CUADERNILLO PARA INGRESANTES 2019

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

- **Directora: Prof. MIRIAM DE LUCIA.**
- **Regente a cargo: Prof. ANA GEROMETTA.**
- **Jefa de Sección: Prof. ANA LAURA BERTI.**

"Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción"

Paulo Freire

*A partir de que tomes contacto con este cuadernillo, estarás comenzando a dar tus primeros pasos en este intenso, profundo y apasionante camino de la "***DOCENCIA***".*

Bienvenidos a Ciencias de la Educación……

φ LA IMPORTANCIA DE "SER DOCENTE….

"Los profesores afectan a la eternidad, nadie puede decir donde se termina su influencia"

Herry Brooks Adam

¿QUÉ IMPLICA SER DOCENTE?

La docencia es un ámbito profesional único, no sólo consiste en la transmisión de conocimientos a un grupo de jóvenes, sino que conlleva la enorme responsabilidad y satisfacción de tocar vidas. Pero, ¿**qué implica ser docente**? La docencia nos da la oportunidad de trascender –positiva o negativamente- a través de nuestros alumnos; pero también de que ellos trasciendan a través de nosotros, porque la docencia es un proceso de aprendizaje bidireccional.

Aprendemos del ejemplo, por tanto, no podemos esperar que los alumnos sean dedicados, si nosotros no lo somos; que sean creativos, si de nosotros sólo obtienen los mismos caminos y formas una y otra vez; que sean apasionados de su carrera, si nosotros no transmitimos pasión por lo que hacemos; que amen lo que hacen, si no les mostramos que amamos a lo que nos dedicamos. Lo **que implica ser docente** no corresponde a una forma de ganar dinero, corresponde a una actitud o forma de vida.

Creo que es eso precisamente lo que establece la diferencia entre trabajar de profesor y ser uno: la conciencia del alcance de nuestro trabajo y la convicción de desarrollarlo de la mejor manera posible.

Trabajar como docente implica contar con determinados conocimientos y comunicarlos… ser docente es otra cosa.

Ser docente es un modo de vida. Implica aceptar nuestra humanidad y límites, para entonces comprender de manera honesta la humanidad de quienes comparten el salón de clases.

Ser docente implica preparación continua, no sólo para la labor dentro del aula, sino porque no puede exigirse a otros, lo que no somos capaces de llevar a la práctica.

Ser docente implica humildad, la de reconocer que nuestros conocimientos son finitos y que equivocarse es parte de nuestra naturaleza. El conocimiento total y la perfección son quimeras.

Ser docente implica paciencia y mucha tolerancia a la frustración, ya que la construcción del conocimiento jamás será instantánea.

Ser docente implica una profunda honestidad de lo que somos y hacemos, porque sólo en la verdad nace y se finca el respeto.

Ser docente implica el regalo de aprender de otros maestros llamados alumnos; de contagiarnos de su juventud para evitar la esclerosis de las ideas y de las conductas.

Ser docente implica libertad de pensamiento y aceptación de esta capacidad en nuestros alumnos. No podemos enseñar libertad, si no la practicamos. No se puede enseñar a alguien a llevar las ideas más allá de sus límites conocidos y zona de confort, si se nos olvidó cómo hacerlo.

Ser docente implica un trabajo de múltiples facetas, aparte de enseñar lo que plantea un programa académico: es impulsar a aquellos que no saben o que olvidan que esa fuerza está dentro de ellos; es mostrarles que creemos en lo que son y en lo que pueden ser; es retarlos para que sean mejores; es ayudarlos a levantarse de sus fracasos y a descubrir sus fortalezas.

Ser docente implica nunca olvidar que somos seres humanos falibles y perfectibles. Ser docente implica ser un adicto a la esperanza. Ser docente es enseñar a otros que la escuela no es sólo un lugar, sino la agradecible oportunidad de obtener el más preciado don: el conocimiento.

Lo **que implica ser docente** no es trabajar de docente: es una elección de vida.

Por: Marcia Trejo

Extraído de: https://www.improma.com/que-implica-ser-docente/

Decreto N° 260/03 – Adecuaciones Resol. Ministerial N° 2025

Título que otorga: Profesor/a de Educación Superior en Ciencias de la Educación

Duración en años académicos: 5 (cinco)

La carrera en CIENCIAS DE LA EDUCACION, crea las condiciones y ofrece posibilidades para lograr en el proceso de la formación de grado, una formación profesional fundada filosófica y científicamente, ubicada en su realidad y su tiempo, competente para sustentar un actualizado desempeño de roles con actitud positiva hacia la innovación y el cambio y con las herramientas requeridas para lograr una participación comprometida, reflexiva y crítica.

Es en este marco que se busca conceder un amplio espacio e importancia a la formación en la investigación social y la investigación educativa, estimular el sistemático y riguroso tratamiento transdiciplinario de los hechos y problemas de la educación, asegurando la apertura al pluralismo de las ideas y de las posiciones, en la vida y actividad académicas de la carrera.

Son objetivos de la carrera:

- φ Formar profesionales en el área de Ciencias de la Educación capaces de interpretar los fenómenos y problemáticas educativas específicas, de modo que puedan operar sobre las mismas.
- φ Capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los ámbitos del sistema educativo.
- φ Estimular la efectiva participación del futuro docente en los ámbitos institucionales y socio-comunitarios.
- φ Asegurar el desempeño profesional del rol docente como una alternativa de intervención pedagógica para la formación de competencias de sujetos específicos, en contextos determinados, a través del dominio de los contenidos y la autonomía en la toma de decisiones.
- φ Propender al desarrollo de actitudes favorables al perfeccionamiento permanente y la investigación como exigencias para el desempeño del rol.

El profesor de nivel superior en Ciencias de la Educación será un profesional que pueda realizar una intervención adecuada a la compleja realidad educativa. Para ello, debe procurar un perfil profesional que realice una exhaustiva lectura del contexto social, desde una perspectiva crítica como respuesta a los requerimientos educativos del medio en sus ámbitos formal y no formal. Por lo tanto, el futuro egresado deberá:

- Conducir procesos de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas de su competencia y/o habilitación, tomando decisiones de enseñanza (seleccionar u organizar contenidos, diseñar actividades, elaborar criterios y dispositivos de evaluación, etc.) adecuadas a cada contexto, teniendo en cuenta la diversidad cultural de los sujetos del aprendizaje.
- Poseer una sólida formación académica cuyos marcos teóricos le permitan la comprensión crítica del campo de las ciencias de la educación.
- Participar con idoneidad técnico profesional en la elaboración de proyectos de intervención educativa y de investigación de la realidad educativa para transformarla.
- Intercambiar información entre pares para el fortalecimiento de la práctica docente y la consolidación de equipos de trabajo.
- Analizar, interpretar y participar en la elaboración, evaluar documentos y materiales curriculares, ejercitando una visión crítica y constructiva del currículum.
- Comprender la dimensión ética de la función docente como el deber ser en el acto educativo.
- Reflexionar permanentemente sobre su práctica.
- Participar activamente en procesos de innovación educativa como parte del ejercicio de su rol profesional.
- Comprender la naturaleza de la institución escolar discriminando diferentes dimensiones de la gestión institucional y la dinámica de las relaciones que se establecen en la misma.

- **PLAN DE ESTUDIO.**
- **CORRELATIVAS.**
- **RÉGIMEN DE PROMOCIÓN Y ACREDITACIÓN**

φ **PLAN DE ESTUDIO**

ASIGNATURAS DE 1º AÑO	Horas Semanales
Filosofía	4
Pedagogía	4
Problemática Antropológica y Social	4
Psicología Educativa	4
Historia General de la Educación y la Pedagogía	4
Psicología y Cultura del Alumno I	4
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia I	3
TOTAL DE HORAS de PRIMER AÑO	**27**

ASIGNATURAS DE 2º AÑO	Horas Semanales
Epistemología	4
Sociología de la Educación	4
Psicología Social	4
Psicología y Cultura del Alumno II	4
Didáctica y Teoría del Currículum	4
Política, Economía y Educación	4
Educación No Formal; o	4
Tecnología Educativa	4
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia II	3
TOTAL DE HORAS de SEGUNDO AÑO	**31**

ASIGNATURAS DE 3º AÑO

	Horas Semanales
Filosofía de la Educación	4
Psicología Institucional	4
Metodología de la Investigación Social	4
Didáctica del Nivel Inicial (Cuatrimestral)	4
Didáctica de 1º y 2º Ciclo de la E.G.B. (Cuatrimestral)	4
Gestión Institucional	4
Organización y Administración del Sistema Educativo	4
Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina	4
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia III (Práctica de Ensayo)	3
TOTAL DE HORAS DE TERCER AÑO	**31**

ASIGNATURAS DE 4º AÑO	Horas Semanales
Ética Profesional	4
Teorías Pedagógicas Contemporáneas	4
Didáctica del 3er. Ciclo de la E.G.B. (Cuatrimestral)	4
Didáctica de la Educación Polimodal y de la Educación Superior (Cuatrimestral)	4
Política y Legislación del Sistema Educativa	4
Metodología de la Investigación Educativa	4
E.D.I.	4
4to. Año "Extendido"	
Trayecto de Práctica: Seminario de Integración y Síntesis	4
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia IV (Residencia)	9
EDI II	6
TOTAL DE HORAS DE CUARTO AÑO	**47**

φ PLAN DE CORRELATIVIDADES

DIDÁCTICA Y TEORÍA DEL CURRICULUM

Historia General De La Educación Y La Pedagogía	Aprobada	RENDIR
Historia General De La Educación Y La Pedagogía	Regularizada	CURSAR
Pedagogía	Aprobada	RENDIR
Pedagogía	Regularizada	CURSAR
Psicología Educativa	Aprobada	CURSAR

EPISTEMOLOGÍA

Filosofía	Aprobada	RENDIR
Filosofía	Regularizada	CURSAR

NO FORMAL

Pedagogía	Aprobada	RENDIR
Pedagogía	Regularizada	CURSAR

POLÍTICA ECONOMÍA Y EDUCACIÓN

Historia General De La Educación Y La Pedagogía	Aprobada	RENDIR
Historia General De La Educación Y La Pedagogía	Regularizada	CURSAR
Problemática Antropológica Y Social	Aprobada	RENDIR
Problemática Antropológica Y Social	Regularizada	CURSAR

PSICOLOGÍA SOCIAL

Problemática Antropológica Y Social	Aprobada	RENDIR
Problemática Antropológica Y Social	Regularizada	CURSAR
Psicología Educativa	Aprobada	RENDIR
Psicología Educativa	Regularizada	CURSAR
Psicología Y Cultura Del Alumno I	Aprobada	RENDIR
Psicología Y Cultura Del Alumno I	Regularizada	CURSAR

PSICOLOGÍA Y CULTURA DE ALUMNO II

Psicología Y Cultura Del Alumno I	Aprobada	RENDIR
Psicología Y Cultura Del Alumno I	Regularizada	CURSAR

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Problemática Antropológica Y Social	Aprobada	RENDIR
Problemática Antropológica Y Social	Regularizada	CURSAR

TRAYECTO TALLER DE DOCENCIA II

Psicología Educativa	Aprobada	CURSAR
Psicología Y Cultura Del Alumno I	Aprobada	RENDIR
Psicología Y Cultura Del Alumno I	Regularizada	CURSAR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia I	Aprobada	CURSAR

DIDÁCTICA DEL 1ER Y 2DO CICLO

Didáctica Y Teoría Del Currículum	Aprobada	CURSAR

DIDÁCTICA DEL NIVEL INICIAL

Didáctica Y Teoría Del Currículum	Aprobada	CURSAR

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

No tiene correlativas

GESTIÓN INSTITUCIONAL

Didáctica Y Teoría Del Currículum	Aprobada	RENDIR
Didáctica Y Teoría Del Currículum	Regularizada	CURSAR
Política, Economía Y Educación	Aprobada	RENDIR
Política, Economía Y Educación	Regularizada	CURSAR
Psicología Social	Aprobada	RENDIR
Psicología Social	Regularizada	CURSAR

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA Y ARGENTINA

Historia General De La Educación Y La Pedagogía	Aprobada	CURSAR

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

Epistemología	Aprobada	RENDIR
Epistemología	Regularizada	CURSAR
Sociología De La Educación	Aprobada	RENDIR
Sociología De La Educación	Regularizada	CURSAR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia I	Aprobada	RENDIR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia I	Regularizada	CURSAR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia II	Aprobada	RENDIR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia II	Regularizada	CURSAR

ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Didáctica Y Teoría Del Currículum	Aprobada	RENDIR
Didáctica Y Teoría Del Currículum	Regularizada	CURSAR
Política, Economía Y Educación	Aprobada	RENDIR
Política, Economía Y Educación	Regularizada	CURSAR
Psicología Social	Aprobada	RENDIR
Psicología Social	Regularizada	CURSAR

PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL

Psicología Social	Aprobada	RENDIR
Psicología Social	Regularizada	CURSAR
Sociología De La Educación	Aprobada	RENDIR
Sociología De La Educación	Regularizada	CURSAR

