



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

Conceptualizaciones sobre las clases universitarias en una Facultad de Educación ¿La clase como estructura y dominio técnico?

Garrido Fonseca, Carmen Gloria

Conceptualizaciones sobre las clases universitarias en una Facultad de Educación ¿La clase como estructura y dominio técnico?

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 17, núm. 33, 2018

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243155021011>

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733cgarrido2>

Conceptualizaciones sobre las clases universitarias en una Facultad de Educación ¿La clase como estructura y dominio técnico?

Carmen Gloria Garrido Fonseca cgarrido@unab.cl
Universidad Andrés Bello, Chile

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 17, núm. 33, 2018

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Recepción: 02 Julio 2017
Aprobación: 16 Octubre 2017

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733cgarrido2>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243155021011>

Resumen: La educación en Chile, muestra a un profesorado en ejercicio que ha sido cuestionado en su acción pedagógica como también en sus conocimientos. Hay desconfianza en el profesorado y en la calidad del proceso de enseñanza. Las instituciones universitarias han omitido la voz, han silenciado su posición formativa y se han restado de la discusión nacional. Por otra parte, escuelas, nacionales e internacionales, han dado lección a las universidades pues se han atrevido a crear condiciones que posibilitan una formación escolar distinta y distintiva. Han hecho revivir el centro de la pedagogía sin perderse en la racionalidad técnica que se respira a diario. En este contexto, surge en el año 2015, el proyecto laboratorio de aprendizaje (LAP) en la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello, en alianza con Campus Creativo (que agrupa carreras de Diseño y Arquitectura), que trata de incomodar la formación de profesores, a partir de un proceso reflexivo y de experimentación entre pares y que se pregunta ¿por qué las universidades están formando a un profesional de tercera división? Se realiza una consulta a docentes y estudiantes, sobre las conceptualizaciones más recurrentes respecto de cómo deben ser las clases a objeto de reflexionar sobre la posición formativa y a su vez, avanzar en un proceso de reflexión y transformación de la práctica docente. Los resultados permitieron el establecimiento de un proceso dialógico entre pares de la Facultad de Educación para generar procesos de autoestudio, reflexión y construcción de experiencias de aprendizaje.

Palabras clave: Pedagogía, Universidad, Enseñanza, Formación de Docentes, Nueva Educación, Educación Alternativa.

Abstract: Education in Chile shows an in-service teacher who has been questioned in his pedagogical action as well as in his knowledge. There is mistrust in the teaching staff and in the quality of the teaching process. The university institutions have omitted the voice, have silenced their formative position and have been subtracted from the national discussion. On the other hand, schools, national and international, have given lesson to the universities because they have dared to create conditions that allow a different and distinctive school formation. They have revived the center of pedagogy without getting lost in the technical rationality breathed every day. In this context, it arises in the year 2015, the project laboratory of learning (LAP) in the Faculty of Education of the University Andrés Bello, in alliance with Creative Campus (that groups careers of Design and Architecture), which tries to annoy the training of teachers, starting with a reflexive process and experimentation between peers and wondering why universities are training a professional third-division? A consultation is made to teachers and students about the most recurrent conceptualizations on how classes should be to reflect about the formative position and, in turn to advance in a process of reflection and transformation of teaching practice. The results allowed the establishment of a process of dialogue between peers of the Faculty of Education to generate processes of self-study, reflection and construction of learning experiences.

Keywords: Pedagogy, University, Teaching, Teacher Education, New Education, Alternative Education.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto LAP (Laboratorio de Aprendizaje) tiene como objetivo el diseño e implementación de un espacio de experimentación pedagógica, desde una mirada interdisciplinaria, donde la creatividad, la emocionalidad, los lenguajes artísticos, la criticidad, la tecnología, y la autonomía son ejes sustantivos. En este contexto, en septiembre del 2015, se elaboró un cuestionario abierto, que pretendía indagar sobre las conceptualizaciones de profesores y estudiantes sobre una “buena clase” a objeto de analizar la racionalidad pedagógica de los sujetos que conviven en un espacio relacional de aprendizaje y enseñanza.

Se parte de la base que responder, implica una posición pedagógica razonada, pues supone una consulta sobre el objeto y sujeto de estudio permanente de los docentes y en el caso de los estudiantes se trata de una recuperación reflexiva de su experiencia. El punto es ¿qué se espera como respuesta cuando se consulta por las 5 características de una buena clase? Esto fue justamente, lo que detuvo la reflexión una vez analizadas las 85 respuestas de docentes, y las 44 respuestas de estudiantes de pedagogía, de las diferentes regiones del país, pertenecientes a la Facultad de Educación.

