

## **XV Encuentro Nacional de Carreras de Ciencias de la Educación – ENCECE**

### **“El sentido artesanal del diseño de los encuentros para el aprendizaje en el nivel superior. Análisis de las prácticas en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario”.**

**Autores:** Romina Argentino, Sofía Bianchi, Gabriela Bravi, Silvana Galli, Fernando Farias, Natalia Forlini, Diego Laporta, Micaela Pons, Irene Zualet.

**Pertenencia institucional:** Facultad de Humanidades y Artes - UNR.

**Eje temático y Mesa de trabajo:** Eje 2.- Los escenarios, ámbitos, y espacios en la educación. Sujetos, medios de comunicación y organizaciones sociales. Mesa: 2.3- Prácticas docentes y Educación Social.

#### **Resumen:**

Este trabajo es producto de la reflexión de las prácticas cotidianas en relación a la formación y transmisión de conocimientos relacionados con el nivel superior. Somos estudiantes, docentes, graduados, ayudantes, adscriptos que nos reunimos con una idea común: resignificar las propuestas sobre *cómo educar* que fueron fundadas en la modernidad. Observamos que las alternativas aún no terminan de cuajar en las prácticas y en la formación de docentes. Pretendemos poner en cuestión algunas propuestas que se llaman alternativas y, a la vez, presentar aquello que podríamos denominar la pedagogía de la corporeidad esbozando algunos puntos de cómo concebimos las alternativas a la educación tradicional.

Es frecuente oír el cuestionamiento de parte de los estudiantes de por qué sostener el encuentro presencial de la clase cuando el recorrido podría ser el mismo leyendo la bibliografía por su propia cuenta. Esta asignación de pérdida de valor del encuentro, debemos interpretarla como una problemática propia de la configuración identitaria que no focaliza, o afecta solo a un elemento vincular, sino que tanto el educador como el educando van empobreciendo las posibilidades de comunicación y aprendizaje de esa trama vincular para quedar atrapados en las ramas burocráticas de la acreditación y aprobación. Los docentes en cuanto a la carrera docente, y los estudiantes frente a la carrera por acreditar el título.

Pensamos en los condicionantes y las opresiones actuales que reciben los polos de la trama vincular, para objetivar las condiciones en que se produce la enseñanza, el aprendizaje y el enseñaje (Bleger,1977). En este sentido, analizar el paradigma eficientista como un obstáculo en el surgimiento del deseo y el placer del enseñaje desde la perspectiva de la corporeidad.

Desde la pedagogía de la corporeidad, la propuesta es reflexionar, poner en tensión, y observar las condiciones de posibilidad del vínculo entre educadores y educandos. Como una forma de transmisión artesanal que queremos reivindicar desde la singularidad que se constituye, y, a partir de allí, las potencialidades que genera tanto en la formación de los estudiantes como en la complejización de la práctica del docente.

Pensar la relación teoría-práctica desde la corporeidad implica necesariamente un compromiso y una implicancia con los otros desde una posición diametralmente diferente, donde la presencia permita la emergencia de una producción inédita que compromete algo del intercambio, de la pregunta, de la inquietud, que de forma solitaria e individual no emerge. Con las experiencias de observación y participación presentes en las llamadas <prácticas> de la carrera de formación docente muchas veces no alcanza. En este punto se vuelve necesario incorporar aquellos aspectos que engloban la

propuesta de la educación popular y recuperar la práctica desde otro sentido, el vínculo desde otra riqueza, la reflexión desde otro valor.

**Palabras claves:** Aprendizaje - vínculo - Educación Popular - corporeidad - transmisión.

**Ponencia:**

Este trabajo es producto de la reflexión de las prácticas cotidianas en relación a la construcción de conocimientos y los procesos de transmisión relacionados con el nivel superior. Somos estudiantes, docentes, graduados, ayudantes, adscriptos que nos reunimos con una idea común: resignificar las propuestas sobre *cómo educar* que fueron fundadas en la modernidad. Observamos que las alternativas aún no terminan de cuajar en las prácticas y en la formación de docentes. Pretendemos poner en cuestión algunas propuestas que se llaman alternativas y, a la vez, presentar aquello que podríamos denominar la pedagogía de la corporeidad esbozando algunos puntos de cómo concebimos las alternativas a la educación tradicional.

