

DIPLOMADO TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

“Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia”

Ensayo integrador final

Experiencia de innovación educativa. De alquimias y posibles

Prof. Marta Imhof

Febrero de 2010

Rosario. Santa Fe

Argentina

E mail martaimhof@gmail.com

Introducción

Esta es la descripción y análisis crítico de un viaje que ha ido cobrando en el tiempo ribetes variados y cuyo itinerario fue delineado al inicio y se fue redefinido ininterrumpidamente.

La institución que anidó esta experiencia está ubicada en un barrio de la ciudad, es privada, laica y mixta. Abarca niveles pre-primario, primario y secundario.

Traigo a este espacio de análisis reflexivo algunas preguntas que inauguraron el trabajo, aún sabiendo que las respuestas fueron y son abiertas y quizás por eso muy útiles, justamente para cuidar que siguieran interpelándonos y manteniéndonos concientes: ¿Qué grado de tolerancia a la ambigüedad puede desarrollar la institución?, ¿Qué grado de inmediatez somos capaces de requerir a los cambios? Con qué grado de flexibilidad institucional para absorber los cambios contamos o podemos desarrollar? Cuáles son los termómetros institucionales que van a ir mostrándonos nuestra deriva?

Estas reflexiones se inscriben en la intención de encontrar un hilo explicativo a las acciones ahora, otro que el dado en el transcurrir de la experiencia. Al volver a mirar lo que pasó estoy obviamente haciendo un recorte, dándole un sentido. Digo, *me* digo esto para tratar de encontrar un tono que pretende ser provisorio, complementario de otras miradas, con final siempre abierto...

Doy una organización a aconteceres, sentires, ruidos, armonías, sombras y luces. Distingo, me comunican pistas, que, como líneas de fuga (¿en fuga?) se abren hacia adelante, hacia futuros posibles.

Intento rehacer una dinámica que fuimos construyendo y no un conjunto de hechos, efectos o situaciones “seltas”.

Percibo que éstas, nuestras dinámicas, también tienen una estética. La veo marcada por la fugacidad, a veces por la impermanencia, el enojo, el agobio, la sorpresa, las resistencias, la alegría, la pasión, siempre con prevalencia de conductas éticas, selladas por el amor y vocaciones que son entrega, deseo, generosidad. No estoy negando las oscuridades que sí las hubo. Increíble cantidad de colores, de sombras y luces. El título de la obra puede ser ¿Creímos y creamos?

Distingo para la descripción – pero no separo – espacios. ¿Inscriptos en una *común* unidad? Busqué que así fuera.

Experiencia fundacional de la institución

Faltaban en la zona establecimientos educativos. Algunos vecinos del barrio, compartiendo intereses comunes y que percibían la carencia se reúnen (año 1989-1990). Desarrollan una encuesta en la zona, confirman la necesidad y fundan la escuela. Esto sucede en el año 1991.

Fruto precioso de tantos afanes surge la institución que llegó a contar con 700 alumnos.

Entre otras características quienes fundan declaran la adhesión a una orientación constructivista del conocimiento a través de la investigación, la relevancia de crear relaciones dinámicas con eje en la comunicación y prácticas reflexivas del alumno sobre sí, del docente sobre sí y su actividad.

La creatividad, la ética y la conciencia participativa forman también parte de los atributos esenciales que marcarán el hacer institucional. Se explicita la necesidad de la integración de la escuela al medio como un objetivo de importancia. Se instrumentará la formación de los docentes que se proyecta como proceso permanente.

Ya en la tarea se multiplican las propuestas de gran calidad, creatividad, abiertas, en un cultivo cuidado, atento y rico de los alumnos y en general de las personas todas que pertenecen a la institución.

Crisis. Degeneración del proceso.

Se expresó en todas las dimensiones visibles y en las que no lo fueron tanto. El mal estar fue generalizado. La caída que fue acelerando su velocidad hacia el final del proceso, comenzó a ser severa con la crisis del país en 2001. En 2005 ya la calidad educativa estaba fuertemente deteriorada. Muchos papás retiraban a sus hijos de la escuela, otros se hicieron cargo de la institución que fue abandonada después de ser prácticamente vaciada por las autoridades. Quedaron aproximadamente 300 alumnos. Recordemos que el contexto inmediato es un barrio y por lo tanto la comunicación entre sus habitantes es casi instantánea. Además la incertidumbre asusta, y era casi completa en ese momento, Más del 60% de los docentes dejaron la institución. Algunos no pacíficamente. De entre los que quedaron obviamente había personas muy lastimadas pero que apostaban a recomponer su situación poco a poco. En todos se podía ver enojo, rabia, impotencia, altos niveles de angustia ante lo vivido. Caos, falsedad, malos tratos, arbitrariedades, abusos de autoridad, cargas sociales impagas durante años, aunque se descontaban los aportes de los sueldos de los empleados. Hubo otros docentes y no docentes que se quedaron por la fuerza de la adhesión a la escuela, lo que había significado y podía volver a significar. También se generaron divisiones, bandos entre “los nuevos y los históricos”. La pertenencia a la historia para algunos significó poder.

La falta de dinero era crítica, aún para gastos elementales. Relaciones devastadas por la desconfianza y el temor. Había riesgo cierto de tener que cerrar la escuela.

El grupo de papás y docentes que sostenían lo que quedaba de la institución convocaron a las personas que la habían fundado catorce años antes.

Re-fundación.

La refundación significó volver a pensar a la luz de lo local y de lo global el sueño con que se creó la escuela. Y mucho más: cómo reconvertir el estado en que se encontraba? Cómo llegar

con lo que había, siquiera a algún lugar de partida? Qué puentes se debían y podían tender? ¿Cómo se podrían sostener por ejemplo grupos curso con seis alumnos, intentando preservar lugares de trabajo y compromisos educativos con esos alumnos?

Después de búsquedas intensas y extensas de alternativas viables, fue acordado con los miembros de la comunidad educativa que percibirían el 80% de los sueldos. Asociaba esta medida a todos los actores en el sostén participativo, aunque no siempre feliz, de la institución.

Quisiera resaltar la extrema complejidad, confusión y tensión que se respiraba.

Desde el ámbito oficial no hubo ayuda concreta. Ciertamente no se obstaculizaron los procesos y sí hubo reconocimiento (verbal) de los altos niveles de esfuerzo realizados por múltiples actores.

Hubo una vertiente (insisto que distingo, no separo) encaminada a sanar y sanear los aspectos organizativos y funcionales de la institución, que aún hoy se ve “asaltada” por derivaciones de aquella época. Otra vertiente apostaba a lograr calidad educativa actualizada, para ofrecer a la comunidad más y mejores posibilidades de crecimiento para sus hijos. Todo esto inscripto en la necesidad de la época; lograr que la *común unidad* educativa “encarne” una cultura de la paz a través de una educación de calidad. Fui convocada y empecé a participar de las reuniones para concebir y delinear como operacionalizarlo. La pregunta fue ¿Qué narraciones compartidas podían comenzar en esas condiciones?

