

Entre el aula y el taller, competencias para el trabajo

Horacio Ferreyra, Mónica Pairola y Jacinta Eberle

La cátedra compartida surge con la finalidad de reorientar y recrear las prácticas pedagógicas, introduciendo innovaciones en las tradicionales formas de enseñar a partir de la aplicación de nuevas modalidades de abordaje.

"Un lugar de encuentro con el pensamiento de la época, con el mundo del trabajo, con la palabra del otro y consigo mismo."

Violeta Guyot¹

Dentro de la educación técnica, la cátedra compartida² puede considerarse como una alianza estratégica entre los protagonistas para que, en una relación sinérgica entre el aula y el taller, se logren sujetos competentes para el trabajo. Estos microespacios, aula y taller, se inscriben en otros más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad, dimensiones que constituyen la trama en la cual se desarrolla el proceso de aprendizaje.

"Trabajar en el terreno" constituye el eje de la enseñanza técnica, lo que implica recurrir a la práctica para convertirla en objeto de reflexión, de investigación y de producción de conocimientos. La teoría se va construyendo en un proceso y con vista a resultados. Ésta sería la perspectiva según la cual los docentes de la cátedra compartida toman conciencia de su lugar en la escena educativa, vinculando los conocimientos desde un punto de vista lógico-racional y práctico-instrumental, como soporte de un "saber hacer"; enfoque que despliega un modo particular de vincular a los alumnos con los otros docentes y con el ámbito productivo.

La enseñanza técnica como sistema social

La enseñanza técnica es un objetivo prioritario de la educación argentina. La urgencia de repensar y transformar la significación de la educación técnica es una cuestión pedagógica que ha involucrado a la sociedad argentina en su conjunto, ya que no hay sector que permanezca ajeno al tema. En esta nueva "paideia" del siglo XXI que vivimos, el ciudadano conoce, opina y sentencia acerca de la educación técnica.³

La sociedad coincide hoy en la importancia de la promulgación de la Ley de Educación Técnica Profesional, marco jurídico normativo necesario para desarrollar un modelo

de formación que posibilite procesos innovadores de cultura colaborativa y la sinergia institucional entre escuela y empresa. Este concepto se ve reforzado desde la Asociación de Empresarios Argentinos, según lo expresa uno de sus directivos: "la educación técnica no puede estar separada del mundo de las empresas",⁴ es decir, del mundo del trabajo y de la producción.

El desafío de incorporar la cátedra compartida en el PEI

La estructura organizacional y la gestión de las escuelas técnicas se modifica al incorporar la cátedra compartida en el marco de su plan educativo institucional.

La nueva modalidad didáctica, en las aulas de la escuela técnica, compromete a la institución escolar a enfrentar los desafíos que posibiliten integrar las disciplinas del currículo para la conformación de nuevos espacios formativos, permitiendo de esta manera nexos entre los conocimientos escolares que se presentan aislados en las materias del plan de estudio.

La cátedra compartida forma parte del PEI que compromete a la institución en su conjunto, que requiere de un equipo directivo y docente, de profesionales dotados de pensamiento complejo, con afectividad, visión y coraje para llevar a cabo la experiencia didáctica que logre una síntesis fecunda de las disciplinas compartidas y no un forzado enciclopedismo.

Esta nueva organización escolar implica una práctica social específica con tareas diferentes para docentes, alumnos y directivos, ya que involucra espacios y tiempos especiales en su planificación, coordinación, ejecución y evaluación. La gestión del equipo directivo debe reconocer también una complejización en el sistema de relaciones subjetivas, conformando nuevas redes de comunicación internas y externas a la escuela.

Es por ello que las nuevas demandas de orden externo e interno deben ser encaradas a partir de los criterios democráticos de autonomía y participación, que se encuentran sustentados por una actitud ética que no debe permanecer ajena a este proceso de transformación escolar.

Los equipos directivos deben prever que la cátedra compartida necesita del soporte de acuerdos-marcos consensuados entre escuela y empresa, que orienten y acerquen a docentes y empresarios en este camino del aprendizaje.

