



Escuela/Universidad. Tramas para construir puentes de aprendizajes significativos desde la perspectiva de los Derechos Humanos

Lic. Ana Andrada, Lic. Lilian Gregorio y Lic. Letizia Raggiotti

“Libres son quienes crean, no quienes copian y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar es enseñar a dudar”
(Eduardo Galeano, 2011)

Fecha de recepción: 19/07/2017

Fecha de aprobación: 28/07/2017

Resumen

Es nuestra intención poner en debate las instancias de articulación entre la escuela secundaria y la universidad. En tal sentido, el texto propone presentar algunas notas al respecto. En primer lugar, el papel del Estado argentino como institución que garantiza la educación en todos los niveles, y la necesidad de generar políticas que permitan una mejor conexión, vinculación y articulación entre los diferentes espacios educativos. En segundo lugar, exponer algunos aspectos conceptuales que evidencian las razones para trabajar tramas vinculares y dialógicas en los procesos de aprendizajes significativos.

Nos interesa presentar algunas ideas sobre la educación como práctica social que precisa resignificar los modos de concebir aprendizajes significativos. Pensar en la construcción de puentes articuladores entre educación media y universidad es parte de los desafíos del presente. También recuperamos los aportes de Ausubel (1976) en lo referido a los aprendizajes significativos y construcción de ciudadanía; como para la formación de los Trabajadores Sociales. Así, nos proponemos abordar epistemes que nos involucran como docentes y que nos permiten mirarnos críticamente en el complejo proceso de la educación universitaria.

Palabras clave: educación, universidad, derechos, ciudadanía, la formación de los Trabajadores Sociales



School/University. Arguments to make learning meaningful from a Human Rights perspective

Abstract

It is our intention to put into debate the instances of articulation between secondary school and university. In that sense, we are interested in introducing some notes about it. Firstly, the role of the Argentinian State as the institution that guarantees education at every level, and the need to generate policies that allow a better connection, linkage and articulation between different education spaces. Secondly, we want to expose some conceptual aspects which mark the implication of why it should be worked with linking and dialogue networks in the processes of meaningful learnings.

We are interested in showing some ideas about education as a social practice which requires resignifying the means of getting meaningful learning. Thinking about the construction of articulatory links between middle school and university is part of current challenges. We also recover the arguments from Ausubel (1976) regarding meaningful learning and citizen construction. We reflect about this process in the formation of Social Workers. On it we recover reflections which include us as teachers and which allow us to look at ourselves critically in the complex process of university education.

Key Words: education, university, rights, citizenship, social workers formation

Introducción

El presente trabajo tiene por finalidad presentar algunas notas sobre el estrecho vínculo entre educación media y universidad. Parte de las experiencias de trabajar en equipos de tutorías facilitando el encuentro del estudiante con un nuevo mundo, articulando el pasaje de estudios medios a superiores con sus debilidades, pero reconociendo las potencialidades de ambos espacios en el trabajo de docencia en



los primeros años, cursos de ingreso y programas de extensión que articulan con la escuela media.

En primer lugar, contextualizamos la relación Escuela/Universidad como dos caras de un mismo dispositivo educativo, si bien una precede a la otra es indudable el impacto que genera en estudiantes ingresantes a la universidad. Es en ese devenir de la formación secundaria que su huella se hace carne en nuestros jóvenes al arribo a los estudios universitarios. Es aquí donde el Estado como garante aparece - a veces- de manera difusa. El compromiso de acreditación está en manos del Estado quien pone los recursos económicos, culturales y humanos; pero que tiene serias dificultades para articular y re vincular un espacio con otro.

Desde sus orígenes *el Estado* fue el agente central en el proceso de conformación de la *identidad nacional* y la escuela pública su instrumento. En realidad, esta participación estatal se llevó adelante no sólo mediante la escuela sino la institucionalización de un sistema de educación pública. (Mintegiaga, 2008). El estado queda como garante del complejo entramado de instituciones, organizaciones educativas, métodos, recursos humanos, técnicos y financieros. Así, se convierte el sistema educativo en una problemática de orden público. Sin embargo, podemos advertir que por una parte hay políticas de homogenización, y por el otro proceso de fragmentación de los espacios.