Situarnos sin sitiarnos.

La institución estaba en llamas.

Mi primera intervención directa fue, en una primera instancia, para trabajar con un grupo de niños con el objetivo de ayudarlos a desarrollar su potencial de aprendizaje que estaba descendido.

Si bien la experiencia en sí misma resultó muy positiva, puesta en contexto reveló lo obvio: su carácter parcial, aislado y por lo tanto precario, confirmando así que estas intervenciones sirven a un objetivo local, en este caso urgente.

No obstante aportó efectos colaterales. Despertó en los docentes curiosidad por la experiencia, confianza hacia mí como especialista. Esto fue derivando en consultas pedagógicas informales: encuentros ocasionales para compartir experiencias, preocupaciones, consultar puntos de vista, buscar respuestas, calmar angustias.

En el inicio de 2008 estuvieron listas las primeras intervenciones. Listas quiere decir en este caso, esbozos de centros, ejes para ser desarrollados por distintas actividades. Juego con apuestas y oportunidades. Retomar la noción de “comunidad de aprendizaje” y darle vida sirvió para re unir seres que se habían distanciado mucho. Por supuesto esto encarna la posibili-

dad de hacer permanente la formación y actualización docente como instancia imprescindible, que se había debilitado hasta desaparecer en la deriva institucional. Fue claro que aunque primero había que ampliar el sistema de necesidades de las-os docentes, lo que seguía era una tarea de formación y no solo de información. Conocer alguna información difícilmente modifique la conducta. Lo que se busca son prácticas que ayuden a echar a andar una transformación paradigmática orientada a “aprender a vivir”¹ en plenitud las posibilidades humanas.

No puedo dejar de mencionar que se entrecruzan otras variables. Por ejemplo, docentes que reciben un pago menor en un 20% al que debieran percibir y que además “tienen que” asumir más tiempo y esfuerzo para seguir aprendiendo. Esto generó una fuerza de resistencia no menor...

Central fue la búsqueda muy cuidada y permanente de retroalimentación, lo más completa posible, para tener capacidad de maniobra y efectuar ajustes, cambios, que se detectaran como apropiados. Tomar conciencia, establecer y restablecer la capacidad de acción de calidad entrando en zonas de diseño en conexión con los aspectos más positivos de las personas. Esto a través de canales que recuperaran dimensiones humanas. Volver a poner en ejes las tareas, apuesta a las mejores capacidades para empezar a pensar y ayudar a construir realmente seres humanos plenos, solidarios, con una ética asentada en el amor. Cómo? A través de re pensar y cambiar, “reorganizar”, lo que les entregamos a los alumnos cuando no le entregamos solo información. En sentido estricto, es claro que nunca entregamos solo información. Lo que subyace, lo no explícito es contenido existente y fuerte en una interacción docente alumno (y en cualquiera). Y eso es evidente.

Entonces tenemos como centros: actividad metacognitiva, experiencia de aprendizaje mediado, reorganización de saberes en alegre (no siempre), ardorosa, chispeante interrogación e interacción, potenciándose. El diseño pensado el primer año hará especialmente foco en la experiencia de aprendizaje mediado, el segundo año desarrollo de actividad metacognitiva junto a la reorganización de saberes, considerando grados de implicación de unos con otros. Necesito reafirmar que todos están presentes en el trabajo planteado, solo hay prevalencia de unos sobre otros, alternadamente.

Los tres ejes propuestos tienen como denominador común el habilitar en los seres humanos la capacidad de respuesta ante la vida. Salir de la fatalidad, de la pasividad de quien se siente víctima de lo que le pasa o no le pasa. Apuntan a la construcción de las mejores posibilidades de las personas. Van permitiendo dejar de repetir experiencias o cursos de acción. Ninguno de los tres ámbitos de conocimiento-acción mencionados como ejes está pleno sin los otros. Implican necesariamente profundos cambios en la manera de SER humanos.

¹ En carta a los alumnos del Diplomado Transformación Educativa. E. Morin. Octubre 2009

¿Por qué Experiencia de aprendizaje mediado?

Que fuera parte del centro de la intervención tiene un sentido referido al micro contexto y otro referido al macro contexto.

Si bien el aprendizaje mediado es mencionado y descrito por varios autores, es R. Feuerstein (1980 en adelante) quien sistematiza, precisa, especifica sus características esenciales muy claramente.

Es necesario mencionar que no es un método, no un camino. En mi opinión es un caminar profundamente transformador y transformante. Es una manera interaccional, un cauce por el que fluye una manera de relación, de comunicación altamente enriquecida. El docente mediador actúa conectando al alumno con un número determinado de experiencias o estímulos variándolas según haga falta (intensidad, frecuencia, dimensión, etc.) para que pueda aprender, es decir modificarse, pueda lograr aprendizajes profundos, significativos y con significado, camino a su autonomización.

Los parámetros desde los que se construye este tipo de experiencia son: la intencionalidad (acompañada preferentemente de reciprocidad) la trascendencia (más allá de lo inmediato) y la significatividad (relevante en cuanto a valores, sentidos). Estos tres criterios se consideran universales, están presentes en las interacciones que tienen calidad de mediación. Sin ellos estaremos en presencia de una experiencia, pero no necesariamente habilitara aprendizajes profundos. Hay otros parámetros que el docente va poniendo en juego: sentimiento de competencia, de regulación del comportamiento, del acto de compartir, de individualización y diferenciación psicológica, de búsqueda, planificación y logro de objetivos, de búsqueda de novedad y complejidad, del optimismo, del sentido de competencia cultural.

Las características esenciales que constituyen la experiencia de aprendizaje mediado garantizan el proceso holístico de aprendizaje. No encierra ninguna “receta”. Del interjuego de esas características resultan modeladas situaciones cada vez distintas, particulares, ecológicas, en ajuste a las necesidades. Confluyen en la acción como protagonistas no solo los alumnos (de cualquier edad), también el docente mediador, la tarea, el contenido o problema de que se esté tratando y el contexto. Éste remite no solo al ámbito físico donde se desarrolla la acción, sino además el contexto social, histórico, cultural, localizando el acto educativo, insertándolo en la vida. Devuelven a los aprendizajes, aunque parezca una tautología, el atributo de ser transferibles. Habilitan así el aprender para la vida, en una institución que forma parte de ella. Se recobran las dimensiones de “ser personas” mas allá o mas acá de los roles.

Amor, confianza, atención, conocimientos actualizados, presencia, conciencia, profesionalismo, profundo respeto por lo que hace, por el alumno, por él mismo, son entre otras, habilidades que son necesarias al docente mediador.

Es una propuesta ecológica ya que desarticula mecanismos, posturas, creencias que en la relación tradicional resultan dañinos para la salud física, mental, emocional, espiritual de los actores, siendo así sustentable. Su vivencia va llevando a la autonomización de la persona ya que uno se va transformando en mediador de uno mismo en dominio de actividad metacognitiva plena. Un buen docente mediador va dejando “transparentar” sus estrategias para que el alumno vaya apropiándose de las mismas. Los trabajos compartidos habilitan la mediación entre pares.