Los espacios y los tiempos institucionales deben ser diagramados de diferente manera para favorecer el desarrollo del nuevo espacio curricular.

La denominación "formación concertada" expresa la naturaleza de la formación técnica profesional, en la cual la rela-

ción con el mundo empresarial es una seña de identidad propia de la educación técnica. Es por ello que la organización de cátedras compartidas debe crear alianzas entre sujetos que provienen del mundo del trabajo y de la educación, integrando ambas visiones para focalizar los temas que comparten.

Abordaje de la cátedra compartida

El proceso de aprendizaje en el aula, en el laboratorio o en el taller, constituye la escena en la cual se despliega la experiencia didáctica; ésta se estructura a partir de la articulación de las tres funciones que componen la relación educativa: docente-alumno; conocimiento y contexto a los que se agrega, para el caso de la escuela técnica, la función del empresario en cuya empresa se vivencia la relación con las demandas del mundo del trabajo.

La experiencia de escolarización se inscribe en los más amplios espacios ya mencionados, además del microespacio que representa el aula: la institución escolar, el sistema educativo y la formación social, que condicionan y normatizan el sistema didáctico.

Estos distintos niveles de contextualización del proceso de aprendizaje están atravesados por ejes de análisis,⁵ de los cuales se considerarán fundamentalmente tres de ellos.

Primer eje: situacionalidad histórica

Este eje temporal, en sus distintas dimensiones: nacional, jurisdiccional e institucional, debe ser analizado para resignificar el proceso de enseñanza aprendizaje y comprende la historia:

- de la educación técnica en la Argentina y sus avatares a través del tiempo y en la actualidad;
- de la escuela técnica en las distintas jurisdicciones educativas nacionales, según las distintas etapas históricas y en el siglo XXI;
- de la escuela, sus fundadores y el impulso de la nueva generación de docentes que, resignificando los mandatos fundacionales, a la luz de las nuevas demandas socioeconómicas, científicas y tecnológicas del trabajo, se enfrentan al desafío de la transformación pedagógica;
- dentro de la situacionalidad histórica; en el quehacer de todos los días se juega el tiempo micro de la historia de una institución.

Segundo eje: saber-poder

Los sujetos: alumnos, docente, director, inspector, empresario, implican focos desde donde se ejerce y/o se resiste un poder.

Los saberes que la escuela y los docentes instrumentan como fundamentos de sus enseñanzas constituyen una red solidaria de conceptos, representaciones y certezas que van desde lo atesorado en la historia organizacional y la formación docente hasta los modos de plantear el proyecto escolar actual.

Los alumnos son portadores de conocimientos que continuamente se reformulan, se corrigen y se confrontan en el trabajo y en la escuela.

Los empresarios manifiestan el saber de la experiencia y de la práctica que constituye un valioso aporte a la hora de efectivizar la relación educación-trabajo.

El aula se constituye en el escenario donde se desarrollan las luchas y resistencias entre los saberes y subjetividades puestas en juego.

La modalidad de cátedra compartida permite que el aula pueda convertirse en un genuino "laboratorio de síntesis"⁶ en un lugar de la praxis.

Tercer eje: teoría - práctica

La relación teoría - práctica impacta de diversas maneras en la práctica pedagógica:

