



Pigmalión ante el espejo! Reflexiones sobre la objetivación del currículo universitario

Pygmalion in front of the mirror! Reflections on the objectification of the university class

Carlos Zavaro Pérez

czavaro@fcnym.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Recepción: 18 Agosto 2021

Aprobación: 12 Abril 2022

Publicación: 01 Diciembre 2022

Cita sugerida: Zavaro Pérez, C. (2022). Pigmalión ante el espejo! Reflexiones sobre la objetivación del currículo universitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(22), e113. <https://doi.org/10.24215/23468866e113>

Resumen: Se analiza una propuesta de intervención que sintetiza un modo de enseñanza de la botánica sistemática bajo un formato sustentado en las didácticas específicas como mediación del aprendizaje de contenidos y la adquisición de competencias específicas de la disciplina a través de un modelo de aprendizaje basado en problemas de investigación con la tutoría de las/os docente como facilitadores. Se enuncian y comparan algunos emergentes utilizando el relato pedagógico como herramienta para la reconstrucción de lo acontecido en clase, aunque poniéndolo en diálogo con los aportes teóricos de autores que constituyen el marco de referencia en el que se encuadra el sustento pedagógico y las decisiones que de él emergen. La propuesta recupera siete años de trabajo de los cuales los últimos dos han estado atravesados por la virtualidad como territorio de aprendizaje.

Palabras clave: Botánica sistemática, Embryophytas, Relato pedagógico, Biología.

Abstract: An intervention that synthesizes a way of working in the teaching of systematic botany is analyzed. The format is based on specific didactics as mediation of the contents and the acquisition of competencies in the discipline through a learning model based on research problems with the teacher's tutoring as a facilitator. Some aspects that emerging from the experience are enunciated and compared using the pedagogical report as a tool for the reconstruction of happened in class, although putting it in dialogue with the theoretical contributions of some authors that constitute the pedagogical frame of reference and the educational support in which is framed the decisions. The proposal recovers seven years of work in classroom. The last two years have been traversed by virtuality as a territory and a learning scenario.

Keywords: Systematic Botany, Embryophytas, Pedagogical report, Biology.



INTRODUCCIÓN

En la década del 60 durante el siglo pasado una experiencia pedagógica realizada en aulas de los Estados Unidos (Rosenthal y Jacobson, 1968) logró visibilizar la relevancia que tienen, en el aprendizaje, las expectativas del docente respecto del estudiantado y las influencias positivas que pueden ejercerse cuando éstos son estimulados diferencialmente en relación a sus habilidades y capacidades para relacionarse de forma creativa con el conocimiento.

La intervención, que recrea el mito del escultor griego Pígalión, quien logra concretar su amor por Galatea -su más maravillosa creación artística- al conocer a Afrodita y depositar en ella todas las expectativas que le había generado su obra, se transmuta en el logro que en términos educativos es posible obtener cuando quienes están al frente de un aula son capaces de depositar esas expectativas en las/os estudiantes, potenciando en ellas/os, a través de su trabajo como docente, el compromiso con el aprendizaje.

Esta metáfora no es ajena a la manera en que se conciben ciertos formatos educativos donde opera una perspectiva dialógica y constructivista en torno a al proceso de enseñanza-aprendizaje cuando éste es entendido como un hecho formativo y político. En la mayoría de esos espacios los vínculos que se generan entre las/os estudiantes y entre éstas/os y sus docentes, fomenta un compromiso con el conocimiento que deriva en un aprendizaje significativo (Zavaro Pérez, 2020) que potencia su autonomía, promoviendo sujetos capaces de cumplimentar, tal como Pígalión, sus expectativas.

En este sentido, las letras que siguen compendian una experiencia alternativa de aprendizaje por problemas en la que no sólo se contextualiza y recrea la situación que motiva la propuesta de enseñanza, sino también se recupera y narra lo acontecido en torno a su implementación en el aula, a partir del uso del relato pedagógico como herramienta para la reflexión. ¿El propósito?, fomentar situaciones de aprendizaje y estrategias de enseñanza donde las expectativas son concretadas como parte de la mediación de una concepción de la didáctica que refleja las didácticas específicas.

EL CONTEXTO COMO ESCENARIO DE LA PRAXIS EDUCATIVA

La materia de Botánica Sistemática II (*Embryophytas*) forma parte de los trayectos formativos de las orientaciones de botánica, ecología y paleontología previstas en el plan de estudios de la carrera de Biología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. La misma se centra en el estudio y la clasificación de las plantas con embriones. Musgos, helechos y afines, coníferas y plantas con flores, constituyen su objeto de estudio, enfatizando -como parte de los contenidos previstos en el programa de estudios- en aquellos caracteres que permiten delimitar a estos grupos y establecer las relaciones históricas existentes entre ellos como resultado de la evolución.

