

Relación pedagógica e interacción comunicativa¹

Pedagogical Relationship and Communicative
Interaction

Lina Marcela Gil Congote²

Recibido: 09-Julio-2012 • Revisado: 25-October-2012 • Aprobado: 29-October-2012

Resumen

Este artículo pretende mostrar una manera de ejercer la docencia, advirtiendo tensiones y preguntas constantes que, más allá de un caso particular tomado de una experiencia de trabajo de campo, permite narrar una situación cotidiana en las aulas de clase que puede transformarse en una experiencia privilegiada de interacción comunicativa. Se contrastan conceptos básicos del trabajo analítico con grupos, en especial la transferencia (Lopera, Ramírez, Zuluaga, Ortiz, 2010), con algunas categorías del análisis semiolingüístico del discurso, particularmente los principios de alteridad, pertinencia, regulación e influencia que plantea Patrick Charadeau (1995), con el fin de construir reflexiones generales sobre los vínculos pedagógicos y lo que significa enseñar y aprender.

Palabras claves autores: Interacción comunicativa, Relación pedagógica, Transferencia, Análisis del discurso.

Palabras clave descriptores: Comunicación, Educación, Enseñanza.

Abstract

This paper aims at showing a way of providing teaching, taking in account constant tensions and questions that, going beyond a particular case drawn from experience in the field, allows the sharing of everyday situations in the classroom, which may turn itself into a privileged experience of communicative interaction. Basic concepts of analytical work with groups are compared, especially the transference, and some categories of semio-linguistic discourse analysis, particularly the principles of otherness, relevance, control and influence posed by Patrick Charadeau (1995), in order to build general reflections on educational links and what it means to teach and learn.

Key words authors: Communicative interaction, Pedagogical relationship, Transference, Discourse analysis.

Key words plus: Communication, Education, Teaching.

Para citar este artículo:
Gil, L. (2012). Relación pedagógica e interacción comunicativa. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4 (2), 85-102.

1. Este artículo es producto de la investigación Método analítico e interacción comunicativa en el contexto organizacional, realizada en EAFIT en el marco de la Maestría en Administración.
2. Psicóloga, Universidad de Antioquia, Mg. en Ciencias de la Administración y estudiante de Doctorado en Administración de la Universidad EAFIT, Medellín. Docente del Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación El método analítico y sus aplicaciones en las ciencias sociales y humanas. Correo: lmgil@antares.udea.edu.co

Introducción

*¡Predicar en desierto,
sermón perdido!
No, que nada se pierde,
todo se gana!
No hay palabra de amor
que no se encienda.
La voz del corazón
abre al desierto
misteriosos oídos.*
Miguel de Unamuno

El presente texto recoge algunas reflexiones derivadas del trabajo de campo realizado para la investigación: “Método analítico e interacción comunicativa en el contexto organizacional”,³ que tiene por objetivo mostrar aplicaciones del trabajo con grupos en contextos relacionados con las tres funciones básicas de la educación superior: docencia, investigación y extensión. Este artículo se inscribe en la primera función, apoyado en la asistencia a un curso de cálculo diferencial en una universidad privada de la ciudad de Medellín, con el fin de analizar la dinámica del grupo y tomar la propia experiencia en el aula de clase como referente, a partir de testimonios de sus participantes, algunos de ellos aquí consignados, para proponer alternativas en el ejercicio docente.

Se utilizó primordialmente la observación participante,⁴ entrevistas al docente y a algunos

estudiantes o “informantes claves”, mediante técnicas de registro como actas o relatorías, fichas de contenido y apuntes de la investigadora, para dar paso a las categorías de análisis y a interpretaciones derivadas del trabajo de campo, teniendo en cuenta, como lo plantea Galeano (2004), que se reconstruyen posibles sentidos de la narración del caso abordado, siempre sujeto a descripciones y análisis alternativos.

1. La experiencia

Varias veces le he escuchado decir al profesor las primeras dos líneas del epígrafe: “predicar en desierto, sermón perdido”, mostrando su escepticismo y de cierta manera la frustración al intentar transmitir todo aquello que él quisiera: no sólo ver aprobar la materia a sus estudiantes, sino también vivir con ellos el gusto por las matemáticas, que durante tantos años ha hecho posible ejercer su oficio desde una vocación clara y decidida. Tal vez no sepa que de esta frase Unamuno hizo un poema,⁵ una invitación a no desfallecer, que sienta bien en quien se juega la vida en el arte de enseñar.

Las edades de los estudiantes de este curso oscilan entre los 16 y los 22 años; pertenecen a diferentes carreras entre el primer y cuarto semestre, según el número de veces que hayan visto la materia de cálculo diferencial, requisito para todos los estudiantes de esta universidad. Suele darse una rutina de clase que deja ver

3. Maestría en Ciencias de la Administración (Universidad EAFIT, Medellín, Colombia).

4. El profesor –magíster en matemáticas, con más de 20 años de experiencia–, aceptó ser parte del ejercicio y permitió asistir a su curso durante un semestre académico para analizar su forma de enseñar y, de ser posible, mejorar su práctica pedagógica a partir de una mirada externa. Para ampliar la reflexión, este caso se contrasta con la experiencia de otra docente que al igual que él, participó previamente en la investigación: Caracterización de las metodologías utilizadas en la enseñanza del cálculo en la Universidad EAFIT, bajo la asesoría del matemático y psicoanalista Carlos Arturo Ramírez de la Universidad de Antioquia y la participación de Carlos Eduardo Vasco como par externo. Medellín, 2000. Se encuentra una síntesis en: Henao, CM; Gil, LM; Lerner, J.; Esteban, PV. (2004).

5. Letra de la canción Misteriosos Oídos del español Luis Eduardo Aute, en su trabajo discográfico Animal (1994).

“Las edades de los estudiantes de este curso oscilan entre los 16 y los 22 años; pertenecen a diferentes carreras entre el primer y cuarto semestre, según el número de veces que hayan visto la materia de cálculo diferencial...”

en el profesor una disposición que tal vez los estudiantes subestiman o no aprovechan lo suficiente por considerar que es obligación suya hacer una clase amena. La verdad es que se notan esfuerzos por “aterrizar” los contenidos y generar un diálogo con ellos, aunque no abundan las preguntas en clase, incluso en víspera de examen parcial cuando se asume que están llenos de dudas y atentos a cualquier nueva explicación que les ayude a enfrentar más satisfactoriamente el curso.