- La más ingenua radica en sostener que la práctica se justifica y vale por sí misma, del tipo ensayo-error, donde no se consideran necesarias las correlaciones con el pensamiento, con las razones, con las ideas.
- Otra consiste en valorizar la teoría y considerar a la práctica como una mera aplicación de aquella. En este caso, la práctica instrumenta casos particulares en función de la propuesta teórica.
- Se ha entendido a la práctica como una técnica de manipulación, como arte de operar y disponer de cosas y hombres. Este enfoque de la teoría-práctica tiene lamentables ejemplos históricos al desconocer los derechos humanos en su concreción.
- Actualmente, la revisión de la relación teoría-práctica permite repensarla como el modo de ser de los sujetos en su situación histórica, en la cual todo es creado por su capacidad de hacer y de pensar mutuamente sostenidas. De este modo, teoría y práctica se reconcilian en la praxis, con vistas a la acción creadora del hombre.
- Otro enfoque convierte a la práctica en el gran inquisidor que exige respuestas precisas y eficaces, pero la práctica no se cuestiona a sí misma. La única forma de solucionar esta falencia es convertir la práctica en objeto de reflexión crítica, de investigación y de producción de conocimientos.
- La relación teoría-práctica puede considerarse también como puntos estratégicos de relevos: "la práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro y la teoría, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se necesita de la práctica para perforar el muro".⁷

El aula de una cátedra compartida constituye la escena donde se construye la propia experiencia teórico-práctica.

La subjetividad y el vínculo pedagógico

Desde la perspectiva de las teorías de la subjetividad, se debe tener en cuenta que es en torno al vínculo entre los sujetos donde se elabora el diseño curricular institucional y se trama la acción didáctica. El vínculo pedagógico es esencialmente subjetivo. Lo que se pone en juego en cada vínculo es la profesionalidad, el afecto, la confianza y la credibilidad.

Para comprender la complejidad del proceso de aprendizaje, se lo debe considerar como un aparato de producción de subjetividades.

Los sujetos que intervienen en la modalidad de cátedra compartida definen su posición por la relación con que operan frente al conocimiento.

- *Los docentes*, como constructores de un conocimiento y no meramente reproductores de los saberes, actúan como constructores del currículo, como sujetos sociales integrados en una comunidad pedagógica. En esta elaboración, el docente pone en evidencia el dominio de los conocimientos científicos tecnológicos de la especialidad

y una selección de conceptos pertinentes que le permiten enfrentarse a una estructura productiva y laboral determinada y que facilitan a los jóvenes la comprensión de sí mismos y del mundo.

- *Los alumnos* como subjetividades comprometidas, creativas y críticas en la construcción del conocimiento, para lo cual se requiere una relación dialógica con el docente y una articulación efectiva entre teoría y práctica.
- *El empresario*, en representación de una sociedad, una cultura y una época del saber-hacer técnico, representante en este caso del mundo del trabajo donde el alumno proyecta su futuro.

Estas subjetividades puestas en juego llevan a crear una estructura innovadora de integración y cooperación entre escuela y empresa, basada en los principios de sinergia cultural, cultura colaborativa y trabajo en equipo.

Formato didáctico

Todos los formatos didácticos pueden ser válidos para trabajar los contenidos en cuanto se consideren eficaces para el logro de las competencias técnico-profesionales presentadas en el proyecto institucional.

Así, es posible plantear clases magistrales, talleres, seminarios, trabajos en grupo, debates, foros, según permitan un análisis y una síntesis rigurosa del problema y el alumno pueda desarrollar una actitud crítica y reflexiva con respecto al conocimiento; pueda cuestionar, desarrollar el pensamiento creador y pueda participar activamente durante su propio proceso de aprendizaje.

Competencias técnico-profesionales a desarrollar

El objetivo de la acción didáctica de la cátedra compartida es capacitar al alumno para adquirir nuevas competencias que le permitan actuar, descubrir, analizar, discutir, sintetizar, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del mundo del trabajo, desde lo teórico y lo práctico.

Las competencias profesionales que los egresados deben lograr una vez finalizado el trayecto de escolarización están plasmadas en los perfiles de la carrera y deben responder a demandas internas del sistema educativo y a demandas externas del mundo del trabajo.

La selección de competencias a desarrollar debe considerar desde las competencias ético profesionales necesarias, hasta la ejecución de habilidades específicas como herramientas propias para un oficio, y sus posibles cambios.

Una competencia implica niveles de desempeño, desde novato a experto, a través de la trayectoria escolar del estudiante; es por ello que deben definirse las actividades de desempeño de cada una de las competencias que se proponen desarrollar en la cátedra compartida.