En términos generales la materia tiene dos espacios, uno destinado a las clases teóricas que no son obligatorias, salvo para quienes cursan bajo la modalidad de promoción, y otro de trabajos prácticos que complementan los temas abordados en teoría y que sí son obligatorios para toda la cursada. En ellos las/os estudiantes trabajan en grupos que se mantienen estables durante todo el año y que son acompañados por un docente que se desempeña como tutor/a, lo que fomenta vínculos personales y modos singulares de trabajo durante todo el ciclo lectivo.

Cada grupo trabaja con plantas que son coleccionadas y herborizadas por las/os estudiantes, y a las que identifican utilizando las claves dicotómicas disponibles en la bibliografía sugerida por la cátedra. Una vez conocida la identidad de cada planta se debe completar una ficha donde se consigna una descripción de la misma con los caracteres morfológicos más relevantes, esquemas o fotografías de cada especie y finalmente realizan una clave dicotómica con la totalidad de las plantas herborizadas que forma parte del trabajo final de la materia que acompaña la entrega del herbario con el cual se acredita la cursada.

EL MARCO TEÓRICO COMO PREMISAS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Las propuestas de las actividades prácticas en las asignaturas de sistemática suelen sustentarse en el supuesto de que la determinación constituye una herramienta que permite reconocer la diversidad de especies y entender las relaciones evolutivas que existen entre éstas y entre los grupos taxonómicos que integran. Esta práctica condiciona una manera de naturalizar el currículum sin que medie una reflexión acerca del sentido de las propuestas implícitas en la planificación de las clases, lo que deriva en propuestas de enseñanza casi intuitivas a las que Litwin (1997) ha acuñado bajo la categoría de *configuración didáctica*, destacando -incluso- la existencia de algunas configuraciones que resultan no didácticas por constituir prácticas sustancialmente acríticas basadas en la presunción de que la expertiz de las/os investigadores en los contenidos de la disciplina que enseñan constituye sinónimo de un saber mediar en su enseñanza. En las antípodas, otros modelos de aprendizaje colaborativo permiten configurar un espacio donde la planificación forma parte del modo de concebir la enseñanza que recapitula y resignifica la didáctica implícita en el método en que se produce conocimiento en ese campo de estudio.

La perspectiva, que retoma los enfoques analíticos de la didáctica (Meirieu, 1997; Steiman, 2017 y 2019), de la praxis reflexiva (Schön, 1984; Perrenoud, 2004) y algunos fundamentos de la construcción metodológica (Edelstein, 1996), adhiere a un modelo de educación emancipadora (Freire, 1993) que requiere necesariamente de docentes emancipados conscientes del rol que deberían desempeñar, no sólo como transmisores de un saber heredado (Bourdieu, 1994), sino también como facilitadores de un modo de concebir la práctica. Esta perspectiva les permite correrse de la centralidad de la escena en la que tradicionalmente se les ha ubicado bajo otros formatos de aprendizaje, para delegar el protagonismo en las/os estudiantes.

El papel que desempeñan las prefiguraciones sobre las competencias que las/os estudiantes son capaces de desarrollar cuando son estimulados y acompañados por las/os docentes contribuyen a transformar el aula y a la dinámica que en ella acontece, lo que no sólo la demarca respecto de otras modalidades y formatos tradicionales, sino también visibiliza los marcos pedagógicos que la sustentan.

Si bien esta experiencia se inscribe en la letra del programa de estudios, representa una forma novedosa de enfocar la temática por conformar un espacio de trabajo experimental que pretende fomentar la autonomía en el modo en que las/os estudiantes se vinculan con el conocimiento de manera creativa bajo una lógica de aprendizaje por problemas de investigación donde prima la didáctica específica de la disciplina como mediación del saber desde un saber hacer. A la fecha, la experiencia acumula siete años, pero sigue resultando novedosa respecto del modo en que acontece la práctica y a la forma en que se imparten estos conocimientos en la mayoría de las asignaturas de sistemática en la facultad, en especial porque el formato -apelando a la consabida metáfora de Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968)- transforma a las/os estudiantes que lo transitan en protagonistas.

RELATO DE LA EXPERIENCIA

El relato pedagógico constituye una herramienta asociada a un modo de reflexionar sobre la praxis que en cierta medida permite recrear experiencias escolarizadas develando las tramas que acontecen en el aula (Bullough, 2000) y que dan cuenta de los modos de interpretar la práctica, de las convergencias de significantes que en ellas emergen y de la mirada existente sobre la experiencia educativa.