Por sus particularidades, excede el campo de conocimiento pedagógico, técnico e institucional, a ellos les sumamos aportes de los conceptos de la psicología en el campo de la educación; para pensar el espacio áulico del nivel superior universitario. Específicamente de la carrera de Ciencias de la Educación. Nos referimos a cómo pensar el vínculo que se establece entre docentes y estudiantes, por la necesidad de transmisión del conocimiento socialmente legitimado, en el sistema educativo del nivel superior. En otras palabras reflexionar sobre el vínculo docente estudiantes en el aula universitaria y los factores que pueden favorecer, o no, el desarrollo y lo potencial de cada sujeto.

Es frecuente oír el cuestionamiento de parte de los estudiantes de por qué sostener el encuentro presencial de la clase cuando el recorrido podría ser el mismo leyendo la bibliografía por su propia cuenta. Esta asignación de pérdida de valor del encuentro, debemos interpretarla como una problemática propia de la configuración identitaria que no focaliza, o afecta solo a un elemento vincular, sino que tanto el educador como el educando van empobreciendo las posibilidades de comunicación y aprendizaje de esa trama vincular para quedar entrapados en las ramas burocráticas de la acreditación y aprobación. Los docentes en cuanto a la carrera docente, y los estudiantes frente a la carrera por acreditar el título.

En este sentido, proponemos la posibilidad de encontrarse en el armado conjunto del proyecto educativo (proyecto de cátedra) que los convoca. Como una apuesta al armado y diseño artesanal de la experiencia de enseñanza y aprendizaje en el aula. Nos referimos a la pedagogía de la corporeidad.

Desde la pedagogía de la corporeidad, la propuesta es reflexionar, poner en tensión, y observar las condiciones de posibilidad del vínculo entre educadores y educandos. Como una forma de transmisión artesanal que queremos reivindicar desde la singularidad que se constituye, y, a partir de allí, las potencialidades que genera tanto en la formación de los estudiantes como en la complejización de la práctica del docente.

Pensar la relación teoría-práctica desde la corporeidad implica necesariamente un compromiso y una implicancia con los otros desde una posición diametralmente diferente, donde la presencia permita la emergencia de una producción inédita que compromete algo del intercambio, de la pregunta, de la inquietud, que de forma solitaria e individual no emerge. Con las experiencias de observación y participación presentes en las llamadas <prácticas> de la carrera de formación docente muchas veces no alcanza. En este punto se vuelve necesario incorporar aquellos aspectos que engloban la propuesta de la educación popular y recuperar la práctica desde otro sentido, el vínculo desde otra riqueza, la reflexión desde otro valor.

Este texto propone resignificar las trayectorias y las problemáticas del estudiantado a la hora de pensar la construcción del conocimiento en la universidad en el contexto actual.

### **Algunos conceptos teóricos que ayudan a caracterizar a los sujetos implicados en el aula universitaria.**

Esta perspectiva que queremos analizar, implica definir los procesos de construcción subjetiva, entendiendo que “la subjetividad está atravesada por los momentos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior“(Bleichmar, 2009, p. 92).

Tenemos que hacer una diferenciación para echar cierta claridad sobre la diferencia entre psiquismo y subjetividad para poder dar cuenta de la ambigüedad en la que puede caer el concepto de subjetividad. Dando cuenta que subjetividad es lo referente al sujeto. En tanto que una vez constituido el inconsciente podrá hablarse de posiciones.

La subjetividad no puede pensarse en función de atributos universales; justamente porque representa un sistema de sentidos subjetivos. Sus figuras son inseparables del contexto y de las formas que toma el movimiento social que se configuran en las sombras de los espacios de acción social.

Podemos decir entonces que la subjetividad está constantemente en proceso, desarrollándose, esquivas a la descripción inmediata y que no es asequible a la descripción fácilmente.

Somos testigos de cambios vertiginosos en los últimos tiempos: el papel determinante de la tecnología en la vida cotidiana, las nuevas formas de lazo social, las diversas configuraciones familiares, las sexualidades, la competencia, el universo del consumo, son algunas de las características del mundo actual que atraviesan y modifican la experiencia de pasaje entre el mundo de la infancia y la juventud al mundo adulto. Esta realidad vertiginosa influye, y podríamos pensar en este sentido que surgen obstáculos o dificultades, sobre el posicionamiento con respecto al hecho de tener que asumir diversos roles y tareas que implicarían el paso a la adultez o sostener responsabilidades.