En cada curso se resumen los logros y niveles alcanzados por cada alumno, los que se explicitan en el portfolio individual que lo acompaña en toda su trayectoria escolar.

La evaluación, fundamento de propuestas superadoras

“La intención es pasar de la evaluación de lo aprendido a la evaluación para aprender, enfocar la evaluación en la mejora de los resultados, evaluar para el éxito en el aprendizaje”,⁸ sintetiza

Graham Orpwood en su propuesta sobre evaluación. Se trata de que la comunidad educativa, los docentes y los padres entiendan que la evaluación debe servir para que los alumnos tengan un mejor desempeño.

Una escuela puede comparar sus propios resultados con los de años anteriores y, en consecuencia, plantear cambios para superar obstáculos y elevar el nivel de rendimiento de los egresados.

La evaluación de los aprendizajes individuales y su relación con la autoevaluación institucional debe ser el fundamento de todas las propuestas curriculares superadoras que integran el PEI. ■

NOTAS

1. Guyot, Violeta, “La enseñanza de las ciencias”.
2. La aplicación de la cátedra compartida no se limita a las escuelas técnicas, puede llevarse a cabo también en otros tipos de instituciones.
3. Sartori, Giovanni, *Homo Videns. La sociedad teledirigida*.
4. Ingeniero F. Pagani, representante de la empresa Arcor.
5. Guyot, Violeta, ob. citada.
6. Battro, Antonio, “Cómo formar mentes sintéticas”.
7. Foucault, M., *Un diálogo sobre el poder*, citado por Guyot, Violeta, “La enseñanza de las ciencias”.
8. Orpwood, G, en diario *La Nación*.

INFORMACIÓN ADICIONAL

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV., “Organización de la cátedra compartida”, documento, Córdoba, ME - DEMYS, 2000. (Reformulado en 2004.)
- AA. VV., *Michel Foucault filósofo*, España, Gedisa, 1990.
- Battro, Antonio, “Cómo formar mentes sintéticas”, en *La Nación Revista*, septiembre 2005.
- Chevallard, Yves, *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Ferreira, H. (comp.), *Ventanas Abiertas al Polimodal*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1997.
- Foucault, M., *Tecnologías del Yo*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Foucault, M., *Un diálogo sobre el poder*, Buenos Aires, Alianza, 1993.
- Guyot, Violeta, “La enseñanza de las ciencias”. En *Alternativas* N° 17, UNSL, diciembre 2000.
- INET, *Fortalecimiento y mejora de la educación técnico profesional*, Buenos Aires, MECYT - INET, 2003-2007.
- Klimovsky, Gregorio, *Las desventuras del conocimiento científico*, Buenos Aires, AZ, 1996.
- Morin, Edgar, *El método*, Tomo III, Barcelona, Cátedra, 1986.
- Orpwood, G, en diario *La Nación*, agosto 2005.
- Puchmuller, Erica (comp.), *Ilya Prigogine a través del periodismo*, San Luis, UNSL, 1998.
- Sartori, Giovanni, *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 1998.
- Tellez, Magaldy (comp.), *Repensando la escuela en nuestros tiempos. Otras miradas, otras voces*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.

Horacio Ademar Ferreira es doctor en Educación (UCA de Córdoba). Actualmente se desempeña como profesor en dicha Universidad y en la Universidad Católica Argentina (sede Paraná), coordinador del CIE (Centro de Investigaciones en Educación de la Facultad de Psicología y Educación-UCA) y técnico-docente en la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de Entre Ríos.

Mónica Ester Pairola es licenciada y profesora en Pedagogía (U.N.C). Regente de nivel superior no universitario y vice directora: Escuela Normal Superior Dr. N. Avellaneda.

María Jacinta Eberle es profesora de Química y Merceología. Licenciada en Gestión Educativa (UCA - Paraná). Se desempeña desde 1981 como docente de educación básica, nivel medio y nivel superior no universitario (Crespo, Entre Ríos) y como rectora del Instituto “Sagrado Corazón”.