TALLER DE DOCENCIA III

Didáctica Y Teoría Del Currículum	Aprobada	CURSAR
Psicología Educativa	Aprobada	CURSAR
Psicología Y Cultura Del Alumno I	Aprobada	CURSAR
Psicología Y Cultura Del Alumno II	Regularizada	CURSAR
Psicología Y Cultura Del Alumno II	Aprobada	RENDIR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia I	Aprobada	CURSAR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia II	Aprobada	RENDIR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia II	Regularizada	CURSAR

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL Y DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Didáctica Y Teoría Del Currículum	Aprobada	CURSAR

DIDÁCTICA DE LA EGB 3

Didáctica Y Teoría Del Currículum	Aprobada	CURSAR

E.D.I. I

No tiene correlativas

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Metodología De La Investigación Social	Aprobada	RENDIR
Metodología De La Investigación Social	Regularizada	CURSAR
Psicología Institucional	Aprobada	RENDIR
Psicología Institucional	Regularizada	CURSAR

POLÍTICA Y LEGISLACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Gestión Institucional	Aprobada	RENDIR
Gestión Institucional	Regularizada	CURSAR
Historia De La Educación Latinoamericana Y Argentina	Aprobada	RENDIR
Historia De La Educación Latinoamericana Y Argentina	Regularizada	CURSAR
Historia General De La Educación Y La Pedagogía	Aprobada	CURSAR
Organización Y Administración Del Sistema Educativo	Aprobada	RENDIR
Organización Y Administración Del Sistema Educativo	Regularizada	CURSAR
Política, Economía Y Educación	Aprobada	CURSAR

TEORÍAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

Didáctica Y Teoría Del Currículum	Aprobada	RENDIR
Didáctica Y Teoría Del Currículum	Regularizada	CURSAR
Pedagogía	Aprobada	CURSAR

ÉTICA PROFESIONAL

Filosofía	Aprobada	CURSAR
Pedagogía	Aprobada	CURSAR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia I	Aprobada	CURSAR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia II	Aprobada	RENDIR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia II	Regularizada	CURSAR

E.D.I.II Y SEMINARIO INTEGRACIÓN Y SÍNTESIS

No tienen correlativas

TALLER DE DOCENCIA IV

Didáctica De 1º Y 2º Ciclo De La E.G.B.	Aprobada	CURSAR
Didáctica Del Nivel Inicial	Aprobada	CURSAR
Filosofía	Aprobada	CURSAR
Gestión Institucional	Aprobada	RENDIR
Gestión Institucional	Regularizada	CURSAR
Historia General De La Educación Y La Pedagogía	Aprobada	CURSAR
Organización Y Administración Del Sistema Educativo	Aprobada	RENDIR
Organización Y Administración Del Sistema Educativo	Regularizada	CURSAR
Pedagogía	Aprobada	CURSAR
Problemática Antropológica Y Social	Aprobada	CURSAR
Psicología Educativa	Aprobada	CURSAR
Psicología Y Cultura Del Alumno I	Aprobada	CURSAR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia I	Aprobada	CURSAR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia II	Aprobada	CURSAR
Trayecto De Práctica: Taller De Docencia III	Aprobada	CURSAR

φ SISTEMA DE PROMOCIÓN Y ACREDITACIÓN

Los estudiantes podrán revestir la condición de *regular*, con la modalidad de cursado presencial o cursado semi-presencial, o *libre* en esta Unidad Curricular.

Los estudiantes inscriptos como regulares con cursado presencial o regulares con cursado semi-presencial, que una vez comenzado el período de clases, no pudieren reunir las condiciones exigidas por la modalidad de su elección por razones personales y/o laborales u otras debidamente fundamentadas, podrán cambiarse a las

---

de regular con cursado semi-presencial o libre, según sea el caso. Es responsabilidad del estudiante informar del cambio de condición al departamento de alumnos y al docente del espacio curricular correspondiente.

Mantendrá la condición de estudiante regular con cursado presencial aquel que, como mínimo cumpla con el 75% de asistencia y hasta el 50% cuando las ausencias obedezcan a razones de salud, trabajo y/o se encuentren en otras situaciones excepcionales debidamente comprobadas. Aún en los casos que el estudiante no logre alcanzar los mínimos expresados en los porcentajes anteriores, podrá ser reincorporado a la condición objeto del presente artículo, a través de una instancia de evaluación definida según el artículo 29 (del RAM). Todo aplicable a cada cuatrimestre escolar.

Cuando las ausencias a diferentes instancias de evaluación obedezcan a razones de salud, se deberá presentar certificado médico con diagnóstico preciso y la prescripción de reposo correspondiente a la patología que afecta al estudiante. Dicho certificado deberá ser presentado el mismo día o dentro de las 24 horas de manera personal o por los diferentes medios digitales habilitados. De no cumplir con este requisito el estudiante pasará directamente a ser evaluado en la instancia recuperatoria.

Para poder regularizar el estudiante deberá:

- cumplir con el porcentaje de asistencia especificado en el presente artículo (RAM);
- entregar y aprobar los trabajos prácticos determinados a los largo del año lectivo;
- aprobar 1(uno) parcial y/o su respectivo recuperatorio.

Mantendrá la condición de estudiante regular con cursado semi presencial aquel que, como mínimo, cumpla con el 40% de asistencia a cada cuatrimestre.

El estudiante libre deberá aprobar un examen final ante un Tribunal con una nota mínima de 6 (seis) puntos. Para ello el estudiante deberá, en primera instancia, realizar un examen escrito, éste será el habilitante para acceder, en segunda instancia, al examen oral. Ambos exámenes deberán tener como mínimo una calificación de 6. Dicho estudiante deberá rendir de acuerdo con las previsiones planteadas en el plan de cátedra. También, lo/as estudiantes libres podrán participar en calidad de "asistentes" u "oyentes" en las clases de las unidades curriculares que realiza bajo esta modalidad.

Para acceder a la Promoción Directa, la cual implica no rendir un examen final, los estudiantes deberán cumplir con el porcentaje de asistencia establecido para el régimen presencial, el 100% de trabajos prácticos entregados en tiempo y forma y la aprobación de exámenes parciales, con un promedio final de calificaciones de 8 (ocho) o más puntos; culminando con la aprobación de una instancia final integradora con 8 (ocho) o más puntos. Los estudiantes que no alcanzaren los requisitos establecidos precedentemente deberán promover con examen final.

Para promocionar una unidad curricular se deberán aprobar 2 (dos) parciales y/o sus respectivos recuperatorios con un promedio de 8 (ocho) o más puntos.

Los seminarios podrán ser cursados solamente con categoría de alumnos regulares, ya sea con cursado presencial o semi-presencial. Los seminarios se aprobarán mediante la presentación de una monografía y su defensa oral ante el Profesor a cargo de la cátedra. A los efectos del registro en las actas, la monografía se calificará como examen escrito y se asentará la nota correspondiente; mientras que la defensa oral se considerará examen oral.

Los Talleres sólo podrán ser cursados con categoría de regulares con cursado presencial. Los Talleres tendrán promoción directa, mediante el cumplimiento de los siguientes requisitos: a) aprobación del 100% de los Trabajos Prácticos, que serán un mínimo de 2 (dos) por cada cuatrimestre, y se aprobarán con calificación de 6 (seis) puntos en la escala de1 al 10 puntos. b) Aprobación de la totalidad de los exámenes parciales, que serán al menos 2 (dos), uno por cada cuatrimestre, y se aprobarán con nota no inferior a 6 (seis) puntos, en la escala de 1 a 10 puntos. Los alumnos que resultaren aplazados tendrán derecho a un examen recuperatorio por cada examen parcial. Los alumnos que no alcanzaren la promoción directa podrán presentarse a exámenes finales, en condiciones idénticas a los alumnos regulares con cursado presencial, en los dos turnos de exámenes inmediatamente posteriores a la fecha de finalización del cursado. Transcurrido ese período, deberán recursar el Taller.

φ SER ESTUDIANTE DEL NIVEL SUPERIOR

- **Jefatura de Cs. de la Educación**
- **Docente a cargo: Prof. Ana Laura Berti.**

En el día de hoy, iniciamos juntos –docentes y "compañeros de camino"-, un ***recorrido*** en el cual ustedes serán los ***protagonistas***.
Este constituye un momento significativo, han tomado una ***decisión*** que los ayudará a hacer realidad su P***royecto de Vida***.

Tomar decisiones y diseñar las estrategias para hacerlas realidad, implica instancias de reflexión que se producen antes, durante y posterior a ellas. El ***pensar*** y ***valorar*** nuestro actuar nos permite ir haciendo opciones y desarrollar acciones que se pueden ajustar cada vez más a nuestras necesidades, deseos, oportunidades y requerimientos del contexto, como a la posibilidad de convivir y construir con Otros, una comunidad donde todos puedan crecer y realizarse desde sus potencialidades.

Por ello, este primer día de propedéutico te invitamos a reflexionar sobre qué implica **SER ESTUDIANTE DEL NIVEL SUPERIOR**, poniendo en juego diferentes variables, que no agotan por sí mismas la problemática ni se abordan de modo exhaustivo. Son ideas para ir reflexionado sobre esta nueva esta de tu vida.

Según el marco legal vigente para el Nivel:

> *"La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático."* (Art. 3 - Ley Nº 24.521)

La ***elección de una carrera*** y ***de una institución*** para la formación supone un proceso complejo que no finaliza en el momento de la inscripción, sino que se reactualiza, se fortalece y resignifica todos los días de diversas maneras.
Ser estudiante del Nivel Superior exige múltiples y variados aprendizajes.
Veamos algunas situaciones. Para muchos estudiantes, ingresar al Instituto no sólo exige aprendizajes académicos e institucionales sino que, también, deben realizar otros aprendizajes no menos importantes. Por ejemplo: crear lazos afectivos con nuevos compañeros, familiarizarse con una nueva ciudad, usar transportes diferentes a los que usan en su localidad de procedencia; aprender a convivir con otros en una pensión o en un departamento y hacerse responsables de los quehaceres domésticos (cocinar, lavar la ropa, etc.), el respeto por los espacios comunes, etc. No es menor este aprendizaje que implica estar lejos de nuestros seres más queridos, hecho que también condiciona a veces la prosecución de los estudios en el Nivel Superior. Por ello, es muy importante la función que cumplen los nuevos compañeros en el sostenimiento afectivo que se necesita no sólo para sentirse parte de una nueva ciudad (con sus costumbres e idiosincrasia propias), sino también, para favorecer el vínculo con el nuevo proyecto personal que implica haber decidido realizar esta 'carrera'.

En el marco de estas nuevas relaciones que tendrás que ir aprendiendo como ingresante, sin dudas, la más importante y que los engloba a todos, será la de ***aprender nuevos modos de relacionarte con el conocimiento y nuevas maneras de enfocar las tareas de estudio***.

Para ello se debes conocer y quizás revisar dos aspectos:

1.- Tus motivaciones y actitudes ante el estudio*: ¿por qué y para qué estudias?*
2.- Tus modos y estrategias para leer, analizar, comprender diferentes textos y tus procedimientos para escribir o producir nuevos textos.

Para lograr el primer punto deberás desarrollar las siguientes actitudes afectivas y motivacionales:

TENGO QUE	**se convierte en**	**QUIERO HACER**
DEBO	**se convierte en**	**ELIJO**
TRATARÉ	**se convierte en**	**HARÉ**
MI INTENCIÓN ES	**se convierte en**	**PROMETO**

Para alcanzar el segundo punto te proponemos tres actividades:

1. Especificar y diferenciar entre textos expositivos y argumentativos:

Los **textos expositivos** son todos aquellos escritos en los cuales el propósito central es informar, describir o explicar algo de manera clara, precisa y ordenada a un receptor.
Según el destinatario, pueden ser de **divulgación o especializados**. Los primeros, presentan de manera sencilla un tema de interés general a un sector amplio del público que carece de conocimientos previos acerca del mismo. Los segundos, informan de manera técnica o científica y, con cierto grado de complejidad, acerca de una determinada área de conocimiento y están dirigidos a un público restringido y expertos en dicha temática.
En la **secuencia explicativa** de los textos expositivos pueden distinguirse tres componentes: la **introducción** (en la que se presenta y delimita el tema y el punto de vista adoptado); el **desarrollo** (en el que se explica los conceptos sobre el tema y se aportan datos, hechos, características, etc., que amplían la información) y, la **conclusión** (en la que se resumen los aspectos más relevantes de la exposición).
En el desarrollo o cuerpo del texto, la información puede adoptar distintas **formas de organización** en función del contenido que se quiere explicar:

Ordenamiento cronológico Se presentan hechos o fenómenos según su sucesión temporal.	**Clasificación o tipología** Consiste en dividir el conjunto en clases, identificando las relaciones y grados de los elementos con respecto al todo.	**Definición o descripción (caracterización)** Se describen los rasgos particulares de objetos, seres o fenómenos, de modo de distinguirlos claramente de los demás.
Causa – efecto Se explica un hecho o fenómeno a través del análisis de sus causas y sus consecuencias.	**Problema – Solución** Se plantea primero una incógnita, luego, datos pertinentes para resolverla y, finalmente, posibles soluciones.	**Contraste u oposición** Se establecen similitudes y diferencias (comparación) entre elementos diversos.