El mayor porcentaje de estudiantes del nivel superior se encuentra cubierto por la franja etárea denominada como juventud. En el ámbito psico-sociológico, se

considera que la juventud se inicia con la capacidad del sujeto para reproducir la especie humana y termina con la asunción de las responsabilidades del adulto. Entendemos que ser adolescente varía en cada momento histórico. Esto sucede debido a fenómenos sociales, culturales y económicos.

Este momento de la vida denominada juventud, como así también la adolescencia, es un momento en donde se pone en juego el potencial individual conjuntamente con la mirada social. De esta manera se pone en tensión a cada sujeto en su bagaje simbólico y su pasado afectivo por las instituciones (padres, familia, escuela, universidad) esto hace que la formación de la construcción de un proyecto de futuro tenga que ser acompañada para que su trayecto por el nivel superior pueda inscribirse en un paso superador en relación a las trayectorias subjetivas con inscripción social.

Muchas de las dificultades de simbolización en la actualidad inciden en muchos jóvenes reduciendo sus formas de dominio satisfactorio y creativo del aprendizaje, la imaginación y la autonomía de pensamiento. Los aspectos subjetivos involucrados en estas formas restrictivas de la relación con los objetos sociales generan interrogantes que requieren propuestas tanto desde el ámbito psicológico como del espacio educativo. Las diversas maneras de los sujetos de inscribirse en la trama social derivan en formas singulares de libidinización de los espacios. Estas modalidades pueden potenciar el acceso al campo social promoviendo el desarrollo de procesos creativos pero en otros casos se pueden generar procesos de retracción que empobrecen el deseo de elaboración de novedades y la riqueza de procesos imaginativos.

Aquí los docentes pueden habilitar un espacio de confianza desde la conjugación de la función materna y paterna de las que habla Freud. Estas funciones son transferidas a los adultos referentes, luego de instalarse en los adultos primogénitos, como pueden ser los docentes de cualquier nivel, para nuestro caso es el docente universitario el que ejercerá con su propia subjetividad ambas funciones conjugadas en él/ella mismo. La primera -función materna- ejercida desde la protección y cuidado. Podríamos decir que se relaciona con la capacidad de dar y recibir ternura sentir y aceptar la ternura pero nunca desde la infantilización del otro sino que en la conjunción con la función paterna, alentará al avance y desarrollo de los sujetos estudiantes. En otras palabras, en el desenvolvimiento de su rol como docente, el adulto representa las normas que orientan su trabajo, porta los límites y la capacidad de direccionalidad. Lleva adelante lo permitido y lo prohibido, generando gradualmente la autonomía necesaria, propia del nivel superior. Ambas funciones combinadas entre sí son de vital importancia para un aprendizaje saludable desde la adaptación activa a la realidad

En cuanto a los estudiantes, el ingreso, permanencia y egreso a una carrera de nivel superior en muchos casos requiere superar ciertos momentos de crisis. Entendiendo esta categoría como una oportunidad que permite describir la percepción de un cambio subjetivo que requiere un trabajo de elaboración psíquica que dé cuenta de las transformaciones. Esto también sucede en el ámbito de diversas edades no solo en la juventud.

Esto requiere tanto de un fuerte acompañamiento pedagógico pero también desde el ámbito de lo subjetivo, de los lazos afectivos en la institución y la apertura de una escucha atenta y especializada. Estos espacios según experiencias del ámbito de la

educación superior universitaria posibilitan la prevención y la intervención en muy diversas situaciones de lo cotidiano.

¿Por qué lo corpóreo, se vuelve importante en la formación de estudiantes futuros docentes? El acompañamiento y escucha atenta permite a los sujetos transitar por las instituciones de forma que puedan producir las herramientas técnicas y humanas favorables a su mejor desarrollo, desempeño actual y posterior. A ello nos referimos con la pedagogía de la corporeidad, no solo a un cuerpo en el sentido biológico del término, sino que con corporeidad hablamos de la necesidad de ubicar a la subjetividad del cuerpo, en la escena pedagógica (cuerpo, voz, palabra, movimiento). “La pedagogía del cuerpo solo es posible en la medida en que los individuos existen, forman parte de prácticas socioeducativas concretas en las que se produce una tensión entre el deseo de aprender del cuerpo-sujeto-pedagógico y el cuerpo-sujeto-docente. (Planella, 2006,262)”. Dicho de una manera más llana, ese <poner el cuerpo> encierra una trama de significaciones que van más allá que lo estrictamente físico e involucran al otro en una relación recíproca y singular de aprendizaje.

