

**"PENSAR POR ESCRITO"**

**UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL<sup>1</sup>**

**"WRITTEN THINKING"**

**A FORMATIVE EXPERIENCE IN SPECIAL EDUCATION TEACHING TRAINING**

**Lelia Schewe<sup>2</sup>**

**Natalia Edith Prokopchuk<sup>3</sup>**

Universidad Nacional de Misiones

**Resumen**

---

<sup>1</sup> Recibido:15/08/18

Aceptado: 10/12/18

<sup>2</sup> Profesora en Educación Especial, otorgado por la Universidad Nacional de Misiones, Magíster en Ciencias Sociales, otorgado por la Universidad Nacional de Quilmes, docente de la Universidad Nacional de Misiones. Líneas de investigación: Educación especial, educación superior. Correo electrónico: lelia.schewe@gmail.com

<sup>3</sup> Profesora en Inglés, otorgado por el Instituto Superior del Profesorado Antonio Ruiz de Montoya, Licenciada en Educación, otorgado por la Universidad Nacional de Quilmes, docente de la Universidad Nacional de Misiones. Líneas de investigación: Educación, educación superior. Correo electrónico: natiproko@hotmail.com

*Schewe y Prokopchuk*

178

El presente relato describe una intervención pedagógica en Educación Superior para el mejoramiento de los aprendizajes de estudiantes de primer año del Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina) en relación a la iniciación a la escritura de textos académicos.

La propuesta se denominó “Taller de Narrativa Experimental” , ya que su objetivo fue el de incentivar a los estudiantes participantes a posicionarse como protagonistas de sus procesos de aprendizaje en relación a la escritura académica, revalorizando sus propias vivencias y construcciones subjetivas en relación a las temáticas propuestas en la universidad.

En este contexto, se considera a la escritura como una forma de acceso a la cultura académica, que permite organizar las vivencias en relatos construidos con otros, para analizar y comprender las propuestas teóricas de las cátedras universitarias, que en este caso, se referirán a la educación.

**Palabras clave:** educación superior- narrativa - reflexión- participación estudiantil- experiencias vivenciales-diversidad

### **Abstract**

This work describes a pedagogical intervention in Higher Education in order to improve student-learning experiences during their first year of studies in Special Education Teaching Training, at Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Argentina, related to the initiation of academic writing processes.

This activity was called “Experimental Narrative Workshop” , and its goal was to encourage students to place themselves as the main characters of their learning processes related to academic writing, and to reassess their own living experiences and subjective constructions, related to different academic issues.

Therefore, writing competence is acknowledged as an access to the academic culture, providing organization of self-experiences in narratives made with others, in order to be able to analyze and comprehend theoretical issues proposed by the university professorships, which in this particular case, were related to Education.

**Keywords:** Higher Education - narrative - reflection - student participation - self-experience-diversity

### **1- El taller de escritura como espacio de reflexión sobre las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios**

Las experiencias universitarias implican una lectura histórica y cultural que invita a analizar, no solamente las instituciones como escenarios, sino a cada uno de los actores como protagonistas.

El estudiante ocupa en esta propuesta, un lugar fundamental, porque a partir de la construcción

de sus relatos, se pretenden escrituras y acontecimientos de sociabilidad universitaria (Carli, 2012) que, en el caso de quienes se encuentran en situación de ingreso a la universidad, no son propuestas “remediales” (Carlino, 2013) sino que demandan una reconceptualización de lo que está en juego cuando se lee y se escribe en la universidad. Carlino afirma -además- que no se trata de que los estudiantes lleguen “mal formados” a las universidades, sino que se están planteando otros desafíos discursivos que les son propios y que es responsabilidad institucional disponer los medios para afrontarlos.

En este trabajo, compartimos y analizamos el relato de una propuesta de intervención pedagógica, que surge a partir de una preocupación del equipo de cátedra de Pedagogía General del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Misiones -UNaM-) en torno a la dificultad manifiesta en diferentes espacios de cursada de los estudiantes del primer año de la carrera, frente a la iniciación de los propios procesos de escritura académica, como son la elección de una idea para desarrollar de manera escrita, la argumentación, la coherencia y cohesión en las producciones escritas, la articulación de fuentes teóricas con las experiencias personales de los estudiantes, etc.