Los **textos argumentativos** son todos aquellos escritos que formulan de modo claro, ordenado y estratégico una serie de razones con el propósito de convencer de unas ideas a un receptor. El objetivo de la argumentación es presentar conceptos que sirvan para sustentar una determinada forma de pensar, a fin de convencer a otros para que acepten unas ideas y se adhieran a ellas o, por el contrario, para disuadirlos y llevarlos a que asuman una nueva actitud, tomen una decisión o ejecuten una acción.
La estructura organizativa de estos textos incluye:

Tesis o Hipótesis	**Argumentos**	**Conclusión**
Es la **idea** que se pretende defender o rebatir. Una buena tesis debe: Ceñirse al tema, es decir, tener un alcance limitado (un tema muy amplio es difícil de desarrollar) Se debe formular de forma afirmativa, evitando palabras cliché, metáforas...	Son las **razones** que apoyan la tesis. Es importante elegir bien los argumentos ya que un argumento mal formulado invalida la tesis. Debemos graduarlos por orden de importancia y no olvidar poner ejemplos adecuados. Es importante, también, no olvidar los contraargumentos que se pueden oponer a nuestro razonamiento.	Es la parte final o **cierre del tema** en la que recordamos los puntos más importantes de nuestra argumentación de forma resumida y ordenada para que los recuerde el receptor y de ese modo consigamos convencerlo.

En el desarrollo del texto pueden utilizarse diferentes **tipos de argumentos**. Ellos son:

Argumentos de Autoridad En él se citan las palabras de estudiosos, expertos, organizaciones de probada credibilidad que manifiestan una opinión semejante a la que estamos defendiendo.	**Argumentos basados en datos y hechos** La información se apoya en datos estadísticos o hechos demostrables.	**Argumentos de causa –efecto** Se presentan las razones de un hecho probando las causas (éstas deben tener un cierto rigor científico).
Argumentos basados en lo afectivo – emotivo El emisor hace uso de recursos con los que intenta conmover al receptor introduciendo efectos de tipo sentimental que provoquen compasión, benevolencia...	**Argumentos de conocimiento general** Se defiende una idea que es ampliamente aceptada por nuestra sociedad (suponiendo con esto que la mayoría no se equivoca lo que lleva en muchos casos a formular lo que llamamos tópicos) o saberes que la sociedad ha admitido como válidos (presuposiciones)	**Argumentos basados en comparación o analogías** Se utilizan semejanzas entre dos o más hechos, que a simple vista podrían no tener elementos comunes para indicar que algo es bueno, útil, práctico, eficaz o válido.

Los textos argumentativos presentan formas muy variadas, tanto orales como escritas; podemos encontrar el ensayo, el debate, un comentario de texto, un artículo de opinión, una conversación, una conferencia, un artículo editorial, un juicio, entre otros.
Practicar la lectura comprensiva con el siguiente texto.

***LAS PRÁCTICAS DE LECTURA*.**

La lectura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria. Uno de los mayores obstáculos que debe sortear el alumno que inicia sus estudios superiores es precisamente adquirir el hábito de la lectura. De la lectura sostenida, profunda, crítica, analítica, de textos extensos, complejos, ante los que en la mayoría de los casos es la primera vez que se enfrenta.
¿Cómo se lee en la Universidad? ¿Llevar a cabo esa tarea requiere de algún aprendizaje? Como veremos, las prácticas de lectura que realizan los estudiantes universitarios en relación con sus carreras –hacia las que estará orientada gran parte de la reflexión de esta propuesta didáctica– tienen una especificidad que las diferencia de las que se realizan en otros ámbitos, por los textos que se leen, por los saberes previos que suponen, por los so-portes materiales que predominan en la circulación de los textos a ser leídos, por la presencia de la institución académica como mediadora de esa práctica lectora, y por la finalidad de la lectura.
De modo que es indispensable que el alumno/lector aprenda cuanto antes los códigos que regulan la actividad lectora en la universidad y esté alerta para no confiar sólo en los modos en que ha leído en otros ámbitos –incluso dentro de las instituciones educativas previas– ya que es probable que no le resulten eficaces para enfrentar las exigencias académicas.
Con respecto a los textos que se leen, estos suelen estar vinculados al quehacer científico, ser muy variados, heterogéneos, pero casi todos de un alto grado de complejidad, que puede deberse a diversas rezones: a los conocimientos previos que demanda, a la presencia de citas –cuyo criterio de inclusión o cuya orientación argumentativa no siempre es evidente–, o, por ejemplo y entre muchas otras razones, a la construcción de complejas re-des conceptuales cuya interpretación requiere, justamente, que se las lea en red, en sistema.
Los soportes materiales que predominan en las lecturas de los estudiantes aportan su caracterización a esta práctica. En la mayor parte de los casos el alumno lee fotocopias, muy pocas veces de libros completos y con gran frecuencia fotocopias de capítulos o simplemente de partes de un texto mayor. Ese rasgo de época incidió positivamente en el qué se lee, al facilitar el acceso a fuentes diversas, pero en cuanto al modo en que se lee acentuó otro rasgo de época –que no favorece las exigencias de lectura universitaria– como es la lectura fragmentaria y descontextualizada.
Pero si hay algo que tienen en común gran parte de las lecturas que realizan los estudiantes a lo largo de sus carreras es la finalidad: las lecturas que pauta la universidad obligan a dar cuenta de qué se ha leído, para demostrar que se ha adquirido un saber. El alum-no/lector de los textos que da a leer una cátedra puede aproximarse y entrar a ellos de distintos modos, puede disfrutarlos o padecerlos, puede interesarse especialmente por uno u otro aspecto. Pero lo que no puede es obviar la pauta de lectura que la institución establece –muchas veces implícitamente– y que en general está orientada a que el alumno conozca con precisión distintos sistemas conceptuales, y los relacione con las condiciones histórico–sociales en que fueron pensados; establezca relaciones entre sistemas de ideas o entre las conceptualizaciones que esos sistemas generan y casos históricos concretos, y sea capaz de valorarlas.
Esta finalidad de la lectura de los alumnos pautada por la institución hace que en la universidad se estrechen vínculos entre lectura y escritura: todos los escritos universitarios tienen una apoyatura en lecturas previas, la mayor parte de las lecturas que se encaran de-ben poder traducirse en respuestas de parciales, trabajos prácticos, monografías. Por otro lado, como veremos, la escritura desempeña un importante rol en el proceso de apropiación de nuevos conocimientos, como también en su memorización. Los escritos personales del alumno –apuntes, fichas, resúmenes– ayudan a aclarar ideas y a percibir con más nitidez las relaciones entre las partes del texto leído.
Los escritos que los alumnos hacen para hacer circular en la institución –como veremos a lo largo de este libro– encierran una doble complejidad: por un lado, deben adecuarse a las exigencias propias de la escritura académica; y por otro lado, deben evidenciar que se han realizado correctamente las operaciones de lectura demandadas por la institución. Conocer un sistema de ideas, por ejemplo, requiere al alumno que en su lectura se detenga en las definiciones de conceptos, identifique ejemplos de estos, establezca relaciones entre los conceptos (aun cuando el texto no lo haga explícitamente) y perciba en ese modo de conceptualización la presencia de cuerpos o paradigmas teóricos mayores, propios de una época, de un momento histórico particular.
Convertirse en un buen lector académico requiere entonces un aprendizaje, para el que será útil que el alumno adquiera ciertas herramientas para intervenir, más consciente-mente, en su propio proceso de lectura, fijándose –por ejemplo– objetivos precisos o eligiendo las estrategias lectoras adecuadas al tipo de texto a leer y a las consignas dadas. A continuación, ofrecemos una breve síntesis de algunas de las reflexiones teóricas sobre la lectura que se han realizado desde distintas disciplinas. Éstas, además de constituir un conocimiento útil para el desarrollo de habilidades lectoras del alumno universitario, sintetizan las distintas miradas con que nos hemos aproximado al fenómeno de la lectura y que hemos buscado integrar en esta propuesta didáctica para el nivel superior de enseñanza.

Extraído de "La lectura y la escritura en la Universidad", de Elvira Narvaja de Arnoux, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira. Buenos Aires, EUDEBA, 2004 (pág. 7 y 8).

φ TECNICAS DE ESTUDIO

Introducción: ¿Sabes estudiar?

¿Por qué un alumno suspende y su compañero saca sobresaliente? A esta vieja pregunta la sabiduría popular ha pretendido dar respuesta: "este chico es inteligente, torpe, vago, estudioso, aplicado...", adjetivos que destacan algunas de las cualidades que se relacionan con el fracaso o el éxito escolar. Pero esa explicación científicamente es insuficiente e incluso errónea en muchos de los casos.

Sin pretender hacer un recuento exhaustivo de la multitud de factores que inciden directa o indirectamente sobre el rendimiento académico, hay que decir que este depende, en alto grado, de cuatro factores: aptitudes intelectuales, conocimientos previos, motivación y aplicación de técnicas de estudio adecuadas.

Aptitudes intelectuales: es indudable que la inteligencia se correlaciona altamente con el éxito escolar. En igualdad de condiciones, el alumno "inteligente" sacará mejores notas que sus compañeros; pero esta es una verdad a medias. Además de la inteligencia general, existen factores específicos (razonamiento verbal, espacial, abstracto, numérico, etc.) que te dotan de manera especial para el estudio de determinadas carreras.

Conocimientos previos: una de las principales causas del fracaso escolar es la falta de una base sólida de conocimientos por parte del alumno, la cual se manifiesta claramente en los primeros cursos de cada nuevo ciclo y en los alumnos repetidores o con asignaturas pendientes.

Motivación: la principal causa del fracaso escolar no es la falta de inteligencia, sino la falta de motivación, que se manifiesta a través del desinterés, la apatía, el aplazamiento para mañana o para el último momento de las tareas que se han de realizar hoy.

Técnicas y hábitos de estudio: muchas veces ocurre que el alumno no presenta problemas intelectuales y, además estudia, pero no obtiene los resultados académicos deseados e incluso fracasa. Probablemente el alumno no esté empleando las técnicas adecuadas, y ahí el problema entre trabajo y rendimiento.

Para evaluar cómo estas estudiando te propongo que contestes el test que se te presenta a continuación, al final del mismo encontrarás las repuestas correctas que te permitirán evaluar los resultados, para que pienses que puedes hacer para mejorar la forma en que estudias.

57

Cuestionario de Técnicas y Hábitos de estudio	?	SI	NO
1. ¿Tienes un horario de estudio flexible?	¿? ○	SI ○	NO ◉
2. ¿Estudias porque te lo mandan?	¿? ○	SI ○	NO ○
3. Antes de empezar a estudiar, ¿procuras reunir todo el material que vas a utilizar?	¿? ○	SI ○	NO ○
4. ¿Sueles estudiar porque te gusta y quieres aprobar?	¿? ○	SI ○	NO ○
5. ¿Sueles distribuir el tiempo disponible para las distintas materias?	¿? ○	SI ○	NO ○
6. ¿Acostumbras a mirar los apartados más importantes antes de empezar el estudio?	¿? ○	SI ○	NO ○
7. ¿Sueles subrayar los libros?	¿? ○	SI ○	NO ○
8. ¿Acostumbras a hacer esquemas o cuadros sinópticos de tus textos?	¿? ○	SI ○	NO ○
9. En las conversaciones con tus compañeros, ¿sueles dejarles hablar?	¿? ○	SI ○	NO ○
10. ¿Tienes facilidad para captar la estructura del tema?	¿? ○	SI ○	NO ○
11. ¿Sueles estar atento a las cosas que se dicen en clase?	¿? ○	SI ○	NO ○
12. ¿Tienes facilidad para encontrar las ideas principales de lo que estudias?	¿? ○	SI ○	NO ○
13. ¿Te pones a estudiar todos los días a la misma hora?	¿? ○	SI ○	NO ○
14. ¿Estudias poco porque no tienes ganas y te aburres?	¿? ○	SI ○	NO ○
15. Cuando estudias, ¿te formulas	¿? ○	SI ○	NO ○