La necesaria reflexión que se da antes, durante y después de la tarea se apoya y a la vez optimiza, un pensamiento crítico positivo orientado hacia la mejora de lo que se hace, acrecentando también la confianza y la satisfacción hacia uno mismo y hacia los demás. Reflexión – acción – acción - reflexión...se transforma en un círculo virtuoso cuando de modo permanente y recursivo se incorpora la nueva información a la siguiente tarea.

Obviamente no aprenden lo mismo, pero docente y alumno comparten el proceso de aprender. Es claro que el docente no puede mediar todas las experiencias y/o instancias. Negociando consigo mismo, con las necesidades que se presentan, con las personas con las que está trabajando, selecciona, apuesta a aspectos, temas, situaciones, que puedan ser relevantes. Lo que va logrando en sí y en los alumnos es una amplia modificabilidad cognitiva (con sus inseparables componentes cognitivos propiamente dichos, afectivos, motivacionales y relacionales) que habilita las posibilidades de seguir trabajando sobre el propio potencial de aprendizaje. El docente, de un modo dinámico “danza” con sus alumnos variando la distancia de sus intervenciones según el grado de novedad, dificultad, complejidad, abstracción que el alumno va encontrando en cada tarea.

Reconocer la diversidad, lo particular en la necesidad de cada uno y construir posibilidades para que esa persona pueda aprender, es un desafío creativo de importancia.

Quiero resaltar algo obvio. No es posible ser un buen docente mediador sin modificarse de modo permanente. Lo digo en el sentido que no es un “saber más” o un simple saber hacer algo. Para hacerlo es preciso callar el monólogo interno habitual y empezar a escuchar para abrir, para habilitar posibilidades. Hay un lazo afectivo muy fuerte en el que se sustenta todo lo demás. Cualquier docente quizás sepa que es pobre lo que logra si su tarea no está alimentada en el amor. Entonces, sin amor no es posible modificarse y modificar. También sabemos que solo el amor no alcanza. Generar oportunidades y posibilidades nuevas para los seres humanos a través de la educación, demanda una formación rigurosa y permanente.

Retomando los escenarios mencionados al inicio de este tema, en el microcontexto la experiencia de aprendizaje mediado representó la posibilidad de “descongelar” emociones y actitudes negativas (enojos, resentimiento, tristeza, desaliento) para entrar, muy lentamente, en

zonas de diseño y construcción. Aclaro, para retomar después, que la experiencia va a enriquecerse con los otros dos ejes: desarrollo de actividad metacognitiva y reorganización de saberes, que no fueron descuidados en ningún momento. No parece posible romper la interdependencia que existe entre ellos en la práctica educativa de calidad. La razón de hacer foco en cada uno en distintos momentos refiere a los límites en la capacidad de acción. Un buen jardinero cuida de incluir en el jardín plantas que florezcan de manera escalonada. Se asegura que siempre haya flores. Tratar de no abrir espacios de los que no pudiéramos ir haciéndonos cargo, fue una estrategia premeditada. En la situación tan precaria en la que nos encontrábamos quedaba muy poco margen para el error. Abrir todos los espacios sin posibilidades de intervenciones adecuadas es la mejor manera de generar la ilusión de acción sin acción.

En todo momento juegan entonces necesidades locales, de la situación particular de la institución, que conviven con las necesidades de un cambio profundo, paradigmático en la tarea educativa.

¿Por qué Actividad Metacognitiva?

Como tan clara y reiteradamente expresa el Prof. Morín², estamos ante la necesidad de un cambio paradigmático antes que programático en la educación. En la institución específica a la que estamos refiriéndonos más aún y por razones que son obvias. Debemos tratar de horadar viejos paradigmas aún “vivos” aunque a veces ocultos. Me refiero a concepciones estáticas de lo humano, que hablan desde un “yo soy” como producto terminado. Hablamos de los “techos mentales” como construcciones ideológicas que actúan como profecías auto cumplidas.

Estamos ante docentes, que como cualquier persona, tienen sobre sí una historia personal, cultural y social, estructuras, con un autoconcepto ya definido y en muchos casos ya cerrado, con motivaciones y objetivos debilitados o inexistentes.

¿Desde qué recursos podemos pensar en este momento a este cambio paradigmático como posible? Entre los disponibles sobresale, a mi entender, el desarrollo de la actividad metacognitiva.

Las múltiples líneas de investigación que están abiertas hoy nos llevan a un sistema en interrelación íntima de la emoción y motivación con la cognición y el contexto. Estas consideraciones sirven para pensarnos como seres integrales e integrados que tendemos, en general, hacia metas de autorrealización, de autodeterminación, a menos que hayamos aprendido desde muy temprano a no aprender.

¿Cuál es el aporte del desarrollo y uso experto de la actividad metacognitiva a las personas en general y a los docentes en particular? ¿Por qué es herramienta genuina a la hora de responder

² En “La cabeza bien puesta”, E. Morín. Nueva Visión. 1999. Buenos Aires Argentina. Pág. 21

a desafíos vitales y profesionales cada vez más complejos? Permite explicar la diferencia en el desempeño de personas “de éxito” y las de bajo rendimiento, o entre expertos y novatos. El alcance que tiene en el desarrollo de las personas a quienes nos referimos excede largamente lo puramente educativo para incluir lo ético y lo social, entendidas éstas como dimensiones no menores de lo humano. Cada persona tiene el derecho a desarrollar su potencial para aprender, viviendo el proceso hacia la autonomización. Son comunes las maneras de manipular a otros cuando están en situación de indefensión por falta de discernimiento propio, entre otras causas.

La formación y el perfeccionamiento docente cobran, a la luz de las demandas y redefiniciones a que está sometida su labor, una dimensión de indiscutible relevancia. Participar en el acervo de conocimientos y experiencias cada vez mayores y en perpetua evolución es, para la comunidad educativa en su conjunto, otro desafío extraordinario.

Dentro de este marco entonces, la actividad metacognitiva adquiere un valor sobresaliente como posibilidad de construir un diálogo consciente con nosotros mismos y con la cultura.

La especificidad y la sistematicidad que demanda el aprendizaje y uso experto de la actividad metacognitiva hacen que el ámbito de la formación docente sea el más adecuado y necesario para su desarrollo. Compartir la responsabilidad de los aprendizajes con los alumnos es compromiso no común, como dije, al igual que construir lo que haga falta para lograrlo.

Al involucrar cambios estructurales y funcionales, la adquisición de esta herramienta demanda trabajo sostenido y riguroso, requiriendo un entorno que tenga la capacidad de permitirle lograr estos cambios profundos. Para sí y para acompañar el de sus alumnos.

Por esto una de las preguntas planteadas al inicio del proceso tenía que ver con capacidades institucionales hacia la plasticidad y los cambios.