El trabajo en la asignatura Pedagogía General implica comenzar a comprender conceptos como educación, cultura, sociedad, violencia simbólica y relaciones de poder. Para ello, el equipo de cátedra propone desde el inicio de cada cuatrimestre, la construcción de un “portafolios educativo” que consiste en la realización de una serie de producciones escritas, organizadas en tres secciones que resumiremos a continuación:

1. Una presentación personal, en la que cada estudiante reconstruye su trayectoria escolar, intentando describir los contextos de sus experiencias. En esta sección, se enfatiza la importancia de situarse como actores de los procesos sociales sobre los que se trabaja.
2. Una sección de trabajos grupales, en la que se pretende que los estudiantes registren -por escrito y de manera grupal- reflexiones sobre problemáticas sociales educativas, a partir de la lectura y comprensión del recorte teórico de la asignatura. Este trabajo se acompaña con guías de trabajos prácticos que se mantienen abiertas a reformulaciones que se consideren

necesarias, para adecuarse a los tiempos y procesos particulares, generados durante la cursada, que incluyen la presentación parcial y evaluación en proceso de estos trabajos.

3. Una sección de aportes personales, en la que se propone que cada estudiante retome los temas o conceptos que considere interesantes, para reconstruir los sentidos de sus propias experiencias educativas y que se aproxime a un análisis de las mismas a partir de la experiencia de cursada de la asignatura. El objetivo de esta sección es el de incentivar a los estudiantes a vincular los aportes teóricos con sus experiencias y vivencias personales, de modo que logren apropiarse de los conceptos trabajados y mejoren sus competencias en relación a la escritura al involucrarse de manera más profunda con las temáticas desarrolladas.

En esta propuesta de trabajo, se considera fundamental la idea de “experiencia de cursada” como la participación en espacios de intercambio y construcción de saberes, entre los integrantes del equipo de cátedra y los estudiantes, que se organiza cuatrimestralmente en dos instancias: un encuentro semanal entre todos los estudiantes, adscriptos, docentes; y un encuentro semanal en grupos más reducidos de estudiantes con un/una docente y dos adscriptos, que denominamos comisiones de trabajo. Esta forma de organización permite registrar las formas que va tomando la experiencia de cursada con sus particularidades, que, en este caso, no pretende considerar una propuesta didáctica, su estructura y sus resultados, sino que enfatiza sus esfuerzos en comprender los sentidos y vínculos con los procesos de aprendizaje que se generan en cada situación, para repensar y rediseñar las acciones.

Es en este contexto, que los estudiantes manifestaron -con respecto a la elaboración de los trabajos grupales- que sus dificultades estaban relacionadas a la redacción, coherencia, uso de conectores y reglas ortográficas. Sin embargo, las mismas se incrementaron en relación a la elaboración de los “aportes personales”, debido a que consideraban “casi imposible” iniciar un proceso de escritura sin una guía que especificara los pasos a seguir, detalladamente.

Por este motivo, y como propuesta vinculada a esas demandas de los estudiantes, se diseñó el “primer encuentro- taller de narrativa experimental”, con el objetivo de promover la escritura

desde las percepciones subjetivas de los participantes, en relación a sus propias experiencias de cursada.

Consideramos como uno de los antecedentes de este tipo de espacios de trabajo, la propuesta de Arata (2014) en su ensayo “Imágenes de la escuela rural”, donde analiza -desde un enfoque que denomina “especulativo” - la historia de una escuela, articulando la experiencia artística con la historiografía de la educación: la propuesta del autor consiste en el diálogo que establece con la obra “Zona desfavorable” de la fotógrafa Cecilia Gallardo (2010)<sup>4</sup>, reconstruyendo así, una forma de retomar el uso de las fotografías como estrategia de construcción subjetiva, y la intervención del quien escribe, para la reflexión sistematizada desde las disciplinas académicas. El enfoque, no intenta una descripción de la realidad, o el conocimiento de la verdad acerca de lo fotografiado/dibujado/registrado, sino que, más bien, apela a la construcción de relatos que pongan en juego el complejo entramado de subjetividades encontradas. “Un pensamiento especulativo persigue, [...] un tipo de saber que apela a la imaginación, intenta pensar a partir de imágenes y procura encontrar aquello que quiere decir en la creatividad del lenguaje” (Ludmer; 2010: 4).