Cuando los estudiantes muestran una mejor disposición para la participación, la clase se torna diferente; no siempre son los mismos, aunque sí predomina la participación de dos o tres. Parece que les cuesta decidirse a tener un contacto más directo con el profesor, a pesar de su esfuerzo. Una vez escuché decir a un estudiante que el profesor se los “gozaba”⁶ cuando no sabían la respuesta; pero creo que no se los “goza” (en el sentido de burlarse de ellos), sino que intenta que ellos mismos se gocen (disfruten) la clase y sepan en qué cosas se equivocan, sean capaces de verse a sí mismos en el momento de cometer

los errores y no cuando ya han sido evaluados y lamentan el descuido por el que “una décima” empieza a ser imprescindible para “ganar la materia”.

El profesor insiste en la necesidad de dedicar muchas horas fuera de clase a “repassar”, a formular sus preguntas, a encontrarse con otros que también planteen sus dudas, a mirar en detalle las notas que muchas veces toman de afán sin entender muy bien qué está pasando. La revisión de lo que han escrito les permitiría asimilar lo que el profesor tanto remarca en clase. Pero el momento de la comprensión tarda, o nunca llega... muchas veces se da después del examen, cuando se enfrentan a la calificación.

Es difícil comprender las motivaciones de los estudiantes, pero al menos sus ojos apuntando al tablero y un movimiento de cabeza asintiendo o negando muestra que algún tipo de comunicación se está dando allí. Las miradas de desconcierto no son escasas y la dispersión es uno de los límites que más remarca el profesor, que a veces no se siente escuchado. Hace comentarios con cierta ironía como: “Cristo cae por quinta vez”, para señalar los errores cometidos, lo cual mueve a una alumna a intentar responder correctamente y al profesor a manifestar su descontento con la actitud del grupo: “Gracias señorita, por lo menos hay un alma que me escucha”. A lo que se une otro estudiante para contrarrestar esta sensación: “yo también, profe.”, “entonces somos dos” -responde el profesor-. Otro día manifestaba, ante la respuesta acertada de un estudiante: “Tal vez usted sea más inteligente que yo, sólo que a veces yo estoy más atento que usted, estoy más en clase”.

6. Expresión coloquial que se refiere a burlarse de alguien por lo que dice o hace.

Uno de esos días en que reinaba más la dispersión que la concentración, el profesor les decía: “Nadie se me hace atrás, estoy hablando muy duro sin necesidad”, inmediatamente todos se acercaron y no quedó ningún estudiante recostado contra la pared, como era habitual. Con esta intervención logró incrementar la atención y hacer fluir más las preguntas, pero fue un efecto momentáneo porque no volvió a proponerlo y la dinámica del grupo retornó al mismo punto. Y es que no se trata sólo de la distancia o la cercanía física con sus alumnos, el verdadero reto es que se acerquen al cálculo por medio del docente, que tanto él como los estudiantes sean capaces de abrir un canal y mantenerlo a pesar de las pocas ganas de unos, de la frustración de otros y de la mezcla de esfuerzo y desesperanza que a veces manifiesta el profesor, como en las frases iniciales del epígrafe.

¿Qué puede hacer el profesor por atraer la atención de los muchachos y lograr que le comprendan?, ¿cómo puede hacerle frente a esa sensación de soledad que a veces lo desanima? Es la misma pregunta que él se hace y persiste en diversas maneras de hacer los contenidos menos complicados de lo que ya son, al menos desde la perspectiva de los estudiantes. Este es uno de los típicos problemas en los cursos de cálculo -y en cualquier otra área del saber-, al menos bajo un modelo magistral: muchos profesores asumen que sus estudiantes ya deben tener muy claras las bases para entender los conceptos del curso que, por lo demás, juzgan elementales, básicos y hasta triviales, lo que termina ofendiendo a los estudiantes cuando son tomados por perezosos, mediocres o facilistas. Los estudiantes, por su parte, hablan en las entrevistas de ese aire de suficiencia de tantos profesores que hacen del cálculo un saber solo para privilegiados o “elegidos” y no para muchachos de carne y hueso

que a veces ni comprenden “por qué diablos” deben ver una materia que difícilmente consideran de sus carreras.

Tal vez cada uno tenga razón, pero solo en parte. Hay una insistencia en que pueden dar más de ellos mismos, aprender a ser estudiosos y a no esperar que el conocimiento les llegue del cielo; pero esto implica ver en el esfuerzo algo que vale la pena porque permite disponerse, no sólo a aprender cálculo, sino a entender que el mundo necesita más mentes abiertas capaces de pensar por sí mismas y menos repetición de fórmulas. Lo primero, sin la ayuda de un “buen” docente, es difícil de lograr; lo segundo es quizás lo que llevan haciendo desde sus primeros años de colegio. ¿Significa esto que no abundan los buenos docentes?, pero ¿qué es un buen docente? Tal vez este profesor sepa que esforzarse no es la tarea preferida de los estudiantes, pero en lugar de recriminarles por ello les muestra una, o diversas maneras, de lograrlo; sin ser cómplice del facilismo ni subestimarlos, los invita a ofrecer lo mejor de cada uno. A veces los estudiantes no sospechan siquiera lo que son capaces de dar; lo importante es que el docente lo sepa, o al menos lo intuya y lo promueva en sus clases.

El docente busca maneras de establecer el contacto y mantenerlo durante hora y media sin perder en ningún momento el respeto. El humor es una de sus técnicas preferidas y sirve como acercamiento, pues no es raro ver sonrisas durante la clase y muestras de haberse olvidado de la tensión, aunque solo sea por un momento. Aunque reine el silencio -o al menos la ausencia de preguntas-, muestra con una ferviente convicción que expresar lo que uno piensa y tratar de traducir los contenidos matemáticos en lenguaje cotidiano, en “castellano”, como él

“Los estudiantes hablan en las entrevistas de ese aire de suficiencia de tantos profesores que hacen del cálculo un saber solo para privilegiados o ‘elegidos’ y no para muchachos de carne y hueso”

dice, es una de las principales tareas del curso. En una ocasión decía: “Las matemáticas suelen ser mudas, por eso es tan difícil hacer una pregunta. En el colegio nos enseñaron: factorice, multiplique... sin decir nada; perdió, ganó, y listo”. Insiste en la necesidad de nombrar los conceptos matemáticos con precisión, pero comprendiendo lo que se dice, lo cual se evidencia cuando el estudiante es capaz de expresarlo en sus propias palabras. Muchas técnicas en clase apuntan a este objetivo, y cuando los estudiantes se entusiasman se percibe el agrado del profesor y no se hacen esperar los estímulos para quienes persisten.