co

preguntas a las que intentas responder?			
16. ¿Te resulta fácil concentrarte en lo que estás estudiando?	¿? ○	SI ○	NO ○
17. ¿Sueles llevar a la práctica los planes de estudio que te propusiste?	¿? ○	SI ○	NO ○
18. ¿Haces una lectura rápida del tema antes de profundizar en cada apartado?	¿? ○	SI ○	NO ○
19. ¿Sueles utilizar dos colores para subrayar?	¿? ○	SI ○	NO ○
20. ¿Haces un esquema después del subrayado?	¿? ○	SI ○	NO ○
21. ¿Anotas los datos importantes de la explicación, como nombres, fechas, números, etc.?	¿? ○	SI ○	NO ○
22. ¿Sueles hacer el esquema con pocas palabras?	¿? ○	SI ○	NO ○
23. ¿Completas los apuntes inmediatamente después de tomarlos?	¿? ○	SI ○	NO ○
24. ¿Sueles leer la texto entero antes de subrayar?	¿? ○	SI ○	NO ○
25. ¿Sueles intercalar breves descansos en el tiempo de estudio?	¿? ○	SI ○	NO ○
26. ¿Estudias porque te interesa ampliar los conocimientos de lo que estudias?	¿? ○	SI ○	NO ○
27. ¿Sueles acudir al diccionario cuando encuentras palabras que no entiendes?	¿? ○	SI ○	NO ○
28. ¿Tienes ilusión por ser un buen profesional?	¿? ○	SI ○	NO ○
29. ¿Pones intensidad en el estudio y aprovechas el tiempo?	¿? ○	SI ○	NO ○
30. ¿Escribes los datos importantes o	¿? ○	SI ○	NO ○

difíciles de recordar?			
31. ¿Vuelves atrás y repites lo que has estudiado si tienes dudas?	¿?	SI	NO
32. Al hacer el esquema ¿reúnes los datos o ideas del libro y de los apuntes?	¿?	SI	NO
33. ¿Sueles contrastar los pensamientos nuevos con los que ya tenías?	¿?	SI	NO
34. En los esquemas, ¿destacas claramente lo importante?	¿?	SI	NO
35. ¿Sueles tomar apuntes de distintas materias en distintas hojas?	¿?	SI	NO
36. ¿Estudias con algún libro subrayado por otro?	¿?	SI	NO
37. ¿Estudias al menos cinco días a la semana?	¿?	SI	NO
38. ¿Tienes tendencia a fantasear y dejar suelta la imaginación?	¿?	SI	NO
39. ¿Empleas algún sistema eficaz para recordar datos, nombres, etc.?	¿?	SI	NO
40. El desagrado que te producen ciertos temas, ¿te impiden lograr un mayor éxito en los estudios?	¿?	SI	NO
41. ¿Alternas las materias fáciles con las difíciles?	¿?	SI	NO
42. ¿Sueles memorizar las ideas principales de cada apartado?	¿?	SI	NO
43. ¿Estás satisfecho con tu forma de estudiar?	¿?	SI	NO
44. Ante una lección difícil, ¿tratas de organizarla con un esquema personal?	¿?	SI	NO
45. ¿Utilizas algún sistema de	¿?	SI	NO

simplificación de la escritura?			
46. ¿Te resulta más fácil estudiar una lección después de haber hecho un esquema?	¿? ○	SI ○	NO ○
47. Al escribir una idea, ¿utilizas las mismas palabras que el profesor?	¿? ○	SI ○	NO ○
48. Además de subrayar, ¿sueles escribir las palabras difíciles?	¿? ○	SI ○	NO ○
49. Sueles permanecer una hora seguida estudiando sin levantarte de la silla?	¿? ○	SI ○	NO ○
50. El carácter del docente, ¿influye negativamente en tus estudios?	¿? ○	SI ○	NO ○
51. ¿Te fijas especialmente en los gráficos y tablas del texto?	¿? ○	SI ○	NO ○
52. ¿Sueles estar atento durante toda la explicación del docente?	¿? ○	SI ○	NO ○
53. ¿Sueles estudiar por las mañanas antes de ir a clase?	¿? ○	SI ○	NO ○
54. Después de aprender una lección, ¿la repasas?	¿? ○	SI ○	NO ○
55. Después de subrayar, ¿tratas de memorizar las ideas subrayadas?	¿? ○	SI ○	NO ○
56. Cuando tienes que hacer un trabajo, ¿sueles preparar un guión o esquema general?	¿? ○	SI ○	NO ○
57. ¿Estudias los apuntes sin pasarlos a limpio?	¿? ○	SI ○	NO ○
58. ¿Sueles hacer resúmenes de los temas?	¿? ○	SI ○	NO ○
59. Al tomar apuntes, ¿anotas los datos importantes que dice el docente?	¿? ○	SI ○	NO ○
60. ¿Estudias haciendo una lectura	¿? ○	SI ○	NO ○

61

repetida?			
61. Antes de ir al examen, ¿sueles tener un dominio bastante completo de la materia?	¿? ○	SI ○	NO ○
62. ¿Procuras hacer habitualmente los exámenes estando descansado, tranquilo y en buenas condiciones mentales?	¿? ○	SI ○	NO ○
63. ¿Dejas la preparación del examen para el día anterior?	¿? ○	SI ○	NO ○
64. ¿Preparas los exámenes siguiendo los consejos que da el docente?	¿? ○	SI ○	NO ○
65. ¿Sueles dominar los nervios en los exámenes?	¿? ○	SI ○	NO ○
66. ¿Sueles terminar los exámenes antes de que acabe el tiempo?	¿? ○	SI ○	NO ○
67. Antes de empezar a escribir, ¿distribuyes el tiempo entre las preguntas?	¿? ○	SI ○	NO ○
68. Antes de contestar una pregunta, ¿haces mentalmente o por escrito un esquema de los puntos principales?	¿? ○	SI ○	NO ○
69. ¿Es buena la presentación: con estructura, buena redacción, márgenes, título destacado, sin faltas de ortografía, buena letra, etc.?	¿? ○	SI ○	NO ○
70. ¿Sueles repasar el examen antes de entregarlo?	¿? ○	SI ○	NO ○

A continuación se presentan las respuestas correctas:

1. SI
2. NO
3. SI
4. SI
5. SI
6. SI
7. SI
8. SI
9. SI
10. SI
11. SI
12. SI
13. SI
14. NO
15. SI
16. SI
17. SI
18. SI
19. SI
20. SI
21. SI
22. SI
23. SI
24. SI
25. SI
26. SI
27. SI
28. SI
29. SI
30. SI
31. SI
32. SI
33. SI
34. SI
35. SI
36. NO
37.
38. SI
39. NO
40. SI
41. NO
42. SI
43. SI
44. NO
45. SI
46. SI
47. SI
48. NO
49. SI
50. SI
51. NO
52. SI
53. SI
54. NO
55. SI
56. SI
57. SI
58. NO
59. SI
60. SI
61. SI
62. SI
63. SI
64. NO
65. SI
66. SI
67. SI
68. SI
69. SI
70. SI
71. SI

Corrección

Las respuestas correctas has de valorarlas con 1 punto y los interrogantes con 1/2 punto. En tanto que las respuestas incorrectas tendrán un valor de 0.

Si has sumado menos de 42 puntos, has de valorarte con INSUFICIENTE; si sumaste entre 42 y 49, con BIEN; si sumaste entre 49 y 60 con NOTABLE, y si sumaste por encima de 60, entonces el manejo de las Técnicas y Hábitos de Estudio es MUY BUENO; pero aun así, puedes mejorarlo estudiando y aplicando las técnicas de estudio que se presentan a continuación.

De todas maneras, durante el año dentro del desarrollo de los distintos espacios curriculares retomaremos la enseñanza de las distintas ***técnicas de estudios*** para aprehenderlas y hacer uso correcto de ella.

La LECTURA:

Leer un texto no garantiza la comprensión y la asimilación de su contenido.
Para aprender es necesario que la persona:

- comprenda el texto,
- extraiga la información y las ideas más importantes,
- las relacione con lo que ya conoce y las reorganice y sintetice según un criterio propio.

Fases de la lectura

La Lectura tiene tres procesos complementarios:

- Prelectura: Leer el texto superficialmente, a través de la llamada lectura rápida, tratando de captar los elementos más importantes.
- Lectura analítica: este proceso se debe realizar de con una actitud activa por parte del lector, diferenciando los hechos de las opiniones, y seleccionando las informaciones de mayor importancia. La lectura analítica puede acompañarse con el subrayado del texto y la toma de apuntes.
- Poslectura: para fijar el aprendizaje, en esta etapa es necesario revisar los apuntes, elaborar diagramas, diseñar esquemas que muestren la estructura de la información y realizar fichas de síntesis. También es aconsejable preparar una serie de preguntas que ayuden a razonar sobre el tema.

A continuación se analizarán cada una de éstas fases:

Prelectura

Antes de iniciar la lectura de un texto es útil observar algunos de los elementos de los libros a estudiar, como la contratapa, las solapas y la introducción, para conocer las primeras informaciones sintéticas acerca del contenido y el autor.

Tras este primer repaso del texto, resulta útil preparar una serie de preguntas a las que se quisiera dar una respuesta durante la siguiente lectura analítica. Así, la lectura se transforma en un proceso activo que ayuda a la concentración y mantiene la mente alerta.

El problema no es leer a una alta velocidad, sino adquirir una gran flexibilidad en la lectura para aumentar o disminuir la velocidad según el tipo de texto y el objetivo a lograr.

¿Se puede aumentar la velocidad de lectura?. La lectura es un proceso complejo que conlleva actividades físicas, intelectuales y, a menudo, también emotivas. La velocidad con la que se lee y comprende un texto está ligada a todas estas áreas.

En esta fase de la prelectura no se debe olvidar:

- Recorrer el texto captando el sentido general.
- Utilizar el índice general como guía.
- Redactar una lista de preguntas sobre el texto.

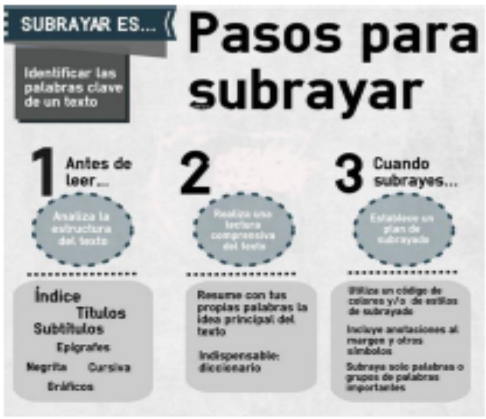
Las habilidades básicas de la lectura rápida son:

- Abarcar con la vista varias palabras.
- Saber localizar algunos términos al pasar la vista sobre las hojas.
- Aislar palabras y frases.
- Separar los elementos importantes de aquellos superfluos.
- Leer sin repetir en voz alta o mentalmente.

64

Lectura analítica

La lectura analítica debe realizarse con una disposición activa por parte del lector,



- Distinguiendo los hechos de las opiniones,
- Concretando objetivos en el fragmento que lee y
- Discriminando las informaciones de mayor importancia.

A medida que lee, el lector reacciona frente al texto. Detecta, por ejemplo: que un dato es, más importante que otro, localiza una palabra nueva, confronta diferencias o analogías, Todos estas interacciones con el texto contribuyen a la comprensión.

Para comprender y captar el texto con mayor facilidad, es aconsejable dividirlo en unidades de lectura. Las unidades de lectura son un conjunto de oraciones que desarrollan una idea o un concepto. Generalmente la unidad de lectura es el párrafo, o sea, el conjunto de palabras entre dos puntos y aparte. Sin embargo, a veces una unidad de lectura puede desarrollarse en varios párrafos, o un mismo párrafo puede contener varias unidades de lectura. La unidad de lectura debe ser lo suficientemente extensa como para abarcar una unidad de información, o sea, todas las frases que desarrollan una idea incluidos los ejemplos.

¿Cómo llegar a una lectura Analítica?

- Subdividir un texto en unidades de lectura.
- Distinguir hechos de opiniones.
- Determinar el valor de las fuentes.
- Subrayar las palabras y los conceptos más importantes.
- Sintetizar.
- Jerarquizar las informaciones.
- Reconocer palabras clave.
- Ordenar cronológicamente.

Objetivos de la Lectura Analítica:

- Captar el criterio de organización del texto.
- Subrayar y marcar los conceptos esenciales.
- Leer gráficos y tablas.
- Consultar el diccionario.
- Relacionar informaciones nuevas y viejas.
- Comprender el objetivo del autor.

Subrayado

Subrayar consiste en poner una raya debajo de las ideas más importantes de un texto con el fin de destacarlas del resto, favoreciendo así su atención preferente por parte del lector, su mejor fijación en la memoria del mismo y un ahorro del tiempo invertido en repasar.

¿Cuándo y qué subrayar? Le técnica de subrayado debe utilizarse al mismo tiempo que la lectura comprensiva. No se debe subrayar todo porque entonces no se podría destacar lo importante de lo accesorio. No subrayes frases y líneas enteras sino sólo las palabras claves, y hazlo de forma que la lectura de las palabras subrayadas tenga sentido por sí

65

Video

Podés visualizar el siguiente video para profundizar lo leído:

https://www.youtube.com/watch?v=gzFQ9f5Bdmg&feature=related

misma sin necesidad de recurrir a palabras no subrayadas. Para diferenciar las ideas principales de las relevantes, puedes utilizar un tipo diferente de subrayado y así, al mismo tiempo, realizas una jerarquización de las ideas.