Teniendo como referencia la propuesta de Arata (2014) esta intervención, plantea instancias de acercamiento entre las vivencias de los estudiantes, vinculadas a la enseñanza de la escritura y la producción escrita, como forma de acceso a la alfabetización académica (Carlino, 2013). Una participante manifestaba que:

No era lo que yo esperaba. Yo pensé que íbamos a venir acá a escucharlas a ustedes, que iban a estar acá en el frente explicándonos cómo se escribe (...) Pero esas imágenes me hicieron pensar en mi familia que está lejos, y que quiero estar con ellos pero estoy acá, (...) y también en la muerte de una chica de mi pueblo, que hace poco se cumplieron 4 años de que la mataron... (...) y bueno, eso fue lo que escribí. (Registro de estudiante participante; 2016).

---

<sup>4</sup> Esta muestra incluye fotografías de una escuela rural ubicada en el paraje El Desvío de la provincia de Santiago del Estero, Argentina, ubicado a 180 kilómetros de la ciudad capital. Además, presenta fotografías de alumnos con guardapolvos blancos, la bandera en un mástil en el medio del patio, pupitres de madera gastados por el tiempo, todo rodeado por grandes espesuras de campo delimitadas por algún cerco de alambre. La obra de Cecilia Gallardo puede visitarse en: <http://ceciliagallardo.blogspot.com.ar>.

## 2- Planificar un taller de escritura

Si bien la idea inicial del taller surgió en una de las comisiones de trabajo de la asignatura Pedagogía General, la organización y selección de las actividades se realizó conjuntamente con integrantes de las demás comisiones y el profesor titular de la cátedra, en una de las instancias de planificación de las actividades del cuatrimestre. Esta instancia, incluyó una breve introducción a la escritura, considerada como encuentro entre subjetividades (Carlino, 2013), y con el desafío de “ aprender a pensar por escrito” , dada la necesidad de acompañar el proceso de escritura de los estudiantes universitarios desde sus comienzos, y de considerar el desarrollo de esta destreza como un contenido curricular estrechamente vinculado a lo disciplinar. Carlino (2013) afirma que existe un desencuentro entre docentes y estudiantes en el nivel superior, generado por la distancia entre las propuestas de enseñanza y las formas de respuesta ante situaciones de aprendizaje. Afirma que, si los alumnos deben transformar el saber, los docentes deben prever esta acción cognitiva y propiciarla a partir del abordaje recursivo en varias instancias de revisión de lo que se produce. Por esta razón, los docentes que participaron de esta instancia afirman:

Planificamos la visualización de imágenes y fotografías diversas seleccionadas por nosotros, que intentaríamos acompañar con música instrumental. Se seleccionaron fotografías, así como cuadros de artistas clásicos y contemporáneos disponibles en la web. En cuanto a la música, se sugirió que fuera instrumental, para intentar no sesgar con “ palabras” la producción escrita de los participantes del taller, ya que nuestro objetivo principal era que los estudiantes se encontraran con una experiencia que pudiera fomentar la escritura de textos académicos a partir del sentir que genera el arte, retomando la propuesta del “ enfoque especulativo” . Se compilaron, entonces una serie de imágenes que incluyeron obras de Picasso, Kandinsky, Miró, Wilfredo Lam, Tarsila do Amaral, Lacámara, Pollock, así como algunas de las fotografías de la muestra “ Zona desfavorable ” de Cecilia Gallardo antes mencionadas, y algunas fotografías de la Cooperativa Sub. Estas imágenes se acompañaron con la canción “ Aceldama” de Password Musik, por tratarse de una canción instrumental de Jazz Fusión que presenta varios momentos y matices diversos en el transcurso de alrededor de seis minutos (Registro de docente participante; 2016).

Luego de esta actividad de observación, se propondría la tarea de escribir vivencias, de manera individual y destinar el tiempo necesario a esta actividad. Después de esto, se sugeriría que

expliciten y se lean las producciones realizadas -por parte de quienes quisieran hacerlo- en dos instancias: una primera instancia de compartir lo escrito en grupos de tres integrantes, para luego hacerlo con el resto de los participantes del taller. De este modo, se trabajaría con las ideas que fueran surgiendo, a partir de los aportes de los participantes y terminaríamos vinculando esta actividad con la propuesta de la cátedra de elaborar aportes personales para el portafolio. Todo esto se realizaría en el lapso de dos horas, utilizando el espacio áulico donde semanalmente se realizan las clases con los estudiantes de primer año.