Cabe destacar que toda cultura se construye en función de lo simbólico, actualmente, se ha reducido el símbolo al signo y se ha olvidado que la educación abarca la totalidad del hombre y que ésta no es sólo razón, sino también “deseo”, impulso y sobre todo “cuerpo”, siendo, este último, símbolo de un proceso histórico del mundo occidental y como tal, construcción social y cultural.

### **Entre aprendizajes y vínculos**

Consideramos al aprendizaje, desde la perspectiva de Pichón Riviere (2001), es decir como un aprendizaje que se encuentra estrechamente enlazado con la noción de vínculo, ya que el proceso de aprender implica una acción y por lo tanto, una relación con el objeto. Queremos enfatizar en que, toda conducta supone un vínculo humano, ya que resulta de las distintas formas de acercamiento y descubrimiento que haya realizado anteriormente el sujeto en su experiencia e interacción con el mundo. El objeto se inscribe en el sujeto, el objeto que operaba entonces como una condición externa, cambia de carácter, se transforma en un elemento de la interioridad. El sujeto siempre necesita del otro, así, es el emergente de un sistema vincular que en su interacción puede frustrarse o bien gratificarse.

El vínculo es un concepto instrumental que toma una determinada estructura y que es manejable operacionalmente. Resaltamos que, el vínculo es siempre un vínculo social. Este vínculo se relaciona con la noción de rol, de status, y de comunicación. Vínculo y aprendizaje constituyen un devenir y un proceso que contempla el sentir, el pensar, y el hacer, los cuales están interrelacionados y se dan simultáneamente. Desde la visión pichoniana, el sujeto es activo, protagonista de la historia, cognoscente en tanto aprehende rasgos de esa complejidad que es lo real. Continuando con esta perspectiva, entendemos la importancia de la estrategia metodológica como el trabajo continuo entre la reflexión y la acción.

Bleichmar (2005) expone que la subjetividad es una construcción que se encuentra condicionada por un momento del sujeto histórico. Los procesos de subjetivación se determinan bajo la construcción del yo de cada sujeto, a través de ciertas universales necesarias y el impacto de la propia historia. Además explicita, que

sin embargo, siguen operando microgrupos que rearticulan modos de cohesión y de re-identificación para los adolescentes, jóvenes e incluso para los adultos. No se vislumbran aún grandes proyectos capaces de articular una re-identificación de conjunto de la sociedad, la cual solo se identifica en el sufrimiento actual compartido, pero es milagroso que aún se conserven, luego de traumatismos reiterados y desilusiones innumerables, rasgos de solidaridad y espíritu de recomposición donde pueden apoyarse los tres pilares de la identificación: las representaciones, los fines compartidos y los afectos ligadores.

Lo extra familiar constituye el proceso de socialización, que desde un primer momento es la institución escolar. Donde el objeto pasa a ser transicional el cual se configura en el grupo de amigos como contención para poder manejar ciertas emociones. Es aquí donde el sujeto rechaza lo familiar para poder constituirse como un sujeto social. (Rodulfo, 2008)

En la situación de grupo cada uno pone en juego sus modos de estar con otros. Modos en los que encuentra tantos motivos de satisfacción como de sufrimiento. Allí hay que buscar las identificaciones: en las modalidades que insisten en cada participante. (Percia, 1991)

La subjetividad posee cierta relación con la identidad ya que ambas se configuran por las condiciones materiales de existencia, se encuentran continuamente moldeadas por lo sociocultural político y económico. Sin embargo, la identidad aparece conformada como una acumulación de elementos históricos, ideas, sentimientos, costumbres, creencias y representaciones que genera un conjunto, una base que da lugar a la identidad del sujeto. Entonces en la interacción mutua entre los sujetos, donde diferentes procesos del devenir social actuarían como modificadores de la identidad. (Forlini, 2016). Al entender ambos conceptos como productos de una construcción y deconstrucción continua, creemos que la pedagogía de la corporeidad puede generar una influencia, y hasta una transformación, subjetiva en los estudiantes.

### **¿Cómo se tensa la pedagogía de la corporeidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje?**

Vamos a referirnos, en principio, a cómo se vinculan las prácticas de enseñanza con las prácticas del aprendizaje. Existen propuestas que los vinculan directamente, siendo que no existe uno sin el otro. Sin embargo, otras plantean una desvinculación y hasta desentendimiento estricto entre ambos polos: Enseñanza aprendizaje. Esta última propuesta, considera, por lo tanto, concepciones que plantean a estos ámbitos –el de la enseñanza y el del aprendizaje– como dos actos que se dan en tiempos separados uno del otro. Desde esta postura, podría haber enseñanza, pero ello no garantiza el aprendizaje. Es decir, que se produzca el acto de enseñanza no es condición para que el/la estudiante haya aprendido efectivamente.