Si visualizamos la clase hoy en día, se observan tensiones que vienen dadas hace larga data y que se anclan en las visiones de sociedad y en los modelos económicos y políticos imperantes, los que muestran con más o menos acento focos formativos contrapuestos que transitan más entre lo técnico que lo reflexivo. La formación desde esta perspectiva, mantiene un régimen hegemónico que se traduce en una convivencia pedagógica dual, entre un discurso que muestra narrativas sobre concepciones reflexivas y constructivistas de la educación y una acción desenfocada que apunta más bien a una formación técnica. Si vemos este proceso desde una visión más amplia, observamos que en los procesos de reforma educativa impera un planteamiento que cree en el profesor, pero que a la vez no cree, generando acciones paradójales como la falta de voz y autonomía en su hacer pedagógico, y se plantean modelos, guías, taxonomías, planificaciones que lo ocultan y lo reducen a una “no existencia... aquella que se produce cuando una entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable” (De Sousa Santos, 2010, p. 22).

Es complejo superar la formación de educadores como sujetos técnicos que consumen y aplican las tecnologías pedagógicas diseñadas por otros” (Bárcena, 2005, p. 51) si los discursos del profesorado no logran remecer internamente ni al propio profesor ni al estudiante, pues no cambian la forma de hacer y concebir las clases, encontrándose una lógica más de aceptación o adscripción a normas e instituciones, que a un proceso de autoestudio profundo. Una situación que supone a otro con la exclusividad del saber y criterios únicos de verdad. Se naturalizan así jerarquías en todos los niveles educativos.

De este modo la experiencia pedagógica de docencia, se enfrenta a un proceso de aprisionamiento que en definitiva reduce el papel del docente a un aplicador de metodologías predefinidas sea, por la institución educativa o por lineamientos Ministeriales, y no deja la posibilidad de que

se constituya una alternativa bajo el alero, por ejemplo, del diálogo con los estudiantes o entre pares. Pareciera que se ignora el conocimiento y la historia de nuestros estudiantes, donde lo propio deja de tener sentido y se instala la autoridad del conocimiento del otro. No se ejerce el principio de alteridad y se observa un papel funcional de enseñante y aprendiz.

Tener conciencia de ello obliga a cambios profundos que requieren procesos de análisis y reflexión donde se confronten las experiencias históricas del profesorado con las nuevas ideas y conflictos de la sociedad en que vivimos pero, a la vez, también convivir con el riesgo constante de un proceso de colonización pedagógica, donde importa la regularidad, la certidumbre y, donde se requieren pautas, rúbricas, resultados certezas, capacitaciones e indicaciones, por sobre un tránsito reflexivo y autónomo. Así, el lenguaje educativo se encuentra cada vez más lejos de la pedagogía y más cerca de una racionalidad técnica llegando a perder el sentido común en el aula, pues todos los procesos se valoran en la medida de sus resultados y adscripciones a indicaciones de calidad, eficiencia y eficacia. Todas ellas ajenas, al hecho pedagógico central de hacerse obra de sí mismo.

En la Universidad se plantean experiencias pedagógicas cargadas de una narrativa informativa que no convoca al pensamiento propio y donde se omite la cultura y la posición del docente como también la cultura y posición del estudiante; hay un acento en contenidos, técnicas y metodologías y se observa un pensamiento estático, donde nada nuevo surge y donde no se observan las posibilidades del otro, o bien, aquella conciencia que permite cuestionar para hacer pasar al estudiante de una primera a una segunda cultura.

El sentido de la clase se pierde pues no hay voces, solo una voz, no hay biografía, historicidad, contexto y se genera una didáctica que no actúa sobre las potencialidades y capacidades de los sujetos, pues, de algún modo las niega, ya que situarse en ese tipo de actuación que legitima al estudiante supone una dirección no prevista, que no es clara, pues es la propia dirección. No hay certeza, lo que lleva a una constante regulación de la experiencia a partir de la atención crítica sobre la realidad personal y social.

Para una Facultad de Educación es imperioso “una pedagogía de la potenciación, una pedagogía que trabaje la memoria, la historia y el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad; porque de no hacerlo, estaremos condenados, nos quedaremos desterritorializados, desplazados de nuestra propia identidad” (Quintar, 2008, p. 26), ello implica o exige una cobertura emocional que posibilita procesos de transformación. En este sentido, De Sousa Santos (2010), siguiendo a Bloch (1995), nos plantea que “lo emocional realiza el equilibrio entre las dos corrientes de la personalidad, a las que llamó la corriente fría y la corriente cálida. La corriente fría es la corriente del conocimiento de los obstáculos y de las condiciones de la transformación. La corriente cálida es la voluntad de acción, de transformación, de vencer los obstáculos” (De Sousa Santos, 2010, p. 27). Sin embargo ¿cómo es posible la transformación siendo que se sigue en un formato donde no se equilibran estas corrientes? y

donde se reconocen los obstáculos, pero se continúa en un conocimiento colonizado, sin la narración ni la reflexión necesaria.