En cuanto al saber disciplinar, Carlino (2013) sostiene que, para formar parte de comunidades disciplinares, es necesario entablar diálogos con quienes ya participan de ellas, en contextos que promuevan el interés y la creencia de que lo conseguirán. Para la experiencia que relatamos aquí, consideramos los procesos intelectuales que la autora reconoce como herramientas para aprender: la lectura y la escritura, dado que “es un despropósito que la universidad no se ocupe de ellos, porque los desaprovecha como estrategias de aprendizaje y los desconoce como constitutivos de las comunidades académicas que han dado origen y sostienen la propia universidad” (Carlino; 2013: 162).

### **3- La puesta en escena: relatos de los participantes**

Con respecto a las formas creativas de la escritura, entendemos con Rivas Flores y Mendez (2013) que las instituciones consolidan y perpetúan los valores sociales, pero también generan posibilidades de transformación, “a partir de las construcciones particulares que cada sujeto hace de los complejos escenarios en los que se desarrolla” (Rivas Flores y Mendez, 2013, p. 1). Afirman que no existe un “determinismo inevitable” que circunscribe un modo establecido de enseñanza, sino “sujetos que construyen significado en el curso de un proceso, [...] en contextos particulares” (Ídem). El relato de una docente participante demuestra esta forma de intervención:

La decisión de mantener ‘en secreto’ las actividades que realizaríamos en este encuentro había dado sus primeros frutos. Un grupo de alrededor de 60 estudiantes de

primer año se encontraban en el salón de clases demandando que iniciáramos las actividades, que ‘proyectáramos el video’, que le diéramos un final a la espera expectante y que les dijéramos de una buena vez ‘qué hay que hacer’. No nos quedaba escapatoria, era hora de comenzar. La riqueza de este primer encuentro estaría conformada por los emergentes inesperados que comenzaron a entretenerse a medida que los participantes se animaron a exponer sus percepciones, sentimientos, angustias, alegrías, nostalgia, lágrimas, recuerdos, deseos, necesidades: todo esto frente a un grupo de más de medio centenar de escuchantes respetuosos que manifestaban, a su vez, su atención al responder ante cada intervención con algunos ‘gracias’, otras veces con aplausos, otras con risas cómplices, y otras, con silencios (Registro de docente participante; 2016).

Esa “belleza de la imprevisibilidad” fue desarrollada por Antelo, quien la retoma como una posible forma de los procesos que se generan en los espacios educativos:

Una característica singular de la intervención educativa es su inadecuación o, quizá sea más exacto decir, su carácter desmedido, desmesurado, inapropiado, no correspondido. Por un lado, porque entre la suposición de que el otro a educar es un ser medianamente influenciado y el efecto final de la acción consecuente no hay proporción alguna. Los rastros de ese influenciar, si los hay, si podemos al fin encontrarlos, siempre son parcos o difusos, siempre llegan a destiempo o se nos escapan (Antelo, 2005, p. 174).

Algunos autores, ligados al enfoque narrativo biográfico, sostienen que, en este tipo de encuentros, se entrecruzan recuerdos, deseos, olvidos, intenciones. Sosenski y Osorio afirman, en este sentido, que:

Quien relata da cuenta de su identidad construida en el punto de cruce entre las relaciones del sujeto con su inconsciente, con su medio sociocultural y consigo mismo. De la misma manera lo mental también reconstruye lo social. [...] Por ello, al trabajar con una autobiografía, interpretamos lo que los adultos han querido y han podido recordar, lo que han deseado que perdure y se conozca a través de su texto escrito, pero también nos enfrentamos con lo que han olvidado (Sosenski y Osorio, 2013, p. 157).

En palabras de una estudiante participante:

A mí me llamó la atención lo de la educación, lo de los niños y eso, porque lo tomé como para los aportes personales. Ella hizo más o menos lo mismo, solo que ella se retrotrajo a su infancia. Y bueno, ella lo asoció más con la pobreza. Nosotras, como que lo tomamos de distintas maneras, más con las emociones [...]. A mí como que primero no sabía mucho qué escribir y como que la música me relajó, me dio como una paz que me tranquilizó. Ella también escribió desde los sentimientos pero lo relacionó con los colores, como que lo

relacionó a sus estados de ánimo. Y a ella le hizo acordar a su niñez, de cuando iba a la escuela (Registro de estudiante participante 43; 2016).

Así, el trabajo con el estudiante como protagonista de estos procesos exige un movimiento entre el particularismo y la generalización (Devillar, 2001). Hubo casos en los que algunos estudiantes insistieron en que sus compañeros leyeran lo que habían escrito, agregando “eso también me pasa a mí”, como fue el caso de quien, luego de varias insistencias compartió: “escribí que quiero irme lejos”. Los docentes, afirmaron en una instancia posterior, que:

Nosotras tampoco estuvimos ajenas a todo este proceso. Nos tomaron por sorpresa la emotividad con la que algunos participantes abordaron la tarea, lo inesperado de las relaciones que comenzaban a construir a partir del reconocimiento de la propia historia de vida y experiencias previas, el ambiente de confianza, el respeto que envolvía y quizás impulsaba a los participantes a contar y ‘contarse’ frente a sus compañeros (Registro de docente participante; 2016).

Sin embargo, también se generaron inquietudes de rechazo, que en una primera instancia fueron responsables de la preocupación que motivó el taller: luego de alrededor de siete minutos de escritura individual en silencio, algunos de los participantes comenzaron a mirar las hojas de sus compañeros y a hablar, lo que podría interpretarse como la finalización de la primer actividad. Seguidamente, se propuso que compartieran lo escrito en grupos de tres integrantes, lo que sucedió sin demora. A los tres minutos de haber iniciado esta actividad, algunos de los grupos manifestaron: “Ya terminamos, y ahora ¿qué hacemos?” ; “¿El que termina esto se puede ir?” .

#### **4- “Lo mismo, pero distinto”**

Otra de las ideas imperantes que fueron identificadas en los relatos y comentarios de los participantes del taller, desde que se iniciaron las actividades, fue la experiencia de ser parte de un colectivo que comparte características y modos de interpretación similares, pero que a su vez, otorga espacio y relevancia a las diferencias. Algunos de los comentarios que los grupos compartieron con las docentes antes de la puesta en común general, anticipaban lo que se intensificaría en la actividad posterior: “lo mismo pero distinto” resonó con mayor fuerza

cuando se comenzaron a compartir los escritos, sentires y pensamientos con el grupo clase, “ organizados en una gran ronda que llenaba todo el salón” según la descripción de un docente perteneciente al equipo de cátedra. En esta instancia, la invitación era a la lectura optativa de las producciones realizadas o a compartir lo que quisieran sobre la experiencia. Es aquí donde “lo mismo pero distinto” comenzó a manifestar su multiforme espectro:

Aunque observamos las mismas imágenes, nos llama la atención que vimos cosas distintas. A mí me llamó la atención el cuadro de la teta, a ella el de la escuela. (...) También vimos que la misma imagen la relacionamos con cosas distintas. Para mí, la foto del nenito con la flecha lo relacioné con la violencia, pero para ella esa foto era sobre la infancia (Registro de estudiante participante 8; 2016).

Yo escribí más o menos lo mismo que ella (Registro de estudiante participante 32; 2016).

Yo también puse más o menos lo que puso ella, pero a mí también me gustó el de la mamá con el bebé porque extraño a mi mamá (Registro de estudiante participante 9; 2016).

Si bien estos hechos personales “están íntimamente ligados a los acontecimientos históricos y a la estructura social, económica y política [...] resulta importante no perder el carácter particular de las trayectorias” (Sosenski y Osorio; 2013, p. 157). Por este motivo, entendemos que en este primer encuentro también se vislumbra el tiempo presente de la vida estudiantil, con elementos constituyentes de la experiencia universitaria, tal como la describe Carli (2006), teniendo en cuenta que el relato de los actores paradigmáticos, aproxima la vida cotidiana, sociabilidad, sensibilidad, afectos y modos de tradición selectiva, procesos de identificación, aprendizajes pedagógicos y culturales de los estudiantes, dadas las formas particulares de transmisión de cultura que se construyen en este espacio.

##### **5- “Yo era una de esas” . Lo necesario para la formación en Educación Especial**

Luego de finalizar el primer encuentro del taller, uno de los desafíos próximos era el de abrazar con acciones tutoriales estos primeros indicios de escritura académica. Elichiry menciona el doble

aspecto de las acciones tutoriales, en las que el tutor valida la resolución de un problema de manera autónoma por parte del aprendiz, pero que luego debe ayudarlo a transformar ese saber provisorio en un saber reconocido en el ambiente académico. En palabras de la autora,

Se ha descrito que los procesos de enseñanza y aprendizaje ‘exitosos’, en gran parte, son producto de una cesión progresiva de responsabilidades, de la motivación intrínseca del sujeto, del vínculo establecido entre el tutor y el aprendiz y de la situación. ¿Cómo pensarlo en términos de acciones tutoriales en el marco de las intervenciones en el ámbito universitario? (Elichiri, 2010, p. 2).

Por este motivo, se lograron algunos encuentros posteriores en los que varios de los estudiantes participantes del taller, retomaron escritos propios y lograron profundizar sus aportes con experiencias personales reveladoras de sus propias subjetividades. Una de las estudiantes, retomó para su trabajo final del curso, el trabajo que realizaba su familia en una comunidad rural de la provincia: describió las trayectorias educativas de sus abuelos y padres, identificando los escenarios en los que se llevaron a cabo; analizó los procesos de transformación de la naturaleza que permitieron la subsistencia económica de su familia; registró fotográficamente las actividades que realizan e incluyó en la presentación final del trabajo los relatos de sus familiares. Otros estudiantes, analizaron la experiencia del taller de narrativa como un espacio distinto, movilizante, en el que pudieron reconocerse -desde el lugar de estudiantes universitarios- como parte de los procesos educativos, sociales e históricos que habían analizado en la cátedra:

Mi abuelo inmigrante me había enseñado una canción en alemán, yo no entendía por qué desde chiquita me insistía tanto con que aprenda esa canción, me la cantaba emocionado, haciendo todos los gestos. Ahora, cuando pienso en el concepto de cultura, pienso en lo que esa canción significaba para él y en el motivo de esa insistencia: se me ocurrió buscar la canción en Internet y me di cuenta que es como una invitación a volver a su tierra (Aporte personal de estudiante 4; 2016).

Elichiri (2016) sostiene que el estudiante debería enfrentarse a verdaderos problemas y disponer progresivamente de los recursos que le permitan revisar y evaluar para determinar la validez de lo que logra por sus propios medios. Para la autora, este enfrentamiento, en algunos casos se contemplaría como problema, o provendría de una discusión: pero siempre se trata de la

interacción. La propuesta consiste en que el tutor plantee su relación con el saber y no convierta la situación en una corrección. En este caso, en la medida en que dispone de recursos para pensar los conceptos, el estudiante inicia un proceso de reflexión sobre lo escrito, y tutor le permite poner en juego sus conocimientos anteriores, sus saberes implícitos intuitivos y sus conceptos erróneos. La reflexión constituye el punto de partida para reorganizar sus conocimientos, progresivamente irá posibilitando el análisis de las concepciones que se modifican o se reemplazan.

Yo era una de esas personas que realmente pensaba que los bolivianos actuaban de manera parecida, porque les afectaba la altura del lugar donde viven. Por eso hicimos mal el ejemplo de la violencia simbólica, porque no pensamos en cómo funcionan los prejuicios y esas cosas que hacen mucho daño (Registro estudiante 25; 2016).