“¿Por qué les cuesta tanto ganar?” “¿Por qué no logro que me entiendan incluso los temas en los que más insistencia hago?”, se pregunta a menudo el profesor. Yo también me lo pregunto, me inquieta lo que pueda pasar en un aula de clase más allá de la tiza y el tablero, y me gustaría, como al profesor, afirmar que este grupo no está en el desierto y que efectivamente en la interacción es posible tocar sus corazones y disponer “misteriosos oídos”.

2. Discusión y reflexión

Este breve recorrido por la dinámica de un grupo de cálculo, sirve como preámbulo para hacer algunas reflexiones sobre la relación pedagógica,⁷ a partir del concepto de transferencia y de la comunicación que se establece en el aula (Lerner y Gil, 2006). La transferencia es un concepto que retomará Freud como uno de los fundamentos de su teoría y su terapéutica para comprender la adhesión inconsciente de afectos o actitudes hacia otros en la vida actual, cuyo origen se remonta a figuras importantes de la vida pasada.

Sin profundizar en este concepto, podemos entenderlo como “la puesta en acto de la relación con el Otro, representante de la ley, en una repetición de las vicisitudes del proceso de sujetación, esto es, del ingreso a la cultura” (Ramírez, 1991, p. 37). Sabemos que Freud dio vital importancia a este concepto en tanto le permitió ver cómo se tejían relaciones que van más allá del ámbito consciente y determinan los cambios y prototipos de la vida afectiva y en general de los encuentros con el otro, ya que las primeras experiencias se constituyen en huellas que a manera de “moldes de imprenta” marcan la vida afectiva del sujeto (Freud, Tomo XII, 1976, p. 56). Dentro de la serie de figuras que representan autoridad, se encuentra la relación con nuestros profesores o maestros que se inscriben, según la intensidad, en relaciones significativas que van estructurando la vida psíquica y las experiencias vitales. Sabemos que el encuentro pedagógico está lleno de afectos y manifestaciones que van más allá de lo intelectual al entrar en el juego de saber y poder que el docente representa, quiéralo o no, sepa de ello o no.

7. Se entiende la relación pedagógica como la creación de un vínculo en el que priman la escucha y el diálogo, más que la transmisión y recepción de conocimientos. Para ello se tienen en cuenta elementos explícitos e implícitos del discurso y de la experiencia, en la que el docente también es activo en la posibilidad de aprender con los estudiantes y el grupo.

Saber algo de las interacciones y ocuparse de ellas en medio del proceso de aprendizaje, especialmente cuando aparecen obstáculos, ayuda a dimensionar la práctica docente y a darle otros sentidos y posibilidades, además de la transmisión del saber que se profesa. De igual forma, si el docente se atreve a saber de sí mismo, podrá hacer más consciente su posición respecto a los alumnos, su vocación y aquello que se juega en la difícil tarea de pretender enseñar, exponiendo su imagen, su cuerpo, su discurso ante los otros, en un juego tantas veces narcisista.

Dichas interacciones o transferencias, que pueden ser tanto positivas o negativas y que suelen pasar desapercibidas, se movilizan no sólo en la transferencia central -hacia el docente-, también se presentan entre los alumnos (transferencia lateral) y se actualiza en general hacia los pares, con expresiones de solidaridad, rivalidad, complicidad, exclusión, entre otras manifestaciones de afecto que se van construyendo a lo largo del proceso. También el propio grupo se torna objeto de transferencias (transferencia grupal) y, visto como totalidad, puede representarse como acogedor, amenazante, conflictivo, entre otras sensaciones que configuran una relación con el curso. También pueden existir prejuicios o imaginarios hacia la institución o hacia la materia o campo del saber específico, que actúan como posibilidad o como obstáculo para el aprendizaje, aun cuando sean experiencias previas y no correspondan propiamente a la vivencia directa en la clase (transferencia exterior), de la que también hacen parte otros discursos o representaciones sociales que entran a formar parte del discurso del grupo (Ramírez, 1999).

Atender estas dimensiones es importante para el proceso pedagógico, ya que invita al docente

a concebir la complejidad de las interacciones y a disponerse a asumir esa pregunta por lo que acontece en el aula de clase más allá de lo intelectual, y que de alguna manera los mismos estudiantes encarnan, replican, actúan.

En el caso que se quiere ilustrar, como resonancia del epígrafe citado en su primera parte por el mismo docente, un estudiante hace una reflexión que intenta mostrar la responsabilidad de ellos en el proceso y la diferencia de percepciones que tienen sobre el curso:

Pienso que [el profesor] se debe entristecer cuando dice que predicar en el desierto es tiempo perdido; él se debe sentir así, pero yo creo que nosotros individualmente no pensamos eso. Todo es desquite, la tensión de los exámenes, los *quiz*, todo tiene una tensión. Yo sé, y de treinta que somos, veinte saben y entienden, entonces el grupo no es ningún desierto, pero es tensión. La mayoría somos primíparos -estamos en primer semestre-, y es pura y legítima tensión en los *quiz*, y desatención por culpa de la tensión -una cosa conlleva a la otra-. También puede ser por falta de información en el colegio; por ejemplo, en el parcial él preguntó un ejercicio que yo ya había hecho (...) y no fui capaz de hacerlo, sabiéndolo y habiéndolo hecho. Tensión. (...) Cuando eso pasa siento desconsuelo, rabia, desilusión conmigo mismo, pero vuelvo y cojo el ritmo, me toca volver a coger el ritmo.

El docente insiste en su labor y sabe que algunos oídos se disponen, desde un trato cordial caracterizado por el humor como estrategia privilegiada, que le permite acercarse al grupo sin perder en ningún momento el respeto y la autoridad. El humor no aparece como chistes elaborados previamente, sino como comentarios graciosos y ocurrencias que tiene a medida que se “deja llevar por el corazón”, como él mismo lo describe, reconociendo que otras veces es totalmente racional y objetivo. Considera que es fundamental saber en qué disposición está

“... el manejo de la transferencia central se caracteriza por el esfuerzo que hace el docente por lograr un trato cordial y respetuoso, donde es posible equivocarse y perder un poco el miedo a un área que genera múltiples prevenciones, rechazos y prejuicios”

el estudiante para “aceptar el juego” que se va creando a medida que avanza el proceso, pues aunque la mayoría responde positivamente al humor, hay que atender diferencias individuales y entender que hay estudiantes más sensibles o vulnerables que otros.

