barroso, Elsa Cabrini, María Teresa Guajardo y Jorge Hidalgo, quiero agradecerles estos diez años de trabajo con sentido, esta preciosa posibilidad de aprender cada día de ustedes.

ANEXO 2

El juego pedagógico³¹

1. Mínimas sesiones expositivas.

El trabajo pedagógico basado solo en la exposición del docente produce de antemano una división entre el que sabe y el que no sabe. Alguien tiene un mensaje importante y otros quedan en la situación de escuchar. No negamos la posibilidad de alguna sesión de ese tipo, aunque durante el taller no hubo una sola. Cuando alguien habla para 20 se desaprovecha la experiencia y la expresión de todos. De 21 seres solo uno es activo. El concepto básico es aquí el de construcción de conocimiento, y ello lleva al intercambio de experiencias y de conocimientos.

2. Pocos conceptos, con mayor profundización.

Reconocemos en no pocas experiencias educativas un anhelo por dejar muchos conceptos, como si la apropiación de un área temática fuera equivalente a la

³¹ En marzo de 1990 trabajamos siete días en un taller de planificación y análisis de mensajes con representantes de instituciones dedicadas a la mujer rural en países de América Central. Participaron Aleyda Cárcamo, Norma Mejía y Yaneth Verónica Mencía, de Honduras; Astrid Ninet Martínez y Patricia Pinto, de Guatemala; Elizabeth Miranda, de Nicaragua; Oscar Aguilar, Hernán Morera, Flor de María Jara Chavarría, Sara Vargas y Marcos Palma, de Costa Rica. El primer día fue de un encuentro tan claro que decidimos movernos en dos planos de análisis: el de los temas previstos para el taller y el del juego pedagógico. Cada día reflexionamos sobre lo hecho y vivido y fuimos construyendo un documento que llamamos precisamente el juego pedagógico.

cantidad de información. Preferimos un avance más en profundidad, una real discusión de cada uno de los conceptos.

3. La puesta en experiencia.

Un trabajo pedagógico centrado en la experiencia de los participantes resulta mucho más rico que otro centrado solo en conceptos. El método consiste en ir de las experiencias a los conceptos y de éstos a la experiencia para apoyarla. Además, la experiencia da lugar a nuevos conceptos.

4. Utilidad de conceptos, métodos y técnicas.

Durante el proceso es importante reflexionar sobre el valor que conceptos, métodos y técnicas tienen para los participantes. Y el mejor parámetro sigue siendo el de la experiencia de éstos, el de sus necesidades en el trabajo cotidiano. Además, la reflexión permite recoger y sistematizar todos esos elementos.

5. Los acuerdos mínimos.

En un intento por no forzar a nadie es posible avanzar por acuerdos mínimos entre los participantes de un proceso educativo. Dichos acuerdos giran en torno a la interpretación de experiencias y al valor de conceptos, métodos y técnicas para la práctica cotidiana. Posibilitan, por lo tanto, la construcción de conocimientos.

6. La educación no es solo un problema de contenidos.

En pedagogía puede decirse que la teoría es el método. Aun cuando se cuente con valiosos contenidos, sino se los pone en juego dentro de un método rico en expresión y comunicación no se llega muy lejos.

7. Construir el texto.

Los textos son apoyos para el trabajo, no hacen por sí solos el acto pedagógico. Los textos son iluminados desde la experiencia de la gente y en este sentido todo proceso es de construcción del texto y no de simple aceptación.

8. La expresión.

Cuando hablamos de expresión nos referimos no solo a la verbal, sino también a las imágenes, al cuerpo, al espacio. Un proceso pedagógico centrado en la expresión de una sola persona (el docente) deja de lado toda la riqueza del resto de los participantes. Cada sesión puede abrir camino a diferentes formas de expresión de todos y cada uno de los seres involucrados.

9. Lo lúdico, la alegría de construir.

En tanto momento de encuentro, de trabajo en común, un proceso pedagógico da lugar a lo lúdico, a la alegría de construir experiencias y conceptos. No creemos en la pretendida seriedad de la educación, cuando se la confunde con una rígida presentación de teorías ya armadas, como un conjunto de datos a transmitir.

10. Saber esperar.

Un proceso educativo constituye una puesta en común de experiencias y conceptos. Una puesta en común va ligada siempre a la capacidad de esperar a los demás, de respetar sus ritmos de aprendizaje.

11. No forzar a nadie.

La violencia y la educación constituyen extremos imposibles de conciliar. Se ejerce violencia cuando son impuestos conceptos, métodos y técnicas destinadas solo a cumplir con los propósitos de la institución y del promotor. Sobre todo en el trabajo con sectores populares esto es contrario a cualquier ideal de participación y de democratización.