Sigue el conocimiento bancario, pero peligrosamente oculto o negado y entonces la experiencia se disfraza, e impera un discurso transformador pero una práctica contraria, donde la acción se somete a una repetición reduccionista de sentido y el conocimiento se hace débil, parcial, pobre e innecesario. Se pierde lo posible de la pedagogía, aquello anclado en lo incierto o ignorado, lo que aún no ocurre, y que tiene sentido en tanto posibilidad. Se escabullen los procesos de reflexión y de reelaboración en la clase. Se deshumaniza; no logra que el sujeto alcance libertad ni la transformación, pues se le ha obviado su historia social, cultural y su contexto y se le ha dirigido hacia un proceso educativo lineal, predecible, olvidando la posibilidad.

2. METODOLOGÍA

Se elaboran y aplican dos cuestionarios de modalidad online a docentes y estudiantes de la Facultad de Educación, respectivamente. Estos instrumentos tenían como finalidad conocer sus percepciones respecto a la docencia universitaria, y fueron validados por la Dirección de Innovación y Desarrollo Docente de la Universidad.

Los cuestionarios fueron dirigidos a todos los docentes que impartían asignaturas en el semestre correspondiente y a todos los estudiantes oficialmente matriculados y con carga académica institucional. Estos procedimientos se realizaron en las tres Sedes de la Facultad (Santiago, Viña del Mar y Concepción), en las modalidades diurna y vespertina de las carreras de pregrado.

La modalidad fue el envío de un mailing masivo a través del aula virtual institucional y consideraba un proceso de auto-matriculación, en el que cada participante debía registrar nombre y apellido.

El cuestionario de Profesores contempló 4 preguntas:

1. ¿Podría listar cinco elementos que caracterizarían una buena clase? Ordénelos del más importante al menos importante. Puede utilizar conceptos puntuales o bien expresiones.

2. ¿Qué rol diría usted que juega el docente en el desarrollo de una “buena clase”?

3. Señale qué recursos o implementos físicos, tecnológicos o de otra índole considera usted que ayudarían a mejorar sus clases en la UNAB.

4. ¿Qué experiencia creativa en clases ha experimentado usted a nivel de pregrado? Relátela por favor brevemente.

El cuestionario de Estudiantes tuvo 3 preguntas:

1. ¿Cuáles son según usted las cinco características de una buena clase? Enumere poniendo la más importante en el primer lugar y la menos importante en el último. Puede utilizar frases o expresiones para referirse a cada una.

2. ¿Qué recursos o implementos físicos, tecnológicos o de otra índole considera usted que ayudarían a mejorar las clases en la UNAB?

3. En base a su experiencia como alumno/a en la UNAB, ¿qué sugerencias haría a los profesores para que implementasen en clases?

La primera etapa de análisis denominada Conceptos Frecuentes consideró todas las respuestas de estudiantes y Profesores (129 participantes), respecto del cuestionario en su globalidad.

1. Selección y agrupación de los conceptos equivalentes más frecuentes utilizados tanto por estudiantes como profesores.

Categorización de Conceptos a partir de la agrupación realizada.

1

Tabla 1. Conceptos más frecuentes señalados por los 85 docentes.

Conceptos Asociados Categoría Frecuencia Planificación/ Objetivos/ Clase/ Inicio/ Desarrollo/ Conclusiones/ Preguntas/ Retroalimentación/ Evaluación Estructura 73 Participación Activa/ Interacción/ Colaboración/ Dinámica/ Teoría/ Participación 69 Clase efectiva/ Confianza/ Empatía/ Hacer/ Actitud positiva/ Entusiasmo 41 Variedad de recursos Recursos 31

Fuente: Elaboración propia

Las expresiones señaladas muestran una tendencia a conceptos relativos a la estructura curricular de una clase, donde planificar, plantear objetivos, retroalimentar y cerrar la clase, tienen importancia mayor. Por otra parte, los conceptos relativos a participación, tales como: clase activa, participativa, colaborativa, dinámica, práctica, también resultan relevantes, lo cual está en consonancia con el modelo educativo en curso de la universidad. En un tercer nivel, aparecen las expresiones correspondientes a la emocionalidad como: clima afectivo del aula, confianza, empatía, entre otros. Resulta llamativo que los conceptos o expresiones referidas a comprensión, reflexión y diversidad son escasas.

2

Tabla 2. Conceptos más frecuentes señalados por los 44 estudiantes.

Conceptos Asociados	Categoría	Frecuencia
Buen Clima/Confianza/Cercanía/Disfrutar/Interesado/Manejo/Hacer brillar/Legítima/guía	Buen clima	15
Objetivos comunicados y concordados/Preparada/ Activar conocimientos	Estructura	12
Atractiva/desafiante/Significativa/variada/genera atención/ espontánea/ creativa	Atractiva	9

Fuente: Elaboración propia

En los estudiantes las expresiones o conceptos más recurrentes están referidos al clima de aula, y si bien en un segundo lugar aparecen las expresiones relativas a la estructura, estas evidencias matizan respecto a lo señalado por los docentes en tanto se agregan expresiones que apuntan a un proceso que los debiese involucrar, por ejemplo: objetivos comunicados, y concordados, una clase preparada y que rescate conocimientos. En un tercer lugar aparecen con mayor nominación expresiones relativas a motivación, desafío y atracción de la clase. Las expresiones o conceptos de menor frecuencia son, diversidad, participación y dominio del profesor. No obstante, el concepto de diversidad tiene una frecuencia mayor que en las respuestas de los docentes.

La segunda etapa de análisis denominada Característica Principal de una Buena Clase

Consideró análisis de la pregunta 1 que hacía referencia a las 5 características de una buena clase (ordenadas de mayor a menos relevancia), tanto en docentes como estudiantes. El proceso seguido, dada la relación jerárquica solicitada, fue:

1. Ordenación de las expresiones de mayor relevancia considerando conceptos o ideas similares de la pregunta 1.
2. Codificación de las expresiones.
3. Establecimiento de la frecuencia de las expresiones.
4. Análisis de las expresiones de mayor importancia.

3

Tabla 3. Característica principal de una buena clase, las expresiones más frecuentes señaladas por los docentes.

Conceptos Asociados	Categoría	Frecuencia
Planificación / Objetivos / Cierre / Inicio-Desarrollo / Conocimientos Previos Retroalimentación/Evaluación	Estructura	26
Motivación/ desafío	Motivación	15
Participación/ Comunicación/ colaboración/ involucrarse/ participación mutua	Participación	12

Fuente: Elaboración propia

La característica principal de una buena clase para los docentes es la estructura de la clase, señalando expresiones tales como: : “estructurar la clase en base a los objetivos de aprendizaje”, “bien planificada”, “planificación clara y previa a la clase (con todos los elementos curriculares que ello involucra)”; “planificación y/o dominio de la didáctica que enseño”; “tener el objetivo claro y poder transferir a los estudiantes”; “el docente debe tener sumamente claro todo el proceso que seguirá con los alumnos”; “claridad en el producto de la clase”.

Le continúa lo relativo a motivación, con expresiones tales como: “motivar a los alumnos con la temática a desarrollar, a partir de una actividad”; “aprendizaje desafiante para los alumnos y con proyecciones directas en su desempeño”; “motivar a los alumnos desde el principio de la clase”; “demostrar motivación y entusiasmo en los contenidos a entregar”.

En tercer lugar, la participación, con expresiones tales como: “comunicación efectiva”; “trabajo colaborativo”; “interacción con los alumnos y participación de estos en clases”; “trabajo colaborativo monitoreado sistemáticamente”; “una buena interacción profesor-alumnos basada en la responsabilidad mutua”; “alumnos abandonan postura pasiva, y se involucran en su aprendizaje”, entre otras.

4

Tabla 4. Característica principal de una buena clase, las expresiones más frecuentes señaladas por los estudiantes

Conceptos Asociados	Categoría	Frecuencia
Buen Clima/confianza cercanía/Disfrutar/ Interesado/Manejo/ Hace brillar/ Legítima/guía	Espacio Afectivo	9
Motivación	Motivación	9
Planes/ mediadores/ comprensión	Comprensión	9

Fuente: Elaboración propia

La característica principal de una buena clase para los estudiantes está referida al espacio afectivo, vale decir, “cuando el profesor no realiza monólogos”, cuando “estudiante y profesor disfruten de la experiencia de aprender”, “con disposición del profesor en contestar dudas y disposición del alumno para aprender”, “un profesor con ganas de enseñar”; “el docente debe poder generar la suficiente confianza para que el alumnado tenga la capacidad de hacer preguntas y poder resolver sus incógnitas”, “con ganas de enseñar y ayudar al alumno a desarrollarse a sí mismo y a sus propias habilidades”, “preocupación por el alumno”, “hacer brillar a sus alumnos”.

En segundo lugar se plantea la motivación y la comprensión, donde se señalan expresiones tales como: “tener un profesor que motive, que sepa expresarse y sea claro”; “mantener la motivación y atención del estudiante, no solamente dando tareas o haciendo preguntas en clases, sino que poder darle todas las posibilidades de desarrollarse y expresarse en lo que aspira ser”; “que sea una clase motivacional con contenidos relevantes de interés de los alumnos, concreta de los contenidos de la asignatura”.

La tercera característica señalada apunta a la comprensión las expresiones, con expresiones relativas a: “que siempre tenga un “plan b” o hasta un “plan z”; “profesores que sean mediadores de aprendizaje, no una máquina que entrega información”; “que todos los estudiantes puedan entender y comprender lo tratado en clases”; “adecuada al nivel de los estudiantes”; “que sirva a los alumnos para comprender la realidad social y su propia experiencia”.

En este contexto la pregunta respecto a ¿qué se enseña cuando se enseña? cobra un valor relevante en esta situación, pues pareciera que la respuesta de los estudiantes apunta a tres cuestiones fundamentales, la correspondencia afectiva, la motivación entendida como tareas interesantes y desafiantes y finalmente la comprensión, en cambio en los profesores apunta fundamentalmente a la estructura de la clase.

Si consideramos la segunda y tercera característica más relevante de una buena clase, en los docentes sigue siendo la estructura curricular, seguida de la participación y la metodología. En los estudiantes, la segunda y tercera característica importante de una buena clase, es nuevamente el espacio afectivo, seguido de que la clase sea dinámica.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de resultados se centra en develar las racionalidades en que se encuentran los docentes y estudiantes a partir de las respuestas dadas, y a la vez, reflexionar sobre aquello que no se visibiliza.

El análisis evidencia dos racionalidades que se encuentran en el espacio de la clase y que otorgan identidad al modo de hacer, al lenguaje utilizado y a las decisiones respecto de las actividades que deben ocurrir. Es así que los docentes, expresan principalmente elementos que apuntan a regular un proceso educativo, donde es necesario evitar vaguedades y donde se requiere un proceso claro y predecible, tal como se señala: “el docente debe tener sumamente claro todo el proceso que seguirá con los alumnos”; en la otra vereda, los estudiantes se sitúan en un componente emocional y expresan la necesidad de contar con un profesor o profesora “con ganas de enseñar y ayudar al alumno a desarrollarse a sí mismo y a sus propias habilidades”, “preocupación por el alumno”, “hacer brillar a sus alumnos”.

Ello muestra por un lado, que se está inmerso en una racionalidad técnica que implica una práctica educativa que tiende a la regularidad por indicaciones y normativas siendo que la educación es experiencia acumulada, social e individual, que ha seguido un proceso de conexiones y des- conexiones con diferentes tipos de conocimientos que van constituyendo biografías culturales, sociales y emocionales en cada estudiante. Sólo desde ahí se problematiza, desde “una figura discontinua”, incierta, una experiencia que recoge interpretaciones de la realidad y que por tanto conlleva vaguedad e imprecisión y quizás esto, es justamente lo que enriquece a un sujeto en formación, pues lo dispone en un escenario no neutral, no objetivo, no pasivo, donde no debe seguir un orden establecido por otros, sino más bien conmoverse e indagar, transformarse y sentir, compartir y redefinir, sospechar e imaginar. Se trata de un componente hermenéutico de la formación, que no es posible regular, enraizar, pero si conectar.

Las respuestas de los docentes tienden a lo conceptual con palabras aisladas de su componente histórico, político, socioemocional, o biográfico que aíslan y reducen las ideas y la reflexión pedagógica respecto de una buena clase se sitúa en un plano de actividad y no se naturaliza como hecho reflexivo. Esto es complejo pues hay neutralidad por sobre una postura personal, y así ¿de qué manera, ese profesor, logra generar una didáctica que reconozca contextos y biografías?

Por tanto, no hace falta desde una didáctica, “preguntarse qué diremos a los alumnos, sino qué les haremos hacer para que aprendan”, para que comprendan y reflexionen (Meirieu, 1998, p. 46), para que encuentren en cada clase un sentido a construir, ligándolo con los problemas del mundo y los contextos de cada uno. Extender la clase hacia otros espacios y lugares de reflexión. Tensionar las emociones, los conocimientos y generar tiempos de espera para pensar y crear. Habrá que avanzar en lo que Bourdieu y Passeron (2009) llama “habitus”; esa experiencia, que se recupera del olvido y que muestra aquello que a veces no se quiere ver o analizar, pues nos interpela. Al confrontarse con los saberes

acumulados que hacen posible la interpelación de la libertad. Esto se traduce a desentrañar ¿por qué hago lo que hago?, ¿por qué actúo así? ¿Por qué estos acentos y no otros? ¿Por qué este modo de pensar, decir y hacer?

Por otro lado, las respuestas de los estudiantes apelan a un contexto pedagógico emocional donde es necesaria una clase preparada que releje experticia docente en tanto contenidos pero también respecto a modalidades que faciliten la comprensión. En este sentido la voz del estudiante importa y se apela el diálogo o triálogo (Acaso, 2012) en la sala de clases, a posibilitar rizomas y reconstruir pedagogías más humanas e interdisciplinarias.

Se tiende entonces a una circularidad pedagógica paradójica, entre docentes y estudiantes, pues plantean racionalidades discrepantes, las que muchas veces no son evidentes para los propios actores. Esto no es menor, ya que el sentido de una clase queda afectado, pues no se logra sinergia en las formas de actuación y razonamiento de uno u otro, y se establecen encuentros que no coinciden con los imaginarios que cada uno tiene respecto de aquello que debe ocurrir o transitar en una clase. Estos procesos de reflexión sobre sí mismos, ciertamente no son tan evidentes, pues por la racionalidad técnica imperante no logran la profundidad ni en el desequilibrio necesario para ser procesos transformadores. Se mantienen peligrosamente como procesos superficiales pero validados por una acción o actividad puntual que permite decir, por ejemplo, realicé una clase reflexiva.

Sorprende lo ausente, lo invisible de las respuestas, por ejemplo, que no aparezca el diálogo reflexivo como una constante en el discurso de los profesores, como tampoco expresiones más comprometidas, con planteamientos que los involucren en el proceso de enseñar y aprender. Las respuestas de los docentes giraron dentro de un marco institucional y nacional donde pareciera que es muy correcta desde una lógica funcional y operativa de la acción docente, no obstante muy alejada de conceptos que apuntan a la generación de discrepancias, relaciones, divergencias, correspondencias afectivas, aprendizaje, comprensión, singularidad. En esta dirección, habrá que preguntarse por lo que no está y lo que implica, por aquello que no se está enseñando, pues la ausencia marca un itinerario poderoso y violento, pues logra hacerse invisible (Acaso, 2012). El modo de pensar y hacer la clase importa para “permitir que cada uno se haga obra de sí mismo” (Meirieu, 1998, p. 82) y evitar así una clase donde las intenciones consistirán solo “en hablar a otra persona largo y tendido, en sentido didáctico, con el fin de transmitirle su posición o conocimientos sobre una materia nueva” (Quintar, 2008, p. 16), escondiendo la reproducción con una ritualidad que reniega de ella.

Cuando los docentes se sitúan en una racionalidad que privilegia la regularidad por sobre la incerteza, requieren mecanismos para vencer el agobio que les produce esta ambigüedad y de este modo exacerban las tareas de aprendizaje que se circunscriben en una lógica de orden, para poder controlar los procesos hermenéuticos propios de un proceso de aprendizaje. El problema de esto, es que se uniforma la clase en una suerte de rito pedagógico con características de colonización, pues

pareciera que sólo de ese modo se logra el aprendizaje. Se olvida así el tránsito del aprender y se naturaliza un hacer pedagógico desde la normativa académica, que no deja paso a la diversidad y multiplicidad real de interpretaciones; estancándose en un profesor neutro que omite su posición y replica un proceso hegemónico del conocimiento.

Llama la atención respecto de las respuestas de los docentes, que las características centrales de una buena clase se anclan en cuestiones de carácter más técnico que reflexivo y que no contengan una posición formativa con características distintivas. Por otra parte, en los estudiantes se encuentra una lógica emocional, donde se exige el ejercicio reflexivo o autónomo en sus respuestas. No aparece, respecto a una buena clase, la curiosidad que habita como problema y que transita hacia la curiosidad epistemológica y se convoca a la motivación, la emocionalidad y la comprensión.

Todo ello significa la necesidad de una revisión de las premisas y fundamentos formativos y un giro en la manera de hacer la clase, quizás hacia un quehacer reflexivo, interdisciplinario, instalado en el diálogo entre pares y con los estudiantes de cuestiones que suceden y afectan la realidad, y donde se aborden y reconozcan verdades parciales o provisionales de un proceso pedagógico de humanización que intenta entender el acto de enseñar como una invitación al estudiante a apropiarse del contenido enseñado mediante su comprensión crítica (Freire, 2015). En este escenario, es relevante preguntarse dónde estamos situados como sujetos docentes y, desde allí, qué entendemos como una buena clase, reaccionando frente a la propia práctica educativa y poniendo en jaque, también, la propia confianza. De este modo, cualquier respuesta sobre enseñar, o sobre una buena clase, debería considerar desafiar el conocimiento existente, instalando la duda permanente frente a verdades.