Los relatos develan las concepciones pedagógicas de las/os docentes, sus trayectorias (Alliaud, 2004), sus modos de entender la mediación con los contenidos (Alliaud y Vezub, 2012) en el escenario en que acontece la enseñanza y las decisiones que atraviesan sus prácticas, así como la trazabilidad de sus decisiones (Suárez, 2011) que suelen estar condicionadas por las particularidades del aula, por la ecología de los saberes que

definen la relación con el conocimiento de los sujetos que en ella participan y por los vínculos que entre ellos se establecen.

De esta manera, el relato como modalidad de la investigación educativa no sólo se convierte en una forma de visibilizar la memoria docente y registrar reflexivamente experiencias concretas asociadas a la práctica (Perrenoud, 2004), sino también visibilizar situaciones que descubren un modo en que el currículum cobra vida en la acción. Siendo ésta una herramienta poderosa que puede y debería integrarse a los documentos institucionales que forman parte de los registros de las prácticas educativas, las líneas que siguen constituyen la relatoría de una experiencia áulica en la que se sintetizan los principales aspectos que la definen, incorporando algunas de las variaciones que la han ido enriqueciendo con el transcurso de los años respecto de la propuesta original que -por otra parte- en el último tiempo ha debido adecuarse a los avatares de la virtualización de la enseñanza como consecuencia de la pandemia ocasionada por el coronavirus.

La cursada comienza como todos los años y en escena aparece un nuevo grupo de chicas/os hasta ahora invisibilizados por mí en el devenir de los pasillos de una facultad que va quedando chica. Ella/os se conocen entre sí, o al menos han cursado en conjunto algunas materias a pesar de tener trayectos formativos diferentes. Hay estudiantes con intereses muy distintos que no han elegido cursar la materia por su afinidad con la temática sino por su obligatoriedad y, es más, probablemente no han rendido las materias correlativas que las/os habilita para sentarse en esta aula. A pesar de eso, todas/os se inscribieron con la excusa de que en la medida en que avanza la cursada van a rendir todo lo que les falta para hacer la promoción y seguir corriendo en pos del título de bióloga/o: ese premio deseado al final de la carrera.

Todo es extraño, o al menos ésa es la primera sensación que experimentan ante docentes que empiezan por explicar las reglas de cómo han de desempeñarse en clase -a pesar de que sabemos durante el resto del año esas pautas de conducta van a ser olvidadas en el mismo momento en que las escuchan como solemos hacer cuando vemos gesticular a la aeromoza minutos antes de que despegue el avión-. No obstante, esa idea de extrañamiento también se extiende al lenguaje. Minutos después de la presentación, el idioma, irremediablemente, comienza a mutar en palabras que les suenan absolutamente ajenas y en esa primera impresión, tanto alumnas/os como docentes terminan por decretar la manera en que ha de transcurrir el resto del año.

Comienza un nuevo año lectivo y la imagen de “Pigmalión en el aula” se corporiza ante mis ojos, recordándome algunos planteos que me he estado haciendo respecto del modo de enseñar la sistemática. ¿Cómo reconciliar los nombres, las características y los tantísimos grupos de plantas que han de pasar por la cinta transportadora de la mesada en los próximos meses? Estimular el interés de todas/os por entender y resignificar esos saberes es todo un dilema, en especial cuando no logramos despertar en las/os estudiantes una frase de admiración ante la estructura de una flor diseccionada bajo la magia de la lupa en la mesada de trabajo.

Lo de cinta transportadora es una imagen fuerte en una facultad donde muchas materias suponen un enfoque sistemático de los seres vivos y donde las características de las plantas, algas, hongos, invertebrados y vertebrados son repetidas por profesores, jefes y ayudantes que muestran ejemplares herborizados o en frascos de formol ante la mirada atónita de las/os estudiantes que escuchan en las mesadas y adivinan la característica más minúscula de su morfología haciendo uso de una agudeza visual prodigiosa, mientras las lupas y los microscopios decoran las mesadas de trabajo. Una cinta transportadora, al mejor estilo de un aeropuerto, es una metáfora que me taladra desde hace años cuando un estudiante en un taller interclaustrado sobre planes de estudio calificó de esa manera a los prácticos en una suerte de paralelismo entre las valijas que pasan una y otra vez inadvertidas sobre la cinta de un aeropuerto sin motivar la atención de los pasajeros.