Marcas y Símbolos

Además del subrayado pueden utilizarse otras operaciones como agregar notas y comentarios al margen, o utilizar marcas o símbolos que ayuden a fijar los datos esenciales. Por ejemplo, dibujar un círculo cada vez que aparezca una fecha importante o un asterisco cada vez que aparezca una estadística. Se pueden usar flechas, signos de interrogación, corchetes, asteriscos y hasta números para enfatizar, relacionar o resaltar datos.

Tanto el subrayado como las anotaciones de un texto se desarrollan en forma simultánea con la lectura. Subrayar las frases claves ayuda a fijar la atención, además, obliga a mantenerse alerta para detectarlas, y contribuye a una mejor comprensión del texto.

Para que las marcas sean útiles es aconsejable escribir en los márgenes de cada página el tema tratado en ellas.

Poslectura

Para retener el conocimiento, se debe partir de la revisión de los materiales de estudio: repasar los textos subrayados y chequear los apuntes. Comprender y fijar estos nuevos conocimientos requiere de otras técnicas auxiliares: diagramas, fichas de síntesis, etc, técnicas que se abordarán más adelante.

INTRODUCCIÓN A LOS SIGUIENTES ESPACIOS CURRICULARES:

- **PSICOLOGÍA Y CULTURA DEL ALUMNO.**
- **TRAYECTO DE PRACTICA: TALLER DE DOCENCIA I**
- **FILOSOFIA**

Espacio Curricular: PSICOLOGÍA Y CULTURA DEL ALUMNO I.

Docente: Prof. GABRIELA ARAMENDIA.

1.- Texto 1: "El pasado de la psicología "

Hasta el **siglo XIX** la psicología no era una disciplina formal. Por supuesto, la mayoría de los grandes pensadores de la historia, desde **Aristóteles a Zaratustra**, se planteaban cuestiones que en la actualidad serían consideradas psicológicas. Querían **conocer** cómo se recoge la información **a través de los sentidos**, cómo se emplea para resolver problemas y cómo nos hace actuar de manera noble o cobarde; se preguntaban sobre el carácter lábil de las emociones y si es posible controlarlas o son ellas las que nos gobiernan; al igual que los psicólogos actuales, querían **describir, predecir, comprender y modificar el comportamiento** con el fin de contribuir al conocimiento y aumentar la felicidad humana. Pero a diferencia de los psicólogos actuales, los pensadores del pasado no solían basarse en la **evidencia empírica** y muchas de sus observaciones estaban basadas **en anécdotas o descripciones de casos individuales**.

Esto no quiere decir que los predecesores de la psicología moderna estuvieran siempre equivocados, sino que muy al contrario muchas de sus intuiciones y observaciones se confirmaron posteriormente. El médico griego **Hipócrates** (460-377 a. C.), padre de la medicina moderna, observando pacientes con lesiones en la cabeza llegó a la conclusión de que el cerebro tenía que ser la fuente última de «placeres, alegrías, risas y bromas, así como de penas, dolores, tristezas y lágrimas». y de hecho así es. Durante el siglo I a. C., los **filósofos estoicos** observaron que las personas no se entristecen, se enfadan o se ponen nerviosas por los acontecimientos reales sino por las interpretaciones que hacen de esos acontecimientos. Y así es. En el siglo XVII, el filósofo inglés **John Locke** (1643-1704) argumentó que la mente funciona mediante la asociación de ideas que surgen de la experiencia, una propuesta que sigue influyendo hoy en muchos psicólogos.

El nacimiento de la psicología moderna

A la vez que la ***frenología***[1] alcanzaba la cima de su popularidad, hombres y mujeres en Europa y América, pioneros de la psicología, comenzaron a emplear el método científico en la investigación psicológica. En 1879, ***Wilhelm Wundt*** (1832-1920) estableció oficialmente el primer ***laboratorio psicológico en Leipzig***, Alemania. Wundt estudió Medicina y Filosofía y escribió sobre psicología, fisiología, historia natural, ética y lógica, pero es especialmente admirado por los psicólogos por haber sido el primero en anunciar **en 1873** que iba a intentar **hacer de la psicología una ciencia** y porque su laboratorio fue el primero que publicó sus resultados en una revista científica. Aunque el laboratorio de Leipzig comenzó siendo sólo unas cuantas habitaciones en un viejo edificio, rápidamente se convirtió en el lugar al que tenía que acudir todo aquel que quisiera ser psicólogo, por lo que muchos de los pioneros estadounidenses recibieron allí su formación.

Los investigadores del laboratorio de Wundt no estudiaban toda la diversidad de temas que trata la psicología actual, sino que se concentraban en el **estudio de sensación, percepción, tiempos de reacción, imaginación y atención**, y evitaban el aprendizaje, la personalidad y la psicopatología.

El ***método*** de investigación preferido por Wundt era la ***introspección sistemática***, en la que sujetos voluntarios aprendían a observar, analizar y describir cuidadosamente sus propias sensaciones, imágenes mentales y reacciones emocionales. Este procedimiento no era sencillo y los sujetos tenían que realizar 10000 observaciones de práctica antes de poder participar en estudios reales. Una vez entrenados, podían emplear hasta 20 minutos en describir las experiencias vividas interiormente durante un experimento que había durado 1,5 segundos.

[1] Teoría que afirmaba la posible determinación del carácter y los rasgos de la personalidad. Su contribución a la ciencia médica fue la idea de "El cerebro es el órgano de la mente", y que ciertas áreas cerebrales albergan funciones específicamente localizadas.

Aunque Wundt confiaba en que la **introspección sistemática** produjera resultados fiables y verificables, la mayoría de los psicólogos la acabó rechazando por ser **demasiado subjetiva**. No obstante Wundt cuenta con el reconocimiento de haber iniciado el movimiento que hizo de la psicología una ciencia.

A comienzos del siglo XX, (1900-1920), en contraposición con la psicología experimental surgen 2 respuestas: una Europea, la Escuela de la Gestalt –destinada al estudio de los procesos mentales superiores: percepción, razonamiento, pensamiento y resolución de problemas- y otra Norteamericana, la Escuela Conductista –cuyo objeto de estudio era la conducta manifiesta- y desechaba el estudio de los procesos mentales citados, por encontrar que estos eran imposibles de verificar empíricamente.

Un tiempo después ubicamos también el surgimiento de la teoría del psicoanálisis en contraposición a la psicología de la conciencia, cuyo objeto de estudio es el "inconciente".

ACTIVIDADES

1- ***Presentación personal y de la materia.***

2- ***Estrategia disparadora para pensar la importancia de la comprensión e interpretación de textos en la formación profesional***

3- ***Estrategias para abordar textos argumentativos y explicativos, del área:***

- Diferencia entre comprender e interpretar en educación.

Trabajo práctico: con estrategias anteriores, a partir de textos específicos de la disciplina Psicología y cultura del alumno I:

Actividades correspondientes al texto 1:

a) Realización de una primera mirada al texto, identificando elementos del paratexto.
b) Lectura del texto prestando especial atención a palabras y frases desconocidas, que llamen la atención y/o no se comprendan. Debatir en pequeños grupos sobre las mismas y registrar acuerdos y desacuerdos. (fundamentando).
c) Identificación de las ideas principales de cada párrafo.
d) Elaborar una síntesis grupal escrita, que exprese con sus propias palabras aquellas ideas comprendidas en el texto.

Cierre final

Espacio Curricular: Trayecto de Practica: Taller de Docencia I.

Docente a cargo: Prof. MARTA CEPEDA.

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.

ISBN 978-987-544-655-7

Coorganizan:

LA BIOGRAFÍA ESCOLAR DE LOS DOCENTES NOVELES: SU TRAZA EN LOS ALUMNOS DEL PROFESORADO

Bonora, María; Muñiz, Patricia; Branda, Silvia
Universidad Nacional de Mar del Plata
msoledadbonora@gmail.com; patriciamuniz68@gmail.com; branda.silvia@gmail.com

Resumen

Los docentes de las carreras de profesorado tienen, como una de sus misiones, la de formar futuros buenos docentes. Cada educador trae consigo un estilo de enseñanza circunscrito en ciertas concepciones epistemológicas y ontológicas que han adquirido durante su paso por la escuela e inclusive en la universidad. Sin embargo, existen un número de factores que también determinan el proceder del docente en el aula y que se impregnan en sus prácticas. Algunos de estos factores están estrechamente vinculados a las vivencias de los profesores durante su trayectoria escolar, desde sus inicios hasta su preparación en el nivel superior. El presente trabajo pretende dar cuenta de los estilos y estrategias de enseñanza de los docentes recientemente graduados de los distintos profesorados de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y ahondar en la impronta que dejan en el alumnado de estas carreras.

Diversos autores sostienen que la biografía escolar deja marcas más profundas en la formación profesional de los futuros docentes, que las concepciones epistemológicas que adquieren durante su transcurso por la universidad (Andrea Alliaud, 2010). En los primeros años como docente, se activan los modelos incorporados concebidos durante su socialización como alumnos (Alliaud, 2010). Nos preguntamos entonces ¿cómo estas vivencias escolares influyen en la transposición didáctica (Yves Chevellard, 1998) de los docentes universitarios nóveles? y ¿qué huella dejan en sus alumnos? Este estudio se abordará desde investigaciones previas que lo enmarcarán y desde un análisis biográfico narrativo que permita dilucidar de qué manera la biografía escolar de los docentes moldean sus prácticas.

Palabras clave: docentes nóveles - buena enseñanza - narrativa - biografía escolar

Introducción

Las personas se forman a partir de las experiencias diarias, según Alliaud (2010), su paso por la escuela es uno de los sucesos de mayor influencia por su permanencia y continuidad, los acontecimientos que se suceden en dicho ámbito dejan huellas implícitas que

se manifiestan a modo de creencias. En este sentido, Aiello, Berta; Iriarte, Laura y Sassi, Viviana (2011) reflexionan:

> Las personas se constituyen social e históricamente, las experiencias diarias vividas ayudan a los individuos a darle un sentido a los hechos en los que se involucran. Se trata de construcciones personales progresivas, no estáticas que se originan, evolucionan y cambian a través de procesos de reestructuración basados en la interacción y contraste de ideas en experiencias sociales y culturales (Aiello, Iriarte y Sassi, 2011, p.3).

En esta línea, se considera al periodo escolar como uno de los momentos claves en la construcción profesional del futuro docente, ya que los acontecimientos que allí se suscitan dejan trazas implícitas que determinarán las estrategias que los docentes nóveles desarrollarán en sus primeras experiencias áulicas. Bullough (2000) propone la existencia de una serie de "cronologías" en la formación de un profesor. Se considera como punto de partida la biografía escolar, que enmarca las experiencias vividas por los sujetos en el rol de alumnos en la escuela. Le sigue la experiencia personal en la formación como futuro profesor y la última instancia es el desempeño del novel profesor en el aula. Estamos así frente a una construcción paulatina e implícita del docente, quien le va dando forma a sus ideas y creencias sobre el alumno, el aprendizaje, la enseñanza y la sociedad desde muy temprana edad. Estas experiencias son las responsables de su accionar, su interacción y sus elecciones en el aula. Aún luego de la formación superior y de las nuevas concepciones, el contacto con la práctica generará un disparador en el profesor, quien acudirá a todas esas "enseñanzas implícitas" (Jackson, 1999) que incorporó en su paso por la escuela como alumno.

Alliaud (2010) señala que estos "aprendizajes implícitos" ayudan a los profesores noveles a organizar y resignificar las experiencias, conformando hábitos y definiendo el lugar que ocupan en el aula. El futuro docente incorpora aquellos rasgos positivos que ha estado observando durante su escolaridad, ya que constituyen *modelos a seguir*. El estilo de enseñanza formado está estrechamente vinculado a las experiencias vividas en su época de educando. En el marco de la cátedra de Teoría Educativa en la Universidad Nacional del Sur, Aiello, Iriarte y Sassi (2011) llevaron a cabo un estudio acerca biografías escolares, utilizando como herramienta narraciones de docentes de diferentes niveles educativos. En ellas, cada docente redactó una breve anécdota acerca de aquellos momentos que recuerden que hayan dejado alguna marca significativa positiva o negativa, durante su paso por la escuela o la universidad. Estas narraciones arrojaron resultados que contribuyen a un mayor entendimiento de cómo evocan los docentes su experiencia escolar desde un estilo discursivo y cuáles son los temas elegidos y qué significados les atribuyen a esos temas.

Andrea Alliaud (2010), realizó un minucioso estudio acerca de la biografía escolar en las prácticas docentes y eligió trabajar con maestros noveles, ya que sostiene que "en ellos la influencia de la escolaridad vivida es aún más relevante" (Alliaud, 2010, p.6) y cita a Andy Hargreaves: "Las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes principiantes a basarse en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza"(Hargreaves, 1996, p.192). Asimismo, Alliaud introduce el concepto que Pierre Bourdieu denomina "habitus":

> ...el habitus produce prácticas individuales y colectivas; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tiende, de un modo más seguro que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (Bourdieu, 1991, p.94 - 95)

El habitus actúa en circunstancias similares a las que se produjo. Al volver a las escuelas, los maestros se encuentran en una situación similar a la que transitaron como alumnos, esto favorecerá a que los esquemas incorporados sobre la docencia en el pasado salgan a flote en el presente, ejerciendo una gran influencia en las prácticas de los profesores nóveles.