Podría decirse, entonces, que el manejo de la transferencia central se caracteriza por el esfuerzo que hace el docente por lograr un trato cordial y respetuoso, y a la vez “relajado”, donde es posible equivocarse -como dicen los estudiantes- y perder un poco el miedo a un área que genera múltiples prevenciones, rechazos y prejuicios. Un efecto de su actitud es bajar un poco la asimetría que suele sostenerse en la relación docente-alumno, más aún en el cálculo, que se utiliza muchas veces como estrategia de poder. A la dificultad inherente a las matemáticas, se le suma una actitud de “superioridad”

en algunos docentes que hacen ver como inalcanzable su aprendizaje o reservado a mentes privilegiadas. Sin perder su lugar de autoridad, el docente se propone disminuir la asimetría propia del vínculo, conduciéndola a favor del proceso, tratando de ubicar al estudiante en un lugar de mayor acercamiento e interacción con él y, a través suyo, con las matemáticas.

Este tránsito de una transferencia positiva con el docente a una transferencia positiva con la materia o el campo de saber no es fácil de lograr, pero al menos la persona del docente, su actitud, su trato con los estudiantes no se erige como un obstáculo adicional a los ya mencionados. No se trata de favorecer lo imaginario, pero sí al menos de crear condiciones de acercamiento legítimas y de interacción desde el reconocimiento del otro, en posición de aprendiz y no de minusvalía. Si algo ha de transmitir el docente es el deseo de aprender e intentar mostrar, al menos en parte, cómo ha aprendido él mismo, cómo ha enfrentado los errores, qué caminos le han sido más favorables y convenientes cuando ha intentado saber algo nuevo y cuáles sigue emprendiendo dada su eficacia.

Esto significa dotar el aula de clase de unas condiciones de adecuación del discurso (Charaudeau, 1995)⁸ donde sea posible sostener el principio de alteridad que es fundante de la interacción. Allí el alumno es reconocido por el docente como interlocutor válido, justamente para hacer posible universos básicos de referencia y saberes por compartir desde la asimetría que confiere el saber del docente y la posición

8. Se hace referencia en este apartado a cuatro principios que propone Charaudeau (alteridad, pertinencia, influencia y regulación) en: Charaudeau, Patrick. Un análisis semiolingüístico del discurso. Universidad París VIII - CAD (Centro de análisis del discurso). Artículo publicado en LANGAGES, No 117. París, Larousse, marzo de 1995. (Traducción de Julio Escamilla Morales -Universidad del Atlántico).

de aprendiz del estudiante -ojalá de ambos-, pues si algo se valora de un proceso pedagógico es la disposición a transformarse mutuamente por parte de los dos agentes que participan; posibilidad bastante restringida en modelos magistrales.

También hace parte de este principio la posibilidad de tener finalidades y motivaciones en común. Pero a este respecto hay que reconocer que muchos docentes viven la dificultad de transmitir el conocimiento en áreas que para la mayoría de los estudiantes no cobran una dimensión práctica, ni logran dotar fácilmente de sentido dentro de su formación profesional. En medio del pragmatismo y utilitarismo de la vida cotidiana no resulta sencillo encaminar esfuerzos hacia propósitos que no se traduzcan en efectos inmediatos o en fines claramente determinados de antemano. He ahí la tarea del docente de no abandonar la continua contrastación entre teoría y práctica para que su saber adquiera otras formas de significación y le permita escuchar la voz de los otros.

Es pues prácticamente un reto establecer y mantener en el aula de clase la motivación del estudiante y captar su atención para que se ponga a aprender, desde sus propios referentes y desde los que intenta transmitir el docente. Para ello resulta valioso atender el principio de pertinencia que remite a la importancia de que los interlocutores compartan ciertos saberes básicos para que los actos de lenguaje sean apropiados a su contexto y su finalidad. Para el caso del aula de clase, será condición compartir algunos saberes desde el comienzo, que permitirán adquirir o adoptar otros nuevos durante el proceso. Pero, ¿qué hace que los actos de lenguaje sean apropiados a su contexto y su finalidad en el aula de clase?

Un “fenómeno discursivo” como la explicación, hace parte permanentemente del vínculo pedagógico, donde se presupone un conocimiento como punto de partida. Calsamiglia y Tusón (2002) definen con claridad este tipo de interacción que, además, es característica del caso que nos ocupa, y en general de modelos magistrales, expositivos:

El contexto de la explicación supone un agente poseedor de un saber y un interlocutor o un público que está en disposición de interpretarlo a partir de un conocimiento previo, pero que necesita aclaración. La relación que se establece es asimétrica en el sentido de que hay un desfase entre el experimentado, el que tiene acceso a la información a través de diversas fuentes, el experto y el que no tiene experiencia, no tiene acceso a las fuentes, el lego. Por esta razón hay personas a las que socialmente se les reconoce la autoridad para facilitar la comprensión de los temas y que están legitimadas para aportar la explicación fiable y adecuada (profesores, técnicos, expertos, periodistas). Para cada nivel de conocimiento -el científico, el técnico, el especializado, el común y de la experiencia- se propone entre los interlocutores unas condiciones distintas (un ‘contrato de explicación’) según el propósito de la transmisión de la información y según la identidad de los interlocutores. (...) El propósito propio de la explicación no es convencer ni influir en el comportamiento del interlocutor sino en todo caso cambiar su estado epistémico, logrando que una información que ofrece dificultad, o que no ha sido accesible para el destinatario, o que el propio emisor no ha logrado formular con claridad, se convierta en un ‘bocado digerible’ (p. 308).

La asimetría aparece en este contexto como condición necesaria, que para el caso del docente, se moviliza tanto en la perspectiva del saber, como en la figura de autoridad que encarna. El propósito de hacer digerible el conocimiento muestra una intención de comunicación fundamental, pues muchas veces, aun cuando se

recurra a la explicación, sólo se logra confundir más al interlocutor, siendo en muchos casos deliberado para conservar el saber en una sola vía. Existen, por tanto, diversas vertientes según el lugar que ocupe el docente en lo que hemos llamado manejo de la transferencia, es decir, la consideración de las interacciones en la dinámica del grupo y el alcance del componente afectivo en el proceso pedagógico.