12. Partir siempre del otro.

Partir siempre de las experiencias, expectativas, creencias, rutinas, sueños de los demás. Es ese el punto de inicio de todo proceso pedagógico, y no una propuesta pedagógica que vendría a iluminar la práctica.

13. Compartir, no invadir.

Un acto pedagógico se funda en el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de las específicas características de todos y cada uno de los participantes. Así, se va logrando siempre un grado de intimidad, pero fundada en el compartir y en el reconocimiento de las diferencias.

14. El sentir y el aprender.

«Lo que no se hace sentir no se entiende, decía don Simón Rodríguez, y lo que no se entiende no interesa».

15. La creatividad

Todo acto pedagógico puede abrir espacios a la creatividad, con lo que ésta conlleva de capacidad de descubrir y de maravillarnos.

16. Todo aprendizaje es un interaprendizaje.

La frase fue acuñada por don Simón Rodríguez. La clave pasa por lo compartido, por lo que puede ser aprendido de los demás. Resulta imposible el interaprendizaje si se parte de una descalificación de los otros. Es imposible aprender de alguien en quien no se cree.

17. Trabajar intensamente, pero sin tensiones.

Cuando los participantes comparten horas de labor es imposible avanzar si se ha impuesto un ritmo neurótico o se ha creado un ambiente de antagonismo. Se logra mucho más sobre la base del encuentro y del compañerismo.

18. No hay prisa.

Reconocemos en muchas experiencias educativas la neurosis del corto plazo; todo está planificado de manera de acumular datos a marchas forzadas.

Un sistema semejante busca productos y no procesos, cierra los caminos a la reflexión y al compartir.

19. El ambiente educativo.

El trabajo educativo requiere de una atmósfera propicia, capaz de facilitar los espacios para la comunicación. Un espacio pedagógico se construye. Construirlo significa progresar en la mutua comprensión, en ese proceso de entreprendernos, al que aludía don Simón Rodríguez.

20. Todo acto pedagógico da lugar a lo imprevisible.

Cuando se parte de la experiencia de los participantes no es posible preverlo todo, planificar hasta los más mínimos detalles. Hay temas nacidos sobre la marcha, conceptos nuevos, experiencias capaces de iluminar todo un ámbito de problemas.

21. Somos personas.

Somos seres con todo el peso y la riqueza de la vida sobre los hombros y en el corazón; no somos números, no somos engranajes, no somos puntos terminales de una cadena de consumo.

22. La educación es un acto de libertad.

Y no solo como espacio para sentirse bien durante el proceso, sino como posibilidad de expresión, de comunicación y de crítica. Un acto educativo vivido así puede proyectarse a las diarias relaciones.

23. La educación es un acto de amor.

ANEXO 3

Proyecto de investigación. En torno a la coherencia del trabajo pedagógico

Cerramos nuestro libro con un fragmento del informe final de la investigación “El modelo de mediación pedagógica en la capacitación docente universitaria. Una reflexión sobre la práctica desde los actores involucrados”, realizada en los años 2000-2002 bajo la dirección de Lía Stella Brandi. Lo que sigue son palabras suyas.

“Mi experiencia como observadora externa

No quisiera cerrar este informe sin dar a conocer mi propia experiencia como observadora externa y directora de un proyecto de investigación centrado en la reflexión sobre la práctica desde los actores involucrados. Considero importante socializar esta perspectiva, en especial para quienes sustentamos enfoques interpretativos y críticos en educación. He vivido este proceso como una práctica compleja y desafiante, como una puesta en tensión de las diversas perspectivas sostenidas por los integrantes del equipo de investigación. Tarea difícil de caracterizar por sus múltiples aristas.

Sin pretender en este espacio hacer un análisis del proceso grupal que vivimos como equipo de investigación, y siguiendo a distintos especialistas en el tema, percibo que hubieron dos niveles de funcionamiento del grupo³², uno observable, explícito; otro implícito oculto, solo inferible a partir de algunos indicios que en lo manifiesto surgen. Se comparten ideas opiniones, expectativas, acciones en el nivel manifiesto, pero también emociones, fantasías inconscientes, supuestos básicos en el nivel latente que determinan a menudo los fenómenos manifiestos.