El estado queda como garante del complejo entramado de instituciones, organizaciones educativas, métodos, recursos humanos, técnicos y financieros. Se convierte el sistema educativo en una problemática de orden público, sin embargo podemos advertir que por una parte hay políticas de homogenización y por la otra, procesos de fragmentación de los espacios. Esta mirada dicotómica y segmentada de lo educativo se mantiene a pesar de múltiples esfuerzos. Nuestros jóvenes ingresan a una nueva comunidad de aprendizaje como estudiantes universitarios en el marco de múltiples culturas disciplinares. Su bagaje suele ser escaso y fragmentario. Y allí está el desafío de cómo asumir esta tarea de plena inclusión, atendiendo que nuevos sectores sociales, ahora, pueden acceder a los estudios superiores, pero tienen una difícil permanencia. Aquí es donde inicia parte de los desafíos que nos corresponde asumir como docentes.



Una mirada desde la universidad

Una primera cuestión es salvar los prejuicios con los cuales se asume el encuentro entre estudiantes y docentes. Expresiones tales como: *no saben leer ni escribir y debemos nivelarlos* simplifican la problemática. Los jóvenes traen variadas experiencias sociales, culturales y léxicas. Es poco acertada la idea de nivelarlos como tubos de ensayo que deben tener un equilibrio entre sustancias líquidas. El nivel implica poner una regla y lograr emparejar procesos cognitivos. Los procesos de aprendizajes tienen sus tiempos, son singulares y colectivos, se anudan a la función social de la educación en sentido integral. El error y el ensayo son formas de aprendizaje no de castigo, sanción o descalificación de los estudiantes. Cada proceso evaluativo debe pensarse como parte de los momentos de enseñanza y aprendizaje.

En este punto preferimos tener una mirada desde la complejidad entendida esta como “[...] un tejido complexus (lo que es tejido junto) de constituyentes heterogéneos asociados inseparablemente: ello plantea la paradoja del uno y de lo múltiple. En un segundo lugar, la complejidad es efectivamente el tejido de los eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, riesgos, que constituyen nuestro mundo fenoménico”. (Morin, 2005: 21)

Este paradigma nos facilita comprender la realidad en toda su dinámica, pudiendo reconocer las multidimensiones que deberíamos tener en cuenta para abordar la problemática de este encuentro entre niveles educativos. No solo estamos intentando vincular organizaciones formadoras de la persona humana como ciudadano y profesional, sino básicamente emparentar las enmarañadas redes de vínculos institucionales y personales. Por ello, elegimos la metáfora del puente, en cuanto idea de continuidad. O sea de posibilidad de conectar dos lados o más para hacer que se comuniquen y acercar lo distinto, lo nuevo y lo viejo. Aquello que se tiene y lo que entrará gradualmente a formar parte de este mundo de conocimientos. La Escuela/Universidad son instituciones alejadas, diferenciadas y con status distintos. Sin embargo portan saberes, ofrecen habilidades y trabajan herramientas que potencian la apropiación de conocimientos. Hay relaciones en su interior y lazos interinstitucionales que se manifiestan de maneras diversas. A veces contradictorias



y otras en búsqueda de acercamientos genuinos que instalan la problemática desde las experiencias y vivencias de los actores involucrados.

Asumiendo la misión de la educación en general

Desde un recorrido histórico, la educación ha sido un vehículo estratégico para el control social y el disciplinamiento de las sociedades, donde las estructuras de poder y asimetrías se manifiestan en los vínculos que se establecen en torno a las prácticas del saber y del saber hacer. Por ello, debemos estar atentos. Porque “cercenar el conocimiento en aspectos separados nos hace olvidar las condiciones reales en las cuales éstos se desarrollan”. (Espejo Roberto, 2010:123) Es significativo ver el contexto de aprendizaje en sus múltiples facetas, ya que es un paso relevante para comprender cómo agilizar este puente que debería ser: secuencial, articulador de saberes y procesos cognitivo-afectivos.

Escuela/Universidad no están separadas de la dinámica social. Es necesario, además, pensar las relaciones docente/estudiantes, una diada inseparable pero que tiene importantes asimetrías no solo por sus roles marcados, sino por la forma que adquiere el acto educativo como lugar donde se entretajan disputas de poder.

Los procesos cognitivos se dan en un campo atravesado por lo ideológico y lo axiológico. No solo se divulgan saberes, sino modos de valorar la vida y visiones de mundo. A esta estructura del sistema educativo, denominado formalmente Escuela/Universidad, debemos anexar la socialización ejercida desde los medios de difusión, que influyen e impactan en los modos de construir saberes y representaciones sobre la realidad.

Una mirada crítica

Escuela/Universidad presentan su dimensión política donde no solamente se la puede pensar como mero espacio de reproducción sino también como lugar de resistencia dentro de un orden social injusto. “La visión no compleja de las ciencias humanas, de las ciencias sociales, es pensar que hay una realidad económica de un lado, una realidad psicológica de otro, una realidad demográfica [...] Se cree que las categorías creadas por las universidades son realidades, pero se olvida que en lo



económico, por ejemplo, están las necesidades y los deseos humanos.” (Morin, 2005: 92) Lograr un currículum que permita responder no sólo a cómo se enseña y con qué metodologías, sino también al "por qué" y al "para qué" nos ayudan a repensar, desde una mirada holística, los procesos de enseñanza-aprendizaje generando puentes entre un espacio y otro.

Estamos habituados a construir, desde la modernidad, la narrativa de nuestro sistema educativo como sus subjetividades. Esto deriva en que la estabilidad como principio se aprende, al mismo tiempo que las letras del alfabeto. Nos educaron para alcanzar el éxito, con ello se espera garantizar un futuro próspero -distante de cualquier atisbo de inseguridad- que pusiera en riesgo nuestra posibilidad de vida. (Achinte, 2007) Es en la pedagogía crítica donde se encuentra la concepción política de la educación, la educación como una política cultural, la economía y las teorías del interés y de la experiencia (McLaren, 2003)

“Crear o ser creativos no es más que hurgar en las profundidades de nuestro propio ser desde donde afloran realidades que nos interpelan e interpelan nuestras propias realidades; es darnos la oportunidad de dejar descansar la rutina para enfrentar el hecho de permitirle a la imaginación que se pronuncie a favor de nuestra propia subjetividad.” (Achinte, 2007: 2)

Los docentes podemos ser agentes de transformación desarrollando pedagogías contra-hegemónicas. El desafío es cómo pensar/articular la innovación y la responsabilidad, la originalidad y el espíritu práctico, y finalmente dotar de herramientas para potenciar el campo reflexivo. Nuestros estudiantes, ingresantes a la universidad, traen un equipaje de lenguajes hipertextuales, una dimensión de tiempo-espacio diferente entre su experiencia escolarizada y la búsqueda de acreditación profesional en las carreras universitarias.

¿Cómo trabajar a través de aprendizajes significativos?, ¿Qué es relevante en los procesos de apropiación de conocimiento? Siguiendo a Brown (1971) lo cognitivo refiere a la actividad de la mente cuando conoce un objeto, es decir al funcionamiento intelectual. Tanto aprendizaje individual como proceso intelectual de aprender se piensan desde lo cognitivo, excepto cuando se trata de una actitud de valor, en ese caso se hablaría de aprendizaje afectivo.



No basta con enunciar la necesidad de vincular Escuela /Universidad. Esto requiere un trabajo medular permanente y progresivo en cada unidad académica, generar espacios de intercambio y participación de los formadores de formadores de ambos espacios, valorizar los bagajes de los ingresantes, desarmar los prejuicios que suelen generar obstáculos en el lazo entre docentes y estudiantes, recuperar espacios de diálogos, y desmitificar la figura del catedrático distante e inalcanzable para el aprendiz.

El trabajo en diversidad, Paulo Freire (1994) expresaba que los niños de clases acomodadas o dominantes viven la escuela como continuidad y así también la universidad como mandato social, mientras que para los niños o jóvenes de la clase dominada el aprendizaje es una verdadera conquista. ¿Cómo facilitamos esta conquista de los estudiantes ingresantes? Asimismo, si la educación es para todos, gratuita, pública y de carácter obligatorio (por lo menos hasta el nivel secundario) ¿Es posible asociar educación pública con educación popular?

Freire nos plantearía que la sociedad civil, el pueblo, es partícipe de su propia enseñanza. Entonces, podríamos realizarnos la siguiente pregunta: ¿Podemos concebir y operacionalizar estas ideas en el vínculo del sistema educativo formal? En estos tiempos, coincidimos que es necesaria esta obligatoriedad de la educación en el nivel secundario. También, es ineludible una asociación de educación pública y popular. Por lo que aquí, se presenta el desafío de asociar estos dos conceptos. De esta manera, “en las escuelas públicas, el sistema educativo vigente apunta a fortalecer la educación para que los jóvenes puedan insertarse en sus actividades futuras, pero resulta imposible poder enseñarles a participar, colaborar, despertar el sentimiento de investigación, cuando ello no es vivencia del docente o de la comunidad.” (Fraga, 2008:131)

Por lo tanto, si por lo público entendemos autonomía, organización y participación, sabemos que nos queda un arduo camino por delante. Dado que “la escuela pública popular, por ser ciudadana, puede ser la principal herramienta que la democracia debe permitir para que las personas se emancipen en libertad.” (Fraga, 2008:132).



Nos atrevemos a expresar que es fundamental pensar la universidad desde esta clave de educación pública, gratuita y popular, mirando la integración desde el compromiso social. Es primordial establecer lazos, vínculos, acuerdos con el nivel medio; en una relación de trabajo permanente reconociendo las ausencias y presencias de potencialidades en estudiantes y docentes. Por ello, es importante reconocer nuestros límites en la docencia universitaria. Fortalecerla con una mejor y mayor formación pedagógica que permita problematizar el acto educativo como práctica social. Al igual que generar y construir espacios de mayor autonomía, organización y participación de estudiantes y docentes. Reducir las desigualdades, aceptar el trabajo en diversidad y asociar la producción de conocimiento con los saberes experienciales de los estudiantes ingresantes. Y finalmente, acompañar, tutoriar tanto el acceso como el egreso de los jóvenes en la universidad pública.

La metáfora del puente nos hace pensar en vínculos, relaciones, interacciones posibles, encuentros y conversatorios. Nos queda hacer rodar las piedras que aparecen como obstáculos para generar espacios colaborativos. No queremos un proceso deshumanizante que provoque estancamiento y fragmentaciones desfigurando las funciones esenciales de los estudios universitarios.

De esta forma, nos proponemos un trabajo académico de involucramiento, a partir de las experiencias. Daniel Prieto Castillo (2008) nos invita a la fiesta del lenguaje y a las experiencias pedagógicas decisivas. En este marco se hace necesario reconocer la relevancia de las formas de aprendizajes y enseñanza, que se construyen dando lugar a los modos de percibir y de comprender el mundo.

Las acciones y prácticas son formadoras, si se instalan desde un diálogo productivo conceptualizando y re-conceptualizando, con el fin de generar reflexiones fundadas y prácticas inclusivas.

El Trabajador Social: Apropiaciones y resistencias en los espacios académicos

En el devenir histórico de la formación de profesionales en ciencias sociales y en particular en trabajo social, se han constituido acciones, situaciones, cambios y transformaciones socio-culturales y educativas. Frente a lo cual nos hacemos la



pregunta: ¿Es posible ya entrado el siglo XXI, pensar lo educativo con signos de horizontalidad? y ¿Qué carga de sentido implica esta noción? En primer lugar, es necesario buscar achicar las brechas asimétricas entre los actores docentes /estudiantes, Universidad/Estado. Por ello, nos interesa poner en diálogo el por qué y para qué de la educación, con el fin de buscar puntos de encuentro en el amplio campo cultural e identitario de nuestros pueblos y regiones. La universidad pública y nuestros ámbitos de formación de profesionales en el trabajo social, no son una isla; por el contrario es un continente en contexto de cambios y transformaciones.

Por lo tanto, podemos afirmar que hay trueques significativos y otros que esperan el rumbo sobre cómo seguir, en la producción y en la apropiación del conocimiento. La idea básica es que “el conocimiento adquirido pueda utilizarse más allá de la situación en la que tuvo lugar su aprendizaje...es decir que el aprender sea como una aventura que sirva para abrir, ampliar fronteras...” (Bruner; 1988:4)

Seguramente, se siente la *crisis* en la construcción de espacios académicos cuando se presenta ambigüedad en la conformación de los equipos docentes, las exigencias planteadas en cada espacio curricular son diversas y variadas, y muchas veces el escaso reconocimiento de la tarea desempeñada, pone en tensión la propia práctica docente. Por otra parte el incremento anual de estudiantes y la ausencia de un espacio curricular específico y claro, destinado a favorecer la tarea docente, nos pone en situación de re-pensar nuestras prácticas académicas y políticas; enmarcadas en las funciones de investigación, docencia y extensión como funciones básicas de la universidad pública.

La intención desde una pedagogía crítica es reconocer el derecho al estudio como elemento emancipatorio, que asiste a estudiantes y docentes. Con el objeto de problematizar estas cuestiones, nos resultan de interés las ideas de apropiación, negociación y resistencia manifiestas en las dinámicas de actores e instituciones del campo educativo. Pensar la educación con acceso a todos, esto conlleva a fortalecer la formación de los profesionales que están en tareas de formación; innovando con nuevos interrogantes, acercando y compartiendo experiencias, en continua indagación de nuestras prácticas docentes y académicas.



Nos interpelamos desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morin (1999) por una parte, y por la otra recuperamos los aportes de los estudios culturales de Raymond Williams (2001) para hacer una mirada que nos invite a consolidar cambios y generar nuevas propuestas en los aspectos socio-educativos del profesional que nos convoca.

El Trabajador Social que debe elaborar sus acciones desde el juego de la interdisciplina, para generar conocimientos y nuevas formas de apropiación de esos saberes, tiene un desafío constante que es la cercanía con las diversas realidades sociales. Es, además un profesional que, en su intervención, se encuentra demandado por la realidad. Como educador requiere una formación: amplia en lo conceptual, metodológica y ética, para facilitar la orientación y el acompañamiento en la búsqueda de estrategias de intervención adecuadas. Está en nosotros favorecer los puentes vinculares, ya que el cambio de paradigma supone modificar prácticas institucionales arraigadas culturalmente; en función de garantizar trayectorias significativas y continuas para todos: estudiantes/docentes.

Revalorizar la formación

Repensar y revalorizar la formación académica es una problemática que insiste en estar en el centro del debate. Desde ya que no podemos establecer coordenadas sin hacer visibles las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales. Nuestra región - América latina- no escapó a las improntas neoliberales de la década de los '90 cuando, en el imaginario colectivo, la crisis entendida como crisis del estado de bienestar, planteaba el control social y político de las masas y sus demandas. Esto dio paso a la globalización consistente en relaciones sociales de nuevo tipo, implicando cambios en el significado político. (Picado Mesén, 2004)

Para de Sousa Santos (2004) no hay globalización genuina porque siempre supone localización, aunque traslade lo local a una posición subalterna. Lo local puede alcanzar a des-globalizarse y re-globalizarse en condiciones alternativas. Por lo tanto, otra educación es posible aunque cueste desandar la globalización hegemónica. Para ello, deberemos estar atentos a la mono-cultura del conocimiento y tal como lo afirma el autor: “La premisa básica de la ecología de conocimientos



es que no existe una justicia social global sin una justicia cognitiva global”. La globalización se expresa en “la multiplicidad de vínculos e interconexiones entre los estados y las sociedades que constituyen el sistema mundial moderno.” (de Sousa Santos; 2004:56)

En cuanto a la reformulación de los planes de estudio, en la formación del Trabajador Social reconocemos que se han realizado avances tomando en cuenta los cambios socio-históricos de fines del Siglo XX y los años transcurridos durante el Siglo XXI. La necesidad de una reconceptualización del campo y las miradas críticas han ampliado las maneras de plantear la formación de los profesionales, sin embargo quedan caminos a recorrer. Cuando hacemos referencia recuperando los aportes de Raymond Williams (2004) pensamos en la noción de hegemonía y podemos observar cuáles han sido los aspectos hegemónicos en la construcción de la profesión. Para ello, hacemos una breve introducción a la cuestión social, una de las claves emergentes en esta dimensión de construcciones teóricas y prácticas.

Podemos entender a la cuestión social contemporánea como: “las manifestaciones agravadas con las que se expresa y complejiza la estructura social de hoy [...] emerge como tal en el inicio del capitalismo y con las particularidades históricas que ella adquiere en cada formación social.” (Rozas Pagaza, 2004:161) Así, siguiendo la línea que traza la autora y recuperando a Guerra (1999) la práctica profesional se inclinó a la enseñanza de instrumentos y técnicas de las denominadas metodologías de acción. Se adiestra y entrena en estos espacios para tomar estas habilidades.

Por otra parte, el campo del Trabajador Social se ve interpelado por “...diversas desigualdades sociales, las cuales se multiplican, se diversifican y no sólo afectan a la clase trabajadora sino también a los sectores de clase media y a los pobres estructurales.” (Rozas Pagaza, 2004:178)

Un aspecto a salvar es la falsa dicotomía entre teoría y práctica que fuera impregnada por el positivismo. Guerra (1999) nos propone pensar en dimensiones tales como: técnico-instrumental, teórico-intelectual, investigativa, ético-política y formativa. Esto permite establecer la dinámica de una práctica social comprendida como actividad racional y social en cuanto a transformación de la naturaleza y la sociedad. Por otra parte, la praxis, supone actividades productivas, sociales,



políticas y científicas. Proponemos situar a la práctica profesional en términos de la división social del trabajo, en cuanto a la posición de los profesionales. Además de entender a las demandas partiendo de un enfoque de derechos.

Es indudable que se pretende alcanzar finalidades determinadas, contemplando el alto grado de complejidad de las sociedades contemporáneas, que lleva a la necesidad de vincular estrechamente teoría y práctica acicalando el sustento teórico y metodológico. Dentro del saber hacer de la profesión “la cuestión teórico-metodológica refiere al modo de leer, de interpretar, de relacionarse con lo social; una relación entre sujeto cognoscente... y objeto investigado.” (Iamamoto, 1992:102) “Se reconoce en el Trabajo Social un potencial pedagógico que no todas las veces es visible y en ese sentido se plantea la necesidad de visibilizarlo, asumiendo las teorías pedagógicas como orientadoras de la acción profesional.” (Bermúdez Peña, 2008:1)

La autora sostiene que “en la medida que la intervención del Trabajo Social enfrenta una tensión que pasa por el encuentro de saberes desigualmente constituidos (Hleap, 2005); en que muchos de los proyectos sociales donde se insertan Trabajadores Sociales actúan en el campo de lo simbólico, esto es: en la organización de relaciones, en las representaciones sociales, en la reinterpretación de los problemas (Martinic, 2004); y “en la medida que tales programas poseen, construyen, resignifican y retoman dispositivos metodológicos de intervención, habría allí una dimensión pedagógica que no todas las veces es explícita y que sería necesario, entrar a considerar.” (Bermúdez Peña, 2008:1)

La academia debe entonces considerar las formas de desigualdad que se constituyen, en nuestras sociedades contemporáneas, las formas de abordaje que debemos propiciar; tanto en el campo reflexivo como en las acciones y estrategias de intervención.

“Es ir en busca de una sociedad en la que se practiquen la justicia y la libertad y no solamente la promoción de intereses económicos que llevan a relaciones sociales injustas para una gran mayoría de las personas en nuestro país y en el mundo entero.”
(Méndez Vega, 2001:1)



Los procesos de urbanización e industrialización generaron dinámicas conflictivas en los procesos de integración y marginalización en la vida cotidiana de los actores sociales. Es en este marco dónde nos interrogamos cómo estructurar la intervención profesional, para qué, cómo y con quiénes se torna un campo problemático. Como afirma Margarita Rozas Pagaza (2004) la intervención del Trabajador Social en oportunidades aparece difusa, y es allí donde radica el desafío.

Dar respuesta implica necesariamente apelar a la argumentación teórica que atraviesa el campo problemático de la cuestión social. Podemos invocar entonces a una perspectiva teórico-ideológica, que hace referencia al pensamiento crítico para develar el opacamiento de la cuestión social. Por otro lado, la necesidad de construir objetivos pertinentes en vínculo con las estrategias profesionales nos exige no perder el horizonte complejo y amplio de la intervención. Dado que no podemos quedar sujetos a la inmediatez de las problemáticas abordadas, se hace necesario resignificar los procedimientos técnicos y metodológicos; con el objeto de evitar una visión instrumentalista.

Poder dar cuenta de las relaciones entre actores e instituciones, en el contexto socio-político que nos contiene en cada periodo histórico, requiere la capacidad de una reflexión acerca de la universidad. Entonces pensar en las formas de metacognición de los estudiantes para nada es renunciar a pensar en una mirada totalizadora sobre la dinámica de nuestras casas de estudios; en el sentido de realizar una comprensión más profunda de los fenómenos que nos envuelven como tramas de significados.

Las metodologías y las enseñanzas tendrán que estar presentes en la integración entre universidad y sociedad. Los andamiajes deben ser construidos desde una visión metacognitiva. Esta metáfora aplicada a la construcción del conocimiento, consiste -en una estructura provisional aportada por el docente o pares más capacitados- que sirve de apoyo al estudiante en la construcción de nuevos aprendizajes y se retira cuando el estudiante está en posición de un aprendizaje más independiente. Aquí radica la posibilidad de construir andamiajes.



La importancia del docente en la búsqueda de procesos metacognitivos

Los estudiantes cuando se refieren al aprendizaje lo piensan en relación a *comprender y ampliar el campo de la realidad en la que estamos insertos*. Es adquirir conocimiento y aprender estrategias que facilitan el aprendizaje. Lo expresan también desde el lugar de la *aplicación*, de incorporar datos para entender lo que se está estudiando. La cuestión de la oralidad también está presente cuando afirman que desean saber expresar con sus propias palabras lo que han comprendido, experiencia que afirman se construye día a día.

Son numerosas las investigaciones que dejan al desnudo la distancia entre los propósitos enunciados en las reformas, la enseñanza en las aulas y lo realmente apropiado por los estudiantes. No podemos dejar de hacer una mirada acerca de los jóvenes que llegan a las aulas. El presente, todavía está impregnado por las políticas de ajuste de los '90, en la formación de sus docentes y en ciertas prácticas educativas. Éstas subyacen aunque una nueva ley de educación nacional intenta salvar marcadas distancias. Así, los recursos desiguales de las instituciones, la lejanía entre los documentos curriculares y lo que se enseña nos sigue planteando desafíos para achicar las asimetrías.

Formación y diálogo de saberes

El término formación para Edgar Morin (2002) significa el moldeado que permite favorecer, provocar e incentivar la autonomía del pensamiento en los estudiantes y los docentes. En estos términos podríamos preguntarnos: ¿Qué pasa en nuestras universidades con la formación de profesionales y en particular del Trabajo Social? Las universidades forman especialistas en disciplinas de manera artificial, muchas veces alejados de los contextos de la realidad social e histórica.

“Existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.” (Morin, 2002:13)

Para este autor, los problemas esenciales no deberían considerarse compartimentados o fragmentarios. Por el contrario, deben plantearse en su



contexto articulando los diversos y complejos aspectos constitutivos de la cuestión social, y de las relaciones entre teoría y práctica. Asimismo, nos invita a pensar que todo aquello que separa y rompe lo complejo en fragmentos convierte lo multidimensional en unidimensional. Esto “atrofia la comprensión y la reflexión, eliminando también las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo” (Morin, 2002:14)

Debido al desafío impuesto por la complejidad de los escenarios, formular políticas públicas de largo plazo es todo un desafío en la incertidumbre de realidades cambiantes, dinámicas y conflictivas. En ese sentido ¿qué tipo de conocimiento estamos discutiendo? “El conocimiento es solo conocimiento en tanto es organización, relación y contextualización de la información [que] constituye parcelas de saberes dispersos” (Morin, 2002:16) Por lo tanto, un saber acumulado y apilado no llega a buen puerto por sí solo, puesto que también se tornan significativos los principios organizadores que permiten vincular los saberes y darles sentido. Las maneras de asumir, producir y acceder al conocimiento, no pueden estar fuera de contexto.

Esta premisa provoca que “el desarrollo de la aptitud para conceptualizar tiende a producir el surgimiento de un pensamiento 'ecologizante' en el sentido de que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio- cultural, social, económico, político y por supuesto, natural” Desde el paradigma de la complejidad podemos manifestar que es interesante ver lo singular y lo plural. “Situación un acontecimiento en su contexto, incita a ver cómo este modifica el contexto o cómo le da una luz diferente.” (Morin, 2002:27)

La duda y la incertidumbre son componentes constitutivos de los procesos complejos. Nuestras cátedras no deben ser meras transmisoras de información, sino acercar perspectivas, autores y experiencias que logren problematizar situaciones, y favorezcan repensar críticamente alternativas posibles.

“El diálogo de saberes, se expresa como red de aportes cognoscitivos, es necesario comprenderlos en el contexto de una lógica de sentido en la cual sobresalga el interés por la investigación. El docente y el estudiante, deben desplegar una ruptura con una determinada racionalidad constituyente que no permite el acercamiento con la realidad, penetrar en sus interrogantes y romper con los perfiles pedagógicos que la



prefiguran y la explican como un universo simbólico que se impone a través de una determinada forma de enseñanza [...] (Este diálogo) se despliega en la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas. Los sujetos de la escuela y los de la comunidad se proponen el desocultamiento de la realidad, producen diferentes miradas interpretativas, que pueden representar contradicciones y complementariedades en el intercambio hermenéutico comunitario.”(Pérez Luna y Alfonso Moya, 2008:456)

Las universidades deben ser permeables a sus realidades locales, regionales incentivando la plena participación de la comunidad y de sus cuerpos académicos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizajes.

En síntesis

Concebimos a la enseñanza como la puerta de entrada al conocimiento científico y al pensamiento reflexivo, donde el educador potencia el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los aprendices, mediando la apropiación en el aprendizaje con *préstamos* de conciencia, guiando el aprendizaje hasta que el estudiante pueda resolver autónomamente sus estrategias.