¿Cuáles son las características esenciales que debe tener una actividad para ser calificada de metacognitiva? Conciencia, autorregulación (autocontrol) y autopoiesis. Uno de los errores más comunes es confundirla con la reflexión. Donald Schön³ diferencia con claridad y precisión las características y el alcance entre la reflexión “en acción” y la reflexión “sobre” nuestra reflexión en la acción. Así, en la primera el conocimiento se articula en la acción para hacerla más apropiada, posibilitando afrontar la singularidad, lo inesperado de cada situación. En la reflexión sobre la reflexión, aparece la posibilidad de nuevos planteos sobre las acciones futuras, de modelar las acciones, habilitando alternativas superadoras para esa acción. Esta reflexión de carácter fundamentalmente actitudinal, es ciertamente reflexión metacognitiva.

Como ejemplo, se puede ver en la institución que nos ocupa, gran producción de experiencias, eventos, proyectos, que son implementados sin la reflexión apropiada. Se hace claro que el

³ En “La formación de profesionales reflexivos”. D. Schön. Paidós. Buenos Aires. Argentina. 1992. Pág. 40

valor de estas propuestas desciende al de experiencias espasmódicas, fragmentadas, que existen pero no estimulan al no inscribirse en un espaciotiempo orgánico que les provea de sentido profundo y trascendente.

Estoy tomando como encuadre un modelo de metacognición multidimensional y sistémico, en el contexto de la psicología y la ciencia cognitiva.

El nivel “meta” significa “superar y conservar” expresa el prof. Morin⁴

J. Mayor, A. Suengas y J. González Marqués⁵ proponen un modelo de actividad metacognitiva que diferencia tres macrocomponentes: toma de conciencia, autocontrol, y autopoiesis como dije. En realidad sin alguno de estos componentes no pueden emerger los otros. En cuanto al primer macrocomponente, incluye subcomponentes: los niveles de conciencia, introspección e intencionalidad. La metacognición atiende a la cognición pero es también cognición.

“La conciencia – dice E. Morin – en mi concepción, es la emergencia última de la cualidad del sujeto. Es una emergencia reflexiva que permite el retorno en forma de bucle del espíritu sobre sí mismo”⁶.

Los niveles de conciencia no implican un sistema si- no. En realidad es más apropiado hablar de niveles que van desde una conciencia difusa y confusa hasta otros de gran agudeza.

La función del control supervisor, es propio de la conciencia. Subcomponentes del control son para J. Mayor y otros la acción orientada a metas, el control ejecutivo y el autocontrol y la autorregulación.

Sabemos que las competencias académicas evidenciadas por las personas varían según el grado de motivación que tengan y ésta según las actividades estén orientadas o favorezcan o no la autonomía de esas personas.

La conciencia en el planteamiento de metas implica una mejora substancial en la calidad de la acción, ya que permite orientar la energía y la atención con más precisión hacia ellas. Sabemos, además, que garantiza la persistencia en el esfuerzo.

En cuanto a la autopoiesis, debemos remitirnos a H. Maturana y F. Varela quienes acuñaron el término (1984). Ellos caracterizan la organización de los seres vivos (unidades autónomas) como autopoietica porque “literalmente se producen continuamente a sí mismos”⁷. El sustento para tal afirmación parte, para estos autores, de la biología a nivel celular. La autopoiesis nos informa de la trascendencia de nuestros actos retroalimentando recursiva y expansivamente

⁴ Ibídem. E. Morin. Pág. 127

⁵ En “Estrategias Metacognitivas”. J. Mayor, A. Suengas J. González Marqués. Editorial Síntesis. 1995. Madrid. España

⁶ Ibídem E. Morín Pág. 138

⁷ En “El árbol del conocimiento”. Las bases biológicas del entendimiento humano. H. Maturana y F. Varela. OEA. Santiago de Chile. 1984. Pág. 25

nuestras acciones e interacciones. El medio “gatilla” cambios pero es la propia estructura autopoietica la que determina el cambio de estado para compensar esas perturbaciones.

Este componente de la metacognición integra la actividad interna y abre a la retroalimentación, permitiendo “una circularidad incesante y abierta, una síntesis entre la autogeneración y la interacción con el mundo”.

La guía hacia la autoobservación, (“El aprendizaje de la auto observación forma parte del aprendizaje de la lucidez”⁸) la reflexión sistemática, el autointerrogatorio como estrategia empiezan a incorporarse funcionalmente a las personas que van camino de la apropiación de la actividad metacognitiva.

Las variables esenciales que intervienen en el desarrollo de la actividad metacognitiva han sido clasificadas de diferente manera por distintos autores.

Adhiero a la clasificación que realizan J. Mayor y otros⁹. Ellos consideran la actividad, el sujeto y el contexto como las esenciales. Otros autores y autoras como Mar Mateos¹⁰ citan como variables a las personas, las tareas y las estrategias.

Opino que no tener en cuenta dimensiones del contexto limita notablemente el alcance de la actividad. Siempre la tarea implica un sujeto particular y único en cuanto a su estructura y experiencia, en un contexto o medio determinado y que a su vez determina, ante una tarea o desafío, cualquiera sea.

Explicito algo obvio: aunque esté refiriéndome a estas variables por separado, resulta muy difícil separarlas cuando se observan expresadas en la conducta, por la interdependencia íntima que guardan entre ellas.

Por la mejora en los niveles de conciencia que empiezan a estar disponibles, se hacen más claras las disposiciones y las carencias de conocimientos, tanto los conceptuales como los procedimentales y actitudinales. Se los reconoce como intervinientes en la toma de decisiones, resolución de problemas, adquisición de nuevos conocimientos. En este sentido, las personas transitan desde la simple acumulación de conocimientos hasta niveles de ajuste finos que incluyen reinterpretaciones y reorganizaciones para pasar de ser reproductores a generadores confiables de nuevos saberes usando procesos superiores de pensamiento.

Aún cuando las personas deban incursionar en ámbitos de información desconocidos, lo hacen con menos dificultad, ya que pueden identificar y usar estrategias y supervisarlas adecuadamente. La precisión y exactitud son de las primeras necesidades que suelen aparecer con más frecuencia en sus sistemas ante las tareas que afrontan.

⁸ *Ibidem.* E. Morin. Pág. 55

⁹ *Ibidem.* J. Mayor y otros. Pág 75 y sig.

¹⁰ *En Metacognición y educación.* Mar Mateos. Aique. 2001. Buenos Aires. Argentina

El desarrollo de la autoconciencia ineludiblemente produce cambios interaccionales.

Otro de los cambios que se aprecian, de gran significación en el comportamiento de las personas tiene que ver con sus creencias y actitudes, ligado esto a sus estilos atribucionales. Del “no sé”, “no puedo”, “no me sale”, “yo...nunca”, empiezan introduciendo en estas expresiones el *aún*...no puedo, el “por qué no?”. Confirma este proceso, según entiendo, la retroalimentación que van recibiendo del medio respecto a sus desempeños cada vez más ajustados a los requerimientos, en una trayectoria de adaptación dinámica y abierta como la han descrito J. Piaget y R. Feuerstein.