“Existen diversas vertientes según el lugar que ocupe el docente en lo que hemos llamado manejo de la transferencia, es decir, la consideración de las interacciones en la dinámica del grupo y el alcance del componente afectivo en el proceso pedagógico”

Este escenario es mucho más propicio si se disponen condiciones para el diálogo, se abren caminos para promover la verbalización en el aula de clase. Es por eso que pensar el lugar que otorga este docente en particular a la verbalización, permite saber algo más sobre su posición y los respectivos efectos en los estudiantes, así como la importancia que tiene en general el principio de influencia, pues su objetivo primordial, según la cita anterior, es la transformación del “estado epistémico” del interlocutor. Sin embargo, sabemos

que la explicación es solo uno entre muchos otros fenómenos discursivos dentro del aula de clase, y que, además, son viables otras formas de influencia o de transmisión que no se limitan a los efectos cognoscitivos, cuando se disponen metodologías participativas.

No todo acto pedagógico se construye bajo un dispositivo de palabra y de análisis del discurso, o si lo es, suele ser la palabra del docente la que cobre total preponderancia. Podríamos decir que el dispositivo típico es hablar desde una autoridad a alguien que se asume en condiciones de inferioridad respecto al tema en cuestión, lo cual es en parte cierto, pero la dificultad comienza cuando también se considera al otro en desventaja respecto a las posibilidades de adquirir tal conocimiento y se desestiman de antemano sus recursos para alcanzar una posición de autonomía en el aprendizaje.

Una de las estrategias que más valoran los estudiantes en el caso que nos ocupa, es la posibilidad que tienen de preguntar y de ser interrogados por el docente. Esta variación parece trivial, pero no lo es si se piensan las interacciones cotidianas dentro del aula de clase; en primer lugar, la estrategia de admitir preguntas rompe con la exposición unilateral y dispone al otro a entrar en escena de una manera diferente al lugar de testigo, se le da la oportunidad de ser demandante, de pedir algo que muchas veces guarda para sí cuando no hay condiciones, así sean

incipientes, de diálogo.⁹ Y son incipientes si el lugar del docente consiste en abrir espacios para contestar interrogantes, pero en una sola vía, es decir, conservando la investidura de quien tiene el saber, con poca o ninguna posibilidad de duda, devolución o contrapregunta, lo cual otorgaría al otro un lugar de construcción que también le es propio si se crean contextos para ello. Uno esencial sería pensar que no se trata de llenar el vacío del otro sino de disponerlo a la duda, movilizar y mantener en él una actitud de pregunta. Como la plantea Sábato (1979)

Hay que forzar al discípulo a plantearse los interrogantes. Hay que enseñarle a saber que *no* sabe, y que en general *no* sabemos, para prepararlo no sólo para la investigación y la ciencia sino para sabiduría, pues, según Scheler, **el hombre culto es alguien que sabe que no sabe, es aquel de la antigua y noble *docta ignorantia***, el que intuye que la realidad es infinitamente más vasta y misteriosa que lo que nuestra ciencia domina. Una vez el alumno en esta disposición espiritual, lo demás viene casi por su propio peso, pues de ahí nacen las preguntas y sólo se aprende aquello que vitalmente se necesita. Ahí es donde de nuevo se requiere la labor mayéutica del maestro, que **no debe enseñar filosofía, sino, como decía Kant, enseñar a filosofar** (p. 1). [En negrillas en el original],

Descrito bellamente como “disposición espiritual” puede verse el efecto que moviliza en el estudiante la posibilidad de ser escuchado en sus preguntas, para que en la interacción propia de la mayéutica socrática, que introduce una

“Cuando el docente se abre a la posibilidad de ser interrogado y además genera un diálogo con los estudiantes, se crean condiciones para expresar y, en el mejor de los casos, para dialectizar los propios saberes con el docente o con otros compañeros”

modificación fundamental respecto a la exposición magistral, se privilegie la construcción conjunta desde una actitud de *docta ignorantia* y de búsqueda continua de saber.¹⁰

En el caso del curso que nos ocupa, se da cierta gradualidad cuando se abre la posibilidad de recibir preguntas de los estudiantes, pero el solo hecho de permitir las no garantiza una interacción si predomina la unilateralidad y se responde desde el lugar del saber. Cuando, por el contrario, el docente se abre a la posibilidad de ser interrogado y además genera un diálogo con los estudiantes, se crean condiciones para expresar y, en el mejor de los casos, para dialectizar los propios saberes con el docente o con otros compañeros.

Aquí se enuncia un aspecto importante de la interacción y es la comprensión del discurso del

9. Sobre este tema vale la pena diferenciar cuatro posiciones presentes en todo grupo: Demandante (quien habla o solicita algo: una respuesta, reconocimiento, exclusión, etc.), demandado (sobre quien recae el pedido o demanda), legislador (quien porta el lugar de autoridad) y testigo (quien, desde el silencio, refuerza alguna de las posiciones). Estas posiciones son móviles y flexibles en medio de la dinámica de los grupos; si sus miembros ocupan siempre las mismas posiciones, se rigidiza el proceso y se da pie a fenómenos que el coordinador deberá atender y movilizar, más aún si se trata del aula de clase. Véase: Gil (1995) y Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz (2010). Capítulo 10: Trabajo analítico con grupos.

10. Las implicaciones éticas de la mayéutica son también evidentes en propuestas que van más allá del aula de clase y abogan por la construcción de identidad y ciudadanía desde la participación. Véase: José de Souza Silva (2010).

otro, lo cual compromete el nivel de escucha del docente y la capacidad para devolver, como se ha dicho, no solo respuestas sino también preguntas. Este docente crea estrategias para entablar cierto diálogo con ellos cuando, por ejemplo, insiste en que le digan el porqué de las preguntas, que intenten enunciar, más que una duda, la forma de razonamiento que están empleando y así ellos mismos puedan llegar a posibles respuestas, o a entender dónde hay posibles vacíos o contradicciones. Estas intervenciones remiten a un nivel de metacognición, de gran utilidad para fortalecer procesos analíticos, ya que implica hacer explícitos los procesos de razonamiento que siguen los estudiantes, no solo los resultados.

Sin embargo, el privilegio excesivo de las explicaciones en clase, otorga un lugar secundario a la verbalización por parte del estudiante, asunto que ayudaría significativamente en la interacción comunicativa. Los estudiantes describen la siguiente dinámica que deja ver las limitaciones señaladas:

Quando él explica, uno entiende todo y ya, listo; llega al examen y ahí las cosas se ponen graves. Será por las malas experiencias en el colegio (...) Él explica todo, y como todo le da, uno piensa que a uno también le va a dar todo; y como él está enseñado a practicar todos los métodos, todas las fórmulas, uno lo ve como “ah, sí ...”. Después en el ejercicio uno ve que no es tan fácil como uno piensa.

