ENTRE LA COGNICIÓN Y EL DESEO... EL PLACER DE ENSEÑAR Y JUGAR

("UNA CLASE TRISTE ES UNA TRISTE CLASE")

Lic. SILVIA MARGARITA ALASTUEY

[Seleccione la fecha]





CONSEJO LATINO AMERICANO DE RECREACIÓN
https://www.facebook.com/consejolatino.americanoderecreacion.1

Autor de la colaboración.	**Lic. SILVIA MARGARITA ALASTUEY** asilvia@ciudad.com.ar
Título de la colaboración.	**"ENTRE LA COGNICIÓN Y EL DESEO... EL PLACER DE ENSEÑAR Y JUGAR"**
Editor-autor:	**Grupo: CEIRI/CLAR/CNPSICTE: http://youtu.be/HIYG2IHXIrc**
Título de la publicación colectiva.	***Recreación*, OCIO Y TIEMPO LIBRE. Certificado de Licitud y Contenido: 5928-8289. Derechos de Autor: 586-47- Registro: ISBN, en trámite.**
Número de edición.	**42**
Lugar de publicación.	**México.**
Año de publicación.	**2014.**
Número de volumen.	**2º.**
Páginas:	**24**
Título de la colección y número.	**Serie. Recreación y educación.**

Publicación editada por el Centro de Estudios e Investigaciones en Recreación Integral de México:
[ceirimx@yahoo.com.mx] [https://www.facebook.com/ceirimx.recreacion]

CONTENIDO

Pág.

Breve currículo…….. 03
Resumen…… 04
Introducción…… 05

Desarrollo……..

Entre la cognición y el deseo... Aprendizaje, dificultad, enseñanza: Aportes para facilitar la animación de los aprendizajes). 08

El placer de la vivencia como propuesta pedagógica. 15

Es erróneo suponer que hay diferencia entre educación y diversión. 16

Aprender con alegría... con energía... con la potencia creativa de lo cognitivo y lo emocional. 20

BIBLIOGRAFÍA……

BREVE CURRÍCULO

SILVIA MARGARITA ALASTUEY
asilvia@ciudad.com.ar
www.asilvia.cjb.net



Psicopedagoga MP 124

Post-grado en Gestión (Universidad de Pinar del Río. Cuba).

Post-grado en Psicología del Aprendizaje. Universidad del Comahue. Argentina.

Capacitadora como Pedagoga Generalista en el PROYECTO PROVINCIAL DE JORNADA COMPLETA. Resolución 3085/00 E.G.B. nº 23 de Quilmes.- Capacitador de Trayectos formativos.

Autora de 20 libros con propuestas dirigidas a directivos, docentes y psicopedagogos.

Ha dictado cursos y coordinado talleres y grupos de estudio en distintas instituciones del país (Buenos Aires, Córdoba, Monte, Trelew, Zárate y otros).- e internacionales: Cuba, Brasil.

INVESTIGADORA en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Proyecto "La Inserción del Juego Teatral en la Estrategia Pedagógica".

FUNCIONES DE GESTIÓN y COORDINACIÓN.

Directora General del Instituto Superior Modelo Lomas.-

Profesora titular asociada en la cátedra Didáctica para las dificultades de Aprendizaje.- Facultad de Ciencias Sociales.- Universidad de Lomas de Zamora.-

Profesora de Enseñanza Superior: Cátedras:- Práctica de la Enseñanza para Adultos.-.- Espacio de la Fundamentación: Perspectiva Pedagógico-

Publicación editada por el Centro de Estudios e Investigaciones en Recreación Integral de México:
[ceirimx@yahoo.com.mx] [https://www.facebook.com/ceirimx.recreacion]

Resumen

Entre la cognición y el deseo: Aprendizaje, dificultad, enseñanza: Intervenciones mediadoras (Aportes para facilitar la animación de los aprendizajes). El trabajo presentado parte de una reflexión investigadora sobre un interrogante que sea la directriz del posterior desarrollo:

¿Puede tornarse más saludable y por tanto más exitosa la tarea de enseñar y de aprender desde una propuesta sistemáticamente vivencial y lúdica?

Al hablar de enseñar, se revisa este concepto desde la acción de convocar a los aspectos saludables del sujeto para ponerlos al servicio de la re-construcción del saber, en un *"retorno sobre sí mismo que solamente puede hacerse con la mediación del otro*".

Desde ese lugar se redefine el proceso de enseñanza, de mediación y de intervención psicopedagógica. Es que la búsqueda del placer está en hallar el motivo para desear apropiarse del objeto, de conocerlo, de temerle pero desear abordarlo y re-construirlo a la vez. Investir de deseo el objeto de conocimiento puede resultar entonces posible cuando puede generarse en el sujeto que aprende y en el grupo de sujetos con el que interactuamos en el aula, el espacio especialísimo de entrecruzamiento entre la subjetividad y el objeto a conocer.

Sobre esa tarea se halla centrada la presentación de nuestra investigación desde 1984 y las experiencias que cotidianamente concretamos en cada espacio de nuestro quehacer profesional. Por ello deseamos compartir nuestra investigación vivencialmente a través de un TALLER DE ENSEÑANZA Y JUEGO para todos los niveles educativos y en el ámbito de la capacitación.