En nuestra experiencia particular, llego invitada por la coordinadora del equipo docente de la carrera para dirigir el proyecto de investigación sobre la carrera de Especialización en Docencia universitaria. Como equipo de docentes asesores de la carrera les interesaba investigar el impacto de la carrera sobre las prácticas docentes de los egresados. Me integro, de este modo, a un grupo de trabajo constituido y cohesionado por objetivos y tareas comunes. Desde un primer momento surge la necesidad de negociar la demanda, planteada desde el grupo, como ya dije, en términos del impacto de la carrera sobre las prácticas de los docentes egresados, con mi propuesta de trabajar desde una perspectiva interpretativa: sostengo que más que el impacto de la carrera en los egresados o las transformaciones que hayan realizado en sus prácticas, interesa estudiar la carrera como espacio simbólico, y les propongo decodificar el discurso que producen, los sentidos de las prácticas que realizan, los modos particulares de realizar la mediación pedagógica.

El grupo se constituye, entonces, a partir de dos grandes diferencias: la visión del problema y el modo de investigarlo y la imagen interna de grupo³³ que cada una de nosotras habíamos construido. La primera diferencia alude a posturas epistemológicas diferentes. Respecto de la segunda diferencia, sabemos que

³² Según Armando Bauleo "el grupo es una puesta en común de imágenes interiores y de angustias de los miembros. Emociones comunes circulan en el grupo dando impresión de unidad, otras diferentes, encontradas, se oponen y manifiestan en sectores o partes del grupo que parece desgarrarse internamente".

³³ Según Marta Souto "llevamos siempre a los grupos una imagen interna que cada uno tiene y que se ha ido conformando a lo largo de la vida familiar y social. Podemos llamar a esta representación "grupo interno".

cada grupo nuevo en que participamos y cada experiencia grupal intensa deja algún rastro que pasa a integrar esa representación que cada uno tiene y que a su vez se transfiere y modifica en otras experiencias futuras. Sin duda nuestras imágenes internas no eran las mismas, creo que en este sentido existía ya una imagen interna compartida por el grupo, un grupo consolidado por varios años de experiencia conjunta. Mi propio “grupo interno”, en cambio, la imagen interna que yo he construido resultaba un tanto ajena y diferente. No sin esfuerzo debimos acomodarnos, tolerar, acordar, consensuar y resignificar nuestras propias representaciones internas acerca del trabajo en equipo. No fueron ajenas a este esfuerzo de reacomodación, las condiciones de trabajo en las que desarrollamos nuestra tarea los investigadores de la universidad argentina, una tarea que transcurre en el marco de condiciones adversas al trabajo y a la producción intelectual, que presiona con los tiempos y el cumplimiento de formalidades y desconoce el esfuerzo de quienes quedamos atrapados en semejante trama.

Pasamos por distintos momentos que coinciden en gran parte con los momentos propuestos en la teoría: indiscriminación, discriminación o diferenciación y síntesis (Bauleo, A. 1974, pág. 15). En nuestro caso el primero se caracterizó por la confusión respecto a los objetivos y la tarea, nos llevó mucho tiempo decidir cuáles serían nuestras unidades de análisis y especialmente quiénes serían los sujetos de estudio. También entre nosotras hubo una tendencia al desempeño individual, a lo que cada una conocía y en lo que podíamos apoyarnos para actuar con más seguridad; por momentos sentí que habían depositado en mi, la capacidad de organizar, dirigir, proveer elementos.

El desarrollo no fue fácil ni lineal, la realización de la tarea tampoco, se hizo por momentos espiralados, con una alta frecuencia de reuniones de equipo, destinadas sobre todo a definir la situación de campo: unidades de análisis, actores o sujetos de estudio, escenarios, prácticas, fuentes de información, técnicas e instrumentos de recolección de la información. La definición de marcos

teóricos referenciales se realizó también en diversos momentos, con aportes desde cada integrante. Si bien había un proyecto diseñado, sabemos que la estrategia cualitativa supone un trabajo de construcción permanente.

En nuestro caso desarrollo y síntesis se dieron de manera intercalada, sin un salto que marcara el final de uno y el principio del otro. Nos adentrábamos en la reflexión sobre nuestros marcos referenciales, sobre lo que hacemos y lo que decimos de nuestras prácticas. Por supuesto, el grado de implicación es altísimo, es imposible sustraerse de los propios marcos referenciales. Las discusiones acerca de las perspectivas y los sentidos que cada asesor otorga a su práctica fueron más intensas en el último tramo de la investigación y se plantearon en términos de una tensión entre la perspectiva crítico social desde la que hice mi lectura, en mi carácter de observadora externa, y la perspectiva de las docentes asesoras sustentada, también desde mi punto de vista, en un enfoque práctico- interpretativo y en gran parte en los principios del Modelo de la Mediación Pedagógica propuesto por el autor del proyecto.