Las puertas están abiertas para generar cambios, sabemos que las formas de apropiación son diversas y que las resistencias son parte de los obstáculos para pensar (y hacer) la profesión. Una mirada transdisciplinar favorece intercambios y encuentros para mejorar la producción de conocimiento. La academia demanda determinadas destrezas, habilidades y estas se anclan en diferentes dispositivos que estudiantes y docentes construyen. Uno de los aspectos fundantes de nuestra actividad ha sido la formación desde un posicionamiento ético-político cuyas dimensiones tanto en lo conceptual como en los aspectos metodológicos y éticos, implican un encuentro, un vínculo que transforma y forma al mismo tiempo.

Por esta razón, sugerimos procesos de evaluación y retroevaluación continuos. Pensamos que a partir de evaluar una multiplicidad de factores que hacen al uso más significativo de la oferta académica -por parte de la comunidad estudiantil- también se vislumbra la necesidad de inclusión de otros actores institucionales. Por eso el diálogo sobre el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es una dimensión a trabajar; para dar continuidad al fortalecimiento, el acompañamiento, y la orientación de los estudiantes.



El desafío es pensado desde nuestros objetivos: Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos. Además la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes. También revitalizar la práctica docente mediante una mayor proximidad e interlocución entre estudiantes/docentes. Asimismo fomentar el reconocimiento de nuestros estudiantes en diálogo, comunicación y participación como dispositivos clave para abordar las nuevas situaciones, para generar lazos entre los diversos actores. Finalmente, contribuir al mejoramiento de las condiciones del aprendizaje.

Bibliografía

- Achinte Adolfo Albán (2007) “El acto creador como pedagogía emancipatoria y decolonial.” Ponencia-performance presentada en el 5 *seminario de Formación Artística: encuentro con la creatividad, el arte y la educación*, Institución Educativa La Pamba, Popayán-Colombia,
- Ausubel, David Paul (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Ed. Trillas.
- Bermúdez Peña, Claudia (2008) “La dimensión pedagógica del Trabajo Social” en *Revista Prospectiva* (11) octubre, pp. 21-40.
- Campos Ivette, Méndez Norma, Mora Ana I. (2001) “Primer informe narrativo.” Proyecto de investigación: *la integración de investigación, docencia y acción social entorno a la democratización de la vida cotidiana como alternativa de acción para la atención de la violencia social*. Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.
- Espejo Roberto (2010) “Algunos aspectos de la educación compleja” en *Polis*, Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 25, pp. 119-135
- Fraga Andrea (2008) “La escuela pública como expresión de educación popular.” En publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*.
- Guerra, Yolanda A. (1995) *A Instrumentalidade do Serviço Social*. São Paulo. Cortez.
- Hleap Borrero, José (2005) “Violencia y convivencia: un escenario emergente de Educación Popular.” Borrador para la discusión. Inédito.
- Iamamoto, Marilda (1992) *Servicio social y división del trabajo*. São Paulo. Cortez Editora.
- Martinic, Sergio (2004) “La dimensión pedagógica de las políticas sociales. El aporte de la educación popular” en *Revista la Piragua*, N° 21, México, CEAAL.
- Méndez Vega, Norma (2002) “La acción socioeducativa y la investigación acción en la democratización de la vida cotidiana” en *Revista Costarricense de Trabajo Social* (14) pp. 73-77.
- Minteguiga Analía (2008) “Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista.” En *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. Num. 32, Quito, septiembre pp. 89-101.



- Morin, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO.
- (2002) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. (1ª edición 5ª reimpresión) Buenos Aires. Nueva Visión.
- Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (Comps.) *Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires. CLACSO.
- Molina, María Lorenza (Org.) (2004) *La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. Buenos Aires. Espacio. Alaets
- Pérez Luna, Enrique y Alfonso Moya, Norys (2008) *Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela*. En *EDUCERE*, Año 12, N° 42. Sucre. Venezuela.
- Picado Mesén, Marta (2004) “Algunos planteamientos para repensar la formación profesional en Trabajo Social.” En: Panel del XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social: La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana.
- Rozas Pagaza, Margarita (2004) *Tendencias teórico-epistemológicas y metodológicas en la formación profesional*. Buenos Aires. Espacio.
- Williams, Raymond (2001) *Cultura y Sociedad 1780-1950*. De Coleridge a Orwell. Buenos Aires. Nueva Visión.