La consigna de este año repite los cambios que ya se habían empezado a introducir de a poco y tímidamente: trabajar con plantas que los chicos coleccionaran a fin de identificarlas utilizando la bibliografía de referencia. Con ese propósito se confeccionaron planillas que las/os alumnas/os debían llenar con las descripciones de las especies determinadas y se les pidió que elaboraran un glosario con los términos que fueran incorporando. Finalmente elaborarían un informe en el cual plasmarían el resultado de su trabajo, articulándolo con el marco

teórico. Hasta ese momento los prácticos eran concebidos como complemento del teórico, “sin teoría no es posible la práctica”, enunciaban algunas/os docentes, “si no les damos los caracteres, si no les explicamos previamente no van a entender nada”. No obstante, y muy a pesar de haberse decretado “unánimemente” -y con anterioridad- el fracaso, los prácticos comenzaron a implementarse de la manera en que habían sido acordados.

Como generalidad, las/os chicas/os se engancharon con eso de coleccionar plantas y tratar de determinarlas. Claro, el glosario fueron confeccionándolo con las definiciones que les proporcionaban las/os docentes, y después de la explicación que les impartían en cada una de las mesadas -porque “si no explicaban antes las/os alumna/os no iban a poder llegar a identificar ninguna de las plantas”- éstas/os las pasaban entonces por las claves y una vez que corroboraban el nombre procedían a llenar las fichas con las descripciones que figuraban en los libros que tenían a su disposición, mientras las lupas estereoscópicas permanecían olvidadas en cada una de las mesadas.

Cambiar el método no significa cambiar los modos de aprender, y es por ello que decidí proponerles a algunos de las/os chicas/os una experiencia diferente en la que serían tratados como ¡emperadores! Con el asombro reflejado en sus caras escucharon la propuesta de ser consideradas/os con cierta deferencia respecto al resto de la cursada. La propuesta consistía en que si bien iban a seguir las pautas acordadas previamente, ellas/os trabajarían de forma diferente. No estaban obligados a aceptarlo, pero si decían que sí en aquel momento, tenían el compromiso de sostenerlo por el resto de la cursada. A pesar de ello no estaban aún claras las condiciones de ese contrato que tenían ante sí: un contrato que por vez primera los ponía “oficialmente” en situación de decidir sobre cómo relacionarse con el conocimiento.

Lo primero fue contarles acerca de aquello que metafóricamente les situaba en situación de ventaja durante la clase. Sus ojos pasaron del asombro a la complacencia y de ahí a la decepción. Eso de ser tratados con coronita las/os alegraba sin dudas, un atajo más a la lista de opciones en las que habían incursionado durante su vida universitaria y esta vez sin apelar a artilugios para encontrar las vías más sutiles de evasión y más aún ¡con un contrato didáctico que lo legitimaba! La sonrisa, no obstante, duró poco. En cuestión de segundos, mientras les explicaba algunas de mis ideas, sus comisuras iban escondiendo la alegría de ser diferentes para traslucir la incomodidad de sentirse estafados en la ilusión que les hacía tener cierta ventaja por sobre los demás.

Contrariamente a lo que habían imaginado, ser tratados de manera diferente presuponía una carga de responsabilidad adicional en la forma de asumir la materia y mayor exigencia en cómo afrontarla. El camino iba a ser complicado al inicio, más trabajoso y con una mayor cuota de exigencia. Las preguntas estaban permitidas pero mis respuestas se iban a limitar a orientarlos en relación a dónde encontrar la información necesaria para debatir los temas que no comprendían y a complejizar sus dudas a través de una secuencia de razonamientos que no intentaba vincular el aprendizaje solamente a los textos, sino también a su experiencia con el objeto de estudio. Bajo esta modalidad no utilizarían las claves dicotómicas para determinar las plantas en un primer momento y menos aún copiarían las descripciones que aparecen en los libros.

El primer día de trabajo tuvo un saldo poco feliz, mientras en casi todas las mesadas habían completado tres fichas de plantas, ellas/os, en cambio, tenían tan solo una planta a la que habían destrozado bajo la lupa y que debían de volver a coleccionar porque había quedado en condiciones en las que era imposible herborizarlo. No obstante, habían discutido bastante sobre los caracteres que les llamaron la atención y sobre todo habían logrado hacer una descripción por sí mismos más que exhaustiva y, mientras la hacían, fueron buscando los términos que desconocían y debatiendo acerca de otros que de pronto empezaban a recordar de otras materias cursadas con anterioridad.