Estas reflexiones desencadenan un doble proceso de continuidad: por un lado, la necesidad de enriquecer la tarea de acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y de construcción de nuevas alfabetizaciones académicas, a partir de acciones tutoriales y espacios que los posicionen como protagonistas y responsables de la educación que analizan. Y por otro lado, la propuesta de compartir con docentes, gestores de espacios inclusivos y accesibles en las universidades, la posibilidad de que reconozcamos que la estrategia metodológica y organizativa más conveniente es aquella que se construye con la participación de los estudiantes. De esta manera, aportaríamos a lo que retoma Martín-Barbero como el principal problema educativo:

Lo que no cabe en la escuela son los nuevos modos de leer y de escribir, que no quieren aceptar ni las Facultades, ni los Ministerios de educación. Pues se sigue creyendo que lo único que se leen son libros, aunque hoy los adolescentes lean muchas cómics, videojuegos y rock que son sus nuevas formas de escribir. Pero nuestro anacrónico sistema escolar cree que la solución es meter la escuela en la televisión en lugar de meter la televisión en la escuela, para que los alumnos aprendan a leer las trampas de los noticieros de televisión, la mediocridad de las telenovelas, la estupidez de montones de magazines y sepan apreciar lo poco que haya de valioso en la televisión (Martín-Barbero, 2009, p. 28).

Los estudiantes participantes de la experiencia, pertenecen al profesorado en Educación Especial, lo que nos demanda, además, ir planeando el encuentro con un otro, que se ha considerado históricamente como “deficiente”. Calderón y Habegger (2012: 37) sostienen que “el modelo

hegemónico actual de interacciones” sigue sometiendo a aquellos a quienes se han arrebatado sus derechos y la oportunidad de demostrar lo que podrían lograr a partir de los apoyos y recursos necesarios.

Aunque este principio es aplicable a todos los estudiantes, quienes se encuentran en procesos formativos que involucran el trabajo con personas con discapacidad, necesitan -particularmente- comprender la importancia de la legitimación de la palabra, por la responsabilidad de acompañar la constante lucha por el reconocimiento político de los derechos de ese colectivo. Los autores remiten al pensamiento de Freire<sup>5</sup> por lo sintético y clarificador que aún sigue siendo el concepto de “educación bancaria”, servil a la dominación, por entender a las personas como seres pasivos, y porque en nuestras sociedades aún se concibe como “bien educada” a la persona que se “adapta al mundo”. Además, en la formación universitaria, los vínculos entre estudiantes y docentes, están atravesados por tres problemas, que han señalado Loss y Vain (2018) como: 1) fragmentación del conocimiento, 2) distanciamiento entre las percepciones de los estudiantes, acerca de las profesiones y la organización de los planes de estudio y 3) predominio de una concepción externalista de la evaluación.

La educación implica -indefectiblemente- un vínculo entre la biografía personal que porta cada uno, y la existencia de ese otro que puede transmitir su propia experiencia. Skliar afirma -en este sentido- que son varios los encuentros que se nos ofrecen, varias las formas de hospitalidad que conmueven las situaciones en las que es tan difícil “saltar las barreras del prejuicio, de la sospecha, del rechazo, para dejarse conmover y acoger por el otro” (Skliar; 2008: 37). El autor sostiene que la educación debe remitirse nuevamente a la idea de la hospitalidad como forma de acogimiento, de bienvenida, un “gesto antiguo pero muchas veces olvidado que significa recibir al otro sin imponerle condiciones, dejándolo venir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad” (Ídem). Calderón y Habegger (2012), proponen al respecto, una revisión de la

---

<sup>5</sup> Freire (1993) en Calderón, I., & Habegger, S. A. (2012). Educación, hándicap e inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente. Málaga: Octaedro.

relación entre docentes y estudiantes, como la clave para vivir alternativas relacionales que nos posibiliten ser y a la vez, recuperen las responsabilidades en la toma de decisiones.

Por otro lado, para Carlino (2002), en cada disciplina existen particularidades conceptuales y metodológicas que merecen ser construidas y reconstruidas por los estudiantes, en cada proceso de aprendizaje. La lectura y la escritura son herramientas fundamentales para la asimilación y transformación de los conocimientos, pero es necesario un espacio de lectores y discutidores, que observen atentamente las producciones: inicialmente, sin las restricciones y los criterios de evaluación, que se introducirán sin intervenir sobre el proceso creativo.

## **6- Paradojas del encuentro**

Se evidenció un doble efecto de la propuesta de “encontrarse con uno mismo” que manifestaron los estudiantes. Por un lado, desconcierto, causado por la matriz de homogeneidad que se imprime desde la escolarización (Pineau, 2014), además de las huellas positivistas que venden la ilusión de “objetividad” en la producción de conocimiento científico. Por otro lado, la necesidad de salir al encuentro de un espacio para la emotividad. En palabras de una docente participante del equipo de cátedra:

[...] para hablar de sus vivencias, de su infancia, de sus familias, como pidiendo permiso para comentar esas cuestiones ‘no académicas’ en la universidad, vieron cómo estas expresiones fueron tomando su propio cauce: encontrarse con lo ‘humano’ de las ‘ciencias humanas’ ; encontrarse siendo sujetos de la educación, esa misma educación que estaban conceptualizando durante meses a partir de la palabra de otros (Registro de docente participante; 2016).

El reconocimiento de la propia trayectoria educativa (Nicastro y Greco, 2009) para pensar los procesos de educación, implica en primer lugar, poder remitirse a las vivencias personales: identificarlas, recordarlas, pensarlas, emocionarse. En ocasiones, quienes enseñan, olvidan que

esas emociones circunscriben o enriquecen las experiencias educativas, desencadenan nuevos procesos, permiten el aprendizaje o constituyen un obstáculo para el proceso. Entonces, si la educación se trata de la transmisión y producción de los valores de la cultura, la escritura de las narrativas personales a partir de los elementos que la constituyen, permite el reconocimiento de los actores como parte de ese proceso. Por esto, en el contexto del aula de Pedagogía General, se genera que los estudiantes comprendan que ellos -sus emociones, sus historias- también son partícipes y protagonistas del conocimiento que se produce en la universidad.

De este modo, los materiales didácticos utilizados en el contexto de este ejercicio de reflexión y pensamiento, permitieron una aproximación a procesos de meta-cognición (Izard, 2001) en los estudiantes, que no habían tenido lugar en las clases a nivel grupal. Una docente afirmó que “los presentes comenzaron a notar que las imágenes y la música ‘no decían nada por sí mismas’, sino que eran ellos quienes les otorgaban sentido y significado a lo que veían de acuerdo a sus propios bagajes experienciales”. De este modo, la oportunidad fue propicia para comenzar a transitar el proceso de auto-reconocimiento no sólo en las apreciaciones hacia elementos artísticos, como la música y las imágenes, sino también, en la producción de escritos, la comprensión de actividades de lectura, la construcción de sentido en torno a los procesos sociales atinentes a la pedagogía y a la vida.

Planteamos este trabajo como “una experiencia formativa en el Profesorado de Educación Especial” porque consideramos que la escritura es una herramienta de reflexión crítica sobre los desarrollos que se han construido hasta el momento y sobre las nuevas tendencias en el campo. Asimismo, apostamos a la responsabilidad social que constituye un desafío para los docentes en las universidades: acompañar y tejer alternativas y espacios para “pensar por escrito” .

### **Referencias Bibliográficas**

Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Comps), *Educación, ese acto político* (pp. 174-182). Buenos Aires: Del Estante.

- Arata, N. (2014). Imágenes de la escuela rural. Apuntes sobre las fotografías de Cecilia Gallardo. *Propuesta Educativa*, 40 (23), 99 - 110.
- Calderón, I., y Habegger, S. A. (2012). *Educación, hándicap e inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Málaga: Octaedro.
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 41 - 50.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23(1), 6 - 14.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Devillar, M; Pazos, A; Castillo, S. y Medina, N. (2001). *Los niños españoles en la URSS (1937-1997): narración y memoria*. Barcelona: Ariel.
- Elichiry, N. (2010). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.
- Izard, J. F. (2001). Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, meta-cognición y transferencias. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 7(2), 73 - 88.
- Loss, A. y Vain, P. (2018). *Ensino Superior e Inclusão*. Curitiba: CRV.
- Ludmer, J. (2010). *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Education in the knowledge society (EKS)*, 10(1), 19 - 31.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Santa Fe: Homo Sapiens.

- Pineau, P. (2014). A modo de introducción estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. En *Escolarizar lo sensible: Estudios sobre estética escolar* (pp 21 a 38). Buenos Aires: Teseo.
- Rivas Flores, I. y Méndez, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de pedagogía*. (436), 1 - 3.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Revista Orientación y sociedad* (8), 37- 53.
- Sosenski, S. y Osorio Gumá, M. (2013). Memorias de la infancia. La Revolución mexicana y los niños a través de dos autobiografías. En S. Sosenski y E. Jackson (Coord.), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.