ENTRE LA COGNICIÓN Y EL DESEO... EL PLACER DE ENSEÑAR Y JUGAR

Introducción



Para pensar...

Trabajar didácticamente propendiendo a la creatividad es un objetivo por demás enunciado, en el que parecen coincidir la mayoría de los docentes y de los profesionales que trabajan con las posibilidades cognitivas de sujetos de educación. Claro que en el momento de buscar las estrategias enseñantes la tarea se convierte en muy difícil y generalmente se cae en el extremo de organizar una supuesta clase creativa donde los contenidos conceptuales están ausentes o en programar la rutina de una clase totalmente escolarizada porque "es la única forma de desarrollar los contenidos curriculares"... Considerando los tres elementos de la tríada didáctica y adjudicándoles el valor trascendental que cada una de ellos conlleva en la acción pedagógica, es posible y gratificante trabajar creativamente sin descuidar el CONTENIDO (Objeto de conocimiento explicitado en el diseño curricular), atendiendo al mismo tiempo a las necesidades intelectuales, sociales y afectivas del SUJETO que aprende y el grupo al cual pertenece, y todo ello sin perder el rol del SUJETO que enseña, considerando que ambos son parte de una institución educativa que también es una organización que aprende. Si tomamos las palabras de Oliveira Lima "*una clase triste es una triste clase*", como psicopedagogos o docentes nos embarcaremos en la tarea de pensar un trabajo de orientación y coordinación que atienda al sujeto cognoscitivo y también al sujeto que vibra en cada uno de los niños, adolescentes, adultos, y en todos los grupos que se encuentren construyendo aprendizajes junto a nosotros.

La tarea deberá pues convertirse en un momento placentero, lúdico, vivencial: un espacio transicional entre la objetividad de la realidad y la fuerza subjetiva de cada aprendiente, potenciada por la guía de un adulto que andamia sus construcciones desde la acción, la palabra, la posibilidad de agrupamientos diferentes de trabajo, en un espacio productor, en tiempos de acción y reflexión que potencien un pensamiento divergente, creativo y vital.

La realidad actual nos muestra la necesidad de mejores y mayores conocimientos que le permitan a los sujetos la construcción de competencias para: ser, hacer y saber. Ya no alcanza con los contenidos conceptuales aprendidos: la exigencia de destrezas y procedimientos que faciliten el accionar cotidiano y la construcción de valores y actitudes solidarias, democráticas, cooperativas han pasado a ser los ejes a partir de los cuales se re-piensa la educación.

Se intenta, por tanto, en cada encuentro realizar un diagnóstico inicial que permita considerar los contenidos previos de los alumnos, y a partir del anclaje en sus saberes previos, (en algunos casos intuitivos, en otros más sistematizados); reconstruir el trabajo enseñante desde un modelo didáctico que responda a las corrientes pedagógicas actuales, así como la posible formulación de un encuadre conceptual propio referenciado a partir del modelo crítico-constructivo.

Ello permite analizar las variables esenciales en el proceso de apropiación de los conocimientos, previniendo las dificultades de aprendizaje desde un quehacer teórico-práctico que concretará la apropiación de saberes respecto de los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje y la mediación de los contenidos curriculares. Del mismo modo se atenderá la posibilidad de encarar la puesta en marcha de esos saberes en la cotidianeidad de una institución educativa a partir de subproyectos áulicos que respondan al Proyecto Educativo Institucional.

El proyecto de trabajo propuesto pretende poner en acto un modelo didáctico con un estilo de trabajo pedagógico desde la postura crítico-constructiva, atendiendo tanto al proceso de aprendizaje como al de enseñanza desde un movimiento dialéctico que enlaza la tríada alumno-docente-objeto de conocimiento con una mirada preventiva respecto de las dificultades de aprendizaje de los sujetos, sean éstas individuales o grupales. Se propone una metodología: Acción-Reflexión-Acción, que posibilite la artesanía didáctica a partir de la indagación bibliográfica, el intercambio, la búsqueda individual y grupal. Es propósito de las propuestas generar el accionar científico, creativo y no convencional de los alumnos, así como sistematizar la evaluación procesual de los contenidos construidos, pero también de la coordinación realizada. Ello permitirá apropiarse de contenidos actitudinales necesariamente transferibles al quehacer social cotidiano. Para ello pensamos en la importancia del factor motivacional como entrecruzamiento esencial para querer aprender... como atención a los aspectos deseantes y cognoscentes del alumno. Ello solamente se hace posible a partir de una situación problematizadora, lúdica y vivencial que impulsa a actuar, a pensar, a reflexionar, a reconstruir el conocimiento desde una previsión didáctica contextualizada y significativa.

Desarrollo

Posicionamiento teórico...

Entre la cognición y el deseo... Aprendizaje, dificultad, enseñanza: Intervenciones mediadoras (Aportes para facilitar la animación de los aprendizajes).