A pesar de los intentos del profesor por lograr la comprensión en los alumnos, se evidencia que la técnica expositiva genera límites si no se combina con estrategias participativas, ya que no es lo mismo ver realizar un ejercicio o problema que realizarlo uno mismo, y aunque esto parece obvio, no lo es tanto si se tiene en cuenta que gran parte de las metodologías se basan en exposiciones permanentes del profesor, con eventuales “verificaciones” de comprensión en los estudiantes. Se nombra entre comillas porque muchas veces se limita a la pregunta: “¿entendieron?”, “¿hay más preguntas?”, seguida fácilmente de un silencio o de un asentimiento gestual que expresa, la más de las veces, la dificultad del estudiante de preguntar, de romper el silencio y la dinámica magistral de la clase. Muchos docentes afirman que los estudiantes no preguntan a pesar de existir espacio para ello, pero se olvida que la actitud de pregunta también es una construcción desde la confianza, un espacio de interacciones que se crea de manera gradual con el estudiante y no solamente como un enunciado sin eco ni respuesta, o a lo sumo como un interrogatorio donde el profesor resuelve las dudas y asume que se ha alcanzado la comprensión.

Es un hecho que una de las mayores dificultades que vive el docente es hacerse entender y corroborar que efectivamente los estudiantes están alcanzando el nivel de comprensión esperado, condición que permite ver en lo que Sperber y Wilson (1994) llaman “relevancia”, un asunto importante a explorar. Los autores centran su atención en el tipo de comunicación “ostensiva inferencial”, aquella que pretende deliberadamente “enfocar la atención del oyente hacia las intenciones del emisor”

(p. 193). En tanto “los destinatarios de un acto de comunicación ostensiva son los individuos cuyo entorno cognitivo está intentando modificar el emisor”, entendemos que sea propia de un contexto pedagógico, que deberá guiarse, en términos de estos autores, por una “presunción de relevancia” que conjuga los conocimientos anteriores y los nuevos:

Cuando estos nuevos y viejos elementos de información interconectados se utilizan conjuntamente como premisas dentro de un proceso inferencial, es posible deducir ulterior información nueva: información que no habría podido inferirse sin esta combinación de viejas y nuevas premisas. Cuando el procesamiento de información nueva suscita esta clase de efecto de multiplicación decimos que es relevante. Cuanto mayor es el efecto de multiplicación, mayor es la relevancia (p. 65).

La relevancia es siempre un concepto comparativo y se determina como la relación entre un supuesto dado y un contexto dado, cuya finalidad es producir efectos en el “entorno cognitivo” del interlocutor, bien sea reforzando sus conocimientos previos, eliminando falsos supuestos o generando nuevas significaciones. Para el caso del cálculo, es decisivo tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante, tanto las preconcepciones alternativas que haya podido construir, como los preconceptos erróneos. Asimismo, la referencia a aplicaciones prácticas que permitan contrastar los conceptos en entornos próximos para el estudiante, es una vía de comunicación relevante, que conduce a la comprensión de los conceptos y en consecuencia a aprendizajes significativos.

En el caso del grupo que nos ocupa, un aspecto relacionado con la comprensión es la insistencia del docente en la importancia de dedicar horas de estudio adicionales al trabajo en el aula. Aun-

que él intenta enseñar en clase cómo estudiar y qué mecanismos pueden servir para lograr mejor la comprensión, algunas veces se limita a hacerlo mediante consejos o recomendaciones que, si bien son valorados por los estudiantes, no es fácil que se reviertan en efectos reales y provechosos para ellos.

Es cierto que la responsabilidad del estudiante no se limita a la asistencia y atención en clase y está en cada uno ejercitarse y enfrentar sus preguntas dentro y fuera de ella; lo que hace límite es que la transmisión, desde una perspectiva analítica, participativa y significativa, difícilmente se da mediante consejos o recomendaciones. Si no se vive el proceso dentro del aula y se emprenden actividades donde ellos encuentren sus límites y aprendan poco a poco una manera de construir preguntas y enfrentar los errores, será difícil que dicha actitud se haga extensiva como técnica de estudio que empiecen a aplicar por cuenta propia en sus horas adicionales de trabajo. Lo que los estudiantes llaman “comunicación excelente” con este docente, parece ser más en el sentido de vínculo y acercamiento cordial, de sentir que hay comprensión y reconocimiento de su condición de estudiantes al insistir en la importancia del esfuerzo dentro y fuera del aula -lo cual es de por sí valioso, pues muchos docentes no logran este tipo de interacción y otros ni siquiera se preocupan por lograrlo-, pero podría aprovecharse más esta evidente transferencia positiva para generar procesos graduales, por ejemplo de lecturas guiadas y de análisis y resolución conjunta de problemas dentro de la clase, reconociendo, hasta donde sea posible, diferencias individuales.

Este asunto no es fácil de lograr, pero puede comenzarse por técnicas sencillas aunque poco

aplicadas, que remiten a la singularización de los estudiantes; por ejemplo, llamarlos por el nombre propio, lo cual favorece la dialéctica entre lo singular y lo grupal, por oposición a la tendencia de ver el grupo como una masa, con algunos estudiantes reconocidos habitualmente por características llamativas, ya sean positivas o negativas -el necio del salón, el preguntón, el callado-. El testimonio de un estudiante muestra las ventajas de la técnica mencionada:

¡[el profesor] qué va a saber quién soy yo! Su acercamiento es con el grupo pero no es individual. Me parece que los nombres son importantes; los nombres dan confianza al alumno. Si algún profesor se sabe el nombre de uno, eso da confianza, y además da pie para que uno le demuestre al profesor que sabe, que se interesa. Echando cabeza sobre los profesores que se saben el nombre mío... siempre converso [con ellos], pues se puede hacer una buena relación. Eso mejoraría el curso, pero las condiciones no se prestan, el tiempo no da.

Sirva el final de esta cita para anotar, sin detenernos en ello, la frecuencia con que aparecen razones externas al docente -y a los estudiantes- para justificar la no aplicación de una técnica, siendo la “falta de tiempo” una de las más recurrentes o la cantidad de estudiantes. Sabemos, sin embargo, que pese a ésta y otras limitaciones que son reales y muchas veces contundentes, se logran poner en práctica metodologías participativas, contextos de interacción comunicativa ricos en posibilidades de aprendizaje, aun cuando no se involucre activamente todo el grupo o no se pueda seguir un proceso gradual óptimo.