Todo lo dicho incide directamente sobre el sistema motivacional (con su fase cognitiva, responsable del enlace en la ejecución de una acción, de la intención que subyace a la misma) y emocional, en la autoestima y el autoconcepto, que en general están muy empobrecidos en personas con dificultades para aprender.

Los sujetos pasan de la dependencia a incentivos y juicios externos, a reconocer y responder además a los internos.

En la base, y alumbrando todo el sistema, van cambiando las actitudes, que al hacerse visibles se pueden reconocer y entonces comprender como determinan el desempeño. Se pasa de actitudes de víctima (de los demás, el mundo, la vida) con su cadena de justificaciones, a la construcción de una actitud de protagonismo de sus propias vidas. Los niveles de esfuerzo que se está dispuesto a invertir en la tarea y en la consecución de sus objetivos se hacen más fuertes y continuos. En cuanto a la variable actividad quiero recordar que además del reconocimiento de la información, “la interpretación del estímulo”¹¹, abarca también la elaboración, y transformación del mismo y la elaboración y entrega de la respuesta o decisión.

Se observa en las personas en proceso de adquisición y dominio de habilidades metacognitivas que la ampliación cualitativa y cuantitativa de los procesos atencionales, tiene consecuencias en cascada en todo el sistema. Por ejemplo, el registro más completo y agudo de datos y la regulación de la impulsividad y la ansiedad. El entrelazado de habilidades atencionales y mnémicas hace posible que emerjan paulatinamente capacidades para establecer relaciones, aún las menos obvias. Se hace el camino que va desde la posibilidad de establecer relaciones de nivel concreto hacia las analógicas.

Me parece importante destacar que la actividad metacognitiva permite distinguir niveles de desafíos en las tareas que afronta cada persona, representados por la novedad que encierra la actividad, la cantidad y la calidad de los datos o componentes intervinientes en la misma, el grado de ambigüedad que presenta, el grado de abstracción y el discernimiento que se necesita

¹¹ *Ibíd*em Mayor y otros. Pág. 75

para distinguir los aspectos que son centrales de los accesorios. Esta información se incluye en la planificación del trabajo y la administración de los recursos disponibles.

Las personas van logrando superar y/o incluir las restricciones contextuales. Fundamentalmente ya no las enjuician como inamovibles o insalvables. Van incrementándose simultáneamente las competencias creativas (flexibilidad, apertura, originalidad, fluidez) por lo que sus interacciones con el medio revelan un ajuste paulatino, altamente satisfactorio. Las personas generan la capacidad cierta de transformar restricciones en posibilidades y oportunidades. Ambientes que toman el error como fuente de información, que favorecen el desarrollo de la tolerancia a la frustración, permiten encarar riesgos sensatos.

Los aprendizajes se transfieren cada vez de modo más completo y complejo, desde la simple imitación (modo débil, con alto nivel de error) hasta el analógico.

Cuando todo el sistema empieza a moverse positivamente, mejora el desarrollo y uso de competencias tanto cognitivas como interaccionales, expresándose las posibilidades que da la autopoiesis, como muy bien lo ha descrito Mihaly Csikszentmihalyi (1990) al referirse a la experiencia de flujo.

“El aprender es un fenómeno de transformación estructural en la convivencia”¹²

Las personas logran el autoaprendizaje. ¿Quiénes lo logran? Según mi experiencia, quienes se involucran y comprometen profundamente en un proceso cuyo límite no se alcanza a vislumbrar. Sí se pueden observar las consecuencias profundamente transformadoras que puede tener en y desde todo el sistema educativo.

¿Por qué “reorganizar saberes”?

Porque ha sido eje del trabajo del Diplomado en curso, no voy abundar en el tema. Solo resaltaré que amar la paz y construir la paz implica desaprender, aprender y enseñar la paz en permanente dinámica. Y esto no es algo que se vaya a lograr desde el paradigma de la fragmentación y la disyunción. De hecho la precarísima situación que afrontamos como humanos hoy es en relación con este paradigma. Ignorar la propia identidad, ignorar los distintos contextos de los que somos parte, la búsqueda ilusoria de seguridad a cualquier precio, el dogmatismo, la exclusión de lo diverso (cada uno de nosotros y la relación que establecemos con el entorno lo son) las cegueras e ilusiones del pensamiento de las que habla E. Morín¹³. Las conductas de nuestros niños, adolescentes y jóvenes gritan la violencia que les genera la disyunción, la fragmentación y el engaño. La propuesta del paradigma complejo y la transdisciplinariedad en él, al poner en diálogo las disciplinas, crean, alumbran (en el doble sentido de poner luz y de

¹² En El sentido de lo humano. H. Maturana. Dolmen. Santiago de Chile. 1993. Pág. 229

¹³ En Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. E. Morin. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina. 2007

parir) otros posibles para los seres. Es alternativa imprescindible cuando se comprende en profundamente su significado fundante para la transformación de los seres humanos.

¿Por qué intervenciones múltiples simultáneas?

La estrategia de abordajes simultáneos en los diferentes niveles (directivos, docentes, no docentes, alumnos, padres) fue ideada para servir a múltiples objetivos. Uno de ellos estaba referido al logro de mayores grados de penetración de la propuesta, contando con que dichos niveles son interdependientes. Al ir introduciendo movimientos en cada uno, inevitablemente habría potenciación en todos. Otro objetivo fue inscribir una etapa nueva en la institución, en la que todos los actores fueran puestos en situaciones creadas para aprender juntos lo nuevo. Gestionar conductas solidarias en el contexto de referencia, afrontar desafíos compartidos y producir descubrimientos, se pensaron como ingredientes para estrenar la posibilidad de una confianza y cohesión saludables.

La idea de *común unidad* de aprendizaje se asentó y centró de modo real en esta experiencia compartida. Empezar a mirarse unos con otros para mirar juntos hacia futuros trascendentes... Hubo además, a lo largo del tiempo, intervenciones asistemáticas en atención a las oportunidades que aparecieron; fundamentalmente participar de reuniones de padres y generar espacios reflexivos con grupos de alumnos de distintos niveles, para satisfacer necesidades puntuales.

Espaciomadre. Talleres de-con grupo de directivas de la institución.

Fue un espacio- tiempo que tuvo ajustes sucesivos a lo largo de los dos años (2008- 2009) de trabajo. Desnudó realidades y transformó.

Fue posible a partir de la necesidad de los directivos de encarnar para encarar las estrategias de transformación planeadas, acompañando y favoreciendo. Lugar de fuertes aprendizajes, de coordinación de acciones, de construcción de significados compartidos, de diseño de estrategias, espacio de contención emocional, laboratorio. Climas dispares siempre fecundos, con niveles de tensión variados y variables, sobre un suelo de confianza mutua y respeto.

Comenzó dos meses antes que los talleres con los docentes.

Vamos trabajando temas nodales. Estudio, reflexión, estudio de casos, aplicabilidad, estrategias movilizadoras, activas, para desaprender y aprender, con idea de empezar a nutrir el hacer institucional desde los ejes propuestos.

El primer año avanzamos en los temas de formación. Los encuentros fueron realizados en la institución. Los “ruidos” y perturbaciones dificultaron la concentración. Así, durante el segundo año, los encuentros se realizaron fuera del horario de trabajo y fuera de la institución. La asistencia fue entonces irregular.

Las urgencias, los problemas y las angustias fagocitaron en ocasiones el espacio de formación como tal. Una y otra vez recobrando e inventando rumbos seguimos...

Esto permitió ir reconociendo necesidades que estaban ocultas antes. Entre otras lograr espacios de reflexión, de trabajo sobre las relaciones interpersonales, necesidad de conformar realmente un equipo para acordar cursos de acción, etc.

Se revelaron conductas que expresaron resistencias a los cambios. La “recaída en la inmediatez” a la que se refiere Hegel acecha. Siempre fue espacio de encuentro, a veces lo encontrado difería de lo planeado.

Talleres para docentes. Año 2008

Poder mirar- se para ver- se y desaprender y aprender sin detenerse

Se ofrecieron a los docentes de todos los niveles y a no docentes espacios de taller. La inscripción fue voluntaria. Los encuentros fueron semanales, de una hora y media de duración. Hasta la primera mitad del año se habilitaron dos horarios posibles. La mayoría de los docentes inscriptos asistió al horario contiguo a la jornada laboral.

El común de los docentes ha olvidado jugar, incluso como estrategia, con sus alumnos. Se apartan de ellos para reír de situaciones compartidas (serio es sinónimo de importante), niegan u ocultan sus emociones y replican ese esquema de acción en sus alumnos.

En esta instancia de su propia formación el docente puede probar, investigar, construir en interacción sus mejores capacidades.

En la ideación del espacio latía la confianza en que la propuesta del cambio iba a ir “anidando”, como dice el Prof. Morín, en algunos. El que fueran apropiándose de estos aprendizajes y expandiéndolos entre sus colegas que quedaban en la periferia iría generando al menos, una movilidad en las posturas en las que cada uno se había rigidizado. Y sucedió así.

Interesa re- definir y jerarquizar el rol docente a la luz del momento. Y aún más, básicamente empezar a pensar-se desde niveles de salud física, psíquica, emocional y espiritual. Los índices de enfermedad en los docentes son muy altos, alarmantes.

Fue insistentemente explicitada la necesidad de convertirse en expertos en aprendizajes. Si no lo somos nosotros quiénes? Sin embargo es común escuchar que no se puede hacer nada para que un alumno aprenda porque tiene “problemas de aprendizaje”. Entonces, empezamos por distinguir los que son tales, de los “problemas para enseñar”.

Disco duro muy duro...En el intento por encontrar la manera de fisurar la estructura (patrones de conducta) que aparecía fuertemente soldada, hicieron falta buenas dosis de tolerancia a la frustración a lo largo de la experiencia. Como por un tobogán, es fácil deslizarse una y otra vez a la queja e inacción y a la autojustificación: el “avanzar resistiendo” del Prof. Morín cobra aquí plena vigencia.

Trabajamos desde la perspectiva del aprendizaje mediado aspectos fundamentales en la práctica docente: motivación, emocionalidad, mapa cognitivo, relación con el error, actitudes y prejuicios como predictores de desempeño, capacidad de transferencia, evaluación dinámica del potencial de aprendizaje, etc.

El revisar el ser pensar hacer estar desde una actitud crítica constructiva abre cauces. Avanzamos en la toma de conciencia de que la demanda de cada alumno, de la sociedad, es ahora. Habitualmente en el ámbito docente se “aplican” ideaciones que son extranjeras a la realidad que se habita. Empezar a crear herramientas, descubrir su valor, arriesgándose a usarlas para verificar ese valor y hacer ajustes o desecharlas, lentamente empezó a plasmarse. Aclaro que con grados de penetración variables. Intervine fuertemente en los acompañamientos para que las primeras prácticas presentaran riesgo mínimo.

Trabajo con docentes. Año 2009 Re-comienzo

Las restricciones económicas, que seguían siendo críticas, parecieron determinar lo posible en cuanto a las intervenciones necesarias para profundizar los cambios. Única variable para la decisión? Lo cierto es que las posibilidades, cuantitativamente hablando, se restringieron. Recordando como ya fue dicho que el pez no está más mojado por vivir en el agua, las intervenciones que no pudieron ser extensas se hicieron mas intensas.

Mes por medio y alternadamente hubo encuentros de trabajo con docentes de nivel pre-primario y primario por un lado y con docentes de nivel secundario por otro.

Para cada encuentro hubo, previamente asignada, una tarea basada en estrategias de microinvestigación. Busqué, entre otras implicancias, imbricar teoría y práctica como un continuo. Abrir zonas de trabajo, brechas para mirar “posibles” y compararlos con las prácticas habituales. Los materiales entregados para ser base de la acción y la reflexión compartida fueron variados, seleccionados con criterio amplio y la tarea siempre implicó establecer relaciones complejas. Es común en ámbito de la docencia que se tenga conocimiento de propuestas innovadoras, superadoras, a nivel de teoría, sin que se expresen en la acción. Las microinvestigaciones permitieron tejer siendo parte de la trama.

Creo que los mejores indicadores y medidores de cambios son las resistencias que empiezan a aparecer, y aparecieron, aunque al parecer no de manera insalvable. Implicaron reconversiones, cambios en las estrategias. Aparece una carencia de plasticidad desde algunos actores institucionales para reconocer cuando y cuanto abrir espacios (niveles de caos apropiados) para que los docentes puedan aprender. Así las estrategias diseñadas para establecer canales directos con las docentes para la entrega de material, asignación de tareas, atender consultas, fueron desactivadas obstaculizando un fluir relacional más apropiado. Esta intermediación no fue buscada y no fue favorable.

Desde algunas personas que son “claves” por la relevancia de sus tareas se pueden escuchar permanentes quejas y expresiones descalificadoras hacia las competencias docentes. Incluso en los dispositivos de ayuda y disponibilidad hacia las mismas hay juicios de imposibilidad para aprender. Aunque en algunos casos pueda ser así, resulta cuanto menos poco saludable para los diversos actores, trabajar para lograr una modificabilidad que desde el discurso se considera imposible.

Era imprescindible y necesario que las paredes entre los distintos ámbitos de intervención fueran permeables. Lo que no podían era ser confusas, según lo entiendo. Tender a esto representó fuerte trabajo no siempre exitoso. La riqueza que brinda la complementariedad de espacios, disminuyó. Gestionar y entregar oportunidades para desaprender y aprender y alumbrar motivos y contextos para ponerlas en juego, no obstante hizo posibles aprendizajes notables.

Trabajo con alumnos. Año 2009

26 adolescentes de entre 12 a 16 años. Provenientes de varias instituciones educativas, iniciaban juntos el ciclo secundario.

Si bien los niveles madurativos eran variados, compartían un bajo o nulo control de la impulsividad, percepción borrosa y fragmentada que se observaba en tareas académicas y en sus interacciones, baja o nula capacidad para reconocer y cumplir reglas mínimas de convivencia y de trabajo, inexistente o muy débil el centro de control interno, por lo tanto imposibilidad de pensarse actores protagonistas y responsables, constructores de sí. Severas dificultades para establecer relaciones, aún las lineales como causa consecuencia. De estas y otras carencias se deriva, por referirme a lo básico, motivación nula hacia la tarea (cualquiera sea). También compartían un potencial de aprendizaje llamativamente alto según mi opinión. Con solo “raspar” la superficie aparecía.

Sin contar el nivel pre primario esos adolescentes tenían aproximadamente 4.680 horas reloj de “escuela”.

Desde los docentes asignados para trabajar las distintas “materias” (multiplicación de la fragmentación y el absurdo) aparecía una gran dificultad para verlos como versión acrecentada (cada año lo eran) de los que llegan a esta u otra institución cada inicio de ciclos lectivos. Digo esto porque sin esa conciencia, estos chicos aparecen como “especiales” y así no nos interrogan ni a los docentes ni al sistema educativo del que en gran medida son fruto. Como consecuencia no se reconoce que es justamente el sistema el que ya no tiene respuestas para ellos (para nadie, en realidad) y los docentes tampoco pueden servirles de nada como consecuencia-causa. Esto habilita a insistir con los mismos mecanismos de castigos y represión, sermones, ignorancia de sus presencias, que no solo no genera cambios positivos sino que aumenta

notablemente los niveles de rebeldía, violencia, frustración y angustia que comparten los diferentes actores educativos.

La replicación de dificultades, por ejemplo para establecer relaciones que comparten los alumnos y los docentes, habla claramente de una realidad que demanda ser vista como sistema y no en sus elementos aislados.

Con una cualificación negativa obvia de otros actores institucionales, tenemos un grupo de personas sin competencias y sin conciencia de esto. Que fueran conscientes de sus capacidades y de su potencial de aprendizaje fue principal objetivo en la tarea. Sin esa conciencia, la vulnerabilidad de estos adolescentes era extrema.

Lo que sabemos nos compromete, de modo que emprendí la tarea con ellos sin dudar de su potencial para aprender y completamente a oscuras acerca de la manera de lograr que lo desarrollen y apliquen.

Al primer objetivo de mi tarea que era ayudar a que logren una plena socialización, inclusión, afiliación y algunas competencias específicas, se fueron sucediendo otros más elementales cada vez que la ausencia de los primeros se fue verificando a través de diferentes actividades. Quiero agregar también que la decisión de trabajar con este grupo de alumnos, además de las necesidades percibidas, fue pensado con otro objetivo: que pudieran inaugurar relaciones no estandarizadas con los docentes, acompañando o potenciando cambios.

Durante la primera mitad del año trabajamos en el desarrollo de algunas competencias elementales. Para la segunda mitad del año quedó “cercado” el objetivo de desarrollar con ellos un “laboratorio de lectura”. En un juego permanente de figura- fondo fuimos trabajando estrategias de lectura profunda, activa, con aspectos de autoconocimiento y desarrollo de conciencia social en lo microcontextual y lo macrocontextual, estableciendo una analogía con ambos ámbitos de sentido: la lectura con estructura micro y macrotextual y sus vidas en la vida.

Avances, retrocesos, indiferencia, resistencias y experiencias de flujo se fueron sucediendo, armando una dinámica riquísima, de una intensidad y exigencia muy alta. El trabajo fue haciéndose cada vez mas ajustado a las necesidades. Las ofertas de tareas fueron variadas (para abarcar diferentes estilos, modalidades, lenguajes), siempre amplias para favorecer niveles de elección para cada una-o. La gradación de los niveles de complejidad, abstracción y eficacia requeridos se hizo en “escalas” muy pequeñas, ya que verifiqué la necesidad de un “paso a paso” con pasos muy cortos.

Aunque siempre aumentando la gradación de los desafíos, hubo una búsqueda de instancias de aprendizaje alcanzables con niveles de esfuerzo posibles para ellos. Esto para ir proveyéndoles de experiencias de éxito que empezaran a ser “motivo” de acercamiento a otras tareas. Clima de confianza, distendido en la medida de lo que fue posible.

Conocer el balance entre oportunidades y capacidad de respuesta- elección, aunque elemental, fue uno de los logros más significativos.

El entorno docente y no docente sobrevuela la experiencia con descreimiento acerca de resultados positivos...hasta que empezaron a aparecer en los alumnos niveles de reflexividad interesantes, habilidades cognitivas (siempre, reitero, con sus caras afectivas y sociales), mayor regulación de la conducta, estrategias apropiadas para el tratamiento de la información, todo en gradaciones variables según cada uno en cuanto a niveles de fragilidad- estabilidad de los aprendizajes. Aunque débiles frutos respecto a un posible ideal, son altamente significativas para el desenvolvimiento vital de cada uno de estos adolescentes y respecto a las 26 horas de trabajo compartido. Se expandió la medida de lo posible para ellos.

No obstante hubo cuatro alumnos cuyos logros fueron escasos o nulos. No porque no tuvieran potencial sino que por sus características específicas necesitaban una mediación “distancia cero” para lograrlo. El número de alumnos y las características de los mismos no lo hicieron posible. Esta hipótesis fue verificada cuando participó de algunos encuentros una colega y fue posible entonces brindar a estos alumnos una atención estrictamente personalizada.

La habilitación de espacios jerarquizados de práctica de autoevaluación regular y sistemática, fue también factor posibilitador de cambios. Se inició el proceso pactando ítems para autoevaluarse y complementariamente comuniqué cuales serían los que como docente iba yo a tener en cuenta. Se vio con claridad el crecimiento en cuanto a toma de conciencia de sí y de las acciones de cada uno como persona y en el rol de alumno.

El trabajo final integrador requerido se sustentó no solo en favorecer la generalización y operacionalización de los aprendizajes que les permitiera transferirlos con comodidad, sino y muy especialmente en favorecer conductas de heteroaprendizaje, solidarias, buscando experiencias de compartir enriquecidas. (¿Apenas esbozo del mito del héroe?)

Talleres para papás de alumnos de la escuela

Fue un espacio habilitado aunque no llegó a abrirse.

Surgió la propuesta ante las claras y manifiestas evidencias que la relación entre la escuela-docentes y los papás no era armónica. Que estos ámbitos estén separados es incoherente y una muestra más de la incapacidad que tenemos los seres humanos de complementarnos y unirnos. La incidencia en los alumnos no es menor. Por ejemplo ¿Cómo entiende un alumno que escucha que sus padres califican de incompetente (en el mejor de los casos) al docente y por otra parte esos papás lo obligan a asistir a la institución diariamente y demandan, además, que tenga un buen desempeño? Esta situación, en sus variadas versiones, es muy común. Los contextos colaborativos potencian la posibilidad de aprendizajes y su calidad. Lograrlo fue uno de los objetivos. El otro, complementario, fue ofrecer a los papás encuentros de reflexión y co-

construcción de recursos satisfactorios para que pudieran ayudar a sus hijos a desplegar su potencial para aprender.