La segunda semana no fue mucho más productiva. La mayoría había alcanzado la cifra de seis plantas al final del práctico y ellas/os apenas llegaban a la mitad. Aun estaban un poco desilusionados, y quizás hasta arrepentidos de haber empeñado su palabra, pero mientras el resto de la clase llenaba fichas, ellos bajo la lupa continuaban diseccionando plantas y describiendo todo aquello que les llamaba la atención, a la vez

que seguían descubriendo nuevos términos, recordando los conocidos y confeccionando el glosario con sus palabras. También mejoraban el detalle de sus descripciones y, sobre todo, se sorprendían con todo aquel mundo que empezaba a develárseles bajo la lupa. Para ese entonces, la lupa que estaba en la esquina de la mesada ya no les bastaba, eran demasiados para una sola y para mi asombro comenzaron a “colonizar” algunas de las que estaban disponibles en las mesadas adyacentes y que no siempre se utilizaban.

Antes de terminar les pregunté cómo les había ido, y si bien seguían preocupadas/os porque no llegaban a terminar las fichas y seguían comparando su trabajo con el de las/os demás por todo lo que les faltaba, se mostraban excitadas/os comentando tal o cual carácter que les parecía increíble y discutían con naturalidad acerca de cómo alguna de las estructuras de las flores variaban entre una y otra especie, remarcando que, incluso, “parecían de ciencia ficción”.

A la semana siguiente el sorprendido fui yo. Al inicio del práctico vinieron con más material de lo acostumbrado y con una propuesta:

- *Profe, como no llegamos a completar todas las plantas que tienen las/os demás queremos trabajar individualmente, así sumamos más especies y podemos adelantar.*
- *El problema, comencé diciendo, es que no les alcanzan las lupas...*
- *No importa, usamos las que estén vacías en otra mesada o nos turnamos, replicaron ella/os*
- *Pero yo prefiero que las hagan al menos en grupos de dos o tres plantas más, así van discutiendo los caracteres -volví a insistir-*
- *Bueno, hacemos una o dos más entre todas/os y después una cada uno, porque sino no llegamos a entregar las plantas que tenemos que terminar para el parcial.*

Faltaban casi seis semanas, era imposible que no llegaran, pero tampoco iba a decirles eso por temor a que pudiesen relajarse y sus predicciones entonces llegarán a concretarse. Insistían en que si determinaban individualmente las plantas iban a llegar a un número similar al que tenían sus compañeras/os, aunque yo les replicaba que no era cuestión de número sino de que todas/os las hubieran visto y analizado. “No profe, pero las hacemos individualmente y después las analizamos en común”.

No podía creerlo. En tan sólo tres encuentros, estas/os chicas/os que cursaban la materia por obligación habían empezado a entusiasmarse, no sólo con el trabajo que tenían por delante, sino a asumir las responsabilidades que les demandaba la cursada y hasta empezaban a generar un modo de relacionarse con el conocimiento en el que incluso se permitían intervenir aportando variantes que no sólo incentivaba el trabajo individual, sino también un aprendizaje colectivo. Imposible negarme, porque su propuesta no sólo era genuina, sino que se adelantaba en unas semanas a mis expectativas.

Ellos quizás no lo percibían así, pero lo que yo observaba era un profundo entusiasmo y una necesidad de probarse a sí mismos. Eran ellas/os y las plantas. Sujeto y objeto, lupa, libros y silencio de por medio. Nunca les había visto trabajar con tanta dedicación, absortos entre los libros, anonadadas/os con todo aquello que las plantas tenían escondido en sus flores para deslumbrarles, ajenas/os al bullicio que parecían ignorar y que reinaba en el resto del aula. Ellas/os siquiera se daban cuenta de todo lo que estaban generando, y yo, orgulloso, decidí que se merecían unos mates y fui decidido en busca de agua.

De vez en cuando me llamaban para hacerme una reflexión o mostrarme algo que les había llamado la atención, definitivamente habían pasado de las preguntas de “profe, ¿qué es esto?” a las deducciones y las conjeturas. Lo siguiente fue una exposición de las plantas que habían descrito y determinado individualmente. Todas/os usaban las claves dicotómicas, pero en vez de preguntar sobre los términos, ellas/os observaban las plantas bajo la lupa, las describían minuciosamente, discutían sobre el valor adaptativo de algún carácter y cuando terminaban las pasaban por las claves. Para su sorpresa empezaron a darse cuenta de cuán fácil se les hacía lidiar con la terminología y en cuán poco tiempo llegaban a identificarlas. Cada frase de la clave que leían dejaba de ser una encrucijada a dilucidar para poder avanzar y se convertía en una opción a partir de la cuál elegir, de manera certera y con amplio dominio del vocabulario, la opción correcta.