El balance me lleva a evaluar la experiencia como sumamente interesante, aunque muy difícil, por lo tanto un auténtico desafío que pudimos enfrentar. Obviamente, hay aspectos de nuestra cultura docente que facilitaron y otros que obstaculizaron esta difícil tarea de reflexionar sobre las propias prácticas. Tal vez las dificultades estuvieron vinculadas con una cultura del trabajo profundamente arraigada en cada una de nosotras, una cultura que resiste la crítica, caracterizada por el temor al fracaso, ceñida por aspectos formales y burocráticos que transforman la tarea en una mera formalidad. En cuanto a las ventajas, la excelente disposición del grupo para objetivar sus prácticas, la receptividad a la crítica y la tolerancia a la diferencia fueron tal vez nuestros mayores logros, nuestra capacidad para argumentar y defender los propios puntos de vista y la cooperación en el análisis facilitaron, sin dudas, la tarea.

Al final del proceso creo que la tarea de reflexionar sobre lo que hacemos es posible, pudimos avanzar en el sentido de mirarnos a nosotros mismos, como un mundo cargado de sentidos. Tal vez constituya un paso en esta tarea de construir una cultura pedagógica diferente.

Las raíces interpretativas de la mediación pedagógica

En mi carácter de observadora externa estimo que predomina una concepción práctico-hermenéutica de la educación, especialmente en el discurso y la práctica del director de la carrera y de los docentes asesores, discurso del que paulatinamente se van apropiando, a lo largo de la carrera, los docentes capacitandos. La búsqueda de sentido en relación con un proyecto de vida, el diálogo y la empatía, la relación en el aula basada en la personalización, el respeto por el otro y por uno mismo, la mediación del conocimiento con toda la cultura, el compromiso con la docencia como práctica social, ocupan un lugar relevante no solo en la propuesta teórica de la mediación pedagógica, también están presentes en el discurso y en las prácticas cotidianas de los docentes asesores, en la interacción social de docentes y alumnos, en los encuentros presenciales, en las consultas, en los coloquios, en los textos paralelos.

En un diálogo continuo entre la teoría y la práctica, en el que la propia experiencia ocupa un lugar privilegiado, los actores construyen una cultura particular en la que perviven los sentidos más profundos del mandato fundacional. Con amplios márgenes para la resignificación desde sus propios marcos referenciales, desde sus propias concepciones de mundo y vida, los actores construyen y reconstruyen en la cotidianidad de sus prácticas, con lo que dicen y lo que hacen, la cultura de la mediación pedagógica. Y la novela institucional se nutre de sus saberes, de sus historias, de los sentidos que le atribuyen a sus prácticas en una construcción permanente e inconclusa, hacia un modelo pedagógico alternativo.

Coherente con los principios del respeto por el otro, esta cultura de la mediación pedagógica abre espacios a planteos educativos más radicales y críticos orientados a la reconstrucción social, que defienden abiertamente una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de profesores, es el caso de autores como H. Giroux, K. Zeichner, M. Apple, S. Kemmis. En esta línea, los textos de lectura complementaria traen las voces de teóricos críticos como Paulo Freire, S. Kemmis, R. Follari, A. Roig. Tal vez sea este el espacio para otras voces, otras construcciones teóricas que “ponen al descubierto que la historia permanecerá silenciosa si nosotros no le hacemos ninguna pregunta. Con el pretexto de ese silencio, la historia puede volver a repetirse, con las injusticias y la inhumanidad que en el pasado han puesto al mundo en tan grave peligro: ³⁴ (P. Mc Laren,1990)

En el capítulo 3 “El planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativas” de la difundida obra de W. Carr y S. Kemmis *Teoría crítica de la enseñanza*, para referirse a la función de la ciencia social interpretativa dicen los autores:

“Quiere educar, profundizar las intuiciones y vitalizar el compromiso. Su misión es transformar las conciencias, diferenciar los modos de aprehensión e iluminar la acción. Espera una acogida crítica (esto es, no cae en la pretensión simplista de que sus verdades se unifiquen en teorías exclusivas que encaucen la acción con arreglo a una líneas predeterminadas) y quiere contribuir a la vida social educando las conciencias de los agentes individuales.”³⁵

El paralelo con los principios del paradigma interpretativo, se advierte en cada párrafo de la teoría de la mediación pedagógica de Daniel Prieto Castillo:

³⁴ Prólogo de Peter Mc Laren a la obra de Henry Giroux. *Los profesores como intelectuales*. Paidós/MEC 1990.