He tenido oportunidad de transitar treinta y dos largos ¿o cortos? años en las aulas desde el lugar del enseñante... Y he "caminado" aulas en distintos momentos históricos y políticos, y en distintas situaciones institucionales, así como en distintos roles y funciones. Diferentes también han sido los niveles a los que me dirigía desde la postura docente: alumnos de educación general básica de diversos ciclos, alumnos de escuela media o secundaria, alumnos del bachillerato de adultos, docentes para ser capacitados, alumnos universitarios. Y diferentes contextos culturales: alumnos docentes de Cuba; de Chile; de Brasil, del interior de Argentina, del conurbano bonaerense tan cercano a la enorme ciudad de Buenos Aires, y también en la misma Capital Federal. Diferentes también los roles asumidos, (maestro de grado, profesor de media, secretario, vicedirector, director, supervisor, profesor universitario, psicopedagogo, capacitador), y por supuesto, diferente mi edad (porque los años también van marcando diversas y diferentes huellas en el quehacer educativo y personal en este transitar docente), y sin embargo aún sigue presente el deseo, la búsqueda, la diversión y el juego... O lo que es mejor (¿o peor?), cada día es más fácil hallar diversión y juego en ¿la ciencia o el arte?, de comunicar contenidos, de facilitar apropiaciones, de generar intersticios de acción creativos, de intentar instituyentes. Sin embargo sigo investigando, sigo buceando, sigo experimentando, para tratar de dar, ¿o darme?, algunas respuestas. Puesto que resulta trascendental indagar sobre la fuerza de lo vivencial respecto de la apropiación de contenidos cuando desde la propuesta enseñante se ponen en juego todas las energías transformadoras del juego y de la creación desde sus múltiples posibilidades

motivadoras. Un análisis de los aprendizajes que el docente puede propiciar cuando juega su rol con el entrecruzamiento casi mágico de la cognición y el deseo, y desde dónde la reconstrucción de saberes se hace (¿o parece hacerse?) más fluida y eficaz cuando el enseñante siente y vivencia la divertida y mágica acción de enseñar... He intentado profundizar la bibliografía y revisar la postura, para lograr problematizar estas cuestiones que me ocupan desde un interrogante que es la directriz de mi investigación cotidiana en las aulas:

¿Puede tornarse más saludable y por tanto más exitosa la tarea de enseñar y de aprender desde una propuesta sistemáticamente vivencial y lúdica?

Cuando hablo de enseñar, no estoy pensando de manera alguna solamente en transmitir, estoy pensando en convocar a los aspectos saludables del sujeto para ponerlos al servicio de la re-construcción del saber, estoy pensando en un *"retorno sobre sí mismo que solamente puede hacerse con la mediación del otro*"[1]. Ello implica pensar la tarea docente como un espacio de mediación. Quizás lo importante de los procesos de enseñanza y aprendizaje resida en convertirlos en un espacio placentero de apropiación, pero no en un espacio vacío de alegría, no un espacio neutro regido solamente por las leyes de la cognición porque además esto jamás sería posible... Es que la búsqueda del placer está en hallar el motivo para desear apropiarse del objeto, de conocerlo, de temerle pero desear abordarlo y re-construirlo a la vez. Investir de deseo el objeto de conocimiento puede resultar entonces posible cuando puede generarse en el sujeto que aprende y en el grupo de sujetos con el que interactuamos en el aula, el espacio especialísimo de entrecruzamiento entre la subjetividad y el objeto a conocer. Y por ello es posible pensar una relación con el saber que puede explicarse desde un enfoque psicopedagógico más clínico, que aborda esta situación relacionándola con la construcción del aparato de aprendizaje del sujeto. No

[1] FILLOUX, JEAN CLAUDE, *Intersubjetividad y Formación* .1996

basta conocer, en el caso del docente la propia disciplina, hay todo un espacio subjetivo a analizar desde su propia práctica y desde su propia relación con la propia práctica, así como de su posibilidad de cargar de energía y deseo ese espacio de trabajo esta dimensión de lo psíquico, que al decir de Blanchard Laville: *"puede perturbar, cerrar, atar, este contrato"* [2] (se refiere al contrato didáctico), y es un hecho que muchos de los docentes ignoran (o excluyen de su análisis), la dimensión de lo psíquico en la relación vinculante entre ellos y sus alumnos. Así como a veces los capacitadores excluyen también del análisis de sus prácticas este aspecto, que transita cuando se convierten en sujetos de aprendizaje los propios docentes, aquellos cuya situación cotidiana no es aprender sino enseñar. Sobre todo si tomamos el espacio de la práctica docente tan atravesada por rutinas que contaminan su accionar y resultan alienantes (tan alienantes como le resultan al alumno, determinadas prácticas institucionales muy atravesadas por un ritmo particular de trabajo en la tarea, que no pueden acomodar al ritmo propio y personal del sujeto, mediante el cual convertirlo en placentero). En realidad la motivación para aprender forma parte constitutiva del sujeto, quien se apropia también de los motivos, no los tiene intrínsecamente; estos se dan con la adquisición misma y desde las posibilidades del entorno cultural, por eso aún desde quienes postulan una mirada puesta más en el sujeto cognitivo que en el sujeto deseante (y somos siempre ambos a la vez), la clave aparece tal como si radicara en el uso del instrumento mediador que se da en el aula, en el contexto escolar motivador. Pensada así desde la teoría de la actividad que plantean muchos neovigostkyanos, la modalidad del uso del instrumento cobra valor incalculable cuando despierta el deseo cognitivo de apropiación en el sujeto. Ese encuentro que se da en un espacio particularísimo: Espacio que Winnicott llamaría transicional porque se trata "de un espacio interno y externo al sujeto, que transita entre el mundo interior y el social, entre el adentro y el afuera en una zona desde la cual puede surgir la creación" tal como expresa Filloux (1996).