Del mismo modo, Alliaud (2010) también incorpora la noción de un "proceso de formación a largo plazo" el cual tiene su origen en la escuela, en la etapa como alumnos, donde los profesores comienzan a formar lo que más tarde estará integrado a la formación profesional y como resultado se verá reflejado en las prácticas docentes. Por este motivo, el objetivo general de nuestro trabajo apunta a identificar e interpretar la impronta que interviene implícita o explícitamente en los estilos y estrategias de enseñanza de los docentes nóveles en el profesorado de la UNMdP y a indagar sobre cómo sus vivencias escolares y universitarias le dan forma a sus prácticas en el aula. A través de las biografías escolares, podremos dilucidar la impronta que el paso por la escuela y la formación superior ha dejado en estos sujetos. Asimismo, podremos reconocer las experiencias y los acontecimientos que más fuerza tuvieron en el proceso de formación de los profesores y cómo esto se ve reflejado en transposición didáctica (Chevellard, 1998). Nótese además que para poder analizar las biografías escolares e identificar las estrategias que lo profesores nóveles usan exitosamente en sus clases es necesario indagar y definir primero qué entendemos por buenas prácticas docentes.

Los mejores profesores y "la buena enseñanza"

Ser docente hoy no solo implica crear situaciones en las que los alumnos apropien los contenidos. El proceso de enseñanza y aprendizaje también está centrado en el sujeto, quien de manera autónoma debe desarrollar habilidades, formar valores y adquirir las estrategias necesarias para que pueda actuar de forma independiente, creativa y reflexiva y aprender significativamente, es decir que los contenidos no sean aprendidos superficialmente sólo para realizar un examen con éxito sino que sean comprendidos en profundidad para que perduren en el tiempo. Es tarea del docente entonces, ser el guía, el facilitador, el mediador y el motivador para generar condiciones que generen interés en el aprendizaje y fomenten el desarrollo del pensamiento crítico. ¿Cómo hacen entonces los maestros ejemplares para generar este clima en el aula?

Para su trabajo sobre *Lo que Hacen los Mejores Profesores de Universidad,* Ken Bain seleccionó a "aquellos (profesores) que habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir" (Bain, 2007, p.15). Por lo que uno de los elementos cruciales a la hora de descubrir la excelencia docente es si el alumno *ha aprendido algo*. De esta manera, Bain identifica la excelencia docente cuando se descubren hechos extraordinarios en el aprendizaje de los alumnos y rastros de la enseñanza que fomentó esos resultados y agrega que "podemos aprender algo del desarrollo de la excelencia en la enseñanza cuando intentamos descubrir lo que produce ese éxito educativo" (Bain, 2007, p.26). Al explicar qué saben y entienden los profesores extraordinarios, Bain destaca el desarrollo intelectual, científico o artístico activo de los mismos por sobre el número de publicaciones realizadas. Todos ellos son grandes eruditos que a su vez, y en palabras de Bain:

> …razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos (en ocasiones muy distantes del suyo propio) y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: las historias, las controversias y discusiones epistemológicas. En resumen, pueden conseguir intelectual, física o emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes (...) han utilizado su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios fundamentales y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión y desarrollar sus capacidades. (Bain, 2007, p.27)

Para este autor, los mejores docentes saben cómo explicar conceptos complejos, cómo llegar a la naturaleza del asunto con descubrimientos motivadores y pueden pensar metacognitivamente en su propia asignatura, es decir, pueden razonar sobre ella, analizarla y evaluar su calidad. Además los mejores educadores adoptan actitudes positivas que demuestran fe y generan confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos y que

ayudan a sentirse relajados ante la materia. Además, estos docentes fomentan la curiosidad y esperan más de cada uno de sus estudiantes, cediéndoles el dominio sobre su propia educación. La meta final no concluye meramente entonces en aprobar la materia sino en intentar fomentar su desarrollo tanto intelectual como personal.

De manera similar, en su trabajo sobre los modelos de la buena enseñanza Cristina Sarasa (2008) cita a Fenstemacher y Richardson (2005) quienes explican que una enseñanza de calidad se basa en métodos que contengan tres actos básicos: los actos lógicos, se refieren al dominio de la disciplina; los actos psicológicos a la relación entre el docente y el alumno (motivar, alentar, recompensar, castigar, planificar y evaluar; los actos morales, a la honestidad, el coraje, la tolerancia, la compasión, el respeto y la justicia. Además, Fenstemacher y Richardson (2005) manifiestan que existen cuatro elementos que resultan fundamentales para que el alumno logre aprender exitosamente: la propia voluntad y el esfuerzo del alumno; el medio familiar, comunitario y escolar sustentador de la enseñanza y del aprendizaje; las oportunidades que se brindan para enseñar y aprender (instalaciones, tiempo y recursos) y la buena enseñanza, la que es moral y razonable.

En las biografías escolares analizadas por Aiello, Iriarte y Sassi (2011), muchas de las experiencias que se recuerdan los entrevistados están relacionadas con aquellos profesores que dejaron marcas imborrables en el alumno, no sólo por sus formas de enseñar sino también por la influencia que ejercieron en ellos con respecto a sus propias valoraciones o proyecciones en la vida. Además, las autoras reconocen, al igual que Fenstemacher y Richardson (2005), que el entorno educativo y familiar también juega un papel importante al momento de resolver problemas personales o en el ámbito escolar o de pensar en orientaciones futuras. Todas estas huellas son parte del fuerte impacto que producen los distintos docentes en el crecimiento intelectual y personal del alumno.

Analizando la construcción de conocimiento en el aula, Edith Litwin (1998) propone la existencia de tres dimensiones que componen la nueva agenda didáctica, delimitando las prácticas docentes e interviniendo en la construcción de conocimiento en el aula. La primera dimensión se vincula con las estrategias que impulsan a la reflexión en el aula. "Para alentar una cultura de pensamiento y reflexión en los alumnos el docente debe, en primer lugar, reflexionar de manera individual y colectiva sobre todos los aspectos de su propia práctica, comenzando por cómo piensa y siguiendo por cómo aprende a enseñar los contenidos y cómo aprende continuamente mientras enseña." (Álvarez y Sarasa, 2007, p.112). La segunda categoría se sustenta en la comunicación reflexiva, es decir, cómo los contenidos se desarrollan por medio de la interacción social y la conversación. Finalmente, la tercera

categoría enmarca la comprensión y tolerancia hacia las posturas tanto de los alumnos como de los colegas.

La narración de la biografía escolar como estrategia de formación docente

Durante los últimos años, la metodología cualitativa ha cobrado un papel relevante en investigación educativa por sobre la cuantitativa. En nuestro país existe una vasta cantidad de investigaciones biográficas y narrativas en este campo académico. Estas investigaciones dan cuenta que, la biografía escolar de cada profesor es fuente en sí misma de la experiencia académica que el sujeto adquiere desde su primer contacto con la escuela, estableciendo normas de comportamiento y estrategias estrechamente vinculadas a la producción y apropiación del conocimiento. Según Aiello, Iriarte y Sassi (2011) muchos de estos aprendizajes constituyen saberes fuertes y resistentes al cambio. Es por ello que se necesita identificarlos para luego contextualizarlos y problematizarlos, caso contrario los profesores se servirán de prácticas escolares sin cuestionarlas y sin indagar sus fundamentos y su historicidad. Estas autoras agregan que "la narración de las biografías escolares resulta una propuesta metodológica pertinente para revisar las huellas del pasado, cuestionarlas, contextualizarlas y evaluarlas en términos de formación para el ejercicio de una profesionalidad docente deliberada y fundamentada" (Aiello, Iriarte y Sassi, 2011, p.4). En este sentido, para direccionar y forjar las futuras prácticas docentes y convertirlas en buenas prácticas que deriven en clases motivantes y consecuentemente, memorables, será fundamental recuperar y desglosar los aprendizajes, las experiencias implícitas y explícitas de los docentes noveles durante su paso por la escuela y la formación superior.

Mediante el uso de la autobiografía, los docentes noveles primero se encuentran ante ciertos disparadores para identificarse y reconocerse, lo que luego los guiará en su escritura. Según Aiello, Iriarte y Sassi (2011) los formatos discursivos que los profesores pueden adoptar en su narración serían tres: la forma secuencial, donde se narran cronológicamente los sucesos vividos en las diferentes etapas escolares; la forma genérica, donde el sujeto cuenta hechos significativos vinculados al plano emocional, entrelazando al mismo tiempo diferentes temáticas; la forma selectiva, la cual evoca hechos preciso a los que se les atribuye una influencia positiva o negativa en la formación personal y por último, la forma mixta, la cual es una combinación particular de las formas anteriormente mencionadas.

Asimismo Aiello, Iriarte y Sassi (2011) también idearon una posible clasificación respecto al contenido de las biografías escolares que agrupa las temáticas en tres grandes núcleos, contribuyendo a la interpretación y el análisis de los datos obtenidos. El primer grupo

atañe a todo lo referido a los sujetos pedagógicos, en este sentido las biografías escolares aquí incluidas abarcan la presencia de otros sujetos que intervinieron en el proceso educativo, ya sea la familia, la escuela o los compañeros de aula. La figura del docente ocupa un rol primordial de donde se desprenden rasgos muy marcados, ya sean positivos o negativos. En esta narración se despliegan un abanico de apreciaciones vinculadas a la condición de alumno estrechamente relacionadas con los modos de enseñar, las actividades propuestas y la modalidad de relaciones interpersonales respecto del trato y la atención recibida. Cabe destacar que los padres, el grupo de pares y en muchos casos algún directivo también forman parte sustancial de estas narraciones.

El segundo grupo abarca aquellas biografías relacionadas a la institución educativa. Son aquellas narraciones vinculadas al ingreso a la escuela y su paso por los diferentes niveles de aprendizaje -si se disfrutaron o si encontraron dificultades-, el proceso de socialización es inherente a la escuela en este sentido. El tercer grupo, engloba aquellas narraciones correspondientes a las imágenes personales como futuro docente. Aquí se destacan las figuras de aquellos docentes considerados como modelos a seguir tanto por su estilo de enseñanza como por el contenido impartido.

Por otra parte, es importante tener en cuenta la credibilidad y validez de una investigación biográfica. Según Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001) la validez de una narración está dada por la pertinencia del análisis, la selección de los aspectos a observar, la justificación de métodos empleado y que las interpretaciones y los hallazgos sean comprensibles para los que facilitaron la información. Según estos autores, otro criterio de confiabilidad y validez que incrementa el rigor de la interpretación será estipulado por la adopción de una triangulación sistemática de los datos y métodos, lo cual contribuye a elevar la objetividad del análisis y la credibilidad de los hechos. Existen cuatro tipos básico de triangulación, a saber: triangulación de información, relacionada a la variedad de fuentes de datos; triangulación por múltiples investigadores; triangulación teórica, que enmarca múltiples perspectivas para interpretar y explicar los resultados; y por último, la variedad de métodos para estudiar el problema teniendo en cuenta los diversos enfoques y relatos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Cabe destacar que la autobiografía es una elaboración personal hecha en el presente, por lo cual los hechos allí narrados suelen carecer de precisión ya que muchas veces se ven teñidos de apreciaciones subjetivas sobre lo que en realidad sucedió en el pasado. De todos modos, es importante que cada alumno exprese los hechos que considera que lo marcaron de alguna forma, ya sea positiva o negativa. Tanto lo que se expresa como lo que se omite es

igual de significativo y revelador a la hora de identificar las buenas y malas prácticas docentes que dejaron trazas. También es necesario que una vez hecha la narración y luego de un tiempo prudencial, los alumnos tengan la posibilidad de rever sus narraciones para editarlas y agregar o sacar elementos según consideren necesario. Alliaud (2010) sostiene al respecto que "en la autobiografía, el pasado se hace presente no como retorno sino más bien como reconstrucción o reformulación sujeta a la revisión" (Alliaud, 2010, p.7) Nótese además, que las narraciones de los futuros profesores se van a ver sujetas también a una interdependencia entre lo vivido y el entorno social y familiar del sujeto. No es posible encontrar una narración pura, por así denominarse, sin estar empapada e influenciada por la situación social y familiar de su protagonista, factores que deben ser considerados a la hora de analizar la biografía. Se puede reflexionar que la narrativa, constituye una herramienta central en la construcción de la práctica docente ya que en ellas afloran esas enseñanzas implícitas que marcaron el paso de los estudiantes por las aulas y permiten comprender cómo esas experiencias pedagógicas influyen y moldean sus propias prácticas educativas.

A modo de reflexión final

Un profesor nos hizo pensar en "la relación entre una casa bien construida y un buen trabajo de pintura." Los cimientos de esa estructura, su diseño básico y el conjunto de su construcción determinan la calidad de la casa. "Los grandes profesores no son sólo grandes oradores o moderadores de discusiones; son, fundamentalmente, clases especiales de eruditos y pensadores, que llevan vidas intelectuales que se centran en el aprendizaje, tanto en el suyo como en el de sus estudiantes." (Bain, 2007, p.150)

Tal como lo describe Bain, la calidad de un buen docente estará fundada no sólo sobre su formación de grado sino también sobre la base de esa formación, la cual está compuesta por aquellas huellas biográficas que le han dado sentido a la propia experiencia educativa. Calvet y Pastor (2008) han demostrado que dichas huellas muestran las valorizaciones que cada estudiante hace sobre sus profesores, ya sean críticas o gratificantes, y que éstas "constituyen una genuina fuente del aprendizaje del oficio docente" (Calvet, Mónica y Pastor Liliana, 2008, p.5). Los docentes aprenden sobre su oficio cuando entran en contacto con egresados que evalúan y reflexionan acerca de sus prácticas y por lo tanto éstas deben ser definidas no sólo desde las habilidades técnicas de los profesores sino también desde las intenciones educativas y el propósito moral que las comprenden. El desarrollo moral, acompañado por el desarrollo intelectual y personal contribuyen a un *aprendizaje excepcional*, pero a su vez, el contacto del educador inexperto con la práctica en sí misma,

configura y enriquece su labor profesional por su trayectoria escolar transcurrida durante la mayor parte de su vida.

El presente trabajo permitió indagar en investigaciones previas acerca de qué características poseen los buenos docentes y cómo el perfil de los nóveles puede estar teñido de aquellas vivencias escolares que, ya sean marcas implícitas o explícitas, favorecen sus prácticas por estar estas últimas vinculadas al mismo entorno en el que se fue configurando su formación profesional e individual. De esta manera pavimentamos el camino de una investigación que abrirá nuevos interrogantes en torno a las configuraciones didácticas de docentes nóveles y así, en la docencia universitaria, podremos interpretar cómo sus experiencias favorecen el aprendizaje de sus alumnos, preocupación primordial de los educadores.

Referencias bibliográficas

Aiello, B., Iriarte, L. y Sassi V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. En VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: Teoría, formación e intervención en Pedagogía. La Plata: Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar

Alliaud, A. (2010). "La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación" en *El quehacer de la investigación en educación*. Wainerman, C.y M. Divirgilio (comps.). Buenos Aires: Manantial,.

Alvarez, Z. y Sarasa, M. C. (2007). "Una mirada a la buena enseñanza desde los relatos" en Porta, L. y Borgstrom, M. (comps.), La formación de profesores en Suecia y Argentina: lecturas y perspectivas emergentes. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Valencia.

Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. México: Taurus.

Bullough, R. (2000). "Convertirse en profesor: La persona y la localización social del profesorado", en Biddle, B., Good T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Calevt, M. y Pastor, L. (2008). Huellas de las prácticas docentes de la escuela media. *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, Año X • N° 5.

Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. *Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Fenstermacher, G. D.; and V. Richardson. (2005) On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' College Record* N°1 pp 186-213

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

Jackson, P. (1999) *Enseñanzas implícitas* Buenos Aires: Anorrortu

Litwin, E. (1998). "La investigación didáctica en un debate contemporáneo", R. A. Baquero y cols., *Debates constructivistas,* Bs. As.: Aique.

Sarasa, M. C., (2008). En torno a los modelos de la buena enseñanza, en Porta, L.; Sarasa, M. C., Compiladores (2008), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Ed. Gráfica Tucumán.

Espacio Curricular: FILOSOFÍA

Docente a cargo: Prof. ANA LAURA BERTI.

¿PARA QUÉ SIRVE LA FILOSOFÍA?

Por Antonio Orozco-Delclós

La FILOSOFÍA (amor a la sabiduría) responde al deseo de saber, que brota naturalmente del ser humano. Aristóteles decía que el alma es deseo (orexis). No es sólo eso, desde luego. Ni todo en la vida consiste en saber. La vida es también praxis, acción. Y, como el ser humano es tanto deseo de saber como deseo de praxis, un saber que no sirva para nada no interesa nada. A algunos filósofos les gusta repetir que la Filosofía "no sirve para nada", pero esto es falso, a no ser que se trate de una falsa filosofía. Todo saber sirve para mucho. Quizá no de una manera inmediata, y desde luego, no para saber cómo se construyen los puentes, levantan edificios o descubren nuevas fuentes de energía.

La filosofía no pretende enseñar a hacer zapatos, pero es capaz de descubrir el más profundo por qué es conveniente fabricar buenos zapatos. Sin filosofía no conoceríamos el "sentido" último de la fabricación de zapatos, ni de nada. Porque no es algo que se pueda "ver" u "oír" en modo alguno.

¿Para qué sirven la Historia, el Latín, el Griego, la Filosofía, la Lengua, la Literatura? Son disciplinas fascinantes, pero ¿no sirven para nada útil?. «La cuestión es: ¿para qué necesitamos un objeto que no sea útil? Bien. ¿Qué hay, por ejemplo, en nuestra sala de estar? Objetos que sirven para algo: sillas para sentarse, mesa, ceniceros, radiadores, etcétera. Pero también encontramos cuadros, esculturas, fotografías de parientes y amigos. ¿Para qué sirven todas estas cosas? ¿Qué se puede hacer con ellas? Aparentemente nada. ¿Para qué sirven? Para decorar. Aquí nos encontramos con un valor que no es inmediatamente útil, el decoro» (Alejandro Llano).

El ser humano es un ser teórico-práctico: no se puede amputar. Para que su acción le satisfaga ha de ser fruto de una buena teoría. No hay nada más práctico que una buena teoría, es decir, una buena ciencia de porqués últimos. Ganar dinero es un porqué inmediato. Pero no es un porqué último. Por eso no podemos evitar la pregunta: ¿Por qué ganar dinero?

En definitiva,
¿por qué vivir?,
¿por qué trabajar,
por qué descansar,
por qué?

¿Qué es lo que pretendo?
¿Qué sentido tiene todo esto?
¿De dónde viene mi vida?
¿A dónde va mi vida?
¿A dónde puede ir?
¿A dónde debe ir, para ir bien?
¿Tiene una finalidad?

¿Qué hace un ente como yo en un sitio como éste?

Si no sé contestar satisfactoriamente a estas preguntas, aunque sepa mucha matemática, biología, medicina, paleontología, economía, etc., no me conozco, es decir, soy un desconocido para mí mismo; y no sé siquiera para qué hago todo lo que hago. Necesito saber, no sólo simplemente para saber, sino saber para qué sirve el saber. ¿Qué hago, qué voy a hacer conmigo mismo, con lo que sé y lo que puedo hacer?

Sólo el pensamiento filosófico puede responder a la pregunta por el sentido del vivir.

Cuando del hombre sólo se considera la fisonomía, la anatomía, la fisiología, puede parecer que no es más que un simio evolucionado. Sólo se ha visto una faceta del ser humano y no se ha considerado la que más importa: la intelectual y libre, en una palabra, la dimensión espiritual. Es famoso un científico que después de hacer la disección de un cadáver, declaró que el alma no existía, porque él no la había visto. Es una manifestación de uno de los errores más corrientes en el mundo de los científicos: pensar que sólo es real lo que se percibe, experimenta y comprueban en un laboratorio o de un modo similar. Pero el universo está lleno de cosas que los científicos no pueden percibir en sus laboratorios o bibliotecas.

Si ahora tomamos un cilindro de un metro de diámetro y un metro de alto y lo proyectamos en dos planos, uno horizontal y otro vertical, ¿qué resulta?

Si nos fijamos sólo en la proyección, podemos llegar a la conclusión de que el cilindro en realidad es un círculo, aunque también un cuadrado. ¿Es posible que un círculo sea cuadrado? No parece, pues ni siquiera la cuadratura del círculo ha sido lograda hasta la fecha.

Si nos fijamos en secciones particulares del ser humano podemos llegar a conclusiones de lo más pintorescas. Las ciencias particulares son eso: "particulares", contemplan sola uno o algunos segmentos del ser humano (o del que se trate). Nos podrán decir qué tiene el ser humano desde su punto de vista (orejas, huesos, músculos, células, átomos, etc.) Pero nunca podrán decirnos qué es el ser humano.

También se ha dicho que en el conocimiento de las ciencias experimentales (a las que no despreciamos, al contrario, las estimamos en todo lo que valen, ni más ni menos) sucede como en el análisis por partes del elefante. Si se mira sólo un fragmento de pata, de rabo, de oreja, etc., olvidando todo lo demás, se podría llegar a la conclusión de que el elefante es una palmera, un pteridáctilo u otro ente que no tenga nada que ver con el elefante.

Para saber lo qué son las cosas y cuál es el sentido de su existencia es preciso enfocarlas desde una perspectiva que pueda alcanzar su propio ser y esencia. Lo cual podrá vislumbrarse si contemplamos las cosas —y en particular al hombre— desde todos los puntos de vista posibles. Entonces, una vez considerados todos los fenómenos (aspectos) a nuestro alcance, podremos aproximarnos al conocimiento de su naturaleza, es decir, de su esencia. Así llegamos a conocer al hombre como un ser que tiene mucho en común con los animales, pero que es infinitamente más que un animal irracional.

A esta conclusión sólo puede llegar una inteligencia que no se limita a ver y a experimentar, sino que razona sobre los datos de la experiencia (lo físico) y saca conclusiones que la física no percibe, porque se refieren a realidades meta-físicas; es decir, a realidades que son más íntimas a las cosas que sus propiedades físicas y requieren, para ser desveladas, la aplicación y ejercicio del intelecto. Esto es precisamente lo que compete a la filosofía y más concretamente a la antropología filosófica.

En filosofía hacemos mucho caso de los datos que aportan las ciencias empíricas. Pero en todos ellos nos preguntamos: ¿qué es esto?, ¿cuál es su causa primera?, ¿cuál es el sentido de su existencia?

Por eso cabe adelantar que la Filosofía es lo más vital que existe. «Vivir no es necesario, navegar sí», rezaba una inscripción en una nave griega. Consideraban que hay algo más importante que vivir: navegar, porque de la navegación dependía su riqueza y su poder. También se dice: «primum vivere, deinde philosophare». Sí, para filosofar es necesario primero vivir y, por lo tanto, comer. Pero para vivir conforme a la categoría y dignidad del ser humano es necesario saber por qué vivir y cómo conviene vivir dentro de las diversas opciones que se me presentan.

La verdad del vivir, esto es, en síntesis, lo que ha interesado e interesa al filósofo; y es, en definitiva, lo que interesa a todo hombre que utilice con lógica el entendimiento.

La verdad: ¿qué es la verdad?, ¿es posible conocer alguna verdad?, ¿qué verdades es posible conocer? Son cuestiones netamente filosóficas. Se comprende pues que la filosofía sea el quehacer intelectual más importante para el vivir conforme a la categoría y dignidad del ser humano.

FILOSOFIA Y VIDA

Ciertamente hay filósofos que sólo parecen ocuparse de problemas exclusivos de los filósofos y se despreocupan de todo lo que preocupa al hombre corriente. Pero, como dice Putnam, los problemas de los filósofos y los problemas de los hombres y las mujeres están conectados, y es parte de la tarea de una filosofía responsable hallar la conexión.

Todos tenemos nuestra teoría de la vida y del mundo, más o menos elaborada y definida, conforme a la cual, las más de las veces, actuamos. Quizá hemos dedicado muy poco tiempo a reflexionar y a construir nuestra propia teoría de la vida, pero contamos siempre con alguna. Casi todos los errores prácticos disponen de una filosofía (falsa, pero filosofía) propia, con sus manuales, sus profesores y hasta su tradición escolar.

Evidentemente, la manera que tiene la persona de tratarse a sí misma, a los demás, a las cosas propias y ajenas, así como los asuntos públicos, es muy distinta si se piensa, por ejemplo, que el hombre es simplemente un pez evolucionado que si se sabe que es un ser personal creado por Dios a su imagen y semejanza. La idea que cada uno se forja de "hombre" o de "persona" influye decisivamente en su estado de ánimo y comportamiento. El hombre es un

ser racional, un animal cuya actividad más específica es razonar, hallar los porqués de las cosas e inferir las consecuencias de unos principios adoptados, etcétera. Por eso sólo lo razonable da paz al espíritu.

El hombre siente la necesidad de respaldar con razones sus emociones, deseos, impulsos y acciones; y si no las encuentra y quiere seguir en la misma dirección de sus sentimientos, tiende a construir alguna teoría "vero-simil", que le tranquilice o acaso narcotice. Puede encerrarse en su subjetividad y negarse a reconocer la verdad de las cosas. Puede abandonar la verdad de las cosas para refugiarse en certezas meramente subjetivas, con el riesgo de caer en la soledad de aquel poeta que escribió los siguientes versos:

En mi soledad he visto cosas muy claras que no son verdad.

Con "su verdad" subjetiva, el hombre se exculpa y se aquieta, al considerar que la conclusión es de una "lógica aplastante". En todo caso ha optado por una idea —más o menos clara, más o menos verdadera— de hombre, de mundo y de Dios.

En resumidas cuentas, Filosofía significa enterarse del sentido de la vida humana. Y hay que captarlo también filosóficamente, razonadamente.

El hombre sin metafísica, sin respuesta a la pregunta de las preguntas, al porqué de todos los porqués, es un ser radicalmente inseguro y agobiado. Puede incrementar sin término su saber operativo (práctico), construir y manejar cosas, aparatos, instrumentos,... pero ¿para qué? Aunque llegase a dominar el universo: "¿para qué?". Acabaríamos preguntando, con el escepticismo de Lenin: "La libertad, ¿para qué?"; o con el de Pilato: "la verdad, ¿qué es la verdad?"; o con el tremendo pesimismo del ateísmo de un Jean Paul Sartre: "el hombre es una pasión inútil, el niño es un ser vomitado al mundo, la libertad es una condena"

La seguridad íntima, la paz interior que ya era objeto de preocupación por parte de los antiguos filósofos griegos, no se obtiene más que por el conocimiento metafísico de la realidad, que no es de carácter técnico. La técnica mantiene una elocuente amenaza a la supervivencia de la Humanidad, lo cual es una manifestación clara de su radical insuficiencia para resolver las cuestiones fundamentales de la existencia humana.

Queremos saber no sólo cómo son las cosas y cómo se comportan, y cómo puedo aprovecharme de ellas de un modo inmediato, sino qué sentido tienen para mí; qué puedo esperar de ellas en último término. Lamentablemente, la sabiduría —como dice Carlos Cardona— ha sido sustituida por la técnica. La filosofía —en el sentido clásico del término— ha sido declarada inútil. Sin embargo, San Agustín afirmaba que la razón del filosofar está precisamente en la felicidad (nulla est homini causa philosophandi, nisi ut beatus sit). El hombre, nos atrevemos a decir, para ser feliz necesita filosofar. Porque ¿cómo se puede ser feliz sin saber de dónde vengo, a dónde voy, dónde me encuentro, qué sentido tiene mi vida, que va a ser de mí, qué caminos me pueden conducir a alguna parte?

Contemplar el mundo intentando captarlo en su totalidad, eso —dice Schumacher— es filosofar. Esto es indispensable para orientarme en el mundo. Pieper dice que la característica principal de toda pregunta filosófica es la de implicar una pregunta por el todo. "Todas las preguntas filosóficas ponen inevitablemente en cuestión el todo de la existencia. Y quien la quiera discutir habrá de declarar y poner sobre el tapete sus convicciones más íntimas y sus tomas de postura últimas".

Esto es inevitable también porque las objeciones que agresivamente se oponen hoy a la utilidad de la Filosofía implican una concepción global del mundo, del conjunto de la realidad y de la existencia.

EXTRAIDO DE: http://www.mercaba.org/Filosofia/Articulos/para_que_sirve_la_filosofia.htm

“La filosofía es para todos, cualquier persona puede pensar”, entrevista a Darío Sztajnszrajber, “Mentira la Verdad (filosofía a martillazos)”

El filósofo, conductor y guionista del ciclo “Mentira la Verdad (filosofía a martillazos)", que emite canal Encuentro, conversó con Revista Cabal sobre la importancia de que cada vez más gente se anime a preguntarse sobre las cuestiones trascendentes para el hombre, a partir de la televisión.

Si se piensa que la filosofía nació en las calles de Atenas, con Sócrates hablándoles a sus discípulos sobre los grandes temas que preocupan al hombre, no es descabellado que después de haber sido reclamada y reducida a los ámbitos más eruditos y académicos, esta disciplina recupere de algún modo su dinámica original. En el siglo XXI no es en la calle donde se produce el fenómeno, sino en los medios de comunicación masivos, como la radio y la televisión. El programa que conduce Darío Sztajnszrajber, “Mentira la Verdad (filosofía a martillazos)" es una fiel prueba de esto: desde la pantalla del canal Encuentro (jueves a las 20) ha logrado interesar a miles de televidentes, en el marco de un fenómeno más amplio –cursos, talleres, títulos editoriales- que tienen a esta disciplina como eje o centro de atención.
Darío es filósofo, trabaja dando clases en colegios y universidades desde hace más de dos décadas, tiene una columna en radio desde la que interpela a los oyentes y hasta se hace tiempo para participar de espectáculos en los que se conjuga música y filosofía. Fue gerente Editorial de EUDEBA y Coordinador del Programa de Cultura Literaria de la Secretaría de Cultura de la Nación, coordinó y asesoró proyectos en los Festivales de Cine Independiente y de Teatro de la Ciudad. Tiene tres hijos.

Descubrió su vocación de muy chico: preguntaba acerca de todo, y su familia, lejos de censurarlo, loestimuló y acompañó en el comienzo de esa búsqueda que proyectaría durante toda su formación. “La filosofía no es, no debería ser, una dimensión encerrada del saber para especialistas sino que tiene que ver con lo humano en su dimensión más existencial, es la capacidad que tenemos los hombres de poder pensar que todo puede ser de otra manera”, define. Con un formato que combina la ficción y un lenguaje accesible a los espectadores no especializados, “Mentira la verdad” les da espacio y marco estético a las grandes preguntas y los grandes temas: el amor, la amistad, Dios, lo humano, la belleza, entre muchos otros. *“Poder mostrar una televisión diferente es una manera de dar pelea frente a la televisión hegemónica”*, argumenta Darío. *“La filosofía habilita el pensamiento crítico, y la posibilidad de dudar, y eso cabe para todos: nuestro lema es que cualquier persona puede pensar. No intento dar clases de filosofía por televisión, sino hacer filosofía con la cotidianeidad”.*

_En los últimos años la filosofía parece haber ocupado un lugar predominante en catálogos editoriales, cursos, talleres, incluso programas televisivos y radiales, como Mentira la Verdad. ¿Está de moda la filosofía?
_Sí, está de moda. Circula fuera de los claustros en la política, en la religión, en los medios, en la empresa, en los grupos de autoayuda. Hay una popularización de la filosofía que la coloca en el espectro de la moda, entendiendo el fenómeno de la moda como esa tensión entre la socialización de un saber y la pérdida de su carácter crítico. Pero lo más interesante es que en este caso lo que se pone de modo es la filosofía en tanto discurso crítico sobre lo real, con lo cual caben dos posibilidades: o la moda se terminará deglutiendo ese potencial cuestionador de la filosofía, o la filosofía brindará su granito de arena para una ciudadanía cada vez más emancipada.

_ ¿En su visión, es positivo el hecho de que cada vez más personas accedan a la posibilidad de pensar y preguntarse sobre las cuestiones que ocupan a esta disciplina?
_Obviamente. Pensar es una capacidad que todos poseemos. La filosofía es una de las tantas maneras que tenemos de ejercitar el pensamiento. Es que no hay una única forma del pensar. Está el pensamiento estratégico, el deductivo, el calculador, peo también está el pensamiento filosófico que es aquel que prioriza el uso de la razón con el objetivo de desenmascarar y deconstruir toda certeza presentada como inobjetable. O sea, todos tenemos esa potencialidad

de poner todo en duda, de vislumbrar las múltiples perspectivas que pueden crearse de cualquier fenómeno. El tema es poseer unas pocas herramientas para ejercer esa búsqueda y hoy con la popularización de la filosofía se lo está consiguiendo cada vez más…

_La filosofía debe tener, en última instancia, una aplicación práctica, ¿en este caso cuál le parece la más relevante; en qué medida puede mejorar o enriquecer la vida de las personas?

_Nunca enriquecer o mejorar en un sentido utilitario. La filosofía es un saber inútil, un saber más bien 'interruptivo' ya que detiene las lógicas que funcionan de modo acelerado y sin ningún tipo de reflexión, de planteo de otras perspectivas posibles. Creo que puede mejorar la vida en el sentido de hacerla más humana, esto es, mucho más plagada de contradicciones, de preguntas, de contingencias. La libertad y la seguridad, a pesar del discurso liberal, no van de la mano. Cuanto más libres somos en el ejercicio del pensamiento, más incertidumbres…

_Vivimos en la cultura del individualismo y el hiperconsumismo, ¿en qué medida es importante recuperar el ejercicio de la reflexión, en términos individuales y colectivos? ¿Qué lugar tiene la filosofía en la cultura contemporánea?

_Una filosofía individualista es una filosofía que se cierra sobre sus propios dogmas y en ese sentido no puede nunca salirse de si misma para abordar otras perspectivas posibles. Hacer filosofía es una manera de apostar a la otredad, ya que se parte de la idea de que el otro también puede tener razón y sus ideas pueden transformar las mías. El hiperconsumismo es la forma acabada del individualismo ya que disuelve toda otredad haciendo del uso de productos la supuesta forma humana de realización. El problema no son los objetos, sino su cosificación como parte de la expansión de nuestros egos…

_En Mentira la Verdad se trataron diversos temas (la amistad, el amor, Dios, lo humano, la belleza, La historia, la felicidad etc.). ¿Cuáles suscitaron más interés y a qué lo atribuye?

_Dios claramente en primer lugar. Cuando se suponía que los debates religiosos estaban pasados de moda, siempre que se plantea alguna cuestión en relación a las creencias, se suscita un interés inesperado. La audiencia tomó rápidamente partido frente al programa sobre Dios, sobre todo porque partimos del planteo de su muerte. Luego, los temas más cotidianos también impactaron fuertemente: la amistad, el amor, la felicidad. En especial porque los presentamos intentando derribar las ideas más afines al sentido común acerca de lo que es un amigo o de lo que buscamos cuando amamos, por ejemplo…

_ ¿Encuentra una relación directa en la capacidad de reflexión y la felicidad? ¿Pensar más nos hace más felices?

_Todo depende de cómo definamos qué es la felicidad. Si entendemos a la felicidad como imperturbabilidad del alma, como sostenían los epicúreos, resulta difícil asociar ambas ideas. Pensar en cierta forma nos arroja a una zona de angustia o de conmoción existencial que poco nos tranquiliza o nos permite cierto autodominio. Pero si entendemos la felicidad más ligada a la autodeterminación y a la posibilidad de cierta autonomía y ejercicio de nuestra libertad, la cosa cambia. Creo que nada puede hacernos más felices, suframos o no, que sentir que pensamos por nosotros mismos…

_ ¿De qué forma las nuevas tecnologías y las redes sociales pueden aportar a que más gente abandone ciertos automatismos y llegue a cuestionarse esquemas de pensamiento de algún modo naturalizados?

_Pueden aportar mucho. No sirve enfrentar a las nuevas tecnologías con posturas dogmáticas y cerradas, del tipo: hace bien o hace mal. Hay que poder entender que las nuevas tecnologías, como toda técnica a lo largo de la historia, lo primero que hace es reinventarnos. La pregunta a desarrollar es entonces pensar en qué aspectos nos estamos transformando. Hay una idea de la naturaleza humana que todavía sostenemos y que tiene más que ver con las condiciones materiales del mundo antiguo. Pero son esos resquicios donde aún se juega la pelea por el sentido

de las cosas. Animarnos a pensar que lo humano hoy cada vez menos tiene que ver con la idea de ser humano que aprendimos en la escuela nos aterroriza…

OBJETIVOS:

- Develar la pregunta, el interrogante como eje de la reflexión filosófica.
- Reconocer la importancia de la Filosofía en la formación docente como una permanente interpelación al Ser Docente.
- Construir un texto argumentativo – explicativo a partir del análisis de la entrevista seleccionada.

CONSIGNAS DE TRABAJO:

- A modo de presentación se abrirá un espacio de debate con la pregunta: ¿la filosofía es para todos? ¿Cualquiera puede pensar? Se brindarán unos minutos para el intercambio y la reflexión y luego de socializarán las ideas de cada grupo.
- En un segundo momento se presentará la entrevista del autor "Mentira la verdad" y se brindarán algunos interrogantes que posibiliten la elaboración de una síntesis argumentativa.
- Para finalizar se realizará una puesta en común y el debate grupal, posibilitando un acercamiento para descubrir el sentido y fin de la Filosofía en la carrera.

MATERIAL BIBLIOGRAFICO:

- ¿PARA QUÉ SIRVE LA FILOSOFÍA? Por Antonio Orozco-Delclós. **EXTRAIDO DE**: http://www.mercaba.org/Filosofia/Articulos/para_que_sirve_la_filosofia.htm

- REVISTA CABAL, sección sociedad
  "La filosofía es para todos, cualquier persona puede pensar", entrevista a Darío Sztajnszrajber, "Mentira la Verdad (filosofía a martillazos)"
  Fuente: http://www.revistacabal.coop/%E2%80%9Cla-filosofia-es-para-todos-cualquier-persona-puede-pensar%E2%80%9D

Deseamos tengas un excelente comienzo.....

Estaremos para acompañarte en este bello despertar de tu vocación docente.

JEFA DE SEC. CS DE LA EDUC. Prof. ANA LAURA BERTI

CICLO LECTIVO 2019