Conclusiones.

Se realizaron auto y heteroevaluaciones de modo dinámico y permanente durante el tiempo de intervención. La institución implementó un Dispositivo de Análisis que fue entregado y respondido por todos los actores institucionales: directivos, docentes y no docentes entre noviembre y diciembre de 2009. Se buscó que apareciera, en buen nivel, el análisis crítico reflexivo acerca de aspectos relacionados con el funcionamiento total, revisando en relación e integración, el ámbito administrativo, pedagógico y las áreas de formación docente. La información que expongo entonces está tomada de las vertientes mencionadas y de mis propias apreciaciones.

El Prof. E. Morin ha definido la crisis como un aumento en los niveles de incertidumbre. ¿Quizás la mejor oportunidad para profundos cambios? ¿Alguien busca, cuando está “instalado” en alguna circunstancia que cree estabilizada?

He observado que cuando se cae en pozos hondos y oscuros, en algunas zonas de la interioridad de cada uno, hay, en distinta medida, una fuerza que impulsa hacia construcciones positivas. Es como cuando se intenta sostener la cabeza de una persona debajo del agua. Toda su energía está dirigida a salir. La capacidad de resiliencia es evidente en algunas personas e instituciones. Creo que en la que estuve trabajando (estando dentro de la misma y estando fuera al mismo tiempo) esto es evidente.

En este “enhebrado” que hemos ido haciendo, también hemos ido desplegando indicadores para verificar la existencia o ausencia de cambios. A los cuantitativos (el número de alumnos inscriptos para el ciclo 2010 es de aproximadamente 500, en el final del ciclo 2009 el Ministerio de Educación declaró que subsidiará parte de los sueldos de los docentes de nivel secundario) vamos a tratar sumar los cualitativos que ocurrieron y se vieron, y los que ocurrieron y no se vieron...tanto.

Terminamos el año con docentes que ya no son indiferentes. Como en una parábola aparecen inscriptas en un continuo gradaciones que describen variadas expresiones de adhesión al cambio. Están movilizados y empezaron a concebirlos como imprescindibles. Hay algunas prácticas docentes envejecidas que fueron dejadas de lado. Hubo algunos docentes que avanzaron más allá y han puesto en marcha reformulaciones profundas en sus tareas. Los planteos, las interrogaciones, las inquietudes, las miradas están orientadas hacia adelante, ya no hacia el pasado.

Personas y ámbitos ya no son “islas aisladas”. Están en interacción.

Las relaciones que estaban devastadas se reconstruyeron en un diálogo que implicó bienestar, no sin conflictos sino con estrategias disponibles para resolverlos. Hay habilitada una metáfora que permite el reconocimiento y aceptación de la tarea de desaprender y aprender como un continuo. Esto ha ido aportando una flexibilidad paulatina en las representaciones y en la explicitación de las mismas.

Las expresiones, situaciones y conductas que tomamos como indicadores de la crisis disminuyeron su intensidad o desaparecieron. Diría que nadie ha quedado parado en el mismo lugar.

Hay ahora una actitud confiada, con planes hacia el futuro y esa es una llama que sostienen hoy, no solamente un “puñadito” de osados como al principio.

Las modificaciones ocurridas señalan que de lo más oscuro de la crisis se salió. Si confirmamos que además quisimos echar a andar una transformación paradigmática como se enunció, orientada a “aprender a vivir” (E. Morin) en plenitud nuestras mejores posibilidades, hemos iniciado auspiciosamente ese camino. Las búsquedas, idas y vueltas, diseños y rediseños y errores han ido abriendo un camino posible hacia los cambios deseados y buscados. Para encarnar un futuro sustentable hacen falta ajustes, cambios, extensiones que incluyan e inscriban las resistencias y avances logrados en la dinámica de las personas y la institución. Nutrir y ahondar lo hecho para fluir hacia futuros que ya no repliquen el pasado. El proyecto guía el trabajo pero el trabajo va corrigiendo y completando el proyecto.

Continuidad, persistencia, profundización, complementariedad en relación creativa, son claves hacia adelante.

Este final (¿será comienzo?) fue una fiesta.

Marta Imhof. Enero 2010. Rosario. Argentina

Índice:

Introducción.....	2
Experiencia fundacional de la institución.....	2
Crisis. Degeneración del proceso.....	3
Re-fundación.....	3
Situarnos sin sitiarnos.....	4
¿Por qué experiencia de aprendizaje mediado?.....	6
¿Por qué Actividad Metacognitiva?.....	8
¿Por qué “reorganizar saberes”?.....	13
¿Por qué intervenciones múltiples simultáneas?..	14
Espaciomadre.	14

Talleres para docentes. Año 2008.....	15
Trabajo con docentes. Año 2009.....	16
Trabajo con alumnos. Año2009.....	17
Talleres para papás de alumnos de la escuela....	19
Conclusiones.....	20

Bibliografía

- Assael, Cecilia. Estudio de los alcances del perfeccionamiento de la propuesta de Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado desde la visión de sus destinatarios. En VI Jornadas de Mediación y Aplicación de PEI. Centro Desarrollo Cognitivo. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile. 2006
- Cornú, Laurence. La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, Graciela y otros. Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Novedades Educativas. Buenos Aires. 1999
- Kaplan, Carina Viviana. Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. Aique Buenos Aires. 1992
- Fernández, Lidia. El Análisis de lo institucional en la escuela. Paidós. Buenos Aires. 1998
- Feuerstein, Reuven y otros. ¿La inteligencia puede crecer?. Madrid. Bruño. 1998
- Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra. San Pablo. 2004
- Mateos, Mar. Metacognición y Educación. Aique. Buenos Aires. 2001
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco. El Árbol del conocimiento. OEA. Santiago de Chile. 1984
- Maturana, Humberto. El sentido de lo Humano. Dolmen. Santiago de Chile. 1993
- Mayor, Juan y otros. Estrategias metacognitivas. Síntesis. Madrid. 1995
- Morin, Edgar. La Cabeza bien puesta. Nueva Visión. Buenos Aires. 2001
- Morin, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Nueva Visión. Argentina. 2001
- Reeve, Johnmarshall. Motivación y emoción. Mc Graw Hill. México. 2003
- Rosas, Ricardo y otro. Piaget, Vigotski y Maturana. Aique. Buenos Aires. 2004
- Schön, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Buenos Aires. 1992
- Whitebread, David, Anderson, Holly y otros. . Meta cognición en niños pequeños: pruebas de un estudio naturalista de niños de 3 a 5 años. Facultad de Educación. Universidad de Cambridge Presentado en Simposio EARLI 05. Universidad de Chipre. Nicosia. Agosto 2005