La experiencia de contrastar metodologías de diversos docentes permite ver otras vertientes

“La experiencia de contrastar metodologías de diversos docentes permite ver otras vertientes respecto a la recurrente pregunta: ¿Cómo hacer para que los estudiantes aprendan?”

respecto a la recurrente pregunta: ¿Cómo hacer para que los estudiantes aprendan? Una docente¹¹ comparte su experiencia de ser reconocida como “buena profesora”, según los estudiantes, porque lograba explicar bien; sin embargo, sentía que estaba engañando a sus estudiantes -y a ella misma- porque muchos no lograban ganar la materia. Se motivó entonces a buscar otras estrategias y a asignar cada vez más responsabilidad al estudiante, para que, de manera gradual, pudiera alcanzar la comprensión de los temas y aprendiera a estudiar y a desenvolverse solo. Empezó a utilizar “lecturas guiadas” y a promover interacciones basadas en preguntas que surgen al estudiar las teorías de los textos; asimismo, lograba que enfrentaran los ejercicios y problemas por sí mismos, haciendo de la clase un debate grupal con intervenciones puntuales del docente cuando los propios compañeros no lograban avanzar.

Manifiesta que el grado de exigencia que requiere sostener estas estrategias, hace que al principio, quizás hasta la mitad del semestre, los estudiantes “no la quieran” y rechacen su metodología, pero a medida que avanza logran entender de qué se trata y viven los efectos de estudiar por ellos mismos, privilegiar los

11. Este testimonio de otra profesora de cálculo diferencial se retoma del trabajo de campo realizado para la investigación ya citada: Caracterización de las metodologías utilizadas en la enseñanza del cálculo en la Universidad EAFIT, en la cual participaron los dos docentes mencionados en este artículo.

conceptos y estar preparados para resolver y comprender prácticamente cualquier tipo de ejercicio o problema; razón por la cual exige desde el comienzo de la materia sin dejar acumular dificultades o vacíos para el momento del examen final. El resultado que obtiene es que la mayoría logran un buen desempeño y valoran los efectos de la exigencia, antes no comprendidos.

Insiste en que a los estudiantes les cuesta “des-tetarse”, desprenderse, y es labor del docente ayudarlos en este proceso, siendo una estrategia valiosa darles la oportunidad de hacer preguntas permanentemente, de “corchar” o dejar sin respuestas al profesor y así perder el miedo a no saber o a equivocarse. Esto se logra, según ella, porque el acompañamiento no es a la manera del padre que quiere hacer todo por su hijo, sin más resultado que generar inseguridad y sensación de incapacidad porque no se le permite probar las ventajas de una autonomía gradual con el fruto de los errores que atraviesan la propia experiencia. Si a los estudiantes “siempre se les da sopa, pierden cada vez más la posibilidad de masticar”; por eso es importante que el profesor no haga el trabajo por ellos ni se desespere al no obtener respuesta inmediata.

A diferencia de esta experiencia, el docente del curso que analizamos encuentra un límite al sentir que, pese a los esfuerzos y recomendaciones, no responden como él quisiera. Por ejemplo, cuando pregunta cuántos hicieron los ejercicios planteados y solo dos o tres lo hacen, afirma: “¡Pero si ustedes son estudiantes y po-

drían hacerlo como un jueguito!”, y ni siquiera “los buenos” hacen eso. No sabe si está muy anquilosado, aunque a veces siente que está cambiando bastante. La otra docente insiste en que muchas de las técnicas descritas requieren tiempo, paciencia y disposición para arriesgarse a perder incluso el aprecio de los estudiantes, así sea de manera temporal, mientras captan el sentido de las metodologías participativas y se desprenden de la idea del profesor como autoridad incuestionable.¹² Justamente una de las razones que aduce nuestro docente para no implementar estrategias similares, que de hecho ha considerado más efectivas, es el temor a perder la imagen de ser “buen profesor” y recibir la queja de explicar poco; estas técnicas implicarían para él cierta renuncia narcisista al arriesgar la seguridad y el reconocimiento que ya tiene.

Sin embargo, hay insatisfacción en él por los resultados obtenidos a pesar de su esfuerzo; dice sentirse continuamente sin orientación, sin saber qué hacer, aunque es consciente de cambios que podría implementar para detenerse más en el análisis. Una idea que tiene es dar la materia solamente para que ellos puedan estudiar, que la clase sea algo parecido a como le enseñaron a él: llegar a clase a exponer dudas y dificultades, tanto de la teoría expuesta en el libro como en los ejercicios; por ejemplo mostrar un problema que alguien no ha podido resolver y formular preguntas, tanto él como los estudiantes; pero no se ha atrevido a dar ese “salto” por temor a que a la hora de la evaluación digan: “profe, como usted no explica...”.¹³

12. La experiencia negativa al principio del curso, relatada por esta docente, no implica que sea una situación generalizada. Muchas veces, como lo señala la investigación sobre la enseñanza del cálculo, la exigencia y el rigor del profesor son bien recibidos por los estudiantes, más aún si el vínculo es de escucha y se logra construir una confianza básica, en el método de trabajo, en el profesor y en ellos mismos.

13. Una alternativa interesante para perder el miedo a las matemáticas la propone Hans Magnus Enzensberger en su libro: *El diablo de los números* (1977).

Aun así, está pensando en cambiar prácticamente todas sus técnicas y no dictar clase, en el sentido de repetir “librito mío lo que tú dices yo digo” -como planteaba uno de sus profesores-. Para él “dictar clase es reproducir el libro en el tablero e introducirle pequeñas cuotas de preguntas para que ellos piensen un poquito”. Quisiera decirles: “Señores: el teorema está ahí, tengan la bondad y lo lean y mañana traigan dudas sobre eso, entonces el que lea, bien, y el que no lea, pierde y punto”. Siente que la “gente inteligente” entendería esa combinación de preguntar y explicar, forma en la que efectivamente él aprendió.

Teme, de nuevo, no complacer a sus alumnos, pues dictar clase es lo que a ellos les gusta -más bien a lo que están acostumbrados-, pues es consciente de que a veces “lo que se le da al pueblo no es lo que necesita el pueblo”, lo que se les da en clase ya lo tienen ahí. Quisiera que hubiera construcción por parte del estudiante, pero en su clase prácticamente no hay; solo quieren saber cómo responder un examen y ganarlo. Tal vez sea cómplice, de alguna manera, de esta actitud: “Si yo rompo con el método que tengo ahí sí que tengo que preparar la clase, cuando no dicto clase ahí es donde me toca prepararla... qué voy a decir sobre esto, y si preguntan esto..., cosa que no hago cuando dicto la clase, la derivada se hace así..., entre comillas eso ya me lo sé, es más fácil”.