De allí surge toda una discusión acerca de la unión gramatical de la *enseñanza y aprendizaje*; se cambia la “y” por un “guión” a fin de indicar que se está hablando de dos procesos diferentes: *enseñanza-aprendizaje*. Se busca, de esta manera, romper con el esquema de la psicología conductista que plantea que a determinada enseñanza se debe determinado aprendizaje (esquema montado sobre el binomio “estímulo/respuesta”). Sin embargo, no hace más que afianzar la separación de estas dos instancias reforzando la idea de la desvinculación y despersonalización subjetiva de

ambas. Por supuesto que no todo lo que se enseña es aprendido; como también es cierto que muchos actos de enseñanza se aprehenden en un tiempo diferente y hasta intangible. La enseñanza y el aprendizaje, desde la perspectiva de la psicología social pichoniana - del aprendizaje como posicionamiento activo frente a la realidad- constituyen dos objetos de estudio diferenciados entre sí, aunque uno implica necesariamente al otro. Al referirse a sujetos que enseñan, se habla de la posición de un educador. Éste es el encargado de sostener la socialización de la vida universitaria y los aprendizajes que allí se realizan para intervenir cognitivamente y propiciar la puesta en marcha del educando y del grupo de aprendizaje.

Tal posicionamiento resulta necesario para lograr la construcción de saberes por parte de los educandos a partir del conocimiento que proveen las ciencias. Es decir, el educador debe auspiciar de prótesis, de puente entre los saberes de la experiencia de los y las estudiantes y el ámbito académico universitario, entre lo que los educandos saben y deben aprender; entre las dificultades y las posibilidades; en definitiva, entre lo que deben y desean.

En cuanto al sujeto que aprende, este posicionamiento lo ubica, subjetivamente en el espacio grupal áulico, desde otra perspectiva. La diversidad de representaciones se potencia y fortalece, se abre a múltiples sentidos. El pensamiento y la identidad se enriquecen. “El encuadre grupal que supone la presencia de otros actuará en ocasiones, en cada uno de ellos, como una “máquina” de acrecentar la creación de pensamientos” (Schlemenson, 1996 p.27). Parafraseando a la autora citada, puede agregarse que el grupo de pares, como referentes directo de las contradicciones de clase del grupo de referencia, posibilita el movimiento y la afirmación de la identidad del educando.

Al pensar el enseñar y el aprender en términos de una educación popular dentro de la universidad, hablamos de *enseñaje* (Bleger, 1977). Nos referimos, en sentido amplio, a la transmisión de la cultura como un posicionamiento dialéctico que los implica a ambos. Involucra, así, al sujeto en posición de enseñar, pero también incluye activamente a quien aprende. Enseñanza y aprendizaje son procesos bien delimitados pero a la vez, inseparables, integrantes de un transcurso único en permanente movimiento. Esta concepción se opone a aquellas que difunden que puede haber enseñanza, pero que puede no darse el aprendizaje. Se trata de concepciones más relacionadas con la instrucción y con pensar la educación como un adiestramiento y acumulación de información que en nada se relaciona con la transmisión, en última instancia, de la cultura.

Para que este tipo de “encuentro dialéctico” pueda producirse, tienen que tomarse críticamente las matrices pedagógicas y buscar su rematrización (Quiroga,2012). La novedosa estructuración de los vértices de la tríada, desde un espacio de fraternidad, comunitario, de producción colectiva, surge como aspecto central de la transformación del mundo escolar. Las prácticas que emergen en la escuela son inéditas; son el producto de la actividad creadora propia en todos los sujetos. Se habla entonces de distintos sujetos del aprendizaje.

Se busca, de este modo, que los sujetos involucrados, tanto docentes como alumnos, se vuelvan protagonistas laboriosos de su educación, a modo de artesanos, desde el enseñaje. El enseñar y el aprender como dos polos donde uno va modificando al otro constantemente; en este sentido, la enseñanza no puede desentenderse de los

procesos de aprendizaje, y estos marcarán los límites y posibilidades de la enseñanza, quien a su vez insistirá en traccionarlos. En esta dinámica, se los involucra, como intérpretes valiosos y activos, tanto a docente como a los alumnos.