Al final del día habían hecho un ejercicio personal de enfrentarse con una problemática y resolverla, habían logrado socializar todo aquello que habían analizado individualmente y debatirlo, respondiendo preguntas de sus compañeras/os sin suponer que éstas podrían exponerlos, ante el docente, a una situación comprometida. Sentían la seguridad que emana del trabajo realizado y de su experiencia de investigación en torno al objeto de conocimiento y sobretodo la tranquilidad de explicar un conocimiento que era fruto de sus propias reflexiones. Ellas/os se fueron a casa con doce plantas determinadas y descritas (cuatro más que la mayoría de sus compañeras/os) y yo, con la satisfacción enorme de ver cómo iban, a costa de su propio esfuerzo, convirtiéndose en emperadores.

Con el transcurso de las semanas iban apropiándose y resignificando una metodología que los transformaba en seres más autónomas/os y creativo/as. Hacia el final del año lectivo y, después de haber identificado todas las plantas colectadas, les faltaba sólo el último de los retos y quizás uno de los más importantes: realizar con todas las especies determinadas una clave dicotómica que les permitiera integrar el trabajo realizado.

Con vistas a ordenar la tarea les propuse que comenzaran a completar en la planilla los caracteres diagnósticos, pero no copiándolos de las descripciones disponibles en los libros, sino a partir de lo que habían logrado asimilar, realizando un cuadro comparativo.

- ¿Un cuadro comparativo?, pero si eso no se lo pidieron a ningún grupo.

- No importa, repliqué, rememoren las especies que determinaron, traten de imaginar los caracteres que utilizaron para llegar a la identidad de cada una y establezcan categorías más generales que les permitan ordenar esos caracteres y compararlos. Con el cuadro terminado podrán ver que al hacer una lectura de las filas van a obtener una síntesis de la descripción de cada ejemplar y si leen las columnas van a poder comparar la diversidad de estructuras que han estudiado hasta ahora y cuánto se asemejan o difieren entre sí.

Convencerlos no fue simple, la sensación de pedirles más que al resto les generó cierta disconformidad, pero una vez más les pedí que me dieran una oportunidad y el trabajo lo hicieran individualmente.

La semana siguiente vinieron con el cuadro terminado, lo comparamos entre todas/os, discutimos algunos de los criterios que utilizaron para jerarquizar los contenidos y les pedí que -también individualmente- confeccionaran en clase la clave dicotómica. El resultado fue asombroso, las claves estuvieron listas en tan solo un rato, todas distintas entre sí, pero utilizando los caracteres correctos que les permitía a cualquiera que las utilizara llegar a la identidad de esas especies. Las fichas por fin estaban completas y yo estaba convencido de que cada una de las palabras que allí figuraban era resultado de un conocimiento que ya no les era ajeno, sino producto de un enorme esfuerzo personal y colectivo que les permitió descubrir sus posibilidades de aprendizaje.

La evolución de su relación con el conocimiento fue extraordinaria y la experiencia fue reformulándose con las sugerencias formuladas por cada una/o de quienes formaron parte de ella. Cada día, cada semana, cada año, se presentaron situaciones similares: enojos ante exigencias inesperadas, nuevas encrucijadas, disyuntivas e incertidumbres ante el reto que tenían por delante.

En los últimos dos años y como resultado de la pandemia originada por el coronavirus, el laboratorio donde se realizaban habitualmente las clases prácticas se transformó en un territorio de aprendizaje mediado por las pantallas de las computadoras y por nuevos retos que, en principio parecían inabordables. “Profe, ¡es casi imposible poder diseccionar esta planta!, ¿cómo hacemos para ver las estructuras sin un microscopio o una lupa?”

La pregunta suspendida en el éter en medio de una videollamada planteaba un nuevo desafío. ¿Y si hacemos un grupo de WhatsApp y envían por ese medio la foto tratando de tomarla con el mayor aumento posible?, ¿y si bajamos alguna aplicación al celular? Los teléfonos celulares que antes parecía un problema que podría dispersar la atención en clases se convirtieron en una herramienta esencial para socializar el conocimiento a distancia. Inmediatamente surgieron nuevas sugerencias y, una vez consensuada la metodología más factible

comenzaron a llegar imágenes de plantas a sus teléfonos que fuimos describiendo colectivamente durante las videollamadas.

Mientras unas/os describían lo que veían en el grupo de WhatsApp ampliando al máximo las imágenes y compartían sus dudas y observaciones en el espacio sincrónico, otras/os buscaban las claves en los libros que habíamos escaneado previamente -desde la cátedra- para facilitar el acceso a las fuentes de información y esa dinámica de trabajo colectivo pudo sostenerse, también de manera asincrónica, mediante una carpeta de Drive a la que subían sistemáticamente los documentos elaborados que incluían las diagnósticos de las plantas, las imágenes tomadas con detalles de los caracteres diagnósticos e información nomenclatural actualizada que pudieron rastrear en los repositorios oficiales de herbarios e instituciones internacionales.