³⁵ Carr y Kemmis, pág. 108.

“Estamos aquí en el terreno del respeto a la vida ajena. No es que el educador no tenga nada que ofrecer, como muchas veces se lo ha predicado, la tarea consiste en acompañar, incluso con el aporte de información y de experiencias, pero sin imponer ni asumir lo que puede hacer el otro. Ni alejarse tanto del umbral, en el sentido de no aportar nada, ni transponerlo hasta llegar a la invasión. Compartir, no invadir, dice el juego pedagógico”.³⁶

“¿Necesitan de modelos los jóvenes universitarios? Absolutamente sí. ¿De qué tipo? Insisto en no responder. No me mueve el interés por predicar las características de ningún modelo.”³⁷

El Aprendizaje en la Universidad. Módulo II. Tercera Edición. Pág.239

Y aquí reside, probablemente, la fertilidad de la teoría y la continuidad de las prácticas: en el respeto por el otro, por la diversidad cultural y la pluralidad de ideas, en la construcción de espacios de libertad para que cada uno realice su opción ética y política sin imposiciones de ningún tipo.

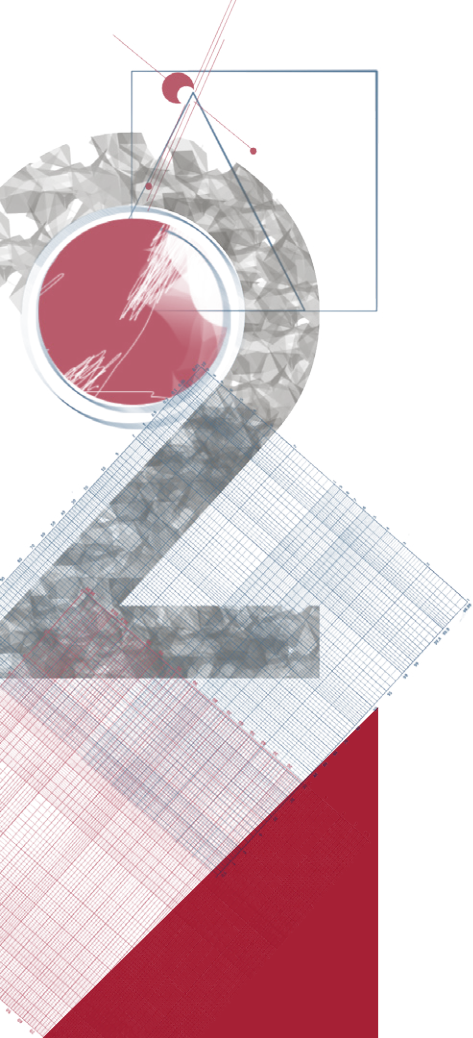
³⁶ Prieto Castillo, Daniel. *La enseñanza en la universidad*, Mendoza, UNCuyo, 1999, p. 89.

³⁷ D.P.C., *El aprendizaje en la universidad*, Mendoza, segunda edición, UNCuyo, 1999, p. 239.

INDICE

Pórtico	1
Noticia	4
Elogio de la pedagogía	6
Los comienzos	11
Los antecedentes	16
La mediación pedagógica	20
Elogio de la cercanía	30
Elogio de la diferencia	37
La deuda	42
Elogio de la serenidad	50
En torno a la coherencia pedagógica	55
Elogio de la medida	59
Sobre la estructura del proyecto	65
Elogio de la claridad	69
Principios de asesoría pedagógica	75
Origen y desarrollo del texto paralelo	84
Elogio de los universales	90
La palabra en la educación	98
Nuestros aprendizajes con el texto paralelo	104
Elogio de la escritura	113
Emergencia de las voces	118
Segundo elogio de la escritura	125

Mediación con toda la cultura	130
Elogio del intelectual	138
Prácticas de aprendizaje	143
Experiencias aprendizaje	148
Elogio del tiempo del educador	157
Las prácticas en nuestro sistema a distancia	161
Nuestra manera de evaluar	166
Elogio de la evaluación	171
Evaluaciones de la carrera	177
De lo analógico a lo virtual	186
En torno al umbral pedagógico	192
Maestría en docencia universitaria	203
Continuidad de la pedagogía	209
Elogio de la mirada pedagógica	214
Dos décadas de aprendizaje	219
Elogio de la dignidad	223
Anexo 1	227
Diez años de docencia universitaria. Carta abierta a quienes cursaron nuestro posgrado	
Anexo 2	232
El juego pedagógico	
Anexo 3	237
Proyecto de investigación. En torno a la coherencia del trabajo pedagógico	



FL
FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO