

INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

# INTERACCIONES ENTRE SUJETOS EN EL AULA UNIVERSITARIA



MARÍA ANAHÍ PEÑALVA

# **INTERACCIONES ENTRE SUJETOS EN EL AULA UNIVERSITARIA**

- INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA -

**MARÍA ANAHÍ PEÑALVA\***

*\* Odontólogo. Docente Universitario Autorizado, Magíster en Educación Odontológica, Doctorando de la Facultad de Odontología de la UNLP. Docente-investigadora con dedicación exclusiva de la Facultad de Odontología de la UNLP.  
Mail: anahipenalva@hotmail.com*

Peñalva, María Anahí

Interacciones entre sujetos en el aula universitaria. - 1a ed. -  
La Plata : Universitaria de La Plata, 2014.

110 p. ; 20x11 cm.

ISBN 978-987-595-208-9

1. Investigación. 2. Enseñanza Universitaria. I. Título

CDD 378.007

Fecha de catalogación: 09/10/2014

Mail de la autora: [anahipenalva@gmail.com](mailto:anahipenalva@gmail.com)

Copyright © by María Anahí Peñalva

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

Impreso en Argentina - Talleres Gráficos Servicop

Todos los derechos reservados.

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier otro sistema de archivo y recuperación de información, sin el previo permiso por escrito de la autora.

# INDICE

Introducción .....	5
Capítulo I : Sujeto y personalidad .....	7
Capítulo II: Subjetividad y sociedad .....	25
Capítulo III: Sujetos pedagógicos .....	31
Capítulo IV: La comunicación .....	35
Capítulo V: El diálogo .....	45
Capítulo VI: La interacción .....	53
Capítulo VII : El contexto del aula .....	61
Capítulo VIII: La relación con el saber .....	69
Capítulo IX: El aprendizaje .....	73
Capítulo X: Autoridad pedagógica .....	87
Capítulo XI: Experiencias personales .....	101
Conclusiones .....	103
Bibliografía .....	105

## Introducción

Las relaciones que se establecen en el aula universitaria entre docente y estudiantes me han llamado la atención y he tratado de profundizar su estudio abarcando diversos enfoques. Todos los jóvenes presentes en el aula son sujetos pedagógicos, pero fundamentalmente son sujetos sociales: todos nos socializamos a partir de la historia con la educación formal.

Ante la imposibilidad de un abordaje que contemple la totalidad de elementos que conformarían idealmente el «mapa» completo de lo que sucede en el aula, hay que seleccionar algunos elementos. El objetivo de este libro es realizar una descripción sistematizada de algunos elementos componentes de la situación aulica. la conceptualización de sujeto, subjetividad y sociedad, el análisis de las comunicaciones y los diálogos entre los diferentes sujetos presentes en el aula, los distintas tipos de interacciones, el contexto, la relación con el saber, el aprendizaje y la necesidad de la asimetría entre el docente y los estudiantes, perfilando como se concibe la autoridad en una institución educativa. Asimismo expongo algunos resultados pertinentes a una parte del trabajo final del Magíster en Educación Odontológica, en el cual trescientos profesores y auxiliares de la Facultad de Odontología de la UNLP responden a la significatividad del "ser docente" y también hacen referencia a la imagen de "profesor ideal"

En el aula se produce una situación de comunicación en presencia, un "ir haciendo" donde se conjugan diálogos, participación e intereses en un encuentro entre sujetos docentes y estudiantes.

El desarrollo de la pedagogía universitaria, opuesta al modelo flexneriano<sup>1</sup>, estimula la reflexión sobre los roles de los sujetos involucrados. Un objetivo de este desarrollo de la pedagogía es el tema del aula universitaria. Esta se considera como un sistema caracterizado por fenómenos que están determinados por procesos donde entran en interacción elementos que pertenecen al dominio de distintas disciplinas. En este trabajo se tienen en cuenta enfoques psicológicos, sociológicos y pedagógicos.

---

<sup>1</sup> Flexner: especialista que considera a las ciencias cuantitativo – experimentales como modelos del conocimiento sustantivo. Este paradigma ha sido seguido en los ámbitos académicos universitarios de Estados Unidos y Europa. Sostiene que lo esencial en la formación y acción de los docentes (de la Universidad) es que conozcan sólidamente la materia que enseñan y que la formación pedagógica sea débil, superficial e innecesaria y aún obstaculice la formación de los docentes.

## Capítulo I

### Sujetos y personalidad

La psicología se ocupa del proceso de constitución del sujeto, del desarrollo de interioridades, de la adquisición de la identidad y del uso de las potencialidades. De ellas vamos a referirnos a la constitución del sujeto: si analizamos esta palabra, observaremos que se halla vinculada al adjetivo “subjetivo” y al verbo “sujetar”. Se habla de un sujeto “sujeto” a un orden biológico (estructuras morfofisiológicas), psíquico (personal) y social, (normas y pautas culturales.). Estas tres dimensiones de un individuo fueron consideradas por la OMS en 1948, al definir la salud como un estado de completo bienestar físico, psíquico y social y no solamente la ausencia de enfermedad. Posteriormente, la Regional Europea de esta organización definió al concepto de salud como la capacidad de desarrollar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los retos del ambiente.

El sujeto se constituye como tal por un mecanismo de complejas transformaciones y experiencias relacionadas al medio social y cultural. Desde que nace el niño, se van estructurando vínculos interpersonales que constituyen tres dinámicos inconscientes psíquicos fundamentales que construyen la subjetividad: El primero que tiene lugar es la identificación, que constituye un proceso psicológico inconsciente mediante el cual el sujeto asimila cualidades como un aspecto, una propiedad o un atributo del otro y se transforma, total o parcialmente, según el modelo de otro. A la vez, la identificación puede ser primaria cuando el vínculo se establece entre el hijo y la mamá (con quien se da una relación de incorpo-

ración característica de la fase oral prototipo de la identificación) y se contraponen a las identificaciones secundarias porque no se establece consecutivamente a una relación de objeto propiamente dicha, sino que es la forma más primitiva de lazo afectivo con un objeto. Es la más importante porque constituye el núcleo del yo. A lo largo de la vida se dan una serie de identificaciones secundarias, que se realizan con otras personas del medio social maestros, profesores, parejas, amigos, etc. Ambas aportan a la construcción de la subjetividad y a las elecciones inconscientes de los vínculos más significativos. Se advierte la relevancia del docente como figura identificatoria, cuya personalidad es central, en los niveles de educación primaria y secundaria. El docente como figura identificatoria tiene menor importancia en el ámbito de la universidad. No obstante, en los primeros años de facultad, la gran cantidad de estudiantes con problemas no resueltos vuelve relevante el rol del docente como fuente de identificaciones secundarias.

Afirman Aisenson y otros (2007 p. 64):

*El estudio y el trabajo ofrecen marcos identificatorios socialmente reconocidos y subjetivamente significativos, en los cuales los jóvenes irán consolidando su identidad<sup>2</sup> personal y social. En el desarrollo de este proceso, se observa la incidencia del tipo de actitud que los jóvenes movilizan para llevar adelante sus proyectos e instrumentar estrategias.*

---

<sup>2</sup> *Identidad: conjunto de atributos físicos e intelectuales que cada individuo instala en su conciencia para reconocerse como persona y para identificarse con su familia y con su grupo de pares, en su entorno social. La identidad se construye a través de la historia del sujeto (Perrone y Popper 2007 p. 223).*

*Identidad de percepción e identidad de pensamiento son términos que designan aquello a lo que tienden el proceso primario que tiende a encontrar una percepción idéntica a la imagen del objeto resultante de la experiencia de satisfacción y al proceso secundario, donde la identidad buscada es la de los pensamientos entre sí (Laplanche y Pontalis 2001 p. 183).*



Algunos sociólogos han descrito también una socialización identificatoria en el seno de la familia y tienden a describir a la socialización como un proceso mecánico y pasivo, referido a la forma en que la sociedad introduce sus normas y valores sin tener en cuenta la participación de los sujetos

Otro dinamismo inconsciente es la proyección, por el cual se tiende a asignar a un objeto o a persona/s afectos, tendencias y/o deseos de uno mismo, reconocidos o no. Aquí los otros ocupan los lugares en las relaciones interpersonales que inconscientemente les asignemos.

El tercer dinamismo psíquico es la transferencia afectiva, moldeada por el entrecruzamiento de las múltiples proyecciones. Se define como el proceso mediante el cual los deseos inconscientes se actualizan dentro de un determinado tipo de relación establecida. La tendencia de cada sujeto a generar vínculos predominantemente buenos o malos va a depender de las experiencias previas. Puede suceder que en el docente se den procesos de transferencia, en los cuales sus estudiantes ocupan el lugar de hijos.

Los vínculos entre profesor y estudiante se ven influenciados por distintos factores, como las diferentes categorías de Profesor universitario: Titular, Asociado o Adjunto, o bien, Auxiliar Jefe de Trabajos Prácticos o Ayudante Diplomado y las categorías a las que pertenecen los estudiantes: ingresantes, de pregrado o de postgrado, como así también el cruce de personalidades en la relación asimétrica en el aula.

La significación del "ser docente" expresada por los docentes revelan identificaciones de los mismos y han contribuido a construir su subjetividad En el trabajo final del Magister en Educación Odontológica (2008 p27 – 29) he preguntado por la significación del "ser docente" a 21 Profesores titulares, 60 profesores adjuntos,

31 Jefes de Trabajos Prácticos y 100 Ayudantes de la planta docente de la Facultad de Odontología de la U.N.L.P.

La siguiente constituye una síntesis de sus respuestas: La conceptualización más frecuente de "ser docente" fue *transmitir*, a la que hicieron referencia 126 docentes en total, cifra compuesta de la siguiente manera: siete Profesores Titulares, 18 Profesores Adjuntos, 12 Jefes de Trabajos Prácticos, 49 Ayudantes Diplomados Rentados y 40 Ayudantes de Perfeccionamiento .

En orden de frecuencia, continúa *formar, guiar, orientar, conducir, ser líder y tener un rol protagónico*, son respuestas dadas por 100 docentes en total: nueve Profesores Titulares, 28 Profesores Adjuntos, 12 Jefes de Trabajos Prácticos, 32 Ayudantes Diplomados Rentados y 19 Ayudantes de Perfeccionamiento. En el caso de transmitir hay una visión instrumental de la enseñanza, como si el docente fuese un mero repetidor de saberes; como opuesto estarían quienes entienden el "ser docente" como formar, guiar, orientar, conducir, ser líder y tener un rol protagónico.

*Enseñar* fue otra conceptualización del "ser docente" aportada por 44 docentes en total: tres Profesores Titulares, seis Profesores Adjuntos, tres Jefes de Trabajos Prácticos, 18 Ayudantes Diplomados Rentados y 14 Ayudantes de Perfeccionamiento. La palabra "enseñar" aparece como la más adecuada en la tradición escolar, pero a nivel universitario, ese enseñar es mucho más complejo.

El término "*vocación*" figuró en 30 oportunidades y fue aportada por tres Profesores Titulares, siete Profesores Adjuntos, seis Jefes de Trabajos Prácticos, ocho Ayudantes Diplomados Rentados y seis Ayudantes de Perfeccionamiento. En algunos casos la vocación fue vinculada a apostolado y en otros a una tradición hereditaria.

La *actualización o capacitación permanente* como característica de “ser docente” fue aportada por 23 docentes en total: tres Profesores Adjuntos, tres Jefes de Trabajos Prácticos, 12 Ayudantes Diplomados Rentados y cinco Ayudantes de Perfeccionamiento. La actualización y renovación constante de los contenidos constituye una preocupación relevante para mantener un buen nivel académico.

La *responsabilidad* como característica significativa de “ser docente” apareció 22 veces y fue dada por tres Profesores Titulares, dos Profesores Adjuntos, 12 Ayudantes Diplomados Rentados y cinco Ayudantes de Perfeccionamiento. La responsabilidad es una cualidad que distingue a cada persona en un determinado rol en relación a la sociedad en que se encuentra; si se trata de un docente su responsabilidad está ligada a la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

La *reciprocidad, el intercambio, el “ida y vuelta” y la interacción docente –estudiante* como conceptualizaciones del “ser docente” la dieron 20 docentes en total, cifra compuesta de la siguiente manera: cinco Profesores Adjuntos, cuatro Jefes de Trabajos Prácticos, siete Ayudantes Diplomados Rentados y cuatro Ayudantes de Perfeccionamiento. Si se pretende que el estudiante deje de ser un receptor pasivo de la información, se debe estimular su participación en clase, orientándolo en el abordaje de las distintas temáticas, etc.

Fueron 18 los docentes que consideraron al “ser docente” como *ser facilitador del aprendizaje o ayuda para el mismo*. Esta cifra esta compuesta por tres Jefes de Trabajos Prácticos y 15 Ayudantes de Perfeccionamiento. Ayudar, acompañar, ser un facilitador del aprendizaje están incluidos en el rol que debe cumplir el docente, para no ser sólo un emisor de información.

*La gratitud y el reconocimiento* hacia la Universidad Nacional de La Plata, por haberlos formado, como significación de “ser docente”, se dio en 16 casos, conformados así: cuatro Profesores Titulares, seis Ayudantes Diplomados Rentados y seis Ayudantes de Perfeccionamiento.

Fueron 13 en total los docentes que explicaron que “ser docente” constituye para ellos un *compromiso*. Este aporte fue brindado por dos Profesores Titulares, cuatro Profesores Adjuntos, dos Jefes de Trabajos Prácticos, tres Ayudantes Diplomados Rentados y dos Ayudantes de Perfeccionamiento. Sería interesante relacionar si en este compromiso juega un papel importante o no el tipo de dedicación que tenga el docente para con la Facultad (simple, parcial o exclusiva).

Fueron 12 los docentes en total cuya concepción de “ser docente” es *muy importante en sus vidas*; este grupo estaba constituido por cuatro Profesores Titulares, cinco Profesores Adjuntos y tres Ayudantes Diplomados Rentados. Con respecto a esta conceptualización, algunos docentes refirieron que significa *todo* para ellos y otros que es *muy importante en sus vidas*.

Otro grupo de 12 docentes explicó que “ser docente” significa *generar pautas de conducta, valores y actitudes*. Este grupo se hallaba constituido por un Profesor Titular, cuatro Ayudantes Diplomados Rentados y siete Ayudantes de Perfeccionamiento. Esta respuesta es muy interesante porque hace a la formación integral de la persona.

“Ser docente” es un *gusto, un placer o una gratificación* para nueve docentes en total (tres Profesores Adjuntos y seis Ayudantes Diplomados Rentados).

La *dedicación* como significación de “ser docente” fue aportada por siete docentes, cifra compuesta de la siguiente manera: cinco Profesores Adjuntos y dos Jefes de Trabajos Prácticos.

Un grupo de siete docentes entrevistados ha conceptualizado el “ser docente” como *inducir a la investigación*. Este grupo de hallaba constituido por un Profesor Titular, dos Profesores Adjuntos, tres Ayudantes Diplomados Rentados y un Ayudante de Perfeccionamiento.

Otro grupo de siete docentes aportó que “ser docente” se halla relacionado a *inducir al pensamiento y razonamiento*. Este grupo estaba conformado por dos Jefes de Trabajos Prácticos, cuatro Ayudantes Diplomados Rentados y un Ayudantes de Perfeccionamiento. Esta conceptualización de “ser docente” propicia el desarrollo de ideas y proyectos para lo cual es imprescindible la reflexión sobre los contenidos de enseñanza. .

La idealización constituye un proceso psíquico por el cual se perfeccionan las cualidades y valores de los objetos. La identificación con el objeto idealizado contribuye a la formación y al enriquecimiento de las instancias llamadas ideales de una persona (Laplanche y Pontalis, 2001 p. 182). El “ideal del yo” surge de los ideales que los diversos miembros de la cultura han afirmado desde las etapas de niño y adolescente. La persona ideal tiene siempre un componente moral, no sólo es la persona que uno desea ser, sino también lo que uno debiera ser. Filloux (2010 p. 97) dice

*Es cierto que la persona ideal se arraiga en los valores conscientemente admitidos, Pero no es menos cierto que también se arraiga en las exigencias arcaicas del superyo<sup>3</sup>. Por esto la distancia que puede mediar entre la persona real y la persona ideal resulta más difícil de*

---

<sup>3</sup> *Superyo: instancia de la personalidad con una función comparable a la de un censor con respecto al yo.*

*salvar en el orden de los valores morales, a pesar de los perjuicios que esto puede infligir a la personalidad.*

Cuando los sujetos describen como serían sus profesores ideales, algunos identifican a sus profesores admirados y otros se proyectan a sí mismos, en un futuro. En el Trabajo final del Magister en Educación Odontológica (2008 p. 27 - 29) he preguntado sobre la imagen de profesor ideal a 21 Profesores titulares, 60 profesores adjuntos, 31 Jefes de Trabajos Prácticos y 100 Ayudantes Diplomados que conformaban el plantel docente de la Facultad de Odontología de la U.N.L.P. en aquel momento. También se invitó a los docentes a nombrar a sus profesores ideales.

Las representaciones que vertieron sobre esta cuestión son las siguientes: la que predominó fue ser *didáctico, tener claridad en la exposición*, cualidad del Profesor "Ideal" aportada por un Profesor Titular, 14 Profesores Adjuntos, 10 Jefes de Trabajos Prácticos, 42 Ayudantes Diplomados Rentados y 19 Ayudantes de Perfeccionamiento (86 docentes en total).

En orden decreciente, las cualidades deseables en un Profesor "Ideal" que manifestaron los entrevistados fueron: que sea *muy humano, buena persona, accesible, de buen trato y comprensivo para con los alumnos*, respuestas dadas por 83 docentes cifra compuesta de la siguiente manera: tres Profesores Titulares, 14 Profesores Adjuntos, ocho Jefes de Trabajos Prácticos, 28 Ayudantes Diplomados Rentados y 30 Ayudantes de Perfeccionamiento.

Fueron seis Jefes de Trabajos Prácticos, 21 Ayudantes Diplomados Rentados y 13 Ayudantes de Perfeccionamiento los que consideraron fundamental el dominio de contenidos por parte del Profesor "Ideal" (40 en total)..

La imagen de *respeto* fue vertida en 34 oportunidades por tres Profesores Titulares, nueve Profesores Adjuntos, cinco Jefes de Trabajos Prácticos, 11 Ayudantes Diplomados Rentados y seis Ayudantes de Perfeccionamiento.

Otra representación de Profesor "Ideal" que dieron los docentes entrevistados fue la de ser *Profesor consultor, tutor, ejemplo, maestro, padre, guía, formador, orientador*: un Profesor Titular, ocho Profesores Adjuntos, dos Jefes de Trabajos Prácticos, siete Ayudantes Diplomados Rentados y 16 Ayudantes de Perfeccionamiento (34 en total).

En orden decreciente, *que sea una persona estudiosa, que se actualice y perfeccione continuamente* fue manifestado por cuatro Profesores Titulares, cinco Profesores Adjuntos, siete Jefes de Trabajos Prácticos, 10 Ayudantes Diplomados Rentados y tres Ayudantes de Perfeccionamiento (29 entrevistados en total)..

Son 23 docentes entrevistados los que consideraron que el Profesor "Ideal" *debería producir un intercambio, una interacción con los alumnos*<sup>4</sup>, cifra compuesta por cinco Profesores Adjuntos, 10 Ayudantes Diplomados rentados y 8 Ayudantes de Perfeccionamiento.

La humildad como condición deseable del Profesor "Ideal" fue referida por 10 Ayudantes Diplomados Rentados y 8 Ayudantes de Perfeccionamiento (18 en total).

Que el Profesor "Ideal" *debería hacer investigación* fue aportado por tres Profesores Titulares, seis Profesores Adjuntos, cuatro Jefes de Trabajos Prácticos, dos Ayudantes Diplomados Rentados

---

<sup>4</sup> Se respeta la palabra "alumnos" vertida por algunos docentes en la entrevista y escrita por distintos autores a los que se hace referencia a lo largo de todo el trabajo, pero se considera que "alumnos" significa personas no iluminadas y "estudiantes", quienes se hallan en el camino del conocimiento.

y un Ayudante de Perfeccionamiento (16 docentes entrevistados en total).

*Ser real, ser un buen práctico y producir una articulación de calidad entre la teoría y la práctica* fue una imagen de Profesor "Ideal" aportada por cuatro Jefes de Trabajos Prácticos, tres Ayudantes Diplomados Rentados y seis Ayudantes de Perfeccionamiento (13 en total). Un grupo de cinco Profesores Adjuntos y siete Ayudantes de Perfeccionamiento consideró que el Profesor Ideal debería transmitir experiencias. (12 en total).

*Enseñar* como condición del Profesor "Ideal" fue aportado por 10 Ayudantes de Perfeccionamiento.

La *dedicación* a la docencia como imagen de Profesor "Ideal" fue considerada por dos Jefes de Trabajos Prácticos y siete Ayudantes Diplomados Rentados (nueve docentes entrevistados).

Un grupo conformado por dos Profesores Titulares y cinco Jefes de Trabajos Prácticos indicó que el Profesor "Ideal" debería *contribuir a la formación del personal, constituirse en un apoyo que incentive a progresar y que sepa dirigir al cuerpo docente.*

Fueron siete los docentes entrevistados (tres Profesores Titulares, tres Jefes de Trabajos Prácticos y un Ayudante de Perfeccionamiento) que proporcionaron una imagen de *compromiso*.

Asimismo, dos Profesores Adjuntos y cuatro Ayudantes Diplomados Rentados subrayaron la importancia de la exigencia como cualidad del Profesor "Ideal" (seis en total).

La *responsabilidad* como condición del Profesor "Ideal" fue suministrada por un Profesor Titular, dos Jefes de Trabajos Prácticos y tres Ayudantes Diplomados Rentados.



Del mismo modo, tres Ayudantes Diplomados Rentados y tres Ayudantes de Perfeccionamiento manifestaron que el Profesor Ideal debería ser *justo*.

Un grupo de cinco Ayudantes Diplomados Rentados expresó que el Profesor "Ideal" debería contar con formación pedagógica:

Las personas pueden definirse como sujetos epistémicos, es decir que acceden al conocimiento de su realidad natural, cultural y social. Estos sujetos necesitan aprender para poder integrarse y encontrar sentido y significado al mundo. Todos entonces, somos sujetos epistémicos.

En sociología se habla de agentes porque constituyen la expresión activa en el marco de sus relaciones, es decir, actores protagonistas de diferentes realidades.

Filloux (2004, p. 39-40) manifiesta:

*El actor es considerado no sólo como un agente abstracto, sino como alguien que adoptó, integró roles sociales y que representa roles profesionales: rol de empleado o de docente, etc (...), Cuando se va hacia el sujeto se va todavía más lejos en la personalización (...) el sujeto es percibido como alguien que es consciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos,(...) Sujeto como actor de sí mismo, de sus acciones y de sus aceptaciones y consentimientos. En lo general son los psicólogos los que hablan más del sujeto, a veces hablan del sujeto social. (...) se usa la noción de sujeto en la investigación si se considera que más allá del rol, la persona se invierte de manera más o menos profunda y se transforma en autor de lo que hace, de lo que acepta, de lo que quiere.*

Touraine, citado por Gonzalez Rey (2011 p116) explica:

*El actor social es capaz de modificar su entorno mediante el trabajo o la comunicación. Pero esta acción sobre lo social tiene siempre*

*un fundamento no social, que ha sido religioso, político y que hoy es ético.*

También hay algo a tener en cuenta: cada persona no puede tomar conciencia de lo que realmente es sino por intermedio de lo que “el otro” le devuelve de sí. James, citado por Filloux (2010 p. 94) destaca:

*todos tenemos necesidad de ser “reconocidos” por los otros. No sólo somos animales gregarios que queremos hallarnos entre nuestros congéneres, sino que además “tenemos una inclinación natural a ser considerados y a ser considerados favorablemente por nuestra especie”. Por esto nadie es indiferente a la opinión ajena. A falta de la opinión real de los otros, parcialmente desconocida, contará la opinión imaginada.*

Existe un pasaje de una “conciencia de sí” a una “conciencia para sí”. Hegel ha desarrollado una teoría del reconocimiento: “yo sólo soy si soy reconocido por el otro y reconozco al otro”, lo cual significa que las relaciones humanas implican una lucha por el reconocimiento recíproco; al respecto, Filloux (2004, p. 41) sostiene:

*la noción de reconocimiento social, de ser reconocido por el formado, es un elemento fundamental de la existencia misma del proceso de formación.. (...) Dicho de otra manera, la intersubjetividad<sup>5</sup> está siempre ligada al diálogo (...) pero no hablo necesariamente del diálogo explícito (...), a partir de Freud no se va a tomar sólo el diálogo consciente, explícito, sino el diálogo implícito.<sup>6</sup>*

---

<sup>5</sup> Intersubjetividad en cuanto a la relación del sujeto con otros sujetos; una idea más amplia permite integrar tanto al sujeto como a los diferentes espacios intersubjetivos, abriéndose a los distintos espacios de relación, la multiplicidad de lo social.

<sup>6</sup> Esta referencia al diálogo implícito es lo que en psicoanálisis se denomina contenido latente.: conjunto de significaciones a las que conduce el análisis de una producción del inconsciente. Una organización de pensamientos, un discurso, expresando uno o varios deseos.

Cuando se reconoce en el discurso de otro, el sujeto docente podría encontrar sentido a aquello no simbolizado en el ejercicio de la profesión. Al respecto, expresa Duarte (2007 p. 26)

*La palabra en movimiento permitirá construir sentidos compartidos que le posibiliten re-pensarse en el vínculo con sus alumnos. El saber sobre el lugar que ocupa en dicho vínculo, y sobre los propios aspectos subjetivos implicados en la tarea docente, lo llevarían a un ejercicio profesional más consciente de sí y, por lo tanto, más saludable para él y los otros*

En este reconocimiento, docente y estudiantes son "como son" en un sentido material objetivo y son como son percibidos por los otros. Al respecto Tenti Fanfani (2009, p. 128) explica:

*Los alumnos contribuyen a la construcción social de los maestros y estos a su vez hacen lo propio con los alumnos. Esta visión permite superar una visión pasiva y unidireccional del proceso de socialización<sup>7</sup> que tiende a ver siempre al maestro como al agente activo y al alumno como simple agente pasivo del mismo. En realidad, mediante el juego de las representaciones recíprocas y sus influencias sobre las prácticas e interacciones escolares tanto hace el maestro al alumno (lo "socializa") como el alumno hace al maestro (...). Claro que como se trata de un equilibrio de poder que favorece al maestro, la capacidad que éste tiene de "construir" al alumno es mayor a la que tiene este último de "construir" al primero.*

La persona subjetivamente constituida, capaz de adoptar una posición activa en un espacio social y de generar alternativas de subjetivación en esos espacios, es el sujeto. Representa una forma generadora que marca el funcionamiento y desarrollo de cualquier espacio social.

---

<sup>7</sup> La socialización es la internalización de las normas y de los valores de una sociedad. Para el individuo, los modos de comportamiento y de pensamiento que le ofrece la sociedad son normas que le están señalando lo que el grupo social aprueba.

La personalidad de cada sujeto implica un modo de ser único e irrepetible como condición singular y exclusiva de la subjetividad. Filloux ( 2010 p. 12) define a la personalidad como *La configuración única que toma, en el transcurso de la historia de un individuo, el conjunto de los sistemas responsables de su conducta.*

Sus características son: ser única, es decir, propia de un individuo; constituir una organización integrada; ser temporal, porque el individuo vive históricamente y presentarse como una variable intermediaria, afirmándose como un estilo a través de la conducta y por medio de ella. Ahora vamos a considerar el estilo de personalidad del docente. La personalidad del docente es una variable funcional con el clima afectivo generado en clase, tanto como la facilitación o la perturbación con que se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los estilos pedagógicos de personalidad normales son: a) estilo de personalidad observadora y poco participante (carácter esquizoide), Es autosuficiente, distante y poco afectivo ; b) estilo de personalidad demostrativo (carácter histeroide) sabe gustar, integra redes sociales; c) estilo de personalidad lógico (carácter obsesivo); se caracteriza por tener control emocional, rigidez en las ideas y orden estricto d) estilo de personalidad evitativa o huidiza (carácter fóbico) Generalmente ansioso y con temor a los estudiantes. e) estilo de personalidad impulsiva – actuadora (carácter psicopático). Es impulsivo y es capaz de transgredir normas institucionales La personalidad del docente, las relaciones afectivas que puede establecer y el estilo de comunicación que genere estarán condicionadas por las modalidades de personalidad, estilos y comunicaciones que establezca cada estudiante y cada grupo de ellos. La interacción entre docente y estudiantes se halla cruzada por la estructura del grupo. Cada clase y cada grupo constituyen un grupo secundario, es decir un conjunto de individuos que se reúnen para realizar una tarea, pero

pueden transformarse en grupos primarios, cohesionados por los afectos, como sucede en un grupo familiar.; esto va en detrimento de la tarea.

Dellana y Ncleod citados por Troyano Rodríguez y otros (2006 p1) distinguen dos dimensiones en relación con la calidad de enseñanza: actividades de calidad centrada en el estudiantado y actividades de mejora continua en el trabajo, es decir, orientadas a los contenidos y procedimientos curriculares. Personalidades extravertidas, juiciosas y afectivas promueven la primera dimensión. Por el contrario, la segunda dimensión estaría estimulada en personalidades de tipo intuitivas.

En líneas generales, un docente que desarrolle una metodología participativa en clase debería tener una serie de características fundamentales. Dentro de ellas, Lopez Noguero (2007 p. 146) destaca las siguientes

- Capacidad intelectual, buen nivel de abstracción.
- Capacidad para analizar y percibir al grupo como un todo.
- Capacidad de expresión, ser un buen comunicador, tanto a nivel gestual como verbal.
- Capacidad de integrar e integrarse.
- Capacidad de compartir, ser cercano.
- Flexibilidad, adaptabilidad para cambiar de estrategias cuando las circunstancias lo requieran.
- Capacidad para manejarse en situaciones de tensión y ansiedad propias y ajenas.
- Capacidad de "dar un paso atrás", de no influir negativamente en el funcionamiento del grupo.

- Capacidad de empatía.
- Capacidad para percibir las situaciones grupales en términos de relaciones sociales y dinamizarlas.
- Creatividad, capacidad de improvisación.

Considero que en la relación social de encuentro entre profesor y estudiantes cada uno debe ser consciente de los roles que le toca jugar, además de estar sujeto a un orden biológico, psíquico y social. Desde que nace el sujeto se halla inmerso en una compleja red de relaciones; en ese devenir histórico se vincula con su mundo de complejas determinaciones donde debe construir su autorrealización. Y en ese mundo se relaciona con los otros sujetos y con el mundo exterior. En este proceso se construye el sujeto psíquico. Cada sujeto psíquico aprende a insertarse en la trama de relaciones sociales y a identificarse con los "roles" de los otros y con su propio rol. Es posible en la medida que el niño en sus juegos, puede percibir a las personas con referencia a su función y a lo que deben hacer para ser lo que son.

El rol docente consiste en el conjunto de tareas que debe desempeñar el profesorado, siguiendo una serie de normas prescriptivas y proscriptivas. Uno de los elementos más importantes para definir el rol del profesorado son las personas del entorno, dominadas conjunto de rol. Con referencia a la actividad docente, el conjunto de rol está constituido fundamentalmente por el estudiantado. Este último se ve afectado por las conductas que emite el profesorado en el desempeño de su rol y, que a su vez influyen sobre el mismo, produciéndose de esta forma una relación bidireccional. Este proceso de influencia mutua, mediante la comunicación verbal y no-verbal, contribuye a la redefinición del rol docente,

Troyano Rodríguez, García Gonzalez y Marín Sanchez (2006 p. 79) discurren sobre los conflictos en el desempeño del rol docente.

*De la interacción perceptivo-cognitiva en el ejercicio docente se van a derivar las demandas y condicionantes que favorecerán la definición y el desempeño del rol del profesorado. Durante dicho desempeño puede recibir demandas contradictorias de personas del conjunto de rol, estando expuesto a una situación de conflicto de rol. Dicho conflicto puede ser intra-rol, que se produciría cuando el profesorado encuentra discrepancias entre las expectativas que distintas personas tienen sobre el desempeño de su rol, o inter-rol cuando las obligaciones asociadas al rol docente son incompatibles con otros roles que puede desempeñar. También se puede presentar la ambigüedad de rol cuando el profesorado carece, o es poco específica, la información que necesita para un adecuado desempeño del rol a nivel de tarea o emocional. Si el profesorado presenta incomodidad cuando se trata de cumplir con las expectativas de su rol, hablaremos de tensión de rol. Las consecuencias que recoge la literatura sobre el conflicto y ambigüedad de rol del profesorado presentadas a nivel fisiológico, cognitivo y comportamental (insatisfacción laboral, ausentismo, descenso del compromiso, declive de la productividad, deseos de abandonar y, aumento de la tensión de rol) pueden llegar a mermar la salud física y psicológica del profesorado, lo que implicaría, a corto y medio plazo, una disminución de la calidad docente.*





## Capítulo II

### Subjetividad y sociedad

La estructuración del aparato psíquico de cada sujeto, la conformación de esquemas operativos, la constitución del saber actuar ante cada situación, el habitus<sup>8</sup> que construye en su socialización y la disposición para la comunicación y la acción, deben explicarse desde una configuración histórica. El habitus se define como un conjunto de esquemas de percepción y de valoración que predispone a un sujeto a hacer ciertas cosas y no otras, en determinados contextos estructurados de acción, que reciben el nombre de configuraciones sociales. En este proceso personal y social el sujeto construye sus diferentes relaciones, lo que va configurando su subjetividad. Este es un término polisémico, que alude a lo propio del sujeto, a lo personal: es la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, el cual se comparte en la vida cotidiana con otras personas. Una definición de subjetividad la asocia a la singularidad de cada experiencia del sujeto. También se la define como una disposición interna que el sujeto ha construido a partir de la interacción con el entorno. Presenta un conjunto de características que conforman al sujeto como una persona única, autónoma con pensamientos, intereses, deseos y voluntad propios. En forma más amplia, la subjetividad

---

<sup>8</sup> *La experiencia va conformando un hábito psíquico (habitus, en la teoría sociológica de Pierre Bourdieu) acorde con las particulares configuraciones estructurales que influyen la trayectoria vital de un sujeto. Un grupo de individuos que experimentó condiciones de vida homólogas (nivel socioeconómico, habitat, edad, género, profesión, etc.) tiende a desarrollar el mismo habitus. (Tenti Fanfani 2009 p. 138).*

existe en procesos y formas de organización psíquica en las diferentes actividades que realizan los sujetos.

Bleichmar, citada por Aisenson y otros (2007 p. 125) sostiene que la producción de subjetividad incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política. En ese sentido, se considera que la escuela resulta un espacio simbólico de particular importancia, en el que la transmisión y la interacción generacional resultan en un escenario fecundo para construir las subjetividades. Al participar de diferentes situaciones se construye la subjetividad del joven, del estudiante y del ciudadano.

La vida social configura una red subjetiva en la que se moviliza el sujeto. Berger y Luckman, citados por Sagastizábal, y otros (2009 p. 124) consideran que el mundo de la vida cotidiana es tanto un mundo subjetivo como una realidad objetiva:

*Existe una realidad objetiva que de ningún modo es independiente de los sujetos. Contrariamente, éstos la construyen como producto de su acción en el mundo. Individuo y sociedad no se contraponen, ya que los individuos son un producto social y la sociedad es un producto de los individuos.*

Los contenidos que se desarrollan en la socialización pueden amenazar la realidad subjetiva y la sociedad debe cuidar la coherencia entre la realidad subjetiva y la realidad objetiva. Afirman Estramiana y Luque, citados por Sagastizábal (2009 p. 125):

*La identidad constituye (...) un elemento clave de la realidad y (...) se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. (...) Una vez que cristaliza es mantenida, modificada, o aún reformada por las relaciones sociales.*

Se habla de una dimensión de subjetividad social, definida por configuraciones capaces de captar cómo procesos de la vida social toman un carácter subjetivo. Este carácter constituye una dimensión de cualquier actividad humana, donde el sujeto desarrolla procesos de subjetivación en cada acción, inseparable de su configuración. Gonzalez Rey (2011 p. 48) afirma.

*Lo social no es el contexto objetivo inmediato en el que una relación se expresa, sino los múltiples procesos subjetivos que aparecen como resultado de las diversas formas de organización social dentro de las que tienen lugar las relaciones humanas.*

La red subjetiva que moviliza al sujeto va construyendo los comportamientos del mismo; las conductas observables emergen como respuestas a condicionantes sociales. Al respecto, expresa Filloux (2010 p. 55):

*Es imposible interpretar la conducta del individuo sin hacer intervenir el medio social o los medios sociales que ejercen sobre él, sus solicitudes y determinaciones. En efecto, en el campo social se encuentran los estímulos, las barreras y los modelos que condicionan la acción del individuo, contribuyen a la construcción de su ser y le permiten un "anclaje"<sup>9</sup> sólido en la realidad.*

Vigotsky ha concebido al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento como un producto social; fue un auténtico pionero al formular postulados como son la construcción mediada culturalmente de los procesos psicológicos superiores y el papel de las interacciones sociales, que han dado lugar a relevantes hallazgos sobre el funcionamiento de los procesos cognitivos. El modo más preciso de estudiar la mente humana es considerar

---

<sup>9</sup> Se llama "anclaje" a los puntos de referencia más importantes, externos – provenientes de la situación estimulante- o internos – provenientes de las influencias internas – que, dependiendo de la interrelación de los factores en un momento determinado, contribuyen con más fuerza a la constitución de un producto psicológico.

la construcción social de significados y la elaboración personal de sentidos alrededor de la cultura, entendiendo por ésta ciertas formas implícitas y explícitas de símbolos, conceptos, significados y prácticas que se generan a través de unidades culturales como la familia, el barrio o la comunidad.

Carretero (2006 p. 24) expresa

*Quizá uno de los más importantes (procesos cognitivos) es el que mantiene que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Pero precisamente esta internalización es un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social.*

La condición de sujeto social involucra la capacidad de generar espacios de subjetivación dentro de las formas institucionalizadas que caracterizan la acción de las personas. Vigotsky, citado por Gonzalez Rey (2011 p. 44) ha definido la categoría de sentido como:

*El sentido era el agregado de todos los factores psicológicos que emergen en nuestra conciencia como resultado de la palabra.*

Este autor comprende lo social no como algo externo y objetivo relacionado a lo individual, sino como un espacio de producción simbólica donde se generan sentidos. No obstante nunca llegó a desarrollar esta categoría como unidad psíquica. El sentido subjetivo es una verdadera producción psicológica de carácter diferenciado; lo social deja de ser una influencia externa objetiva que define lo interno subjetivo y pasa a ser un sistema complejo que integra lo subjetivo entre sus cualidades principales, donde sus dimensiones objetivas se expresan en múltiples consecuencias, sensibles apenas al registro subjetivo. Constituye una producción simbólica que caracteriza subjetivamente la experiencia

vivida., es decir, la forma en que una experiencia aparece en el plano subjetivo. Cada espacio social integra sentidos subjetivos de otros espacios sociales simultáneos que deben descubrirse en las configuraciones subjetivas de cada sujeto; las experiencias son inseparables de esta configuración subjetiva junto al contexto en el que sujeto actúa

Sostiene Gonzalez Rey (2011 p. 9):

*La sociedad no representa un conjunto de procesos y formas de organización despersonalizadas que actúan sobre las personas desde un locus exterior a ellas; los procesos y formas de organización social tienen una dimensión subjetiva que se perdió al reducir la mente a una estructura intra - psíquica individual. Un concepto muy importante, pero poco trabajado de forma general por la psicología, es el de imaginario social de Castoriadis, quien por primera vez puso en un primer plano la cuestión de la organización subjetiva de la sociedad, sin reducirla a los procesos de la estructura psíquica individual.*

Para perpetuarse, la sociedad debería velar por la transformación de la realidad subjetiva, para hacerla coherente con la realidad objetiva

La subjetividad se apoya en las matrices del aprendizaje. A medida que organiza y otorga significado a sus experiencias se teje una trama de vínculos intersubjetivos, conocimientos, proyectos y relaciones con la cultura y la tecnología. Vivimos en un mundo intersubjetivo, relacionándonos con hombres y mujeres con quienes nos vinculan influencias y valores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. La vida cotidiana constituye un universo de significaciones que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él.

La intersubjetividad se relaciona con la medida en que los interlocutores de una situación comunicativa comparten una pers-

pectiva. Se halla vinculada al sentido y condiciones en que las personas que dialogan pueden trascender sus mundos privados. Explica Cesca ( 2009 p. 47):

*La base lingüística para esta empresa no es un repertorio fijo de significados literales compartidos, sino bosquejos muy generales y parcialmente negociados de contratos concernientes a la clasificación y atribución inherente al lenguaje ordinario. Puede ser denominada función unívoca y se centra en cómo es posible transmitir significados adecuadamente. Esta función se cumple mejor cuando los códigos del hablante y los del oyente coinciden más completamente y, en consecuencia, cuando el diálogo tiene el máximo grado de univocidad.*

## Capítulo III

### Sujeto pedagógico

Desde la pedagogía, varios años atrás se denominaba corrientemente educando a quien estaba dirigida la educación. Este término tuvo sus orígenes en la “pedagogía de preceptores” del siglo XVIII y se lo consideraba irremplazable porque se decía que traducía el dinamismo de la educación dando claramente la idea que es un proceso que se va cumpliendo, pero no un proceso acabado. De esta manera se ha designado al ser humano como sujeto de la educación, durante mucho tiempo y aún se lo utiliza en determinadas circunstancias

Desde un punto de vista psicológico, afirman Leliwa y Scangarello (2011 p. 13 , 14):

*Se dice que la Educación es un proceso de constitución humana y de transformación integral de una persona o de un sujeto. Más específicamente, que la Educación es un proceso por el cual el sujeto deviene en sujeto social*

En este proceso participan variables psicológicas, que son las que permiten que el sujeto pueda llegar a ser un sujeto autónomo, que pueda conocer e interactuar con y en la realidad. Consecuentemente, para comprender aspectos del proceso educativo de la constitución humana, se lo debe abordar desde el campo de la psicología.

Anteriormente hemos analizado la concepción de sujeto; en el marco del proceso de enseñanza – aprendizaje vamos a reprodu-

cir la definición que aportan Perrone y Popper (2007 p. 353) sobre el sujeto pedagógico:

*Persona en situación de aprendizaje que participa de un entramado de saberes, deseos y poderes, vinculado a la relación con el docente y su grupo de pares. Toda persona que atraviesa un proceso de enseñanza y aprendizaje es sujeto pedagógico o de la enseñanza. El sujeto pedagógico, el objeto de aprendizaje y el docente conforman un triángulo fundamental en la didáctica.*

Existe un recorrido que va desde la concepción del sujeto social hasta el concepto de sujeto pedagógico. El intercambio verbal en la clase entre sujeto docente y sujetos estudiantes permite la construcción de conocimiento colectivo por medio de la palabra como interlocutora de la diversidad de ideas planteadas a nivel consciente; Zaccagnini M y Jolis MD describen:

*Toda práctica educativa es en sí productora de sujetos, a partir de la mediación de otros sujetos. La lógica de las mediaciones pedagógicas, se articula a partir del entramado de significaciones que suponen las acciones concretas que dinamizan las relaciones entre el sujeto, el sujeto mediador y el mundo. Este proceso mediador define a lo que se conoce como sujeto pedagógico. Estas relaciones tienen lugar en distintos ámbitos institucionales, que encuadran y precisan de un dispositivo pedagógico, debiendo cada uno de ellos a su sujeto y estipulando los elementos y el orden de las series que constituyen las correspondientes estructuras significantes. Las mismas tienen como función fundamental, la mediación entre los sujetos políticos y sociales y el habitus que se pretende inculcar.*

Es decir, el sujeto pedagógico explicita y argumenta a la relación compleja entre docente y estudiantes, porque ambos participan en las complejas situaciones educativas. Distintos sujetos sociales participan o han participado de situaciones educativas. La educación como práctica productora de sujetos a partir de otros



sujetos es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador que es el sujeto pedagógico.

Ziperovich C (2009 p. 100) explicita una serie de concepciones sobre el sujeto que aprende, y sobre el sujeto que enseña.

- Sobre el sujeto de aprendizaje en la institución escolar:
  - *Un sujeto que siente, piensa, interactúa, actúa, se comunica.*
  - *Que domina un lenguaje restringido y adquirirá el lenguaje elaborado del conocimiento científico en la institución educativa.*
  - *Que tiene una historia personal de vida. Historia en la que se ha constituido su matriz de aprendizaje, su estilo personal de aprender.*
  - *Que participa en distintos escenarios formales, no formales e informales. En los que ha ido apropiándose e interiorizado cultura y socializándose.*
  - *Que posee un capital cultural cuyo valor radica en que desde él otorga sentido a las nuevas propuestas culturales, resiste o le resulta un facilitador del aprendizaje de la cultura escolar. (...)*
  - *Sujeto que viene acumulando saberes, de los que no habrá de despojarse y desde los cuales significará y dará sentido a los saberes educativos.*
- Sobre el sujeto de enseñanza
  - *Un sujeto que siente, piensa, interactúa, actúa, se comunica.*
  - *Que posee su matriz de aprendizaje, su estilo personal de aprender y enseñar.*

- *Trabajador de la cultura, un profesional de la transmisión de conocimientos.*
- *Que tiene una formación profesional, basada tanto en teorías pedagógicas como en la disciplina o área de conocimiento que enseña.*
- *Posee una historia profesional.*
- *Que en los procesos de socialización en el lugar de trabajo, se ha apropiado de los modos de aprender y enseñar propios de la cultura institucional (...)*
- *Profesional que posee teorías implícitas, representaciones y experiencias personales acerca del proceso de aprender y de enseñar*

Muchas veces los docentes se dan cuenta de que hay una fuerte implicancia subjetiva en sus acciones, su conducta no es la misma en los distintos grupos donde enseñan. Se dan situaciones en que se llevan bien con algunos grupos y mal con otros

## Capítulo IV

### La Comunicación

La palabra comunicación proviene del latín *comunicare*, que significa compartir algo y tiene la misma raíz de *comunidad* y *comunió*n , que expresan algo que se tiene en común; se la define como un fenómeno inherente a la relación que los seres viven y manifiestan cuando se encuentran en grupo. Conforman una operación que constituye los procesos sociales y se da en la medida que los sujetos que intervienen en la misma ( yo – ego- y –el otro- alter ) pueden elaborar significados. Los conflictos en la comunicación se pueden interpretar a partir de los diferentes significados que las personas atribuyen a lo que se habla

Se reconocen dos aspectos en la comunicación: el contenido, acerca de lo que se habla y el vínculo, acerca de cómo se comunica.

Explica Sagastizábal (2009 p. 170):

*Cada individuo posee infinitas posibilidades de reconstruir el sentido de la experiencia. Lo que cada uno selecciona para comunicar (contenido) y el modo (vínculo) como lo lleva a cabo, está influenciado por el otro (...) No son solamente las ideas (contenido) lo que está en juego en el proceso de comunicación, conjuntamente está en juego la relación (vínculo) entre alter y ego.*

En una comunicación inclusiva debe existir tolerancia respecto a las distintas expectativas y necesita de sujetos sociales que, además de tolerar las diferencias, las consideren deseables para el enriquecimiento y desarrollo de la comunicación humana.

El acto de habla o acto de discurso es la unidad más pequeña que realiza una acción (una orden, pedido, aseveración, promesa) destinada a modificar la situación de los interlocutores. Consiste en el uso concreto del lenguaje en un determinado contexto por parte de un emisor con la intención de producir ciertos efectos en el receptor. Al producir un acto de habla se llevan a cabo tres actos simultáneos: un acto locucionario ( se produce una secuencia de sonidos que tienen una organización sintáctica y que refieren a algo, es decir, lo que se dice), un acto ilocucionario( por medio del habla se lleva a cabo una acción que modifica las relaciones entre los interactuantes; es decir lo que se quiere hacer con lo que se dice: afirmar, prometer); un acto perlocucionario (la influencia de lo que se dice en el receptor: una pregunta puede tener como objetivo alabar al coenunciador, mostrar que uno es modesto, poner incómodo a alguien, etc.). En tanto que el acto ilocucionario tiene naturaleza lingüística, está vinculado con la producción de cierta fórmula, el acto perlocucionario está fuera del dominio de la lengua.

La oralidad constituye una actividad donde se dan dos tipos de comunicaciones: algunas, más inmediatas, espontáneas e informales, como los saludos y las presentaciones, y otro tipo de intercambios, más elaborados en cuanto a contenidos, más formales y planificados, como conferencias y debates. Avendaño (2007 p132) explica:

*Su configuración es básicamente heterogénea: se manifiesta en variaciones geográficas (variedades diatópicas); socioculturales (variedades diastráticas); situacionales o registros (variedades diafásicas), y debido al discurrir de los años (variedades diacrónicas) que forman la realidad múltiple y flexible del idioma; de ahí su gran riqueza.*

El diccionario de la Real Academia Española define al lenguaje como un conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. Comprender y utilizar un lenguaje significa tener la competencia de asignar a una señal determinada, una significación establecida mediante una convención. La necesidad de interactuar socialmente hace necesario el lenguaje humano: el lenguaje surge como respuesta a la necesidad colectiva de comunicarnos con los demás. Conformamos la expresión de la cultura de una comunidad y constituye la primera manifestación de la que disponemos para fijar y objetivar el conocimiento de nosotros mismos y del mundo. Se trata de un saber transmisible que cristaliza lo que las generaciones han acumulado en el devenir histórico para comunicar significados. No obstante, se ha considerado que construye significados. Además, también desempeña funciones subjetivas, ya que es el principal medio con el que organizamos conscientemente las experiencias y reflexionamos sobre ellas.

El lenguaje ejerce dos funciones simultáneamente: transmite el mensaje que deseamos comunicar y conlleva información sobre quién pensamos que somos, a quién pensamos que hablamos, etc. Al hablar transmitimos un mensaje en forma consciente y de manera inconsciente se negocia en las relaciones sociales de las que se forma parte.

Se caracteriza por la coexistencia de un emisor, en el aula generalmente es el docente, un/os receptor/es, por lo general uno o varios estudiantes, un/os mensaje/s, que implican contenidos, actitudes y valores impartidos en el aula por el docente, un canal que puede ser visual o auditivo y objetivos. Tradicionalmente el docente se constituye en emisor la mayoría de las veces, pero los estudiantes también emiten mensajes. Sí en clase se utilizan estrategias de aprendizaje activo, participativo, el estudiante incremen-

ta su rol como emisor, en cambio, si las clases son tradicionales, el rol del estudiante como emisor decrece.

En este proceso de intercambiar ideas y afectos que es la comunicación, puede distinguirse el material verbal, mediante el uso de la palabra o no verbal. Además, Mangueneau (2008 p. 76) introduce otro término en el discurso:

*Paraverbal o paralingüístico: altura, intensidad articuladora, pausas, suspiros. etc. Paraverbal y verbal se oponen al material no verbal. La división entre lo verbal y lo paraverbal no es muy evidente. La entonación, por ejemplo, tiene con frecuencia un papel en la organización sintáctica y dirige la interpretación (por ejemplo en el caso de la interrogación o de la orden).*

El material no verbal, está representado por el uso de otros símbolos como las letras, configurando la escritura, o mediante el lenguaje corporal, como podría ser mantener un contacto visual, manifestar movimientos faciales que indiquen que se está escuchando, etc . Otras actitudes como la puntualidad también aportan a la comunicación. .No obstante tanto la palabra como el silencio contienen mensajes.

Hospitalé (citado por Avendaño p. 133) afirma:

*La situación comunicativa en sí, más todos los conocimientos de los hablantes constituidos por lo que saben ,lo que creen saber y lo que suponen que saben , a los que se agregan el interlocutor y los propios enunciados que componen la comunicación, constituyen el contexto de habla.*

La base de la educación está dada por la comunicación educativa, relación que se establece fundamentalmente entre el docente y los estudiantes con intercambio de mensajes y comunicaciones entre ambos El sistema de comunicación no solamente es una cuestión de cómo establece el docente las relaciones y el discurso

de la clase sino también de cómo interpretan los estudiantes el hacer del docente. La pauta de las comunicaciones es el resultado de una historia de interpretación mutua entre docente y estudiantes, basadas en las experiencias previas que aportan a las clases.

Aunque el habla no es idéntica al pensamiento, ofrece un medio para reflexionar sobre los procesos de pensamiento y controlarlos. El lenguaje no solamente permite tener en cuenta lo que se conoce, sino también cómo se lo conoce, es decir, las estrategias con que se manipula el conocimiento y, por lo tanto, acercar estas estrategias a un problema

Como producto histórico y social, el lenguaje escrito se ha presentado como una serie de reglas y significaciones organizadas que posibilitan la comunicación y la transmisión de recursos simbólicos para que el sujeto sea inscripto en la cultura. El acto de leer conlleva una ganancia simbólica porque el docente tanto como el estudiante pueden compartir significaciones con su entorno representado en primer término por la institución educativa.

Si en una clase se limita el lenguaje verbal a lo que el docente dice y a lo que el estudiante responde a las preguntas del docente y el lenguaje escrito, a una muestra de lo que copió el estudiante de un libro, se rechazan y se ignoran las funciones del habla y de la escritura como instrumentos para reformular experiencias.

Si al mantener una comunicación fuera del aula advirtiera la relación del mensaje que estoy emitiendo con otros que ya he dado, vinculara el mensaje con el contexto, o expresara la misma información varias veces, mi comunicación sería redundante y excesiva. Para que esta práctica comunicativa favorezca el desarrollo personal, culmine en el aprendizaje y facilite la gestión y organización en el aula, se deben tener en cuenta varios requisitos. Martínez Otero, citado por Marchena Gómez (2011 p190) ha diseñado **un**

**modelo pentadimensional** del discurso educativo. Estas dimensiones son: A) Dimensión instructiva, que brota del conocimiento y del dominio del docente sobre su asignatura. Se encamina a la transmisión de contenidos. Si bien es evidente que para dar clase se debe contar con una formación disciplinar acabada, esto no es suficiente para que los estudiantes aprendan. Algunos docentes que tienden a considerar esta dimensión como la única válida para saber enseñar y ante situaciones mal gestionadas y organizadas solamente recomiendan un mayor estudio de la disciplina. En estas situaciones el docente maneja conceptos claros, sus explicaciones se caracterizan por el rigor, dar un tratamiento objetivo a los temas, etc. B) Dimensión afectiva: los sujetos pedagógicos son fundamentalmente personas en las que existe toda una gama de estados afectivos (impulsos, tendencias, instintos, vergüenzas, emociones, sentimientos, tristezas, alegrías; etc) que forman parte de esta dimensión Aquí se desarrollan estrategias sociales que favorecen la interacción entre el docente y los estudiantes. Son indicadores de esta dimensión el diálogo frecuente con los estudiantes, las valoraciones positivas hacia los mismos, el control de la comunicación no verbal, la expresión de sentimientos por parte del estudiantado, etc.. C) Dimensión motivacional: cuando se incorpora vamos a percibir un notable incremento de la participación de todos los estudiantes. Los indicadores que reflejan su incorporación a la práctica son dar muchos ejemplos, modular la voz para que resulte menos monótono lo que se transmite, realizar tareas distintas a lo largo de la clase, manejar pausas y silencios, plantear comparaciones con el contenido que se explica, mostrar imágenes, etc , D) Dimensión social: supone que el discurso educativo se asiente en el respeto, defensa y fomento de la dignidad humana, en tener presente los condicionamientos sociales, culturales, económicos y hasta históricos del estudiantado.



Son indicadores de esta dimensión la materialización del trabajo cooperativo, el abordaje de problemas sociales, la persecución de la reflexión crítica y transformación positiva de la realidad y E) Dimensión ética: se considera que el discurso educativo se debe orientar hacia el buen comportamiento y la creación de hábitos positivos. Aquí los indicadores son: reflexionar con los estudiantes sobre las consecuencias de las conductas, promover interacciones justas entre el estudiantado, incluir contenidos éticos en los temas a dar, etc.

Una cuestión práctica y no por ello menos importante es aprender a escuchar, pues implica una calidad en el aprendizaje; poder escuchar sin interrumpir y mantener la atención cuando el docente o un compañero expone algún tema en la clase constituyen algo fundamental. El respeto debe ponerse en evidencia al escuchar la opinión y las ideas de los demás, sean estudiantes o sea el docente y se compartan o no.

Si el estudiante se siente seguro en sus relaciones porque se ha integrado a un grupo, ha iniciado una conversación, ha cooperado en las actividades, ha pedido algo a sus compañeros, ha escuchado con atención y comprensión lo que otro sujeto le está exponiendo, se ha conseguido que el estudiante centre su atención en el aprendizaje y no sienta angustia por sus relaciones. Fernández (2007 p. 110) nombra las habilidades a tener en cuenta para mantener una comunicación más positiva:

- Escuchar activamente
- Prestar atención
- No interrumpir
- No abandonar la comunicación muy de prisa

- Hacer preguntas
- Mostrar interés
- Mostrar comprensión
- Reaccionar ante las ideas, nunca ante las personas
- Compartir
- Cooperar en las actividades de grupo
- Hacer cumplidos
- Unirse al grupo cordialmente
- Recibir cumplidos
- Acabar las interacciones cordialmente
- Mantener conversaciones apropiadas al nivel evolutivo

Lopez Noguero (2007 p. 79) describe dos formas principales de concebir la comunicación en el aula:

- Comunicación vertical: predominan las situaciones unilaterales de transmisión, jerárquicas y unilineales. Se dirige a grandes auditorios, es unidireccional y cede todo el protagonismo al mensaje y al medio. En este tipo de mensaje, no importa el receptor del mensaje ni su respuesta (...), configurándose en una comunicación cerrada, autocrática, unilateral, centrada en el emisor.
- Comunicación horizontal: consiste en una comunicación en la que se presta especial atención al retorno, predominando las situaciones de transmisión de información en situaciones de circularidad, informalidad, apertura, etc: en definitiva una comunicación directa y multilateral. Suele estar destinada a grupos reducidos y, en ella, todos son polo emisor y receptor.

En un aula donde la comunicación entre docente y estudiantes sea horizontal no significa que haya simetría en la relación entre ambos. Siempre el docente, representa la autoridad dentro del aula y no está en un pie de igualdad con los estudiantes. El tema de la autoridad será tratado más adelante.

## Capítulo V

### El diálogo

El diccionario de la Real Academia Española diferencia entre conversación y diálogo: mientras que la acepción de conversación es acción de hablar una o más personas con otra u otras de manera familiar o coloquial, define al diálogo como la conversación entre dos o más personas que, alternativamente, manifiestan sus ideas o afectos. La primera constituye una actividad lúdica e intrascendente en tanto que el diálogo tiene un propósito definido y mayor normatividad. Van Dijk, citado por Avendaño y Perrone (2012 p. 58) explica:

*(...) las conversaciones son (...), la forma básica de la interacción lingüística. Las reflexiones que fundamentan esta afirmación no solo atañen a la historia de la lengua (sin duda, el diálogo cotidiano precedió a otras formas del "hablar" y con toda seguridad a las formas de comunicación escrita), sino que también nos basamos en criterios sistemáticos (...) estructurales y funcionales. En primer lugar, en la conversación no puede haber restricciones categoriales para los participantes: en determinadas situaciones: todo habitante puede participar y participará regularmente en las conversaciones. Por lo demás, no existen restricciones fijas de contenido: en principio, una conversación puede tratar de cualquier cosa, si bien existen restricciones semánticas específicas para conversaciones específicas (...).*

Una forma de conversación la constituye la entrevista, donde dos o más personas se reúnen con distintas finalidades: se efectúan entrevistas laborales, para tratar un negocio, realizar una entrevista periodística a una persona relevante, o como instrumento

de una investigación social. No es casual sino que hay intereses y expectativas por parte de entrevistador y entrevistado.

En referencia al diálogo, Van Dijk, citado por Avendaño y Perrone ( 2012 p. 58) expresa:

*En la interacción lingüística bilateral sucesiva existen (...) varios hablantes cuyos enunciados / actos de habla van alternando. En compleja secuencia de acciones solo es aceptable como interacción si se cumplen las demás condiciones cognitivas habituales: cada hablante debe tener conciencia de la presencia de las demás (y naturalmente también sus enunciados), y los hablantes deben "orientar" mutua e intencionalmente sus actos de habla de manera que cada uno de las partes tenga la intención de "modificar" mentalmente y acaso también socialmente a la otra mediante los respectivos actos del habla.*

Con respecto a los turnos de habla Maingueneau (2008 p. 101) explicita:

*Una de las nociones esenciales del análisis de las conversaciones, ya que todo diálogo se presenta como una alternancia en la toma del turno de habla por los interlocutores. Se entiende por turno de habla (...) el mecanismo que rige esta alternancia y, sobre todo, por metonimia, la contribución de cada participante, cada una de las veces que toma la palabra. A veces resulta complicado definir el turno de habla porque el coenunciador<sup>10</sup> puede emitir señales verbales o paraverbales sin que por eso tome realmente la palabra.*

---

<sup>10</sup> Coenunciador: Término incluido por el lingüista A. Culioli en lugar de destinatario, para subrayar que la enunciación es una coenunciación, que ambos participantes tienen en ella un rol activo. Cuando el enunciadador habla, el coenunciador también se comunica. Se esfuerza por ponerse en su lugar para interpretar los enunciados e influye en el otro constantemente por medio de sus reacciones. (Maingueneau 2008 p. 21)

La Universidad debe ser un espacio de fomento del diálogo, donde se procure la explicitación de preguntas, la exposición de dudas, una institución educativa abierta al espíritu crítico, reflexivo y activo. La verdadera riqueza del diálogo en educación se muestra cuando entran en conflicto posturas diferentes y el estudiante debe argumentar sus ideas. Muchas veces prevalece el “dictado de ideas” por sobre su intercambio. y el estudiante solo memoriza el tema sin integrar a su estructura cognoscitiva aquellos conceptos que recibió. Lopez Noguero (2007 p80) afirma.

*Una educación que no se basa en el diálogo es, generalmente, la negación de la educación ya que, entre otras cuestiones, esta perspectiva docente acaba con el poder creador del alumno y también, paradójicamente, del profesor, ya que en la medida que esta persona se limita exclusivamente a imponer fórmulas y verdades absolutas que son pasivamente recogidas por sus alumnos, se transforma en un ser atrofiado que fomenta un espacio en el que nadie crea, ni el docente que transmite e impone, ni aquellos que reciben y aceptan.*

Se considera al diálogo como un dispositivo de intervención válida para construir una relación comunicacional con base en igualdades y diferencias. Isaacs, citado por Sagastizábal y otros (2009 p171) sostiene que:

*El diálogo es un proceso donde compartir la indagación constituye una manera de pensar y reflexionar juntos. Es algo que se hace con otro, no a otro, permitiendo crear patrones nuevos.*

Se ha teorizado sobre el diálogo como proceso de aprendizaje reflexivo. Históricamente, Buber citado por Sagastizábal, y otros (2009 p172) lo definen como un modo de intercambio entre los seres humanos donde hay un auténtico volcarse al otro. Más posteriormente hacen referencia a Bohm, quien considera al diálogo como una nueva forma de conversación donde se debe procurar

llevar a la superficie la infraestructura tácita del pensamiento. Este autor reconoce cuatro manifestaciones del pensamiento colectivo que son la abstracción, la certeza, la idolatría y la violencia y para cada una de ellas propone escuchar, respetar, suspender y dar voz.

En un diálogo, los hablantes retoman afirmaciones expresadas previamente y las desarrollan: un sujeto que participa en el diálogo añade una condición calificativa, otro propone una causa o un resultado, otro niega toda la expresión, otro la vuelve a formular y otro cualifica uno de los objetos a los que se hace referencia.. Este tipo de diálogo se sintetiza en una estructura cognitiva compleja. Puede aparecer la capacidad de pensar sin el apoyo de los restantes participantes del diálogo. Nuestra capacidad para pensar no depende del lenguaje sino que el deseo de comunicarnos con otros desempeña un papel dinámico en la organización del conocimiento.

Se han diferenciado cuatro posturas sociopolíticas en el diálogo: impulsor, que indica una dirección; opositor, que al oponerse, corrige; seguidor, que completa el diálogo y el testigo, que observa y testimonia todo el proceso. Estos roles fueron descritos por Cantor y luego por Isaacs, y son citados por Sagastizábal, y otros (2009 p. 172) Además, hay que tener en cuenta, que no solamente se cruzan diálogos explícitos; sino que cada interlocutor está expresando algo a nivel inconsciente, es decir, existe un diálogo implícito, un contenido latente.<sup>11</sup>

El diálogo entre profesores y estudiantes se debe basar en el respeto al otro, como espacio de encuentro de ideas y opiniones,

---

<sup>11</sup> *En psicoanálisis se denomina contenido latente a un conjunto de significaciones a las que conduce el análisis de una producción del inconsciente. Una organización de pensamientos, un discurso, expresando uno o varios deseos (Laplanche y Portalis 2001)*

intercambio de conocimientos, y puesta en común. Todo esto significa una operación mental cooperativa, que se debe realizar en conjunto y se reflexiona sobre la importancia de una reconsideración de la utilización de estrategias de enseñanza introduciendo las clases grupales. Precisamente, el diálogo constituye una técnica de dinámica grupal que consiste en interrogar a los estudiantes sobre aspectos del tema que está desarrollando el docente y aprovechar las preguntas espontáneas de los mismos para dar ejemplos, fundamentar alguna idea o variar el rumbo o el ritmo de la exposición. Se lo llama método socrático por haber sido una de las estrategias utilizadas por Sócrates con sus discípulos para conducirlos a reflexionar sobre los puntos que le interesaban. También se lo utiliza en las evaluaciones orales y en oportunidades que se desee comprobar la capacidad para organizar mentalmente, con rapidez, respuestas a cuestiones formuladas. Es una técnica que puede llevarse a cabo para incentivar a los estudiantes cuando se pretende revisar un tema anterior.

El diálogo es una de las intervenciones pedagógicas más importantes para el desarrollo cognitivo.

Considero oportuno definir aquí la discusión y el debate. La discusión espontánea es una interacción que se caracteriza porque implica la divergencia en torno a un tema. La discusión formal es una dinámica que tiene lugar cuando un grupo de pares se reúne para tratar un tema o asunto de interés común, donde un coordinador presenta el tema, otorga la palabra, pregunta, guía y sintetiza lo expuesto. El debate es una dinámica ordenada entre varias personas con puntos de vista opuestos en relación a un tema.

Para Avendaño y Perrone (2012 p. 71-72), en la lengua oral podemos diferenciar **competencias de la escucha y competencias del hablar**. Las primeras abarcan la competencia técnica, como



capacidad de reconocer e identificar los sonidos de la lengua, a través de fonemas y entonaciones; la competencia semánticas (capacidad para captar la relación entre significantes<sup>12</sup> y significados<sup>13</sup> a partir de la propia experiencia y de los saberes previos). Se manifiesta a partir del significado de entonaciones y pausas, de la aceptabilidad semántica de una secuencia verbal y de la anticipación a partir de escuchar una secuencia verbal; competencia sintáctica y textual (capacidad para captar tanto las relaciones que se establecen entre unidades coexistentes en un mismo enunciado, como las que se dan en el interior de un texto). Se manifiesta por el reconocimiento de pronombre, adjetivos posesivos, el sujeto de los predicados y por la reconstrucción mental de la estructura sintética lineal de un texto hablado.; competencia pragmática ( capacidad para relacionar las informaciones recibidas con las características de la situación comunicativa en la que tuvo lugar el mensaje). Se manifiesta por la intención implícita o explícita del hablante al comunicar el mensaje.

Como competencias del hablar los autores mencionados describen: Competencia ideacional (capacidad para planificar el contenido del propio mensaje). Se manifiesta a partir del conocimiento de la finalidad del mensaje, de las informaciones que se quieren transmitir y de la posibilidad de hacer un esquema de lo que se intenta decir.; competencia pragmática (capacidad para adecuar a los elementos de la situación comunicativa, la propia producción). Se manifiesta a partir de la selección de información, elección del

---

<sup>12</sup> *Significante: Imagen fónica que tenemos en nuestra mente de una cadena de sonidos determinada. De esta manera podemos pensar palabras sin pronunciarlas. Por ejemplo: p-e-l-o-t-a (tomado de Avendaño y Perrone 2012 p. 27)*

<sup>13</sup> *Significado: Concepto o imagen que asociamos en nuestra mente con un significante concreto. Así, cualquier hispanohablante asocia a la cadena de sonidos p-e-l-o-t-a una imagen similar a una pelota. (tomado de Avendaño y Perrone 2012 p. 27)*

léxico y, modalidad, entonación, énfasis, pausas, componentes no verbales, como mímica y gestos ,etc.; competencia sintáctica y textual (capacidad para producir frases sintácticamente aceptables y textos con coherencia interna y sentido). Se manifiesta a partir del respeto por la concordancia, el orden de las palabras, el uso de pronombres y adjetivos posesivos; competencia semántica (capacidad para asignar el significado adecuado a cualquier signo lingüístico o establecer su relación con un referente determinado). Se manifiesta a partir de la posibilidad de elegir la modalidad adecuada para el significado que se quiere transmitir y la finalidad del discurso, etc; competencia técnica (capacidad para hacer comprensible el propio discurso). Se manifiesta a partir de la pronunciación comprensible, el control del tono de voz, el ritmo de la emisión, etc.

## Capítulo VI

### La Interacción

En el análisis de discurso se habla de interacción en general cuando existe una interacción verbal entre dos participantes. Explica Maingueneau (2008 p. 61):

*Para que exista verdaderamente interacción y no sólo presencia de individuos hablando, deben reunirse varias condiciones: los locutores tienen que aceptar un mínimo de normas comunes, comprometerse con el intercambio, asegurar conjuntamente que se sigan produciendo los signos que permitan mantenerla, sincronizando los turnos de habla, gestos, etc.*

El proceso interaccional no puede ser considerado como una relación de causalidad unidireccional entre emisor y receptores. Esta mirada de la interacción, activa solamente a una de las partes y, según se dirija el énfasis al individuo o a la sociedad, se determina quién es producto de quién: el funcionamiento psicológico del individuo o la dinámica de la sociedad. En este caso se utiliza más el término causación que interacción.

Se trata más bien de un proceso bidireccional que considera una participación conjunta en la que se genera una influencia recíproca., que puede abordarse como afiliación, donde hay una integración entre el enunciador y coenunciador .del discurso. Desde un punto de vista más abarcativo, los protagonistas de la interacción serán denominados en forma diferente, según la disciplina desde la cual se aborde su estudio: para la psicología será el sujeto, para la sociología, las masas, y para la psicología social, unos po-

cos individuos en interacción. Turner, citado por Aisenson y otros (2007 p. 172) expresa la siguiente reflexión:

*La necesidad de entender a los individuos como miembros de un sistema social y a su conducta como regulada por las propiedades de éste, las relaciones intragrupo como campo vital de los sujetos y por consiguiente la necesaria interdependencia de los miembros, son contribuciones sustanciales a la perspectiva de la relación individuo – sociedad como una relación bidireccional.*

A las interacciones se les asigna distintos significados, según la interpretación que se realice. Afirma Bertoglio Richards (2005 p. 59):

*En relación con los significados atribuidos en la interacción, vale la pena aclarar que las personas no reaccionan a las conductas en cuanto tales sino más bien a la interpretación que se hace de dichas conductas; así, por ejemplo, una misma acción puede ser interpretada como un acto de hostilidad, como una broma inocente, como una muestra de complicidad, etc.; dependiendo lógicamente de variables relacionadas con nuestros propios estados, con el conocimiento que tenemos del otro y con el contexto en que ocurre.*

En el ámbito de la educación, el encuentro en el aula constituye más que una socialización. En distintas direcciones, entre estudiantes o entre ellos y el profesor, la interacción en el aula es siempre una mezcla de determinismo<sup>14</sup> y autonomía<sup>15</sup>, donde se

---

<sup>14</sup> *Determinismo: Teoría que ha dado origen a concepciones rígidas, que no tiene en cuenta la acción del sujeto para producir los cambios necesarios que no conduzcan a un final inevitable. En educación se debaten el efecto que los elementos que componen el medio pueden ejercer sobre el sujeto y la medida en que los mismos determinarán las pautas de comportamiento y los resultados aceptados como normales.*

<sup>15</sup> *Autonomía: término que describe la posibilidad que tiene el individuo de actuar según sus propias prescripciones y en libertad. Se logra con voluntad y con trabajo interno, y es un proceso que lleva al individuo a poder tomar decisiones según sus convicciones. Promueve los procesos de selección y reflexión sin condicionamientos*

establece un equilibrio sobre el efecto que los distintos elementos que componen la clase pueden ejercer sobre los sujetos y la posibilidad que cada uno de ellos tiene de tomar decisiones según sus convicciones y en libertad.

Las experiencias se conceptualizan no solamente como vivencias de los sujetos, sino que en ellas están presentes componentes reflexivos que le permiten, al sujeto, tomar conciencia relativa de sus acciones y en la interacción permiten construir el autoconcepto y la autoestima. El autoconcepto conforma un conjunto de creencias y sentimientos relacionados con uno mismo, es decir, forman parte de la identidad propia, desde donde se tiene una perspectiva acerca de las capacidades personales (dificultades, logros) y sobre las experiencias con el medio social (aceptación, rechazo, dificultad o facilidad para establecer relaciones interpersonales). Todos son factores que actúan en el desarrollo del autoconcepto.

En relación al autoconcepto, Solé, citada por Leliwa y Scangarello (2011 p. 84) expresa al respecto:

*El autoconcepto se aprende, si se quiere se forja en el curso de las experiencias de vida; las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen con otros significativos (padres, hermanos, profesores, compañeros, amigos, etc) constituyen los hilos mediante los cuales se teje la visión sobre uno mismo.*

Con respecto a la autoestima, constituye la valoración que cada persona tiene de sí misma, construida a partir de aquello que se piensa y se siente acerca de uno y de las expectativas y respuestas que recibe del medio donde actúa.. En constitución de la autoestima están presentes: a) los vínculos con uno mismo; b) los vínculos

---

*externos. Se puede hablar también de autonomía en términos de la elección de la metodología de estudio y en la búsqueda de contenidos necesarios para construir el conocimiento. (Perrone y Popper 2007)*

con los referentes cercanos (la familia, los amigos y los docentes); y c) los vínculos indirectos (mensajes publicitarios televisivos y gráficos) que muestran ciertos ideales de belleza, de confort, etc. El bajo grado de autoestima puede incidir negativamente lo que ocasiona retraimiento social, bajo rendimiento social y falta de desafíos personales. La autoestima y el autoconcepto son fundamentales para la construcción de la identidad. La institución educativa, en todos sus niveles, es un ámbito que puede estimular el desarrollo de ambos, a través del clima favorable, de los vínculos positivos y de actividades específicas. Los educadores deben estar atentos a los mensajes con juicios de valor positivo o negativo transmitidos en forma consciente o inconsciente en sus clases. El fortalecimiento de la habilidad para conocerse y el desarrollo de la fuerza mental para producir cambios positivos en las conductas y en las emociones negativas beneficia la interacción con los demás en un ámbito de tolerancia, madurez, solidaridad y respeto.

Guichard, citado por Aisenson y otros ( 2007 p. 85) expresa:

*Las experiencias diferentes de los alumnos y sus vivencias de éxito o fracaso en los estudios se construyen socialmente en las interacciones cotidianas en la institución educativa(...). En general estas vivencias se extienden además, a las expectativas del propio joven y a las expectativas de los otros sobre él con respecto al porvenir. Las actitudes y los proyectos que se desarrollan en la escuela influyen en el éxito o fracaso de la trayectoria educativa en la educación superior.*

Estas experiencias se conceptualizan no solamente como vivencias de los sujetos, sino que en ellas están presentes componentes reflexivos que le permiten, al sujeto, tomar conciencia relativa de sus acciones. Recordemos a Filloux (2004 p. 40): el sujeto es percibido como alguien que es consciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos

También se producen expectativas en la relación con los otros, que son previas a nuestra propia conducta y pueden constituir predicciones o anticipaciones del comportamiento del otro. Además que, por tratarse de procesos inferenciales, nuestras predicciones pueden no ser reales y producir un conflicto. Otra cuestión relevante la constituyen las representaciones mentales que nos llevan a adjudicar a otros, las características que suponemos identifican a su grupo de pertenencia o son propias del rol social que desempeñan.

Hemos comentado aspectos relacionados a los significados, experiencias, y representaciones mentales. Bertoglio Richards (2005 p. 60) refiere a la importancia de la atribución:

*en un proceso interactivo típico, si otra persona nos solicita ayuda basando su petición en la calidad que nos atribuye como persona, nuestro comportamiento hacia ella será diferente si interpretamos su conducta como un elogio, a si consideramos que sus palabras llevan oculto un engaño y lo que intenta es aprovecharse de nosotros. La atribución que hagamos, por lo tanto, influenciará nuestra disposición a ayudar y tendrá efectos importantes en la decisión que adoptemos lo que, indudablemente, teñirá fuertemente la dinámica interaccional que se produzca a continuación.*

En algunas situaciones de interacción social donde se trabaja con culturas minoritarias, uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la clase en el aula, donde se encuentran integrantes de estas culturas, es el mutismo de estos estudiantes. Si con hechos explícitos o implícitos se discriminan ciertos rasgos culturales, un estudiante perteneciente a una cultura minoritaria puede reaccionar tomando una postura de resistencia cultural, no participando de la clase o bien cuestionando su utilidad. El docente debe intentar compensar desigualdades y establecer una interacción que evite la intolerancia y la arbitrariedad en sus actuaciones.

Algunas estrategias de enseñanza que implican una interacción significativa entre sujetos pedagógicos son los debates en clase, la enseñanza recíproca, el aprendizaje colaborativo, tutorías entre iguales y debates a través de las nuevas tecnologías. Se destaca el constructivismo social, que se centra en como los estudiantes trabajan juntos para captar el sentido de los temas a tratar y la perspectiva contextual.

Para Vigotsky, existen dos tipos de funciones psicológicas: las funciones psicológicas inferiores son aquellas con las que nacemos, son naturales y se hallan determinadas genéticamente y las funciones psicológicas superiores, que se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Al respecto, Leliwa y Scangarello (2011 p. 152) explican:

*Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, las funciones superiores están determinadas por la forma de ser de esa sociedad y son mediadas culturalmente. El comportamiento derivado de las funciones psicológicas superiores está abierto a mayores posibilidades. El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar de formas cada vez más complejas.*

Según se conduzca la clase se va a producir una interacción determinada entre los estudiantes o entre ellos y el docente. Desde el estudiantado surge una disponibilidad concreta hacia la acción o predisposición en la clase como atención, satisfacción o desconexión, pero es tan intensa la interdependencia en el aula que si el docente propone a los estudiantes una tarea determinada, se favorece un ambiente concreto con interacciones acordes a lo marcado por el trabajo. Como explica Fernández (2007 p. 37-39) es necesario organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje para atraer la atención, despertar la curiosidad del estudiante y



desafiar su inteligencia. En esta organización se manejan aspectos como la tarea, teniendo en cuenta el enfoque, el diseño, las actividades viejas y nuevas, cada vez más difíciles, la participación del estudiante en la elección de la tarea y encontrar el sentido y la funcionalidad; otro aspecto a tener en cuenta es la interacción hay cosas que hemos de intentar evitar, como por ejemplo tranquilizar falsamente: si negamos la dificultad que presenta la ejecución de una tarea para los estudiantes, no solamente cuestionamos la percepción o la experiencia que ellos tengan, sino que afrontarán con desánimo la tarea; otro punto es no ayudar excesivamente porque esto no les permite sacar de sí mismos los recursos para afrontar la situación; también explica que las cuestiones a fomentar son la valoración, que significa aceptar al estudiante y valorar la actividad a realizar; lo cual produce motivación; las pistas para pensar ayudan al estudiante a saber que ha hecho bien y donde está el error. De esta manera desarrolla su metacognición, ( proceso mental que se realiza para observar, guiar y evaluar el propio pensamiento) y consecuentemente se siente partícipe activo de su aprendizaje y autocrítica y se fomenta la autoestima; el tratamiento objetivo del error, que frecuentemente es condenado, pero que puede tratarse productivamente como una oportunidad de aprendizaje. Otro aspecto clave de la organización de la clase son las atribuciones que permitirán incrementar la motivación de nuestros estudiantes, reflexionando antes de realizar la tarea sobre como llevarla a cabo; durante la tarea dirigir mensajes motivantes y después de la tarea, cerrar la evaluación con el grado de aprendizaje conseguido. La competencia es otra actitud a fomentar: cualquier evento que la aumente, estimulará la motivación intrínseca y a la inversa, en cuanto a las metas, se considera que las metas de aprendizaje específicas y próximas influyen en la motivación que se mantiene o refuerza al ir alcanzándolas, los recursos humanos y materiales

suponen una importante ayuda para motivar, el contexto, es decir, un clima que propicie el interés por el aprendizaje depende en buena medida de los docentes; se favorece la autonomía cuando se posibilita la elección, la iniciativa, se apoya lo afectivo y se muestra interés por los estudiantes. También se señala la evaluación como aspecto de la organización: la información centrada en el aprendizaje para reconocer los avances logrados y presentando las dificultades como un reto influirán positivamente en su interés por el aprendizaje. Debe realizarse evaluación del proceso y de los resultados. Los teóricos de la motivación, como afirma Fernández (2007 p. 41) entienden que para que la evaluación tenga un efecto motivador tiene que referirse a criterios, centrarse en el proceso y realizarse en el ámbito de lo privado.

En las distintas situaciones de interacción en el aula , estudiantes y docentes analizan, interpretan, evalúan, anticipan consecuencias, ante determinados acontecimientos y tratan de dar explicaciones de los resultados obtenidos, activándose a la vez procesos cognitivos y emocionales que van a influir sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el logro académico y en la interacción social. Numerosos trabajos muestran la importancia de esta última como favorecedora del aprendizaje, no solamente por contribuir al desarrollo social del estudiante, sino también al producir en éste conflictos cognitivos mediante la discusión e intercambio de opiniones.

## Capítulo VII

### El contexto del aula

Desde el desarrollo y aceptación creciente de los enfoques socioculturales y situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza, la construcción del conocimiento es inseparable del contexto<sup>16</sup> o contextos en que se adquiere y se utiliza, así como su aprendizaje y su funcionalidad, se hallan íntimamente unidos al contexto en el que se adquiere y se utiliza.

El contexto del aula ha estado ausente de la mayoría de las investigaciones sobre la interacción educativa hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX. Tradicionalmente el interés de estas investigaciones se ha centrado en los rasgos o características del profesor

---

<sup>16</sup> Contexto: medio, ambiente o entorno en donde se producen situaciones de aprendizaje, innovación, creación, desarrollo individual y lectura de distintos aspectos de la realidad. Conjunto de elementos que conforman el bagaje o telón donde se comprende y da significado a una situación de comunicación o producción semántica que permite la comprensión del mismo. Marco conceptual, cognitivo, sensorial, perceptivo en donde se produce la comprensión de una expresión o situación. El contexto de aprendizajes es el escenario montado en el aula o en el espacio físico de aprendizaje elegido que incluye todos los elementos necesarios para hacer del aprendizaje una actividad rica en creatividad, duradera y abastecedora de nuevas propuestas para lograr modalidades de aprendizaje autónomas. Esto incluye el clima o la atmósfera lograda, las actitudes y las emociones transmitidas por el educador, los espacios propiamente dichos, los materiales utilizados y las condiciones y predisposición con que vienen los/ las alumnos/alumnas a la clase. Cuanto más enriquecido es el contexto de aprendizaje, mejor es el desarrollo cognitivo y mejor asimilación se produce de los contenidos impartidos. (Perrone y Popper 2007 p. 111 – 112).

Coll y Sanchez (2007 p. 20 – 21) explican

*En el transcurso de las dos o tres últimas décadas, sin embargo, se han producido una serie de cambios en el pensamiento educativo y psicoeducativo que suponen una cierta ruptura respecto a algunos de los supuestos y principios básicos que han presidido tradicionalmente las investigaciones sobre la interacción educativa. (...) El primero tiene que ver con la crisis del modelo que establece una relación epistemológica unidireccional entre investigación y profesión, en el sentido de asumir que la práctica profesional debe ser organizada desde los conocimientos generados por la investigación mediante un proceso de extrapolación o transferencia simple del conocimiento. (...) no hay una relación unidireccional y jerárquica entre uno y otro universo, sino más bien bidireccional y de interdependencia. Esto quiere decir que la práctica educativa es concebida como una fuente de conocimientos inapreciable para entender cómo se produce la interacción entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza y, consecuentemente, para generar conocimiento teórico sobre la práctica educativa.*

Se rescata el rol del contexto del aula en el diseño de investigación como variable y posteriormente como objeto de indagación y de intervención cuando se le atribuye una incidencia directa en los procesos de interacción y en los intercambios comunicativos que tienen lugar en el aula. También se ha considerado el contexto físico, como el contexto espacial: la disposición de los bancos en la clase, la localización de puertas, ventanas, y el contexto mental, que involucra representaciones, expectativas, motivaciones y afectos de los participantes. Se ha estudiado su influencia e interrelación sobre el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. Marchena Gómez (2011 p. 33) hace referencia al contexto social en el aula:

*El contexto social es otro elemento que contribuye a la estabilidad (...). Durante nueve meses y a veces muchos años de escolaridad obligatoria, los participantes de un aula son siempre constantes y están sometidos a una permanente inmunidad social, a un estar codo a codo durante muchas horas como en pocos otros sitios o instituciones sucede. Las mismas cosas (...), las mismas personas. Pero a todo esto tenemos que añadir la tendencia del profesor a querer hacer siempre lo mismo, o mejor dicho, recurrirá a estructuras de actividades o secuencia de tareas que se repiten configurando una metodología regular y estable.*

En el aula existen elementos contradictorios: por un lado hay un flujo cambiante de acontecimientos como son la multidimensionalidad, la imprevisibilidad, la publicidad, la inmediatez que da una impresión de clase dinámica, con sorpresas y sobresaltos y por otro, una dimensión de estabilidad física y social que los docentes tienden a acentuar al repetir las tareas; esto se explica por un mecanismo de simplificación para disminuir la complejidad a dimensiones manejables.

El constructivismo es una teoría que sostiene que es el sujeto quien construye su mundo de significados al transformar su relación con la realidad. Novak, citado por Perrone y Propper (2007 p. 110) sostuvo que:

*Construir significados implica pensar, sentir y actuar. (...) La riqueza del significado del concepto dependerá de la variedad de contextos en los que se haya aprendido y de la capacidad de conectar los distintos significados dentro de ese mismo concepto.*

Se pueden describir tres tipos de constructivismo: uno de ellos considera al aprendizaje como una actividad que se realiza en solitario, al margen del contexto social. Si bien se le otorga un rol a la cultura y a la interacción social, no especifica como interactúa con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje; otro, con la compañía

de amigos: se aprende mejor: en esta postura se considera que la interacción social favorece el aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual. En este enfoque se estudian los efectos del contexto social y la interacción sobre el aprendizaje individual; y otro más: sin la compañía de amigos no se puede aprender. Desde este enfoque se sostiene que el conocimiento no es un producto individual sino social. Aunque el estudiante realice también actividades individuales, el énfasis está puesto en el intercambio social. Constituye la posición fundamentada por Vigotsky y ha conducido a posiciones como la cognición situada en un contexto social. Desde esta perspectiva el conocimiento se halla firmemente unido al contexto o contextos en que se adquiere y se utiliza, aplicándose este principio a la construcción del conocimiento educativo, su aprendizaje y su funcionalidad. Desde el paradigma contextualista se considera que la situación no opera como un contexto externo que describe un atributo del sujeto, sino que tanto el aprendizaje como el desarrollo se producen en situación. Aisenson y otros (2007 p. 127) expresan:

*El aprendizaje se produce en la situación, porque es en ella donde se producen y se significan los cambios como desarrollo, aprendizaje o incluso estancamiento, "no aprendizaje" o fracaso. Es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación.*

Se ha desarrollado una rama de la Psicología, la psicología educativa que estudia los procesos psicológicos de cambio que se producen en el aprendizaje y desarrollo de los sujetos. Se consideran a los procesos de enseñanza y aprendizaje y al contexto áulico como sistemas que interactúan entre sí. Sostiene Lenzi (2007 p. 177):

*En nuestra perspectiva, el contexto del aula (...), no resulta neutro ni constituye simplemente un entorno de los procesos dinámicos*

*de aprendizaje y desarrollo. Este contexto es un sistema complejo de fenómenos imprevisibles, simultáneos, públicos y con una historia previa (Doyle, 1983). Una red de otros sistemas lo configuran: la institución escolar, el sistema educativo y sus decisiones (...) y la organización política, económica y cultural de una sociedad determinada (Coll y Solé, 2001). El aula presenta (...) organización espacio – temporal, predeterminados roles sociales de docentes y alumnos, un cierto tipo de actividades y comunicaciones esperables (Valsiner, 1996), además, las prácticas sociales (...) no resultan exentas de poder.*

Si vinculamos esta estructura contextualizada que se halla conformada por docentes, estudiantes y procesos de enseñanza y aprendizaje, observaremos que se relacionan de diferente manera y cobran mayor significación según el encuadre teórico que el docente tenga. Para analizar la enseñanza desde la óptica de la construcción de conocimientos, se debe enfatizar en los procesos facilitadores del aprendizaje comprensivo. Coll, citado por Lucarelli (2000 p. 116) explica:

*sólo en la medida que se produzca este proceso de construcción de significados y de atribución de sentido se conseguirá que el aprendizaje de contenidos específicos cumpla la función que tiene señalada. En el contexto del aula, docentes y estudiantes toman contacto con sus historias, trayectorias de vida, etc y allí, en ese contexto se construye el conocimiento y se produce el aprendizaje. En esa construcción interviene el deseo de aprender y es fundamental considerar los intereses del sujeto y sus posibilidades. Los resultados del aprendizaje serán en función de la matriz de conocimiento y están más allá de las decisiones del sujeto.*

Coll y Derek, citados por Lenzi (2007 p. 178) manifiestan una perspectiva sociológica cuando sostienen:

*La psicología educacional acude también a otros modelos contextualistas que proponen una mirada diferente sobre la cognición*

*y la adquisición de saberes (...) en el aula .En tales modelos se conceptualizan la enseñanza y el aprendizaje como procesos culturales, sociales e interpersonales de una comunidad de prácticas de aprendizaje, cuestionando la existencia de las construcciones individuales de los aprendices. Las propuestas menos radicales consideran así que esta construcción es conjunta y reside en los significados compartidos que docentes y alumnos intercambian y negocian durante su pautada conversación en el aula.*

En el aula se debe planificar teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y su vinculación con el entorno social, para potenciarse mutuamente. Pivotto y Ballessio, citadas por Sagastizábal (2009 p. 210) consideran que:

*En esta tarea es donde los docentes deben comprometerse, comprendiendo en principio que la diversidad es lo habitual y que debe ser tomada como un hecho positivo y enriquecedor si se lo trabaja adecuadamente. Al mismo tiempo debe tenerse presente que la desigualdad educativa es una realidad negativa, por lo que habrá que esforzarse para superarla.*

En las instituciones públicas donde concurren estudiantes pertenecientes a diversos estratos socioeconómicos suelen formarse grupos de aprendizaje muy heterogéneos. Las universidades, institutos terciarios y colegios públicos tienden a favorecer esta integración mediante el intercambio de experiencias y el mayor contacto con la realidad, si comparamos con las instituciones educativas privadas, cuya población estudiantil es más homogénea.

La forma de actuar de un sujeto es el resultado de la interacción del mismo con el contexto en que se producen los comportamientos: no se pueden interpretar los problemas sin tener en cuenta los contextos donde se producen. Lo que realiza un estudiante en el aula puede ser causa de lo que hace un docente, de las actividades que le manda elaborar y también lo que hace un docente puede



ser causa de las actuaciones de un estudiante. Ambos protagonistas interactúan construyendo una red contextual que va generando procesos de gestión y organización áulica. El paradigma ecológico, propuesto por Doyle, citado por Marchena Gómez (2011 p. 140) advierte que en el aula se configura una compleja estructura de variables independientes: objetivos trazados, organización del tiempo, espacio o tipo de tareas que se realizan, experiencias y significados previos tanto del docente como del estudiante; todo envuelto según el tipo de comunicación que se establezca. En consecuencia, lo que sucede en el aula en ningún momento es solo responsabilidad de "la actitud del estudiantado"

En la última década se han desarrollado numerosas investigaciones donde se comprobó como el estudiante aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. La discusión y las argumentaciones en las discrepancias entre estudiantes estimulan y favorecen el aprendizaje.

## Capítulo VIII

### La relación con el saber

C Blanchard Laville (2004 p. 24) afirma que:

*la relación con el saber de un sujeto es un proceso de producción de saber para pensar y para actuar. Un proceso que pone en juego a un sujeto que desea en dimensiones conscientes e inconscientes, con sus inhibiciones y sus momentos creadores. Un sujeto que no solo está sujeto sino que es autor de su propio saber. Tratamos de comprender la articulación de este sujeto que desea saber, o no saber, con dimensiones sociales o grupales.*

Con respecto a la relación que se da en el espacio de una clase hay efectos inconscientes que provienen tanto del docente como de los estudiantes. El profesor está sometido a presiones acondicionantes del contrato didáctico y también a su inconsciente. Existen pautas de comportamiento automáticas que se repiten en varias situaciones, pero que el mismo sujeto desconoce. Blanchard Laville (2004 p. 81) manifiesta:

*El profesor no está solo en clase, también hay un grupo de alumnos sometidos a su inconsciente que también tienen un mundo fantasmático. La situación grupal va a despertar viejos temores y en ella cada uno va a procurar calmar esos temores. En una institución de enseñanza, el docente está obligado por la institución a acompañar a los alumnos a relacionarse con el saber. No relacionarse es una forma de relacionarse. En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña.*

Se sobreentiende la necesidad de un conocimiento profundo y actualizado de la asignatura por parte del docente; un exceso de especialización puede restarles riqueza a los docentes en relación con una percepción totalizadora o gestáltica de la realidad. El lugar del saber ha caracterizado tradicionalmente a las relaciones pedagógicas verticalistas, basadas en la pasividad de los estudiantes y en su dependencia del profesor. Expresa Allidière (2008 p. 43):

*Otros modelos pedagógicos más innovadores rescatan la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento a partir de la valoración de sus saberes y experiencias previas y ubican al docente en un lugar menos omnisciente. En estos casos, la dialéctica entre conocimiento, profesor y alumno se dinamiza y la enseñanza se vuelve más democrática. El docente transmite y dona generosamente sus saberes a los alumnos y se permite mostrar no solamente lo que sabe, sino también lo que no sabe. Este proceso, que "humaniza" el rol del profesor, tiende a su vez a favorecer la participación de los alumnos en la clase y a estimular involucramientos personales e intelectuales más activos y comprometidos con el aprendizaje.*

Lo que es relevante en la situación de clase no es lo que sabe el docente sino lo que puede hacer con lo que sabe en la relación intersubjetiva de transferencia.

Desde el marco teórico de la cognición situada, tanto el aprendizaje como el conocimiento se producen en el seno de un funcionamiento intersubjetivo y distribuido entre sujetos. Aisenson y otros (2007 p. 128) caracterizan al conocimiento:

*El conocimiento es mudable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa; el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un*

*proceso multidimensional de apropiación cultural: se trata de una experiencia, por lo que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible.*

En la relación con el saber también existen dos perspectivas a tener en cuenta: si un docente considera que el conocimiento es básicamente una disciplina, establece una comunicación en clase para que predominen la transmisión y la evaluación. Se fomenta así un aprendizaje limitado en el que el nuevo conocimiento no se pondrá en relación con los propósitos e intereses del estudiante. Ahora, si el docente considera que el conocimiento existe básicamente en la capacidad del estudiante para interpretar, podrá negociar su conocimiento con el saber de los estudiantes. Permitir la colaboración de los estudiantes los estimulará a éstos a relacionar el nuevo conocimiento con sus fines e intereses.

Si se considera que el conocimiento es una construcción conjunta entre el docente y los miembros del grupo que conforma la clase se puede lograr un enriquecimiento al elaborar nuevos conceptos a partir de ideas y concepciones alternativas de cada integrante del grupo.

El conocimiento posee un rol fundamental en la relación entre el sujeto docente y el sujeto estudiante. Se lo puede concebir como una "verdad absoluta" y acabada, incuestionable, que es la visión tradicional; otra manera de conceptualizar al conocimiento es como una disciplina científica jerarquizada, ordenada y progresiva. Otra forma de entender el conocimiento es alejado de la realidad, particularmente descontextualizado en la institución educativa. Un modo de concebir el conocimiento es realizar su transposición didáctica, es decir su transformación para convertirlo en objeto de enseñanza y acercarlo a los estudiantes. Este término fue desarrollado por Chevallard y se refiere a las simplifi-

caciones, modificaciones y adecuaciones que se producen en las teorías científicas para poder enseñarse. Generalmente el conocimiento es considerado como producto y no como proceso porque implica principios y leyes y no se lo vincula con la práctica. En algunos casos la propuesta del docente para con la entrada del conocimiento no refleja la diversidad cultural existente en el aula, de manera que el estudiante solamente memoriza, es decir, no comprende.

Hoy por hoy, las instituciones educativas deben rivalizar con los medios masivos de comunicación en la transmisión del saber. A partir de la masificación de la cultura se pueden observar dos fenómenos: uno positivo, la divulgación del conocimiento científico y dos negativos, la vulgarización y la distorsión del mismo. Además se ha abandonado el efecto enriquecedor de la subjetividad (el saber por sí mismo) para ser valorado como un bien que pueda ser utilizado inmediatamente.

También es necesario diferenciar la información, que satura los canales perceptivos y el conocimiento, que requiere de una masa crítica previa con la que se puedan establecer conexiones conceptuales.

## Capítulo IX

### El Aprendizaje

La pedagogía contemporánea considera que el ser humano es educable durante toda su vida. El sujeto está capacitado para recibir información y elaborarla antes, fuera y después de su paso formal por una institución educativa. Así se da un proceso de progresión madura hacia la autonomía intelectual, preparando al individuo para una educación permanente, cuyo postulado básico es “aprender a aprender.”

Aprender constituye una palabra que involucra complejos procesos relacionados con diversos modos de aprender de cada uno. Significa una modificación en la cual, ante nuevas situaciones, el sujeto debe buscar nuevas respuestas para adaptarse a las demandas de la vida. Afirman Leliwa y Scangarello (2011 p. 83):

*El aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Este proceso posibilita que el sujeto se integre gradualmente a determinada sociedad o cultura (...)*

Desde un punto de vista intrapsíquico individual, el aprendizaje se puede definir como un proceso de reestructuración en el sujeto que incluye negociaciones de significados, en el encuentro con el otro. Sagastizábal, y otros (2009 p. 169) sostienen:

*En dicho encuentro con el otro, y a través de este proceso de comunicación, el sujeto construye y reconstruye su propia identidad y la*

*del otro, la responsabilidad y el compromiso de la escuela para lograr procesos inclusivos y no discriminatorios son altos e ineludibles.*

Para el constructivismo ,el aprendizaje - tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de las disposiciones internas del sujeto , sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores, de manera que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano.

Freire (2005 p. 28) afirma:

*En las condiciones de verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Solo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en el que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos.*

El aprendizaje implica una modificación de capacidades, disposiciones o estructuras cognitivas.

Cada nuevo aprendizaje puede integrar el aprendizaje anterior, reestructurándolo. También se debe considerar que el sujeto aprende aquella información que responde a sus intereses y motivaciones. Cada sujeto posee una organización de conceptos y conocimientos organizados en la estructura cognitiva, donde también se encuentran elementos afectivos, sociales y culturales. La capacidad de los estudiantes para desempeñar un rol activo en la formulación del conocimiento está controlada en parte por las pautas de comunicación establecidas por el docente

Poggi, citado por Ziperovich (2009 p. 96) define el aprendizaje a partir de las relaciones intersubjetivas, atribuyéndoles los siguientes rasgos:

- Es intencional y orientado, en tanto existe la intención explícita de intervenir en el proceso de aprendizaje del alumno (...) en la institución se promueven intercambios comunicativos, que no quedan sometidos al azar o a las contingencias.
- Es asimétrico y temporal; es asimétrico porque el docente tiene una posición diferente a la del alumno a partir de su dominio sobre un campo determinado del saber, en el que se ha formado y ejerce su profesión.(...) esta asimetría se vincula con la anticipación de las situaciones didácticas que un docente propone a sus alumnos y con la gestión de un tiempo didáctico.
- Se presenta bajo una configuración triangular en el que ocupan los vértices el docente, el alumno y el conocimiento a enseñar.
- Supone una relación contractual (...) El contrato didáctico está representado por las actuaciones del maestro, esperadas por los alumnos y los comportamientos de los alumnos, esperados por el docente.

En las prácticas que tienen lugar en el aula se advierten comportamientos asentados en teorías implícitas, algunas de las cuales pueden sustentar lo que se conoce como un buen aprendizaje, pero también existen otras creencias que van en contra de los principios del aprendizaje. Para poder erradicarlas deberíamos explicitarlas. Para ello necesitamos la ayuda de las observaciones de clase realizadas por compañeros docentes o por investigadores,



analizarlas en conjunto y reflexionar sobre estas teorías implícitas, lo que llevaría a debilitarlas y terminar con ellas.

Desde un enfoque constructivista, la actividad educativa debe transponer la enseñanza de contenidos, debe buscar un sentido para que los significados culturales se reflejen en la acción. Se produce un corrimiento desde la figura del docente, principal actor de la situación hasta la del estudiante. De esta manera, comenzó a concebirse la participación activa del mismo como sujeto de su propio aprendizaje. Las actividades son instrumentos con que cuenta el docente y pone a disposición de la clase para ayudar o estructurar las experiencias de aprendizaje. Se define al aprendizaje activo como cualquier método de instrucción que involucre a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y requiere que los estudiantes puedan realizar actividades de aprendizaje significativas y pensar acerca de lo que están haciendo. Una actividad auténtica lleva al individuo a responder personalmente a los estímulos del educador y a ir más allá de ellos, a encontrar o a inventar el camino de los procesos psíquicos que conducen a la adquisición de los conocimientos o a la solución de los problemas. Vigotsky no plantea la actividad individual del sujeto sino como actividad social y compartida. Leliwa y Scangarello (2011 p154) la describen como

*el proceso por el cual el sujeto transforma al medio a través de los instrumentos mediadores - herramientas, signos y símbolos- que están presentes en el mundo de la cultura.(...) En la actividad la acción es inseparable de la representación (...) De allí la importancia que le asigna el autor (Vigotsky) al sentido y significado de las palabras. (...) Posibilitar que los sujetos adquieran estos instrumentos es función primordial de la educación, de la enseñanza (...).*

El principio psicológico de los métodos activos consiste en utilizar esta auténtica actividad, cuando la misma ya existe y en provocarla, estimularla en las demás situaciones. Son varios los factores

que se tienen en cuenta para decidir que tareas debe realizar el estudiante: a) los estilos de aprendizaje, los ritmos, los intereses y los tipos de inteligencia; b) el tipo de demanda cognitiva que se pretende del estudiante; c) el grado de libertad que tendrán los estudiantes para tomar decisiones y proponer cambios definitivos.

Las competencias<sup>17</sup> intelectuales generadas en las actividades educativas pasan a constituirse en competencias socio-cognitivas, que sobrepasan el procesamiento de la información: integran también el carácter actitudinal y de participación social intersubjetiva que parte de la confrontación, del diálogo y de la reflexión conjunta. Así, la percepción, las ideas y las actitudes de cada participante de la actividad influyen de manera recíproca. El sentido que los estudiantes otorgan a las actividades se construye considerando los valores y las representaciones de una cultura y dicha construcción se produce en una situación determinada a través de las interacciones e intercambios. El rol del profesor en este tipo de aprendizaje es de un orientador, un guía, un incentivador o un mediador, en lugar de ser un transmisor del saber como sucede con el método llamado pasivo.

Desde otro punto de vista, el aprendizaje es un proceso que compromete la psiquis de un sujeto y está relacionado a los problemas de simbolización que se evalúan a partir de las representaciones que realiza. No se aprende por haber tenido una experiencia, sino por el proceso intrapsíquico individual de reflexión sobre esa experiencia. Las modalidades de aprendizaje se expresan en la producción simbólica que el sujeto ejecuta; esta producción articula diversas formas de representación, vinculadas subjetiva e históricamente. La existencia en paralelo de diversas formas de

---

*17 Competencias: enfoque que contempla los aprendizajes necesarios para que el estudiante actúe de manera activa, responsable y creativa en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal y social como profesional.*

representaciones caracterizan la complejidad del proceso de producción simbólica de un sujeto y se corresponden con diferentes modos de producción (gráficas, discursivas, narrativas, proyectivas y lectoescritas).

La Teoría de la Instrucción de Brunner enuncia cuatro aspectos sustantivos: 1) refiere a la disposición para aprender, es decir proporcionar estímulos para que los estudiantes estén ávidos de aprender, 2) la estructura de los conocimientos para lograr aprendizajes, 3) secuencias más efectivas para presentar los materiales de aprendizaje y 4) el reforzamiento, que estipula la naturaleza de premios y castigos.

Brunner también propone otra teoría: el aprendizaje por descubrimiento guiado, que implica dar al estudiante las oportunidades para involucrarse de manera activa y construir su propio aprendizaje, reorganizando las estructuras cognitivas y asimilando sus experiencias.

Si se vincula la teoría con la práctica, como sucede en la ejemplificación y la aplicación de conocimientos, se comprueba la comprensión de la información.

A lo largo de observaciones realizadas en aulas universitarias, Donato, citado por Lucarelli (2004 p. 119) ha determinado tres ejes: transmisión del conocimiento, construcción del conocimiento y práctica profesional supervisada. En el primer caso se concibe a la enseñanza como la transferencia al estudiante de un contenido conservado y acumulado, al que debe asimilar como objeto acabado y completo; con respecto a la construcción del conocimiento se establece una relación entre la teoría y la práctica y se reflexiona sobre los problemas de la profesión. No solamente los estudiantes se apropian de conocimientos sino también de estrategias. En cuanto a la práctica profesional supervisada, el estudiante debe

resolver las situaciones problemáticas que se le presentan, donde no solamente ha de recurrir al marco teórico adecuado para cada caso, sino al desarrollo de estrategias, habilidades y actitudes propias de cada profesión

Desde hace unos veinticinco años se utilizan en el aula una serie de métodos de enseñanza en la que los estudiantes trabajan en grupos pequeños para ayudarse a aprender por ellos mismos. El trabajo cooperativo es muy difícil que sustituya a la enseñanza del docente, pero si reemplaza el trabajo, el estudio y la ejercitación individual. Se trata del aprendizaje colaborativo y se lo usa cada vez más frecuentemente para organizar el trabajo en el aula. Se ha demostrado que esta organización no solamente favorece la adquisición de valores sociales y la atención de los aspectos afectivos y motivacionales, sino también la adquisición del conocimiento.

Otra cuestión muy importante es la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para el sujeto que aprende y esta significatividad se halla estrechamente vinculada con la existencia de relaciones entre el nuevo conocimiento y el que tiene el estudiante. Con un aprendizaje basado en la repetición mecánica de los conceptos solamente se logra un aprendizaje memorístico; de esta manera el sujeto no puede estructurar los elementos formando un todo. Ausubel, citado por Carretero (2006 p. 27) explica:

*Aprender es sinónimo de comprender. Por ello lo que se comprende será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos.*

Si bien la adquisición de conocimientos por parte del estudiante debe basarse en el establecimiento de relaciones significativas entre la información nueva y la que se posee, es necesario que se

puedan utilizar y aplicar en diferentes situaciones. Para ello deben mantenerse disponibles en la memoria.

A la vez, con respecto a la actividad que el estudiante debe desplegar en el aprendizaje basado en la comprensión, podemos diferenciar entre aprendizaje intencional y aprendizaje incidental, si tenemos en cuenta que el estudiante tiene intención de aprender, en el primero de los casos y esa intención no existe en el segundo

En definitiva, se trata de un proceso constructivo interno: no basta la presentación de la información a un sujeto para que éste aprenda, sino que es necesario que la construya mediante su propia experiencia. Se ha investigado mucho sobre ideas previas o concepciones espontáneas. Aquí se presentan algunas conclusiones de ellas, citadas por Carretero (2006 p. 57 – 58):

- a. También los adultos poseemos una gran cantidad de concepciones espontáneas sobre muchos fenómenos científicos (...)*
- b. Dichas ideas son más resistentes a la instrucción de lo que podríamos imaginar(...)*
- c. Una de las razones de dicha persistencia es, precisamente, que la enseñanza sobre las diferentes materias se realiza al margen de las ideas de los alumnos; el conocimiento científico no se relaciona con lo que el alumno ya sabe y ambos quedan configurados como conocimientos con fines muy distintos. (...)*
- d. En contra de lo que pudiera parecer, estas ideas espontáneas de los alumnos son mucho más ubicuas de lo que podríamos imaginar, es decir, existen muy pocas diferencias individuales, ya que se han encontrado resultados muy parecidos en países muy diferentes. (...)*

La táctica mediante la cual se pasa desde una idea previa errónea a una concepción correcta es la creación de conflictos cognitivos que anteceden a cambios conceptuales, mediante el establecimiento de estrategias destinadas a producir una asimilación de los contenidos a partir de las representaciones iniciales de los estudiantes. Se favorece así la aparición de contradicciones hasta que los jóvenes descubran ciertas cuestiones por sí mismos y el docente las explique.

Además, es innegable la importancia de la motivación en el aprendizaje. Esta motivación se concibe como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Motivar al estudiante es orientarlo en una dirección y asegurar que siga los pasos necesarios para optimizar el vínculo entre enseñanza y aprendizaje. Para Montico (2004 p. 107) está motivado el estudiante que:

- 1. Despierta su actividad como estudiante a partir de convertir su interés por estudiar una cierta disciplina en acciones concretas, como inscribirse en un curso o materia determinada.*
- 2. Dirige sus estudios hacia metas concretas, procurando elegir un curso o una materia que tenga objetivos de aprendizaje congruentes con sus metas personales*
- 3. Sostiene sus estudios en una forma tal que, con esfuerzo y persistencia, llega a conseguir las metas predeterminadas.*

En esa activación, dirección y persistencia de la conducta, el estudiante persigue una determinada meta; se pueden distinguir dos tipos de metas: las que se hallan relacionadas con la tarea a ejecutar, como el intentar mejorar el rendimiento en la tarea o realizarla por el propio interés; este tipo se considera meta de competencia y tiene una motivación intrínseca. Esta clase de motivación

se caracteriza porque el estudiante se halla interesado en conseguir y desarrollar conocimientos y habilidades por el mero placer de atender. Se muestra un alto grado de autorregulación y se suele actuar por iniciativa propia, sin seguir imposiciones externas. Otro tipo de metas son las que están vinculadas con la valoración social o con recompensas, a las que se consideran metas de ejecución y tienen una motivación extrínseca. Esta motivación se basa en los resultados; no tiene tanta importancia el conocimiento que se adquiere sino la nota que se recibe. En esta modalidad el estudiante necesita y espera que ocurra algo que lo motive; la motivación se halla fuera de él y existe temor al fracaso.

Lopez Noguero (2007 p. 84) describe la influencia de tres variables en la motivación e interés del estudiante. Estas son.

- El docente: es decir, dependerá mucho la personalidad del docente en la motivación del alumno; especialmente en características como la preparación cultural y profesional, su soltura didáctica, simpatía, amenidad, laboriosidad, pasión y “entusiasmo pedagógico”.
- Los procedimientos de enseñanza que utilice: es decir, los procedimientos y técnicas que ponga en juego, secuencial y razonadamente escogidos.
- El ambiente del aula: o sea, la situación en la que se encuentra y desarrolla entre sus miembros, ya que en un ambiente distendido y de confianza, la motivación aumenta. De igual forma, en este aspecto también podríamos destacar la disposición física del alumnado ya que no motiva igual un aula geoméricamente dispuesta en la que sólo se observa la espalda del compañero con respecto a otra aula con posibilidad de realizar plenarios, debates en pequeños grupos, etc.

Se considera relevantes para la motivación el entusiasmo del docente, la calidad del material, la organización del curso, nivel de dificultad adecuado del material, participación activa, distintos actividades y metodología, interacción dinámica entre docentes y estudiantes y utilización de ejemplos claros.

Marzolla (2009 p. 4 ) cita a Kul , Dweck y Elliot quienes han estudiado las dificultades que se presentan mientras el profesor explica y luego de realizar una tarea. En las mismas se desarrollan los conceptos que se refieren al estado que genera una tarea y a sus resultados. Entre los estudiantes se considera que la facilidad por aprender se debe a un don con el que se nace; por lo tanto si se esfuerzan y fracasan, emerge la desvalorización y sentimientos negativos de la autoestima y autoconcepto instancias que fomentan la deserción en el estudio. Sin embargo la experiencia de Vigotsky y sus seguidores con el concepto de zona de desarrollo próximo, es que con la ayuda, muchos estudiantes aprenden a realizar las tareas que se les pide. La cuestión abarca varios aspectos que se relacionan con el contenido a enseñar, la formación del docente, y el corpus de conocimientos incorporado por el sujeto aprendiz, que en general es evaluado como escaso o de bajo nivel. Es así entonces que es una responsabilidad de la estructura educativa pensar los modos de afrontar una tarea para que los estudiantes aprendan.

El aprendizaje basado en problemas es una forma de situar las tareas en el centro del aprendizaje, que se aprecia por los siguientes motivos:

- La información gira en torno a problemas similares a los de la vida real; desde un primer momento los estudiantes habrán de pensar como profesionales.



- Deben ser problemas que se encuentren en la práctica profesional, no curiosidades
- Se enfatiza la comprensión, la identificación de problemas, el trabajo con los mismos y la acción se halla vinculada directamente a la práctica.
- Pueden plantear problemas de organización y cuestiones sociales
- Requiere que los estudiantes se conviertan en aprendices más independientes y colaborativos.
- Se realiza un aprendizaje activo, marco en el que los estudiantes relatan sus experiencias, informan sus investigaciones, proponen soluciones y se preparan para el problema siguiente

El Aprendizaje por Descubrimiento y la Resolución de Problemas destacan la relevancia que Brunner da a la acción en los aprendizajes. Esta última implica un desafío a resolver y el estudiante desarrolla su capacidad de indagación, de deducción y de explicar otras alternativas para resolver el problema.

Knight (2005 p173) sugiere seis elementos para tener éxito en la enseñanza con esta estrategia de aprendizaje basado en problemas Estos elementos son:

- Gran claridad en los objetivos, los resultados, la secuencia, y la progresión del aprendizaje.
- Planificación masiva y sofisticada
- La técnica de redactar casos buenos y auténticos

- El nervio para alinear las prácticas de evaluación con el ABP. Con frecuencia, se abandonan las prácticas que se dan por supuestas
- Gran cantidad de recursos iniciales (tiempo de consulta, desarrollo y validación, materiales, apoyo administrativo).
- Gran cantidad de actividades de formación permanente, de manera que los profesores, incluyendo a los que tienen dedicación parcial, comprendan la teoría y la práctica del ABP. A muchos les resultará difícil facilitar sin convertir los seminarios en clases magistral

En el informe Delors de la UNESCO (1996) se concretan cuatro objetivos relacionados al aprendizaje: 1- Aprender a ser, para que emerja la propia personalidad y estar en óptimas condiciones para actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal. 2- Aprender a conocer, adquirir los instrumentos de la comprensión, favorecer el despertar de la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico, permitir descifrar la realidad, asimilar conocimientos científicos y culturales, generales y específicos, que se completarán y actualizarán a lo largo de la vida. 3- Aprender a hacer, o adquirir procedimientos que ayuden a afrontar las dificultades que se presenten en la vida y en la profesión. Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisociables, aunque el segundo aspecto está más vinculado a la formación profesional. 4- Aprender a vivir y trabajar juntos, comprender mejor a los demás, al mundo y sus interrelaciones y percibir las formas de interdependencia, realizando proyectos comunes y preparándose para hacer frente a los conflictos que surgen en las relaciones humanas, valorando la paz y el pluralismo. Estos cuatro objetivos convergen en uno solo, ya que existen muchos puntos de contacto, coincidencia e intercambio. Pero, como afirma Lopez Noguero (2007 p. 47)

*la educación reglada, en la que está incluida la universitaria, se orienta en gran medida, por no decir exclusivamente, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, a aprender a hacer. Las otras dos formas de aprendizaje (aprender a vivir juntos y aprender a ser) se consideran habitualmente como un agregado a las dos anteriores o aspectos menos importantes del hecho educativo.*

## Capítulo X

### Autoridad pedagógica

La autoridad se concibe como una expresión de la legitimidad del poder de conducción o referencia por idoneidad otorgada para una función o actividad dada. Determina una responsabilidad para ejercer la representación otorgada y una virtud para desarrollar competencias de liderazgo en la gestión o el conocimiento. Conocer la verdadera esencia de la autoridad y sus límites genera en las instituciones el respeto por aquellos elegidos para ejercerla, quienes deben dar el ejemplo para que su autoridad sea consensuada y no impuesta.

Con respecto a la procedencia de la palabra autoridad, Mahieu (2002 p. 71) explica:

*Si nos valemos del enfoque etimológico de este término, es claro que autoridad puede tomarse en el sentido de apoyo que permite al otro acceder de manera progresiva a una auténtica autonomía. Rechaza la idea de dependencia, introduce las nociones de interrelación y de interacción entre los diferentes actores y, por extensión, la de responsabilidad.*

La acción pedagógica no es una simple interacción entre docente y estudiantes, es necesario para ejercer esta acción la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla; implica una acción de imposición de significaciones. Una visión histórica sobre la autoridad pedagógica es proporcionada por Bertoglio Richards ( 2005 p. 70) cuando expresa:

*Tradicionalmente el poder en la interacción radicaba claramente en el profesor quien parecía como la figura de autoridad que repre-*

*sentaba el poder y la ley y cuyas decisiones se imponían sin ningún tipo de cuestionamiento; el carácter vertical y fuertemente asimétrico de la relación era evidente y, a pesar de los efectos negativos que podía provocar en los estudiantes, tendía a ser una forma de actuar socialmente aceptada, lo que se traducía en dinámicas escolares, que si bien podían estar teñidas de un grado mayor o menor de injusticia, no reflejaban mayores conflictos en el quehacer de la Institución. Las funciones que competían a cada uno de los roles involucrados en la situación estaban claramente definidas, para bien o para mal.*

No muy lejos en el tiempo, cuando la sociedad funcionaba por consenso autoritario y con una verticalidad extrema, el maestro de escuela castigaba al estudiante que no sabía o con problemas de disciplina, poniéndolo en penitencia frente a una pared o, con castigos corporales, como el uso de la regla acompañada de la frase “la letra con sangre entra”, común en ambos márgenes del Río de La Plata. De esta manera ejercía su autoridad

La representación del lugar de la escuela en la transmisión de la cultura y en la socialización de las nuevas generaciones legitima ciertas relaciones de poder entre las distintas generaciones. A partir de esta imagen se han construido lugares diferentes donde se ubican las posiciones de enseñanza y aprendizaje, representado por transmisores y receptores de un legado cultural. Carli, citada por Duarte (2007 p. 84) explica que:

*Ante el debilitamiento de los lazos fuertes de la modernidad, contenidos en nociones tales como “nación”, “progreso”, “educación”, que remitían a las instituciones del Estado, se instala una incertidumbre que afecta todos los planos de la vida social y abre una serie de interrogantes respecto al proceso de transmisión cultural de una generación a otra en un contexto de quiebre de mitos unificantes de gran eficacia en términos de integración social.*

La pedagogía puede transformarse en una forma de discurrir y hacer preguntas, sin instalar verdades absolutas en las que no haya lugar para las dudas e interrogantes. En cada institución educativa, la instrucción puede estar basada en las clases expositivas –tradicionales- del profesor o centrada en los trabajos de los estudiantes; en todo momento, quien marca las pautas de la propuesta didáctica es el docente, lo que no significa que se convierta en el centro de la acción pedagógica pero si tiene un rol fundamental en la supervisión, control y gestión de la misma. Actualmente, en el marco de la teoría constructivista del aprendizaje, se otorga fundamentalmente al docente un rol de guía y orientador.

Existen numerosas conceptualizaciones en el marco de la educación y de la pedagogía que proponen la sustitución del verticalismo en el aula por una relación de mayor interacción, donde la autoridad del docente se caracterice por su didacticidad y conocimientos y no desde el poder que deriva del ejercicio autoritario de la docencia.

Se diferencia dentro del aula universitaria interacciones sociales simétricas y asimétricas, según se compartan conocimiento, autoridad y poder entre docente y estudiantes. Sin embargo, en mi perspectiva personal puedo afirmar que no dejo de tener autoridad con mis estudiantes, aunque comparta algunos de mis conocimientos, pero no el poder ni la autoridad. No se da un pie de igualdad entre docentes y estudiantes, ni considero que deba darse, sino que cada sujeto debe hacer uso de sus derechos y deberes. Si bien la relación es asimétrica, es frecuente el diálogo entre el docente, enunciador de un discurso y sus estudiantes, destinatarios del mismo. . Maingueneau . (2008 p. 18) afirma:

*Las corrientes pragmáticas ponen el acento en el hecho de que los comportamientos de los sujetos respecto de un discurso son función*

*de la autoridad del enunciador, de la legitimidad que se le confiere al estatus que se le reconoce. Lo que se denomina "razonamiento de autoridad" es, precisamente, un razonamiento en el que la validez de una proposición se desprende de la autoridad de su enunciador.*

La asimetría propia del vínculo pedagógico otorga al docente el poder de decisión sobre el "destino" de los estudiantes. Si este poder es ejercido sin arbitrariedad y con justicia, además de democratizar las relaciones en el aula, dará a los estudiantes la oportunidad de experimentar un vínculo con el docente, donde el esfuerzo de los primeros sea reconocido y valorizado y su irresponsabilidad sea sancionada., pero si este poder es ejercido despóticamente servirá para el despliegue de aspectos sádicos de la personalidad del docente, dando origen a reacciones de sometimiento o de rebelión por parte de los estudiantes.

Kohl, citado por Fernández García (2007 p. 146) expresa:

*Un exceso de control representa un enfoque centrado en la máxima autoridad del profesor y la falta de aportaciones por parte del alumnado. Este modelo de enseñanza está reñido con las propuestas metodológicas que actualmente han de desarrollarse en las aulas. Sin embargo, el profesor "competente" en su docencia es buen conocedor de la necesidad de mantener unas rutinas y estructura de clase donde la enseñanza de la mayoría del alumnado sea posible.*

Es interesante elucidar los conceptos de autoridad y poder dados por Bernoux citado por Mahieu (2002 p. 70):

*La autoridad de alguien proviene de la confianza que se le otorga, esté o no en posición jerárquica, y cuyo consejo u orden se sigue. Que tenga autoridad significa que su seducción o su capacidad engendra una acción conforme a su deseo, sin coerción y con confianza. El poder es la aptitud de un actor para volverse capaz de hacer actuar a otro actor. El poder, entonces, no está automáticamente ligado a los recursos de coerción que puede presentar una posición jerárquica*

*superior. Existen jefes sin poder real e individuos o grupos que tienen mucho poder... Los recursos del poder son la competencia, el dominio de las relaciones con el entorno, el dominio de las comunicaciones, el conocimiento de las reglas de funcionamiento.*

En el contexto educativo, la relación profesor- estudiante se halla caracterizada por una asimetría, y se constituye en una relación de poder, que desde el marco institucional convalida las relaciones existentes entre autoridades, profesores y estudiantes, ya sea en la escuela, colegio secundario o universidad. Se reproducen modalidades vigentes en el ejercicio de poder en otros ámbitos gubernamentales, laborales, jurídicos, etc. Por esto, las instituciones educativas adoptan formas más democráticas o más totalitarias en la que el profesor ejerce cierta autoridad, pero ambos sujetos interactúan en el marco de una institución, con reglas y recursos establecidos. Allidiére (2008 p. 14) reflexiona:

*El poder emanado del rol docente será ejercido, en cada caso, según la particularidad del estilo psicológico del maestro o profesor, y también según las interrelaciones que el mismo establezca con cada alumno y con cada grupo de estudiantes en particular. Los estudiantes, a su vez, presentarán perfiles perceptivo - cognitivo - emocionales diferenciados de acuerdo con sus singulares experiencias personales y según sus pertenencias a determinados estamentos sociales y al tiempo histórico-cultural en que vivan.*

A la asimetría que constituyen los vínculos pedagógicos subyace la necesidad de que tanto docentes como estudiantes jueguen roles bien distintos; esos roles se adaptan a la institución educativa en que se encuentren y cada uno de ellos estará sesgado por las proyecciones inconscientes y por los aspectos de la transferencia afectiva de docentes y estudiantes.



Se es profesor con una autoridad garantizada siempre que se cuente con el respaldo de la institución donde se trabaja y del sistema. Tenti Fanfani (2009 p. 119) expresa:

*La relación maestro – alumno se caracteriza por una asimetría estructural y necesaria: el maestro tiene una “autoridad” sobre sus alumnos. El equilibrio de poder en esta relación se inclina del lado de los maestros, aunque este desequilibrio adquiere formas cambiantes en diferentes circunstancias históricas y sociales. Pero además de estas relaciones de poder, es preciso tener en cuenta el hecho de que los actores sociales no actúan en el vacío, sino que lo hacen en contextos estructurados. (...) si uno quiere analizar el modo de interacción entre maestros y alumnos en el aula, no debe olvidarse que ambos actúan en el seno de una institución constituida por un conjunto de reglas y recursos que estructuran y en parte determinan lo que los sujetos pueden o no hacer. La institución es una especie de límite, y al mismo tiempo una posibilidad para la acción. Es en ese marco donde los agentes tienen una capacidad variable de ejercer una práctica relativamente autónoma.*

Mendel (2005 p. 51) explicita el término “firmeza” para el caso de las relaciones docente – estudiantes. Así manifiesta que:

*Mostrarse firme es permanecer siendo uno mismo portador explícito del propio sistema de valores que se sostiene, (lo contrario en síntesis de la no-directividad frente al otro considerado como interlocutor válido).*

La noción de no-directividad ha sido elaborada en psicoterapia por Carl Rogers y designa un tipo de información que no comporta ni consejo, ni juicio de valor, ni interpretación. El terapeuta testimonia que tiene confianza en las capacidades de autodirección de sus pacientes. Esta noción ha sido transpolada al plano educativo y constituye un “laissez-faire”, un dejar hacer sin intervención del docente. Este concepto ha sido llevado a la práctica en el siglo pa-

sado, pero a mediados de los años 90 en Francia ya no se utilizaba más.

Para el constructivismo y la teoría de la metacognición en una situación de clase los estudiantes mismos deberían cuestionarse ¿qué se me demanda?, ¿cómo debo responder?, ¿cómo puedo utilizar esta información para resolver un problema?, pero para interrogarse de esta manera, los profesores los deben orientar y facilitar en su desenvolvimiento. En estas situaciones hay una responsabilidad compartida de docentes y estudiantes. Una manera de orientar y facilitar el desenvolvimiento de nuestros jóvenes estudiantes es analizar concienzudamente cada tarea que ellos efectúan y explicitar los criterios de evaluación para cada examen que se tome. Desde luego, si cometen errores al contestar preguntas en pruebas o en tareas que realizan en clase, no conduce a nada desaprobado sin fundamentar las razones de los errores en una posterior devolución al estudiante. Es una práctica necesaria corregir explicitando que debería decir para responder correctamente determinada pregunta, para justamente favorecer la conceptualización y llegar a un constructo válido.

Jaim Etcheverry, citado por Allidiére (2008 p. 25) ha criticado ciertas teorías pedagógicas que pretenden significar simetría, igualdad entre profesores y estudiantes. Este autor explica:

*Como parte de la apertura a la realidad social, se nos trata de convencer por todos los medios posibles de que la escuela es una democracia dirigida por la mayoría. Es indudable que por la propia naturaleza de la tarea que realiza, no puede serlo y no debe serlo. Debe, eso sí, ser una escuela al servicio de la democracia, que es algo muy distinto. La institución educativa es un lugar de transmisión y de trabajo También de obediencia y de respeto, porque la relación entre el docente y el alumno no es una relación entre iguales.*

Mendel G, citado por Blanchard (2004 p. 111) dice

*No se trata de plantear una autoridad que juegue con la culpa del otro o con el temor de ser abandonado, sino que se trata de poder soportar con firmeza y sin violencia, reglas convenidas.*

El mismo autor explica en su libro:

*Los docentes subjetivamente, por diversas razones, no quieren ni pueden renunciar a la autoridad. Son éstas las razones que es necesario mostrar. Primero y ante todo la situación infantilizante a la que la administración somete a los docentes ( y a la cual responde el corporativismo de los sindicatos) a falta de un poder individual y sobre todo colectivo "sobre el contenido de su acto de trabajo", no les queda otra cosa que el ejercicio del poder sobre otros ,los alumnos (y ese poder, incluso, cada vez menos asegurado). Los programas, además, dan cuenta de una "enseñanza en migajas" .compartimentada en disciplinas ,sin transversalidad ni síntesis, división a la que se agrega una demente acumulación de detalles superfluos en lugar de un trabajo de fondo sobre algunos grandes conceptos significativos, sobre las investigaciones que llevaron a formularlos, sobre las revoluciones mentales vinculadas a ellos. Mendel (2004 p. 45).*

Ser docente, fundamentalmente en el ámbito de la universidad resulta, para el imaginario social, ser alguien muy valorado, al contrario de lo que ocurre con maestros de la primaria o profesores de secundaria.

Hasta aquí se han definido y descripto a los sujetos en el aula y sus interacciones. En párrafos anteriores he citado algunas concepciones sobre autoridad, en el contexto de la clase.

En la Facultad de Odontología (UNLP) con la odontóloga L. Pollicina, hemos estudiado las interacciones entre los sujetos en el contexto del aula, en categorías de comportamiento relacionadas con dos variables: trabajo con el conocimiento (conceptos, teorías

y representaciones del sentido común, porque los objetos se constituyen en la correlación materia – sentido) y la relación intersubjetiva, en cátedras básicas y clínicas Para analizar el trabajo con el conocimiento en las aulas y siguiendo a Spezzi, se han identificado dos principios: : dogmatismo y problematización y para estudiar la otra variable, que es relación intersubjetiva, subalternización y principio de alteridad. Ella llama “principio dogmático,” al que estructura acciones pedagógicas que, al trabajar con el conocimiento, borran la producción. No permiten advertir la construcción de los saberes que se opera en la producción del discurso. Se trata de comportamientos en los que se presenta al conocimiento como copia, como reflejo de lo real: la “verdad” como un conjunto de certezas universales ante las cuales solo cabe la aceptación por parte del estudiante. Como “principio problematizador”, impulsa un accionar pedagógico que muestra construcción de conocimientos en la producción y en la lectura. Se concibe al conocimiento como construcción histórica., productor de la realidad y no un reflejo de la misma. El conocimiento aparece como provisorio e incompleto. Frente a él caben el cuestionamiento o la aceptación. El “principio de subalternización”, implica una relación autoritaria, en la cual el otro es un diferente inferior, (existen subalternos o subordinados) cuyo rol queda circunscripto al de actuante que depende de otros y: sólo actúa por controles e iniciativas externos. El “principio de alteridad” orienta interacciones democratizadas en el aula. Tanto el docente como el estudiante ejercitan derechos y asumen responsabilidades, ambos disponen de una cuota de poder en las decisiones. El otro es un alter diferente con el que se dialoga y se construye; su rol es activo: tiene iniciativa de acción

Asimismo, Spezzi (1999 p. 88) considera que “las parejas conformadas por los principios dogmatismo – subalternidad y problematización – principio de alteridad configuran dos estrategias

pedagógicas completamente opuestas”. La primera orienta a la práctica de la construcción de un agente de dominio: a ella, la autora la llamó **estrategia de repetición**. Denominó a la segunda **estrategia emancipadora**, porque en ella se inscriben comportamientos tendientes a formar un sujeto reflexivo, crítico, participativo, con posibilidad de acceder a una situación de autodominio.

Algunas características de la **estrategia de repetición** son:

a. Con respecto al trabajo con el conocimiento:

Definir términos científicos sin relativizar su alcance a una teoría, suministrar datos a modo de teoría. A través de “pistas” se orienta la participación del estudiante. Si bien se rescatan saberes previos no se los toma en cuenta al momento de exponer el tema. Se trabaja con consignas que estimulan el copiado textual. El docente tiene una actitud punitiva ante el error, sin estimular su análisis.

b. Con respecto a la relación intersubjetiva:

Evaluar arbitrariamente sin explicar los criterios de evaluación. El profesor impone órdenes a los estudiantes y estos obedecen sin cuestionar las disposiciones del docente o bien los estudiantes requieren órdenes del profesor. Los estudiantes participan en la clase con iniciativas triviales.

En la **estrategia emancipadora** se puede observar:

a. Con respecto al trabajo con el conocimiento:

Se definen términos científicos relativizando su alcance en una teoría. El docente incentiva la reflexión sobre las causas de los errores cometidos por los estudiantes.

Se plantean situaciones que ejemplifican conceptos. Se comparan proposiciones dadas

por diferentes fuentes de producción

b. Con respecto a la relación intersubjetiva.

Se evalúa a partir de criterios consensuados. El docente estimula y orienta la participación de los estudiantes y se interesa por las demandas de conocimiento que generan los mismos. A su vez, estos últimos poseen iniciativa de acción: formulan su criterio con respecto a un tema, demandan información, proponen actividades, etc.

Existen diferencias evidentes cuando se presentan modelos donde los estudiantes deberán poner en marcha procesos cognitivos para resolver con éxito la tarea desarrollada durante la interacción y que es objeto de estudio.

La Odontología es una disciplina que proviene de las ciencias biológicas y, desde este punto de vista, el conocimiento se puede pensar como un fenómeno relacionado al funcionamiento biológico. En este caso la percepción no registra pasivamente lo real, sino que da lugar a un verdadero proceso de construcción: para Meturana (citado por Spezzi 1999 p. 100) la percepción es siempre interpretación, de modo que dos personas que reciben un mismo estímulo pueden percibir objetos diferentes. Los organismos tienen una historia constructiva que se traduce en que se relacionan con su medio según un sistema de reconocimiento de pautas y no de datos sensoriales que entran arbitrariamente. El objetivo del trabajo fue describir las prácticas docentes en términos de registro e interpretación de las interacciones de los actores en el contexto del aula. El material producto de las observaciones se ha discriminado en categorías de comportamiento relacionadas con dos variables: trabajo con el conocimiento y relación intersubjetiva. El análisis permitió identificar dos principios pertinentes a la primera variable: dogmatismo y problematización, y otros dos

pertinentes a la variable relación intersubjetiva.: subalternización y principio de alteridad. Las unidades de análisis fueron cinco asignaturas (dos del ciclo básico – socio - epidemiológico y tres del ciclo clínico – socio-epidemiológico); se realizaron análisis cualitativos sobre observaciones de clases. De dos cátedras del ciclo básico-socio-epidemiológico, en una de ellas hemos detectado **estrategias de repetición:** desde el trabajo con el conocimiento, hemos registrado algunas definiciones esencialistas (es decir, no están relacionadas a una teoría) con un afianzamiento conceptual universalista, en el que no se delimita un concepto en un marco teórico. Hay atención a lo fenoménico, presentándose datos como si fueran teorías. Se han observado actitudes punitivas ante el error, por ejemplo un docente repitió en tono burlón lo que dijo un estudiante.

En algunos casos existen interpretaciones naturalizadas de lo real, por ejemplo, al trabajar sobre lenguaje escrito sin relativizar las proposiciones a determinadas formas de producción e integración meramente formal del estudiante a la dinámica del trabajo con el conocimiento. En este caso se formulan preguntas – pistas tipo adivinanzas, que orientan la participación estudiantil. Desde la relación intersubjetiva se ha observado imposición y obediencia así como iniciativas triviales ¿puede repetir profesora? En la otra asignatura se percibe una **estrategia emancipadora:** desde el trabajo con el conocimiento se observa una actitud no condenatoria ante el error. Como el docente tiene la oportunidad de corregir evaluaciones analizando y explicando las razones de los errores de los estudiantes, se opera una “devolución” que posibilita la reflexión. También se ha registrado la comunicación de técnicas de trabajo intelectual, enseñando abreviaturas, la elaboración de cuadros sinópticos, la consulta de diccionarios especializados y la utilización de bancos de datos (INTERNET). Desde la

relación intersubjetiva se ha podido observar animación docente, ya que el docente alienta a participar a los estudiantes, orienta, señala rutas, bibliografía, responde demandas, construye consensos (decisiones compartidas), gratificación del posicionamiento orientado por el principio de alteridad: se gratifica que los estudiantes apoyen a otros compañeros (con más dificultades para aprender) que participen en la construcción de la cátedra. También se han verificado iniciativas pertinentes, es decir que los estudiantes toman la iniciativa de la acción, por ejemplo, interrumpen al docente demandando información, exponen criterios, expresan inquietudes con respecto a la marcha del curso, etc. De tres materias del ciclo clínico – socio – epidemiológico, en una de ellas el trabajo observado en la **estrategia de repetición** es la definición esencialista, sin estar enmarcada en ninguna teoría, mientras que en otra cátedra, se ha observado en el trabajo con el conocimiento, afianzamiento conceptual paradigmático, donde el docente da modelos ejemplificadores de la disciplina (**estrategia emancipadora**) En cuanto a la relación intersubjetiva, en esta última estrategia se ha destacado la animación docente : el docente interroga sobre distintos casos clínicos y su relación en base a la técnica que ha explicado. También se notó la iniciativa pertinente de los estudiantes , que realizan preguntas criteriosas. En la asignatura clínica restante, el Profesor Titular les leyó un recorte de diario donde se hace referencia a la investigación como misión de la Universidad, que dio cabida a un análisis de la dimensión ético – política sobre la realidad de la guerra en Medio Oriente, reforzando disposiciones problematizadoras. A continuación dio definiciones historizadas, después prosiguió la clase otro docente que explicitó un marco conceptual paradigmático. También se observó actitud no condenatoria ante el error. Todo esto incluido en el trabajo con el conocimiento desde la **estrategia emancipadora**. En cuanto a la



relación intersubjetiva hubieron iniciativas tanto triviales (**estrategia de repetición**) como iniciativas pertinentes (**estrategia emancipadora**) En esta clase hubo además animación docente, que disparó muchas preguntas.

En general se dan las dos estrategias; lo importante del trabajo con el conocimiento sería que se den definiciones relacionadas a teorías e integrar al estudiante a la dinámica de trabajo orientándolos con precisión , con actitudes no condenatorias ante el error, sino realizar devoluciones de los exámenes explicando las razones de los errores en que incurren los estudiantes. También se han registrado técnicas de procesamiento de la información, donde se enseña desde abreviaturas a cuadros sinópticos. En el trabajo con el conocimiento se dan modelos ejemplificadores de la disciplina. En cuanto al área clínica se interroga sobre distintos casos clínicos y su relación con la técnica explicada. Desde la relación intersubjetiva, más relevante que la imposición y la obediencia es la animación donde el docente alienta a participar a los estudiantes, responde demandas, comparte decisiones ; en este marco el estudiante tiene iniciativas pertinentes, demanda información y expone criterios. Estas reflexiones tienden a consolidar un modelo que corresponde al perfil del graduado que se quiere formar.

## Capítulo XI

### Experiencias personales

Desde mi adolescencia me interesaron los acontecimientos y los protagonistas de las situaciones que tenían lugar en las aulas por donde he transitado. Me conmovían las interacciones y *la toma de la lección* por parte de los profesores, en cuanto a la persistencia en lograr un aprendizaje memorístico por parte de los estudiantes, cuando muchos de nuestros profesores nos apuntaban *"decilo con tus palabras"*. Creo que por aquellos años comencé a tomar conciencia de la profundidad de las cosas y a reconocer lo que más tarde en mi Carrera Docente Universitaria y en el Magíster en Educación Odontológica, estudié como aprendizaje significativo.

Actualmente soy odontóloga y me desempeño como docente de la Facultad de Odontología de la UNLP desde hace más de 20 años. Estoy viviendo con beneplácito el cambio sustancial que se ha dado en esta unidad académica, en la que nos hemos introducido en el mundo de la dinámica grupal, siempre intentando desarrollar nuevas metodologías participativas, tomando como eje central a los estudiantes. Existen diferentes concepciones acerca de la enseñanza por parte de los docentes, pero la tradicional clase expositiva, unidireccional, donde los jóvenes solamente son receptores pasivos de la información, se practica cada vez menos y en determinadas circunstancias, como en la introducción a un tema. Con las metodologías activas, existe un corrimiento en el rol docente: de ser un mero transmisor de información pasa a ser un motivador, un incentivador, un guía, un orientador. Al partici-

par en la clase, el estudiante se convierte en sujeto de su propio aprendizaje.

Particularmente, realizo una exposición en clase al introducirme a un tema. En esos momentos pueden intervenir los estudiantes aportando conceptos previos a veces acertados y otras veces errados. . De inmediato les propongo tareas disímiles que requieren la lectura y el análisis previo, para luego estimular el debate y el intercambio en la puesta en común. Los diálogos , de distinta profundidad, están presentes en todas las clases. He realizado diversas estrategias con modalidad participativa, en la asignatura Fisiología y en Bioquímica Estomatológica como parte de proyectos de investigación.

Cuando se habla de metodología participativa subyace la concepción de interacción: los estudiantes trabajan con sus pares bajo la supervisión del docente. No habría interacción con el docente si se dejase a los jóvenes solos,.

Desde otro punto de vista, con la metodología participativa se favorece la socialización y la integración. Más de una vez he observado estudiantes callados, reservados, en muchos casos provenientes de otros países de la región, que se automarginan. ( No relacionarse es una manera de relacionarse como sostiene Blanchard Laville ). En algunos casos estos jóvenes cambian de actitud y comienzan por saludar, y poco a poco se van integrando, El compartir un tema de estudio dentro de un grupo los anima a preguntar e intervenir en los debates.

## **Conclusiones**

El objetivo de esta investigación bibliográfica fue describir los distintos elementos que comprenden un sistema que tiene lugar en el aula universitaria. Los sujetos, y su personalidad; la relación entre subjetividad y sociedad; los sujetos pedagógicos, la comunicación y el diálogo, la interacción, el contexto del aula, la relación con el saber, el aprendizaje y la autoridad pedagógica son partes de este sistema. En cada capítulo se describen y analizan los significados de los distintos temas planteados, citando a numerosos autores.

Por último en Experiencias personales he realizado una muy breve reseña de mis observaciones sobre las situaciones en el aula a lo largo de muchos años, primeramente como estudiante de un colegio secundario privado de la ciudad de La Plata y actualmente como docente de una Facultad de la Universidad Nacional de La Plata.

*María Anahí Peñalva*

## Bibliografía

- Allidiere N (2008), *El vínculo profesor – alumno*. Biblio. 2da. Edición Buenos Aires.
- Avendaño F (2007), Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Anales de la educación común. Educación y lenguajes*. Dirección general de cultura y educación de la provincia de Buenos Aires. Tercer siglo, año 3, nº 6 p. 132 - 137.
- Avendaño F y Perrone A (2012), *El aula: un espacio para aprender a decir y a escuchar*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
- Bertoglio Richards L (2005), La interacción profesor – alumno. Una versión desde los procesos atribucionales. *Rev. Psicoperspectivas vol IV* : pp. 57-73.
- Blanchard Laville C (2004), *Saber y relación pedagógica*. Editorial Novedades Educativas-Formación de Formadores Nº 5 Serie los documentos Buenos Aires.
- Carretero M (2006), *Constructivismo y educación*. (Va edición Editorial Aique. Buenos Aires.
- Cesca P (2009), Un estilo de aprendizaje para aprender a pensar. *Novedades Educativas Nº 219* p. 46-50.
- Coll, C., Sánchez, E., Presentación. del análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Rev. de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 15-32.
- Duarte M E (2007), *Vínculo docente alumno: Un abordaje de la subjetividad en la escuela desde una propuesta de extensión universitaria*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

- Fernandez García I (2007), *Guía para la convivencia en el aula*. Ed. Wolters Kluwer. Madrid.
- Filloux, J C (2004), *Intersubjetividad y formación*. Editorial Novedades Educativas-Formación de Formadores Nº 3. Serie los documentos Buenos Aires:
- Filloux, J C (2010), *La personalidad*. Buenos Aires: Eudeba. 3ra. Edición Buenos Aires.
- Freire P (2005), *Pedagogía de la autonomía- Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI. Argentina.
- Gonzalez Rey F. (2011), *El sujeto y la subjetividad en psicología social*. Colección conjunciones. Noveduc. Buenos Aires.
- Knight P, *El profesorado de Educación Superior*. Editorial Narcea. España.
- Laplanche J, Pontalis J B (2001), *Diccionario de Psicoanálisis*. Editorial Paidós. Argentina.
- Lenzi A (2007), "Desafíos de la Psicología Educacional: La Adquisición de Conocimientos en el aula "(Cap. VII) en Aisenson D, y otros *Aprendizaje, sujetos y escenarios – Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Novedades Educativas p. 175 - 180. Buenos Aires.
- Leiwa S y Scangarello I (2011), *Psicología y Educación*. Buenos Aires: ED. Brujas.
- Lucarelli E (2004), *El asesor pedagógico en la Universidad*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Maingueneau, D (2008), *Los términos clave del análisis del discurso*. Nueva Visión. Buenos Aires.

- Marzella M E (2009), Aspectos subjetivos de la enseñanza en la relación docente–alumno del nivel medio V JORNADAS sobre “La Formación del profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa” [http://www.ndp.edu.ar/humanidades/pedagogía/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/2\\_na](http://www.ndp.edu.ar/humanidades/pedagogía/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/2_na).
- Mahieu P (2002), Trabajar en equipo Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
- Marchena Gómez M R, El aula por dentro: como mejorar su gestión y organización (2011). Editorial Wolters Kluwer. España.
- Mendel G., *Sociopsicoanálisis y educación* (2004). Editorial Novedades Educativas- Formación de Formadores N° 2. Serie los documentos. Buenos Aires.
- Montico S (2004), La motivación en el aula universitaria ¿Una necesidad pedagógica?, *Ciencia, docencia y tecnología, noviembre, año 2004, vol XV, N° 029 pp. 105 - 112*.
- Peñalva M. A. (2008), Identificación del perfil docente curricular en los profesores de la Facultad de Odontología de la U.N.L.P. (2008) disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/2108>.
- Peñalva M A y Pollicina L M, Relaciones con el conocimiento y entre los actores en el aula Revista Facultad de Odontología. Publicación informativa y científica p. 43 - 46 .
- Perrone G y Popper F (2007), Diccionario de Educación. Buenos Aires: Alfagrama.
- Sagastizábal M, y otros (2009), *Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Ed Noveduc Buenos Aires.

- Spezzi G. (1999), "Observación de clases cómo abordarla? Un instrumento para el área de ciencias sociales". Rev. Argentina de Educación N° 25, p. 85-107.
- Tenti Fanfani E (2009), *Sociología de la Educación* : Universidad Nacional de Quilmes Bernal.
- Troyano Rodríguez Y, García Gonzalez A, Marín Sánchez (2006): ¿Cómo afronta el profesorado universitario la docencia en el contexto de la convergencia europea?: hacia un nuevo perfil docente. Revista de enseñanza universitaria N ° 28 p. 77 - 83.
- Zaccagnini M C Jolis M D S/D, Configuración del sujeto pedagógico contemporáneo.
- Intersecciones; tensiones y fracturas; continuidades y discontinuidades, entre la epistemología de las prácticas educativas escolares y la realidad social Grupo G.I.S.E.A. – Universidad Nacional de Mar del Plata – Rep. Argentina Disponible en [www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/171.pdf](http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/171.pdf) ( 8/ 03/ 2014).
- Ziperovich C (2009), *Aprendizajes Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad* Editorial Buenos Aires.

Se terminó de imprimir  
en Talleres Gráficos Servicop  
en el mes de Octubre de 2014  
Calle 50 N° 742 - La Plata - Argentina  
[www.imprentaservicop.com.ar](http://www.imprentaservicop.com.ar)



*Esta investigación bibliográfica presenta una visión psicológica, sociológica y pedagógica del sistema de elementos desarrollados en el aula universitaria. Luego de la introducción, se conceptualiza la noción de sujetos y su vinculación con la personalidad; la relación entre subjetividad y sociedad, la noción de sujetos pedagógicos. También se reflexiona sobre la comunicación, el diálogo, la interacción, el contexto del aula, la relación con el saber, el aprendizaje y la autoridad pedagógica como partes de un sistema. Todos estos capítulos del libro se hallan enriquecidos por numerosas citas bibliográficas. Posteriormente se desarrollan muy brevemente experiencias personales. Constituye un aporte importante para el ejercicio de la docencia en el ámbito universitario y proporciona una visualización integral de los elementos y procesos que tienen lugar en el aula universitaria.*