Las dificultades impuestas por la ajenidad de la tecnología aplicada a un campo de conocimiento donde imperan otras lógicas no sólo contribuyó a resignificar la práctica de enseñanza, sino también a incorporar nuevas competencias en el uso de bases de datos que les permitieron corroborar la información en tiempo real, buscar imágenes que complementaran lo visto, salvando la imposibilidad de utilizar microscopía, y generando un espacio de trabajo que, de igual modo, permitió cumplimentar sus expectativas en el marco de un proyecto común.

En todas estas experiencias el proceso de relación con las plantas y la magia de vincularse con el saber de manera novedosa contribuyó a estimular en cada una/o de ellas/os la creatividad, un enorme compromiso con el trabajo y una gran autonomía que les permitió tomar continuamente decisiones en torno al trabajo. En ese proceso también fue emergiendo, paulatinamente, ese Pigmalión que, al inicio de la cursada, permanecía oculto. Un Pigmalión que, como un reflejo en el espejo, también nos interpelaba como docentes en torno a nuestras propias prácticas.

REFLEXIONANDO EN TORNO A LA EXPERIENCIA

Al reflexionar sobre la experiencia es importante considerar algunos aspectos como el contexto de aprendizaje, las decisiones metodológicas en relación a la objetivación del currículum y la concepción de la evaluación. La importancia del contexto radica tanto en la heterogeneidad de trayectos formativos que convergen en el aula y que sitúan al docente ante la encrucijada de abordar o no de manera diferencial los contenidos, poniendo de manifiesto la complejidad implícita en el diseño del currícula de manera integral y sistémica (de Alba, 1995) como en la decisión de conformar grupos estables que son tutorados por un mismo docente durante toda la cursada ya que esta modalidad configura un modo *sui generis* de relación con las/os estudiantes mediado por un contrato didáctico (Przesmycki, 2000) que contribuye a fomentar los vínculos entre los sujetos que participan del espacio (estudiantes y docentes) y entre éstos y el objeto de conocimiento que es delimitado en el programa de la asignatura.

En este sentido, la didáctica opera como nexo entre el currículum prescripto y el objetivado, aun cuando de la experiencia cotidiana emerge un “currículum imaginado” que constituye una suerte de representación colectiva del modo en que se presupone acontece la clase en cada grupo y que pareciera fundamentarse en el supuesto de que los consensos en la planificación garantizan cierta uniformidad en la manera en que éstas se sostienen. Esta postura, sin embargo, constituye una falacia, ya sea porque ignora las individualidades de las/os docentes y los matices que le impregnan a sus prácticas disciplinares o por el hecho de que no tiene en cuenta las singularidades de las trayectorias formativas de las/os estudiantes, sus saberes previos y menos aún aquellas barreras que puedan representarles impedimentos a la asimilación de los nuevos saberes a los que se enfrentan, obviando -en esa perspectiva- la complejidad implícita en el aula como sistema en el que impactan las relaciones de poder (Barco, Ickowicz, Iuri y Trincheri, 2005), las historias compartidas, las predisposiciones y las posiciones pedagógicas y decisiones que configuran tanto la enseñanza como el aprendizaje.

No obstante, la enseñanza universitaria no está exenta de ideas que homologan la didáctica a la convicción de que ciertos rituales que estructuran la clase en base a una secuencia de actividades, constituyen garantía de aprendizaje. Nada más lejos, porque cuando las configuraciones didácticas que puedan establecerse están despojadas de sentido, lo procedimental termina convirtiéndose en una receta que es incapaz de conducir a la resignificación de los contenidos (Litwin, 1997) y mucho menos a la apropiación de los modos en que se produce ese conocimiento.

Frente a esa manera instrumentalista de entender la didáctica, que remite a una caja de herramientas y a una rutina cuyo propósito radica en alcanzar los objetivos propuestos, en este formato (analizado a partir del relato pedagógico) las actividades configuran un andamiaje que se estructura a partir de operaciones conmutables cuya lógica es resultante de una combinatoria de decisiones que son tomadas de manera creativa por las/os estudiantes, lo que evidencia la autonomía y el protagonismo que paulatinamente han ido alcanzando en relación a una práctica consciente y absolutamente comprometida.