Si asumimos el planteamiento de Quintar (2008) y De Sousa Santos (2010), la docencia se trata de recuperar la experiencia del sujeto en su propio contexto socio-histórico cultural, pero a la vez, co-construir nuevas experiencias que se muevan en el devenir de la ignorancia y el conocimiento para lograr procesos de resignificación y de conciencia, tanto de la propia historia, con sus componentes emocionales y contextuales, como también la de un presente que ocurre y donde es necesario detectar, reflexionar y abordar problemas reales, de gente real, en situaciones y contextos reales e incentivar así procesos de extranjerización, para no concluir sino abrir otras rutas, salir del lugar habitual para mirar, pensar y elaborar nuevas comprensiones.

La acción mecánica con dejo autoritario no tiene sentido alguno, haciendo necesario recuperar la palabra del estudiante y reconocer que “el aprendizaje participativo empieza en un momento arraigado en su historia de no participación” (Freire y Shor, 2014, p. 126) lo cual se muestra en este estudio, puesto que devela la clara necesidad de plantearse por parte del estudiante, ser considerado desde lo afectivo, la estructura y preparación de la clase, desde su motivación y desde la provisión de instancias para hacerlos brillar, generar comprensión, explicar. “Mientras el profesor trabaje en la modalidad de transmisión, aunque pretenda un

aprendizaje transformador, habrá una incongruencia entre su intención y el resultado” (Brockbank, 2002, p. 70).

Parece necesario relevar el proceso de enseñanza, como la construcción de sentidos y significados, desde la territorialidad contextual y la subjetividad de los sujetos, y para ello,

“La educación del hombre y del ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible” (Cortina, 1995, p. 59).

Ello supone a un docente comprometido y apasionado que ayuda a redirigir visiones y formular encuentros que interrumpan y quiebren la linealidad. Un tipo de maestro, que no solo enseña, sino que experimenta y se transforma en el mismo acto de enseñar. No basta con el conocimiento. Las situaciones pedagógicas debiesen provocar “vacíos de saber para que ese vacío sentido se convierta en un dispositivo de construcción y producción de conocimiento” (Quintar, 2008, p. 28). En esta perspectiva, no habría didácticas particulares, sino principios que articulen el acto de enseñar desde una perspectiva sistémica e integrada y donde lo que hay son problemas a construir.

4. CONCLUSIONES

Este estudio planteó la necesidad de dialogar entre pares para facilitar procesos de autoestudio y conciencia sobre la acción docente, porque así “de una manera libre nos apropiamos de ese carácter antinómico para no quedarnos tranquilos, para dotar a nuestra práctica de esa ausencia de comodidad que hace que el pensamiento se mueva y nunca deje de moverse” (Kohan y Olarieta, 2013, p. 47). A través del Laboratorio de Aprendizaje (LAP) se desarrolló de manera sistemática, desde el año 2015 cada 15 días y hasta ahora, el diálogo entre pares respecto de las posiciones, creencias y acciones de cada uno bajo el concepto de “sentir el peso del otro en nosotros, su vida como otra vida diferente de otras, y no como un desvío o una vulnerabilidad” (Skliar, 2017, p. 163) recibir verdades de los otros, actos amorosos, complejos y la extensión de su frontera visible. A su vez, se desarrollaron y vivenciaron experiencias pedagógicas desde escenarios distintos a los habitualmente señalados y abordados en la docencia, lo cual fue mostrando una ruptura intencionada de las racionalidades técnicas y regularidades que detienen el pensamiento riguroso y se fue anclado en diálogos honestos y naturales entre docentes que se reconocen.

Ello emplazó a cada uno de los docentes a procesos de recuperación de sus análisis y experiencias vividas. Un emplazamiento emocional, artístico, vinculante que trata de anclarse en una racionalidad humanista y reflexiva que da cuenta de una posición personal evitando la adscripción a sistemas hegemónicos de docencia que privan de la creatividad

individual y colectiva. Evitar dejarse llevar por elementos prescriptivos que entorpecen la diversidad de las formas de enseñar, comprender y aprender, y que alientan al profesorado, en general, a un rol de coaching donde la profundidad y complejidad de este proceso se resuelve a través de metodologías específicas.

Los estudiantes en este estudio reconocen la necesidad de un docente que se comprometa con el proceso de enseñar a través de la instalación de experiencias de aprendizaje que logren hacer comprender en espacios de correspondencia afectiva y donde “la tarea del maestro siga siendo, siempre lo ha sido, la de ser y provocar alteridad” (Skliar, 2017 p.160) y para ello, hay que avanzar hacia dimensiones dialógicas pues, “quien entabla un diálogo considera al interlocutor como una persona con la que merece la pena entenderse para intentar satisfacer intereses universalizables (Cortina, 1995, p.58).

Finalmente también hay que centrarse en los conceptos que no aparecieron como respuesta en el cuestionario aplicado y especialmente respecto a la característica principal de una buena clase. Conceptos de la docencia tales como diversidad, reflexión, comprensión, que tuvieron menos de 10 nominaciones por los docentes, o bien, aquellos relativos a un espacio de relación, autonomía y de desarrollo de potencialidades. Cuando se cuenta con una visión y posición arraigada resulta inevitable pronunciar conceptos e ideas en una dirección que exprese la singularidad de la mirada pedagógica. Aquí ocurrió cierta homogenización de la respuesta en el docente, quizás muy obediente a variables institucionales o del contexto educativo nacional, pero que nos permite preguntarnos por qué no está en primer orden la reflexión, el diálogo, la vinculación y la comprensión. ¿Por qué se invisibilizaron?

Hay que generar espacios entre pares para relejarse, descubrir y replantearse con el otro, reconociendo que estamos en una sociedad líquida donde las estabildades y costumbres no están presentes y nos movemos en lo desconocido, donde pareciera que “hacen falta ideas insólitas, proyectos excepcionales nunca antes surgidos por otros y, sobre todo, la gatuna propensión a marchar solitariamente por caminos propios” (Bauman, 2008, p. 40). Siendo que, a veces, se necesita sólo conversar, porque los sujetos racionales, como señala Adela Cortina, no están cerrados sobre sí mismos “sino que, cada persona es lugar de encuentro de su peculiar idiosincrasia y de la universalidad; es un nudo de articulación entre subjetividad e intersubjetividad. (Cortina, 1995, p.57).

El sitio del aprendizaje estaría en espacios de correspondencia afectiva, donde luyan las utopías, los sujetos y actos racionales, la singularidad y procesos de autonomía que den cuenta de la construcción del estudiante, y para ello, es necesario y urgente reconocer el contexto en que luye la educación, pues estamos en una sociedad del rendimiento que agota, un cansancio solitario, anclado en una sociedad sin espera, donde prima la “hiperatención” por sobre la detención; la tarea y la auto explotación por sobre el ocio creativo y; un exceso de positividad donde todo parece posible, y, como consecuencia, se aumenta la productividad, los fracasos y esa obligación personal de solo rendir (Han, 2012) y así, “dormimos

bajo la luz de unas estrellas que hace mucho tiempo dejaron de existir y basamos nuestro comportamiento en ideas que dejan de tener realidad en cuanto cesamos de creer en ellas” (Mumford, 2015, p.26).

Finalmente se insiste en la necesidad de dialogar en la universidad sobre lo ausente y lo presente en la clase, reconociendo al otro para develar los procesos individuales y colectivos que están presentes y que obedecen a posturas no expuestas, porque hay silencios sobre lo que se cree y lo que se hace por parte del docente. Las instancias de análisis sobre docencia en las universidades, en general son aún incipientes, haciendo necesario avanzar en instancias de encuentro permanente como LAP u otras, para la generación de reflexión, reconocer visiones y asumir una actitud dialógica. Como señala Cortina (1995),

“La pérdida de la dimensión comunitaria ha provocado la situación en que nos encontramos, en que los seres humanos somos más individuos desarraigados que personas, e ignoramos qué tareas morales hemos de desarrollar. En el mundo de las comunidades hay mapas que ya nos indican el camino: hay virtudes que sabemos hemos de cultivar, hay deberes que es de responsabilidad cumplir” (Cortina, 1995, p. 50).

Aun cuando este trabajo se sustenta sólo en el uso de dos cuestionarios de uso masivo y de modalidad indirecta (plataforma informática de aula virtual), arroja una información que no deja indiferente a una comunidad académica fundamentalmente por dos razones. Una, la discrepancia entre la forma de pensar entre estudiantes y docentes respecto a lo que se concibe como una buena clase. Dos, la naturalización de ideas o conceptos relativos a estructura y racionalidad técnica evidenciados casi de forma homogénea en los docentes que respondieron.

De este modo, este estudio fue de gran valor para una comunidad que se inquieta por realizar procesos de autoestudio y reflexión compartida. Es así que la creación de un espacio de conversación y experimentación pedagógica a través del laboratorio LAP, se fortaleció, implementándose en Santiago, Viña del Mar y Concepción.

Referencias

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles, el espacio del aula como discurso*. Madrid: Editorial Catarata.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia relexiva en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bloch, E. ([1947] 1995). *he Principle of Hope*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brockbank, A. (2002). *Aprendizaje relexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cortina, A. (Enero-Abril de 1995). *La educación del hombre y del ciudadano*. Revista Iberoamericana, 7(1).
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.

- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docente y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P., & Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- Kohan, W., y Olarieta, B. (coords.) (2013). *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Mumford, L. (2015). *Historia de las Utopías*. España: Editorial pepitas de calabaza.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no- parametral: sendero hacia la descolonización*. México: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina A. C IPECAL.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Argentina: Ediciones Noveduc.