[2] BLANCHARD LAVILLE, C. *Saber y Relación pedagógica.* 1996



Jugar con la realidad y apropiarse de ella creativamente, ésa es la definición de aprendizaje desde la que pienso mis encuentros con los alumnos y con los docentes a capacitarse, y esto es lo que se siente en el momento de re-construir el objeto a aprender porque transitan en el aula las fuerzas energizantes del deseo al servicio de la cognición.

El intento trata pues de lograr que la formación que acompaña esta apropiación de saberes realmente se vuelva un "retorno sobre sí mismo en el intercambio con los otros", lo que hace pensar tal como plantea Filloux que *"El verdadero educador es aquel que crece todavía psíquicamente al hacer crecer"* (pág. 58). En esta institución particular que se da en el aula, dentro de otra institución también atravesada por deseos hay un nivel de exposición muy fuerte, es un nivel que puede propiciar enormes situaciones de parálisis pero también de crecimiento y acción productiva alrededor del objeto de conocimiento. El espacio instituyente y problematizador de ruptura de estereotipos y recreación de aprendizajes que conmueve el mundo interno del enseñante y también del aprendiente puede ser el motor más rico para la generación de saberes vivenciados. En el caso del docente "*tan expuesto a la exposición"* (al decir de Lidia Fernández), este estilo exploratorio de acción y reflexión vivenciales permite un clima de enseñanza y de aprendizaje con estilo creador y apela tal como la plantea Howard Gardner a las múltiples inteligencias del sujeto (l993) "*La mente no escolarizada*".-Paidós. Cuando se produce una situación de transacción y puede hallarse una unidad fundamental entre los fenómenos que nos rodean, una relación recíproca entre el saber del sujeto y el saber enseñado se genera una reconstrucción que se da no en forma lineal sino a través de una red compleja o de circuitos de interrelaciones que pueden comprenderse en interjuego recíproco con nuestra propia realidad. Así los contenidos cobran una significación particular y diferente y se redefinen a través de la impronta que cada sujeto pone en ellos. También podríamos pensarlo al decir de Rosenblat (1978) desde una postura estética en la cual el que aprende siente su atención "*absorbida por lo que está sintiendo, vislumbrando, pensando".*

El hecho de explicar la apropiación de conocimientos se relaciona también con el acto de la metacomunicación (es decir tomar como objeto de estudio la propia comunicación y todos los atravesamientos conscientes e inconscientes que ella implica), en este caso pensando que a menudo es necesario recurrir a formas no convencionales de poner en acto situaciones que lleven a la simbolización; para ello se hace necesario recurrir a situaciones lúdicas, por ejemplo psicodramáticas, que permitan reflexionar sobre las propias acciones y prácticas. En el caso de una parodia o simulación sobre un aspecto a reconsiderar, la índole lúdica del intercambio se torna más sensible, más permeable la interacción y facilita un clima de trabajo donde la problematización permite el tránsito del saber y su posterior apropiación. ¿Será quizás éste un espacio de práctica intersticial como el que plantea René Rousillon[3] en el cual es posible trabajar la extraterritoriedad de la clase común atravesada por rutinas paralizantes, bajar la guardia y permitir una impresión de intercambio mutuo, lejos de las tensiones cotidianas y desgastantes, con un respeto por los tiempos de cada sujeto y del grupo? Por supuesto que la práctica intersticial resulta un fenómeno muy complejo y no es mi idea pensar que este dispositivo de intervención sea el que propongo, pero me pregunto si no están presentes en estas prácticas problematizadoras que me ocupan ciertas características de esta práctica, y por ello suponen una forma de comunicación lúdica y vivencial, como una puesta en acto de las pulsiones de vida en la institución, específicamente en la vida áulica. Y es en la institución tan fuertemente atravesada por demandas, órdenes, exigencias, obligaciones, donde el Yo con relativa autonomía intento dar respuesta también a las demandas internas, a los deseos, las sensaciones, los impulsos, las necesidades... y en ese espacio especialísimo resulta ser posible que la comunicación le permita reaccionar saludablemente ante las demandas del ambiente y sus propios estímulos internos. Entre esas demandas y con un fuerte marcaje circulan los contenidos. Pienso no solamente en contenidos de tipo conceptual y procedimental (aquello que