La propuesta de enseñaje, sin embargo, solo será posible en la medida que podamos redimensionar el rol del sujeto que enseña y del sujeto que aprende; y de lo que se enseña y lo que se aprende. En síntesis, reconceptualizar el quién, el cómo, el qué y el para qué de la transmisión de la cultura.

Para construir un proyecto educativo sensible, la carrera de Ciencias de la Educación debe abogar por una formación docente desde la perspectiva afectiva, humanizando sus prácticas.

Ambos sujetos poseen conocimientos e intereses que se diferencian de la función y rol que ejercen en el espacio escolar. En este sentido repensamos y parafraseamos a Freire (1986) cuando expresa que *nadie educa a nadie, sino que los hombres en comunión se educan mediatizados por el mundo*.

¿Qué sentidos pueden inferirse de esta frase? Será acaso que el educando vaya a enseñar al docente el conocimiento socialmente legitimado por el curriculum oficial. En un primer acercamiento, puede ser interpretada asumiendo, que el educando ofrecerá en ese vínculo el saber que posee de su identidad y su cultura, de su legado, de los códigos de su comunidad. Entonces, en esa famosa tríada didáctica entre el docente el alumno y el conocimiento, no hay unos arriba de otros, sino que los elementos, dentro de su propia dinámica, se complementan entre sí, se tensionan y hasta luchan por romper concepciones del *status quo*.

Así se obtiene que, de una tríada en donde en un momento histórico se pensó al docente por sobre el alumno (corriente tradicional), se pasó a otra, en la cual el alumno se convirtió en el eje principal (corriente escolanovista). En ambas tríadas no se interroga la estructura del sistema escolar. Las modificaciones que se propusieron, desde la corriente pedagógica de la escuela nueva, intentaron “modernizar” y/o reformar la educación tradicional sin cuestionar la raíz política de la alienación identitaria que se producía en docentes y alumnos. En la propuesta de educación emancipadora, que adhiere a la concepción de enseñaje, ambos —docente y alumno— se incluyen mutuamente, en tensión y lucha, junto al grupo de pares; y lo que circula en ese vínculo tridimensional es el conocimiento. Este último ya no se ubica en un vértice, más bien circula en permanente intercambio y construcción política; porque los vértices, reiteramos, son el educador, el educando y el grupo de pares.

En tal sentido, cuando se piensa en las prácticas docentes se presenta el ensamble de las sobre determinaciones sociales del sistema de enseñanza del nivel superior, a las problemáticas que plantea el vínculo educador educando en la dinámica áulica y en los procesos del enseñar y del aprender que allí se producen. Así se centra el interés en aquello que resulta ineludible pensar, es decir, en cómo se configura (o no) el lazo entre quien enseña y quien aprende, sin olvidar la necesaria transmisión de conocimientos y saberes, ni el impacto que tiene este vínculo sobre la configuración de la identidad, la autoestima y la afectividad entre docentes y estudiantes.

### **La mirada de los estudiantes**

En este apartado presentamos la voz de los estudiantes refiriéndonos a cómo ven las prácticas actuales en el aula universitaria. “Personalmente, encontrarme frente a un curso y tener que exponer diferentes temáticas, clase tras clase, sin haber tenido un paso previo por instituciones y mucho menos frente a un aula fue sumamente enriquecedor tanto para mi formación personal como profesional. Fue un paso de formación enorme ya que fuimos aprendiendo en cada encuentro las particularidades que tiene un curso en general y cada uno de los alumnos que lo compone en particular, y además porque no solo ellos se enriquecen con la información que intercambiamos sino que también, nosotras mismas íbamos aprendiendo” (estudiante avanzada de la carrera de Ciencias de la Educación).

Otros estudiantes de segundo año de la carrera manifestaron: “Se subestima al alumnado. Se nos infantiliza desconociendo las trayectorias previas”. “Los alumnos titubean de interrogar al docente o cuestionar el material bibliográfico”. “Muchas veces no participan en clases por miedo a reprimendas que afecten su acreditación y evaluación posterior”. Indican que no siempre entienden la selección de contenidos curriculares y el abordaje del mismo, por lo que optan por memorizar la bibliografía sin comprensión de la misma, para cumplir con el régimen de cursado y evaluación”.

¿Qué hacen los docentes frente a estas manifestaciones? ¿Puede la pedagogía de la corporeidad revertir esta tendencia? ¿Cómo, de qué manera? ¿Es solo una cuestión técnica la que puede revertir estas problemáticas? ¿La pedagogía de la corporeidad es solo un instrumento técnico o posee un carácter político ideológico? ¿Se relaciona con la educación popular universitaria, cómo?

Pensar sujetos y objetos en la universidad desde esta perspectiva crítica y emancipadora involucra directamente la Educación Popular como aquella pedagogía que lucha contra la opresión de los sectores populares desde una perspectiva anticapitalista. Pedagogía de la corporeidad, de la resistencia a la dominación del pensamiento acrítico.

La educación popular tiene como principal objetivo la creación colectiva del conocimiento, busca en la pedagogía de la corporeidad luchar contra la alienación de la vida cotidiana. Por eso entiende de otra manera la educación, a saber, desde el empoderamiento del sujeto y de su grupo de pertenencia. En consecuencia, privilegia la perspectiva activa del sujeto, que toma su poder colectivo para apropiarse de los espacios institucionales, siendo partícipe de la propia educación y formación como sujeto social. Es por ello que nosotros concebimos que la pedagogía de la corporeidad no puede pensarse por fuera de la educación popular, al igual que esta última no puede pensarse dentro del sistema educativo universitario si no es por el enlace que establece con la pedagogía de la corporeidad.

Desde esta concepción, la educación popular que se está proponiendo puede viabilizarse como un dispositivo dentro de la educación formal universitaria, ya que:

- no es una práctica para tapar agujeros del sistema;
- no es asistencialismo como cultura de la sobrevivencia;
- es una práctica social para pensar la realidad y poder transformarla;
- busca construir procesos políticos y pedagógicos colectivos;

- puede aportar a buscar la grieta en el sentido común homogeneizador, en el pensamiento único; y
- propone darle un lugar al saber popular en las universidades, construyéndolo desde un espacio diferente.

El diseño de este tipo de instrumentos intenta operar con indicadores como el trabajo en grupos, el despliegue de lo propio, el pensamiento relativamente autónomo, la curiosidad, el rol del otro semejante en el grupo y el del coordinador/docente, el cuestionamiento a los esquemas conceptuales referenciales y operativos con los cuales se interpreta la realidad. Tales conceptos se anidan en el marco teórico de la psicología social de Pichon-Rivière.

Cabe señalar, por otra parte, que, en relación al trabajo grupal, presenta una serie de características que resulta oportuno enumerar:

- tiene un ordenamiento necesario.
- brinda reglas establecidas que fijan una posición acerca de la producción grupal. Estos son acuerdos básicos para el funcionamiento.
- se ponen en juego procesos de identificación-diferenciación con el otro.
- la diversidad de representaciones se potencian y fortalecen, se abren a múltiples sentidos: habilitan al cuestionamiento.
- con el fin de dar lugar a los procesos de identificación-diferenciación, el grupo habilita, desde un espacio de trabajo en taller, condiciones para la generación de redes vinculares mediante la apropiación de un lenguaje de significaciones compartidas, y propicia que cada integrante se exprese en un espacio de intercambio y confianza. En este sentido, se da notable importancia a la posibilidad de generar redes solidarias que habiliten el establecimiento de vínculos generados desde el hacer de la tarea en un espacio público como lo son las instituciones educativas.
- el diálogo se transforma en una relación horizontal entre pares que habilita la confianza entre los integrantes y, al mismo tiempo, con el coordinador/docente.
- la presencia de los otros en el espacio grupal acentúa la multiplicidad y la diferencia entre estos otros; se busca, por lo tanto, generar una dinámica que habilite a la heterogeneidad en vez de sostener la ilusión de la unidad.
- la confianza permite dar a conocer lo propio, por lo que la palabra viene a ocupar un lugar central.

### **Reflexiones para continuar pensando**

La educación popular a partir de la pedagogía de la corporeidad implica la experiencia de hablar no sólo sobre contenidos de enseñanza escolares, sino sobre la “vida misma”; desde aquí alcanzamos a crear, dentro del taller, un espacio abierto y libre a los decires. El dar testimonio, es decir, tomar la palabra, es para Freire (1994) el núcleo de la relación dialógica, una forma de expresión del compromiso de los hombres —como seres históricos— con la transformación de la sociedad.

Este dispositivo, los desarrollos teóricos, el contenido del trabajo están expuestos a una permanente reflexión crítica y a la autocrítica, entendidas éstas como productoras de conocimiento y, por lo tanto, habilitadoras con respecto a nuevas prácticas. A partir de las síntesis que se producen, se propone la crítica como desnaturalización de las prácticas universitarias.

El principal objetivo de esta propuesta es el desarrollo de estrategias de formación, e investigación que incrementen la cantidad sin deteriorar las cualidades de la formación existente. Nuestra propuesta, estaría conformada por un conjunto de unidades didácticas determinadas por criterios y expectativas de logros, dando cobertura a las tareas de *Enseñanza, Capacitación, Investigación y Desarrollo*.

En la búsqueda por resignificar el lugar de la transmisión intenta ir más allá de la llana propagación de cánones culturales propios de una estructura piramidal para ubicar los saberes populares y de la corporeidad, en un lugar relevante dentro de la formación curricular. Es decir, intentamos pensar otro escenario posible en las instituciones educativas de nivel superior, sabiendo que esos saberes se constatan en el saber hacer, evidenciando una valoración cualitativa que resulta institucionalmente significativa.

La novedosa estructuración de los vértices de la tríada, desde un espacio de fraternidad, comunitario, de producción colectiva, surge como aspecto central de la transformación del ámbito de nuestra carrera. Así, las prácticas que emergen se tornan inéditas; son el producto de la actividad discursiva y creadora propia en todos los sujetos. La posibilidad de vivenciar en la formación el análisis y reflexión de la práctica para volver a ella desde otra perspectiva, habilita a que, además, se transmita esta propia experiencia en el trabajo mismo que se realiza.

En este sentido, damos notable importancia a la posibilidad de generar redes solidarias de inclusión que habiliten el establecimiento de vínculos generados desde el hacer de la tarea en un espacio público como lo son las instituciones educativas. El diálogo se transforma en una relación horizontal entre pares y el docente que habilita la confianza entre los integrantes y, al mismo tiempo, con el otro.

La presencia de lo diverso en el espacio grupal acentúa la multiplicidad y la diferencia entre otros; se busca, por lo tanto, generar una dinámica que habilite a la heterogeneidad en vez de sostener la ilusión de la homogeneidad. La confianza permite dar a conocer lo propio, por lo que los múltiples lenguajes vienen a ocupar un lugar central. Porque su presencia es la condición para poder pensar la integración destacando las propias competencias en el nivel superior, haciendo que la comunicación pueda desplegarse en todos sus sentidos y expresarse con las habilidades que cada sujeto va construyendo -tanto dentro como fuera de la escuela- a lo largo de su trayectoria educativa.

### **Bibliografía:**

- Bleichmar, S. (2009) La subjetividad en riesgo. Buenos Aires. Topia.
- Freire, P.; Quiroga, A. (1986) El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Riviere. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. Tomo XVIII. Cap I, IV, VII. La identificación. En Obras Completas. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1905). Más allá del principio del placer. Tomo XVIII. Cap. II. En Obras Completas. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Editores.

- Forlini, N. (2016) Sobre héroes y tumbas: debates in-terminables en torno a roles profesionales funcionando en el área salud/educación. Instancias de diferenciación y conjunción. Ficha de cátedra.
- Forlini, N. (2017) Entre la formación, la ética y las emociones: otras formas de abordar el sentir el pensar y el hacer emancipador en el aprendizaje universitario. Ficha de cátedra.
- Gonzalez Rey, F. (2011) El sujeto y la subjetividad en la psicología social. Buenos Aires. Noveduc.
- Percia, M. (1991) Notas para pensar lo grupal. Buenos Aires: Lugar.
- Pichón Riviére, E. (2001) El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Quiroga, A. Racedo, J. (2007) Crítica de la vida cotidiana. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Quiroga, A. (2005) Crisis, Procesos sociales, sujeto y grupo. Desarrollos en Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Riviére. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Quiroga, A. (1998) Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon – Riviere. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Quiroga, A. (1996) Identidad y realidad social. En: Revista Temas de psicología social. Año 17. N° 15. Buenos Aires: Cinco.
- Rodulfo, R. (1993). El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana. (3° reimp). Bs. As: Paidós.
- Schlemenson, S. (1996) El aprendizaje, un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapeluz.
- Schlemenson, S. & Grunin, J.(2014) Adolescentes y problemas de aprendizaje. Buenos Aires. Paidós.
- Ulloa, F. (1995). La ternura como fundamento de los derechos humanos. En Novela clínica psicoanalítica. Buenos. Aires. Argentina: Ed. Paidós.