Si bien algunos problemas como la dificultad para nombrar determinadas estructuras y decodificar ciertos términos que forman parte del vocabulario de la disciplina o la falta de entrenamiento para diseccionar minuciosamente las flores, por ejemplo, han sido recurrentes a través de estos años, la decisión pedagógica de centrarse en las individualidades de cada una/o de ellas/os estudiantes y en sus necesidades (Pennac, 2012) constituyó una bisagra que les impulsó a eludir los atajos propios de un aprendizaje descomprometido (Ortega, 2008) y potenció en ellas/os procesos cognitivos complejos (Atorresi, 2004) que les permitió la adquisición de competencias tales como la capacidad de observación, de descripción, análisis y síntesis, la capacidad de escuchar y debatir, así como la de sistematizar la información y jerarquizarla, desarrollando una motivación que no sólo repercutió de manera positiva en una situación áulica favorable al aprendizaje, sino que también inyectó otras potencialidades al trabajo individual y al interés por colaborar activamente en una experiencia en la cual la evaluación es también fue entendida como una oportunidad de aprendizaje e intercambio de conocimientos (Celman, 1998) y en la que no sólo fueron evaluados, sino también se evaluó la relevancia del recorte disciplinar de los contenidos, la pertinencia de los métodos que mediaron en su aprendizaje, e incluso la disposición de las/os docentes para la construcción democrática de un espacio dialógico y crítico de aprendizaje.

Si bien esta experiencia se realizó durante cinco años consecutivos de manera presencial, con el transcurso de los años fueron incorporadas algunas modificaciones (que se sintetizan en la narrativa que precede) como resultado del aporte realizado por las/os estudiantes. No obstante, durante los años 2020 y 2021, como resultado del ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) a consecuencia de la epidemia originada por el coronavirus, se presentó un nuevo reto que obligó a las/os docentes a repensar la práctica desde un territorio totalmente ajeno (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020) hasta ese entonces: la virtualidad.

La manera en que se fue reconfigurando la propuesta durante esos dos años en que se mantuvo la modalidad de educación a distancia da cuenta de la plasticidad que se le puede imprimir a la praxis educativa cuando el espacio de aprendizaje es resultado de la co-construcción y ésta forma parte de la concepción pedagógica de la planificación (Edelstein, 2005). Al margen de la dificultad que representa la virtualidad para algunas disciplinas, que se suma a la complejidad implícita al aula universitaria, la posibilidad de depositar nuevas expectativas de aprendizaje en las/os estudiantes y concretarlas a través de la didáctica como herramienta de mediación con el conocimiento, se delinea como horizonte en el que nuevamente encarna la utopía de Pigmalión fomentando que, quienes se involucran en ese proceso y se reconocen como protagonistas, sean capaces de transformarse en sujetos autónomos y críticos en relación a ese hecho político que implica enseñar y aprender más allá de las circunstancias.

CONSIDERACIONES FINALES

La experiencia ha sido sumamente relevante en tanto contribuyó a promover en las/os estudiantes la resignificación de los contenidos propuestos en el programa de estudio a través de la apropiación de una metodología que es parte de la didáctica específica, desplegando en ese proceso un gran nivel de autonomía en el trabajo relacionado con los contenidos de la materia que también ha sido producto de la reflexión en torno a los modos en que fueron objetivando sus prácticas. La reflexión permanente en torno a su praxis les permitió, a su vez, tomar decisiones creativas en la aplicación de un método de trabajo que lejos de ser reproducido acríticamente como receta, fue configurado a partir de una lógica que fueron adaptando, en cada caso, a situaciones concretas y que develó tanto su compromiso con el conocimiento como con el resto de los sujetos con quienes compartieron el espacio de aprendizaje. La experiencia no sólo contribuyó a transformarles, sino también logró enfrentar a las/os docentes ante un espejo en el que la metáfora de Pigmalión se corporiza de manera permanente como imagen de sus propias expectativas y de aquellas depositadas en las/os estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927-952.
- Atorresi, A. (2004). *Taller de escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Posgrado en Constructivismo y Educación.
- Barco, S., Ickowicz, M., Iuri, T. y Trincheri, A. (2005). *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue*. Neuquén: Educo.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 129-160.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle e I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (pp. 99-166). Barcelona: Paidós.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en estrategia de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.
- de Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. *Análisis Carolina*, 41, 1-13.
- Edelstein, G. (1996). El método en el Debate Didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes Didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: ese acto político* (pp. 127-152). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pennac, D. (2012). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Przesmycki, H. (2000). *El contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Graó.

- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schön, D. (1984). The architectural studio as an exemplar of education for reflection-in-action. *Journal of Architectural Education*, 38(1), 2-9.
- Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*, 26(2), 115-153.
- Steiman, J. (2019). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27, 387-416.
- Zavaro Pérez, C. A. (2020). Aprendizajes Significativos y Aprendizajes Integrales: La Sistemática como ejemplo. *Entramados: educación y sociedad*, 7(8), 197-209.