[3] KAËS, BLEGER Y OTROS, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos.* 1993



sabemos y aquello que hacemos respecto de lo que sabemos), sino también desde la propia postura de paradigmas éticos de vida, de contenidos actitudinales que circulan en las aulas y de los cuales también el docente realiza una previsión en su plan de acción enseñante). Y quizá sobre su construcción (o re-construcción) parecen circular las dificultades que son motivo de mi interés. Podríamos pensar estas dificultades en términos de movimiento respecto de un área crucial tal como lo es la apropiación de contenidos curriculares. Cuando la relación de mediación docente-alumno-objeto de conocimiento toma una modalidad regresiva, el atravesamiento de los estereotipos, las rutinas, la parálisis, lo tanático y peligroso impiden generar movimientos dialécticos que no enquisten la dificultad en un dilema: Estos docentes no saben enseñar... Estos alumnos no aprenden... En este caso la dificultad se encierra en sí misma. A veces es posible que se abra pero en términos de antagonismo o enfrentamiento: Los alumnos no aprenden porque los maestros no enseñan..., o los maestros no pueden enseñar porque los alumnos no aprenden. Aquí en dos bandos contradictorios se cristaliza la posibilidad de resolver la situación. Circula energía pero de uno contra otro. Se torna entonces importante problematizar la situación, ello implica una modalidad progresiva de abordaje, fuertemente cargada de energía puesta al servicio de la resolución de la dificultad. La modalidad progresiva exige cierto grado de autonomía y permite: comunicación acerca de la tarea, menor circulación fantasmática, cierto grado de gratificación, contactos entre el presente y el futuro. Cuando en la interacción triádica contractual entre docente, alumno, objeto de conocimiento (o capacitador, docente, objeto de conocimiento), se genera un espacio en el cual se puede problematizar la dificultad, el camino de la construcción de contenidos está siendo posibilitado... Es importante reconocer además que el espacio pedagógico implicará la creación de actitudes, a veces la de ideologías justificadoras como defensa ante la sensación de no poder, en tanto que lo que no se puede es transformar la dificultad en problema. Este tipo de defensas podría arrastrar consigo alienación y fuga de la tarea

convocante. Aquí la atención de un trabajo altamente comunicativo favorecería la problematización y por tanto la modalidad progresiva en la relación docente - alumno, capacitador - docente. Por tanto la reconstrucción (o construcción) de valores también se relacionará directamente con un espacio saludable de autonomía del yo y de relaciones de modalidad progresiva. Sobre la construcción de valores nos dice Maslow en este sentido (1985): "*En última instancia el mejor modo que una persona tiene de averiguar lo que debe hacer, es descubrir quién es y qué es, porque el camino hacia decisiones éticas y de valor, hacia elecciones más acertadas, hacia lo que debe ser, pasa por lo que es, por el descubrimiento de hechos, de la verdad, realidad y naturaleza de su propia persona. Cuanto más temperamento y constitución, lo que busca y anhela, lo que realmente le satisface, tanto más fáciles y automáticas son sus elecciones de valor*" (pág. 139). Dado que el intercambio grupal permitió en la experiencia que se cuenta, construir espacios de problematización más ricos por el aporte que cada sujeto imprimía en sus propias y compartidas construcciones, es interesante repensar que en esta interacción de hecho se da la ambivalencia que se detecta en todo proceso de relación interpersonal entre los grupos, puesto que cada sujeto la trae en sí mismo. Tomando la parábola de los puercoespines de Freud, que cita Franco Fornari (pág.123) *"los individuos que interactúan en un grupo son, como los puercoespines del cuento, recíprocamente portadores del bien y del mal"*. La interacción en grupos facilita (a veces obstaculiza en una primera instancia), pero de todas maneras enriquece la calidad de las interacciones si el docente (o el capacitador), capitaliza las intervenciones participativamente, y orienta una modalidad progresiva de trabajo compartido. Quizás la palabras que con más fuerza señalan la idea que he querido destacar en esta propuesta de mediación enseñante es que todo docente (y el capacitador también lo es), puede imprimir en el grupo de trabajo un estilo vivencial que potencie el crecimiento de todos y cada uno de los sujetos que lo componen, pero además que le permitan al educador su propio crecimiento profesional y personal: "El

verdadero educador es aquél que crece todavía psíquicamente al hacer crecer" Filloux (l996) pág. 58 "Intersubjetividad y Formación". Por eso, el motivo de mi indagación tiene que ver con un diseño didáctico en el cual la propuesta intenta propiciar el acceso al conocimiento a partir de situaciones problematizadoras y vivenciales en las cuales la relación con el saber tiene que ver con un proceso de producción de saber para pensar y actuar; para generar apropiaciones efectivas de los conocimientos que la sociedad considera válidos y que se han formalizado en los diseños curriculares de diversos niveles de educación formal, a lo largo del tiempo y en distintos espacios geográficos y pedagógicos. De hecho, la experiencia parece "decirme" desde la cotidianeidad de mi práctica que esto es así... pero no alcanza la ingenuidad de la mirada de un docente en ejercicio ni la cantidad de años que parecerían afirmarlo. La práctica real de las aulas necesita de la mirada investigativa, de la posibilidad de socializar los resultados, de contrastar hipótesis erróneas. Los avatares en la pulsión del saber, tal como lo plantea Bion son tan fuertes como los que devienen de las pulsiones de amor y odio. Para él, el sujeto aprende a conocer y éste es un vínculo activo y no una posesión de saber. Es una pulsión elemental que habla de vínculo, tan fuertes como del amor y del odio, como proceso activo, que implica también la tolerancia a la frustración de no saber y al sufrimiento de la búsqueda, en relación muy particular entre lo cognitivo y lo emocional.

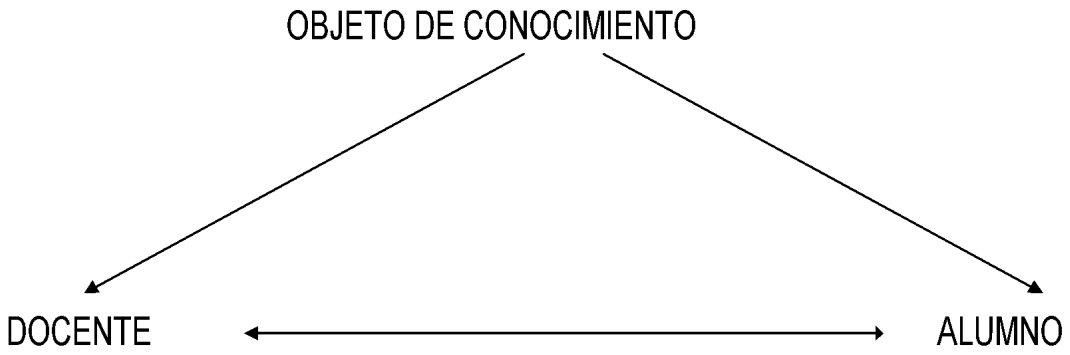
EL PLACER DE LA VIVENCIA COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA

A este primer título le agregaría ahora, la posibilidad de autonomía del yo para construir en un espacio de gratificación y sufrimiento su propio conocer, con otros y desde la coordinación de un sujeto que además de la necesaria asimetría en los conocimientos que intenta enseñar y que tienen que ver con su formación académica, debe tener también una formación en saberes referidos a los fenómenos grupales o la situación del proceso de aprender de los otros y su propio proceso de aprender. Aceptar estas limitaciones y

afrontarlas posibilitara establecer una relación pedagógica vinculante en la cual se hace hincapié en lo cognitivo sin descuidar lo emocional, para que la circulación de contenidos pueda permitir modalidades progresivas de aprendizaje y no funcione como un traba en contra de aquellos que deban aprender. Y tomo nuevamente las palabras de Blanchard Laville (pág. 38)... *"porque creo que no necesitamos* (yo le agrego no deberíamos), *separar lo emocional de lo cognitivo*". *La relación con el saber es un proceso infinito. Como decía Bion, siempre en devenir, siempre a punto de conocer, pero no sé lo que es conocer*".

ES ERRÓNEO SUPONER QUE HAY DIFERENCIA ENTRE EDUCACIÓN Y DIVERSIÓN

Estas palabras sencillas y concisas del autor de "Aula sin muros" están siempre presentes en mi mente cuando me apronto a DISEÑAR una clase, no importa el nivel de enseñanza que sea... Es que existe en todo ser humano -y por supuesto especialmente en el niño- un sentido lúdico que, a menos que sea mutilado por la estereotipia, el aburrimiento y la repetición, le permite apropiarse de la realidad "jugando" con ella mediante un pensamiento crítico y autónomo que facilita la transformación de ese objeto de conocimiento en cooperación con los otros. Maslow, en su libro "*El hombre autorrealizado*" nos habla de la CREATIVIDAD INTEGRADA: esa creatividad que fusiona el proceso creativo primario (que se vincula con la posibilidad de reír, disfrutar, emocionarse, intuir, confiar, comportarse con ingenuidad), con el proceso creativo secundario (el que se relaciona con el trabajo más duro del pensamiento riguroso, la posibilidad de poner a prueba el momento de inspiración). La Creatividad INTEGRADA atenderá ambos aspectos porque en ella se darán el trabajo y el esfuerzo sin que esté vacía de intuición y regocijo... Pensando en la cotidianeidad de nuestro trabajo docente, en la realidad del aula, allí se encuadra en una referencia concreta la tríada fundamental del proceso:



Concretamente, en el AULA se da un proceso de ENSEÑANZA y tantos procesos de APRENDIZAJE como alumnos hay en ella. Es el docente quien encara los contenidos desde una propuesta DIDÁCTICA para un grupo de trabajo que, como tal, ha de convertirse en un grupo OPERATIVO que aborda el objeto de conocimiento para apropiarse de él, para conocerlo, y ¿por qué no?, para transformarlo. El mayor desafío pedagógico radica, entonces, en la selección y creación de propuestas didácticas que faciliten la apropiación de esos contenidos a partir de estrategias lúdicas, creativas y motivadoras: que no caigan en el "jueguismo" inútil sino que en la plenitud del contenido permitan la reflexión participativa y la acción transformadora. Los contenidos disciplinares (conceptuales) pueden problematizarse en situaciones de contextualización efectivas facilitadas por el trabajo con otros, puesto que “es a través de las palabras y la mirada de los otros que se puede tomar conciencia de la diferencia entre lo que se creía hacer y lo que se hizo en la situación” (pág. 40). Las situaciones se enriquecen desde la mirada del otro para el alumno cuando se trabaja grupalmente, desde una dificultad problematizada, vivenciada, significativa socialmente, motivadora: ACCIÓN. Esta propuesta grupal permite vivenciar un contenido que parte de la acción total del sujeto, que le permite "jugar" con la realidad desde el rol de emisor, poniendo en común con su grupo un conflicto, un juego de fuerzas entre opuestos que aparece en una situación a resolver. Para esta acción: ¿qué mejor recurso, por ejemplo, que el juego teatral y vivencial en sus múltiples formas? Recuerdo con cuántas dificultades me encontraba para abordar el



tema "Diferentes formas de comunicación" o "Elementos paralingüísticos en el esquema de comunicación" en la cátedra Redacción especializada (Bachillerato Técnico en Medios de Comunicación). ¡Qué vacías e inútiles me resultaban las explicaciones y los esquemas conceptuales, mientras el auditorio obligado de mis alumnos, con afecto y benevolencia, trataban de disimular su hastío! Y luego, con qué facilidad e interés se "apropiaron" de estos conocimientos y los "aprendieron" realmente porque los hicieron suyos, trabajando grupalmente sobre nudos problemáticos que se les presentaban y que debían poner en común utilizando distintas formas de comunicación... Todos los alumnos cumplían el rol de emisores y de receptores, todos apropiándose más y mejor de los saberes porque éstos se vivenciaban con la totalidad de su persona, atendiendo la moralidad de la conducta, permitiéndose jugar y aprender en un clima y en un espacio que se DESESCOLARIZAN, y por ello se convierten en motivadores y significativos. La estrategia vivencial como propuesta pedagógica permite además una participación plena, sin inhibiciones, casi como en un juego: además concretiza aspectos del saber que fuera de una situación, son muy difíciles de entender (especialmente para los alumnos con mayores dificultades), y permite al docente una evaluación del proceso de aprendizaje en cada grupo y no sólo en los resultados. ¡Cuánto mejor abordaron el concepto de "Mecanismo de defensa" en la cátedra de Psicología mis alumnos, después de iniciar la clase con una breve parodia entre un alumno y la profesora vivenciando la proyección, o cuando a través de un monólogo, sin aviso previo, los introduje en el tema Sublimación! ¡Qué sencillamente lograba su atención con una entrada inesperada, o los volvía al tema mediante una imagen congelada! Y a partir de la ACCIÓN, de ese actuar con la realidad, que implica un apropiarse de los conceptos después de transitar por un proceso de construcción personal pero en interacción con los otros y a partir de los saberes propios, se daba la REFLEXIÓN: confrontación de saberes sobre la apropiación de conceptos en el intercambio y la discusión. Quizás era allí el momento oportuno donde el docente como coordinador del grupo,

aportaba la información que se le requería, desde una exposición dialogada o un diálogo directo, desde el rol del facilitador y conductor del grupo: rol que nunca pierde sino que revaloriza, pero desde otro lugar del enseñar... Y era entonces el instante propicio para volver a la ACCIÓN, transfiriendo a la práctica los conocimientos abordados. En esta puesta en común de los conceptos "aprendidos" por el grupo, también es importante mantener las formas vivenciales de trabajo en las que la reflexión teórica grupal cobre vida con propuestas opcionales, permitiendo al grupo elegir estrategias no convencionales diferentes: Juego de naipes o un dominó conceptual elaborado para revisar conceptos y exponerlos; juego de los opuestos, payada, pepelógrafo, Receta inverosímil, juego del garabato, historia inconclusa, juego de las etiquetas, visualizaciones creativas o tantas otras posibles de adaptar al nivel o la asignatura en la cual nos desempeñemos. ¡Qué diferentes las evaluaciones que me permitían y les permitían a los alumnos "disfrutar" de una evaluación en la cual se armaban radioteatros (lengua y literatura) o se inventaban pasacalles y avisos publicitarios (Cívica-Sociales-Ecología)! ¡Qué valioso evaluar la clase (y por qué no al coordinador) mediante la técnica del "SI FUERA..."(un pájaro, un mueble, una canción) o la técnica de la radiografía! ¡Cuánto de creativo y de conceptual en una forma no convencional de decirle al grupo cómo se vivió un espacio de trabajo! Estas propuestas didácticas que pude trabajar con tanto en diferentes niveles de enseñanza (ex-primaria; ex-media; terciaria; universitaria; jornadas con docentes y supervisores de primaria), me permitieron no SOLAMENTE trabajar armoniosamente con grupos operativos, convirtiendo las clases en un verdadero TALLER (¡que de hecho resulta interesante!), sino además (y esto es algo que tengo muy claro) les facilitó apropiarse más eficazmente de los contenidos, de los cuales jamás deberá vaciarse a la escuela y a los cuales no debemos renunciar. Las estrategias, probadas en todos los niveles, en grupos y en casos individuales desde el rol psicopedagógico, resultaron por lo menos, siempre más efectivas que otras estrategias convencionales ya probadas. Los testimonios de alumnos, docentes y directivos respecto de las

clases o jornadas de trabajo, resultaron altamente positivos. La música, la imagen congelada, la parodia, el torbellino de ideas, el juego de los opuestos, el juego con sonidos, la clínica del rumor, la dramatización, el juego del lazarillo, el vendedor ambulante y otras muchas formas de intercambiar saberes, reconceptualizar, abordar situaciones de enseñanza para construir nuevos y más flexibles aprendizajes hacen posible que se logren los objetivos propuestos: se DES/ACARTONE la clase e impulse la expresión individual y grupal. Quisiera concluir quedándome en el principal objetivo de un diseño didáctico como el que propongo:

APRENDER CON ALEGRÍA... CON ENERGÍA... CON LA POTENCIA CREATIVA DE LO COGNITIVO Y LO EMOCIONAL...

¿Nunca nos preguntamos por qué existe una marcada diferencia entre RECREO y CLASE? Porque en la tarea escolarizada no se concreta la experiencia lúdica que favorece la interacción creativa... Nada evalúa mejor nuestra estrategia didáctica que el hecho de que los alumnos "*ni siquiera escucharon el timbre del recreo*"... Quizá porque esta clase les permitió reflexionar, participar, jugar con la realidad...

UNA CLASE TRISTE ES UNA TRISTE CLASE... nos dice Oliveira Lima, quizá no sea tan difícil encontrar, a través del juego y la vivencia placentera, las estrategias que conviertan nuestra tarea en un hermoso momento de ENTRECRUZAMIENTO de cognición y deseo; de saber y emoción... para nuestros alumnos y, ¿por qué no? también para nosotros.

BIBLIOGRAFÍA

ALASTUEY, Silvia Margarita “En busca de nuestra propia metodología de estudio” Editorial Siemens Ocampo.-

ALASTUEY, Silvia Margarita “Aula Taller: Técnicas de Estudio y Expresión”.- Edición de la autora.

ALASTUEY, Silvia Margarita Documento de apoyo Nº 8 "Un intento de Supervisión Creadora" - Editorial Siemens Ocampo.

ALASTUEY, Silvia Margarita Documento de apoyo Nº 10 "Los clubes escolares" - Editorial Siemens Ocampo.

ALASTUEY, Silvia Margarita Documento de apoyo Nº 20 "Motivación" - Editorial Siemens Ocampo.

ALASTUEY, Silvia Margarita Documento de apoyo Nº 21 "Objetivos Operativos" - Editorial Siemens Ocampo.

ALASTUEY, Silvia Margarita Documento de apoyo Nº 23 "Educación Cooperativa" - Editorial Siemens Ocampo.

ALASTUEY, Silvia Margarita Documento de apoyo Nº 25 "Talleres y clubes" - Editorial Siemens Ocampo.

ALASTUEY, Silvia Margarita Documento de apoyo Nº 34 "Estrategias áulicas creativas y motivadoras" - Editorial Siemens Ocampo.

ALASTUEY, Silvia Margarita Documento de apoyo Nº 37 "Taller literario" - Editorial Siemens Ocampo.

ALASTUEY, Silvia Margarita Revista Novedades Educativas - Año V - Nº 36, pág. 42 - Noviembre de 1993 - Nota periodística "El Juego Teatral en las Jornadas de Perfeccionamiento Docente".

ALASTUEY, Silvia Margarita Revista "Magisterio del Río de La Plata" - Año 9 - Nº 1 - Marzo de 1994, pág. 10, 11, 12 y 13. Experiencias pedagógicas: "Jornadas de Perfeccionamiento Docente".

ALASTUEY, Silvia Margarita Revista "Estrada" - Año 14 - Nº 2/1994, pág. 38 y 39. Publicación educativa en el Espacio de Intercambio. "Juego Teatral y Vivencial en el Proceso de Enseñanza". Basado en la ponencia realizada en las III Jornadas Interdisciplinarias de Educación Especial. Teatro San Martín. 2 y 3 de marzo de 1994.

BUSQUETS, Dolores y otros. “Los temas transversales” Santillana. Buenos Aires.

DE BONO, E. “Seis sombreros para pensar” Editorial Granica

BLANCHARD LAVILLE, C. Saber y relación pedagógica. (1996). Buenos Aires. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.

FERNÁNDEZ, L..M. (1994) Instituciones educativas. Buenos Aires. Paidós.

FILLOUX, J. (1996) Intersubjetividad y formación. Buenos Aires. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.

FLEISCHER, D. (1996) El jugar. (Del texto Lecturas de Winnicott).Compiladora GRECO, B. Buenos Aires. Lugar Editorial.

GARDNER, H. (1992) La mente no escolarizada. Buenos Aires. Paidós. Barcelona.

KÄES, BLEGER, ENRÍQUEZ Y OTROS. (1993)La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. Paidós. Buenos Aires.

MASLOW, A. (1985), La personalidad creadora. Barcelona Kairós.

ONTORIA A. "Mapas conceptuales" Editorial Narcea.

ROSENBLAT, L. (1938), Literature as Exploration. Nueva York, Appleton Century (4º edición 1983).

VARGAS Y VARGAS Laura- Bustillos Graciela "Técnicas participativas para la Educación Popular." Tomos I y II Editorial Humanitas Buenos Aires.