3. Consideraciones finales

Cambiar ciertas técnicas expositivas por otras que privilegien la interacción y el análisis, en el que sea posible llevar a la práctica los principios de alteridad, pertinencia, regulación e influencia, implica riesgo y esfuerzo; esta es

“Cambiar ciertas técnicas expositivas por otras que privilegien la interacción y el análisis, en el que sea posible llevar a la práctica los principios de alteridad, pertinencia, regulación e influencia, implica riesgo y esfuerzo...”

una de las razones por las que el docente no se decide a hacerlo. Él mismo cree que tal vez no ha aprendido de su experiencia lo que podría aprender; por ejemplo se le ocurren ejercicios valiosos pero no los anota; se inventa ideas y ejercicios diferentes pero los deja perder “por pereza” y no se logra el efecto porque no los recuerda el siguiente semestre. Reitera que tal vez no ha aprovechado los “buenos momentos” que ha tenido, y considera un límite no hacer investigación sobre esas iniciativas, o al menos compartirlas con los demás profesores para saber si son válidas.

Tal vez este docente no esté del todo convencido del poder de la verbalización y de la transmisión en el vínculo pedagógico de una actitud analítica y reflexiva, que permita al estudiante desprenderse del profesor y trabajar por fuera de clase con el método que se viva en ésta. Si la transmisión de una actitud investigativa se inicia, como es el caso de la segunda docente, el estudiante aprenderá a buscar la información y el apoyo requerido en las fuentes que sean necesarias, más allá de la presencia de su docente. Si algo es valioso en la formación es aprender a investigar y prescindir, finalmente, del docente, quien enseña a aprender, con él en principio, con otros en lo sucesivo y, en lo

posible, con cualquiera si la actitud es de verdadero aprendiz.

Podría decirse de manera general que si los profesores confiaran más en su propia forma de aprender, quizás lograrían transmitir más seguridad en sus estudiantes y el espíritu crítico se potenciaría en ellos.

Estas condiciones no son fáciles de lograr, pero una manera de emprender el camino es creer en las capacidades de los estudiantes y hacer el máximo esfuerzo por crear una transferencia positiva, que puede empezar dirigiéndose al docente, para que, a través de él, se transforme en deseo de saber, en transferencia de trabajo. De esta manera es posible convertirse en guía y acompañante de un proceso donde sea posible aprender a leer críticamente, escuchar, preguntar, cuestionar, enfrentar los errores. Pero muchas veces aparece el temor de “dejar solo al estudiante” muy pronto, arriesgar una imagen construida o abandonar la explicación como técnica privilegiada, sabiendo que se puede recurrir a ella sólo cuando el estudiante -o el grupo- no pueda avanzar por sí mismo, además de otras formas de interacción comunicativa para alcanzar la comprensión, y con ella, la autonomía, la responsabilización y el espíritu crítico, tan necesarios en las aulas de clase.

Esta relación que se establece entre el docente y los alumnos es una excelente oportunidad para transmitir, de manera gradual, a través de un espacio constructivo, una actitud crítica y analítica que se aproxima a la propuesta de acción comunicativa de Habermas, en tanto los participantes tienen iguales condiciones de emitir actos de habla, argumentar, contra-argumentar, pedir explicaciones o justificaciones. Lo esencial en este proceso no es la meta en cuanto tal, es decir, el saber como sustantivo,

sino la búsqueda misma -saber como verbo-, el proceso analítico, en cuya aplicación reiterada se van incorporando una serie de elementos básicos para la interacción comunicativa: la escucha del otro y, por tanto, la disposición para escuchar lo diferente en lugar de reprimirlo o excluirlo, el reconocimiento del otro como interlocutor válido, la comprensión acerca de las posibilidades -por limitadas que sean en algunos casos- de autoterminación individual y grupal y de efectos de responsabilización. Vemos cómo lo fundamental es, en último término, la transmisión de una actitud de apertura, crítica y dialéctica en la construcción compartida con otros.

Esta reflexión, más allá del caso particular elegido como testimonio por la disposición del profesor para cuestionar su propia práctica -menos frecuente de lo que se esperaría en la docencia-, muestra que las metodologías tradicionales, especialmente las que son meramente expositivas, le confieren poca importancia a la relación cara a cara, a la dimensión comunicativa y al manejo de las transferencias que enriquece el trabajo en las aulas de clase, al otorgarle al estudiante también un lugar de saber que implica reconocer su condición de sujeto, no sólo de objeto pasivo, receptor.

Se habla continuamente de la importancia de nuevas propuestas pedagógicas y del cambio de actitudes en docentes y estudiantes, pero casi siempre se parte de ideales, de aquello que debería ser y no de lo que efectivamente pasa, teniendo en cuenta los obstáculos que alguien encuentra en sus propias creencias, costumbres y prejuicios, más allá de una voluntad de cambio, tantas veces limitada por una “trampa narcisista” que vale la pena cuestionar para encontrar el sentido de la vocación que se satisface al abrir en nuestros estudiantes “misteriosos oídos”.

“Conformar grupos de docentes y acompañar su formación desde espacios reflexivos donde puedan expresar sus propias experiencias, inquietudes, temores, aciertos y obstáculos, se constituye en una propuesta de trabajo cada vez más reconocida”

Conformar grupos de docentes y acompañar su formación desde espacios reflexivos donde puedan expresar sus formas de enseñar, sus propias experiencias, inquietudes, temores, aciertos y obstáculos, se constituye en una propuesta de trabajo cada vez más reconocida,¹⁴ pues suele ser más eficaz y enriquecedora que replicar conferencias magistrales de expertos en pedagogía que muchas veces repiten el círculo vicioso de decir cómo enseñar sin llevarlo a la práctica en el encuentro. Contrastar la teoría y la práctica es una intención permanente que origina estas reflexiones en un proceso de investigación participativa con docentes, que refleja prácticas cotidianas más allá de este caso específico.

Referencias

- Aktouf, O. (1985) *El método de la observación participante*. En: La rupture entre l'entreprise et les hommes. Alain Chanlat y Maurice Dufour (Compiladores). Montreal: Les editions des organization.
- Calsamiglia, B y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- De Souza, J. (2010). *La pedagogía de la pregunta y el 'día después del desarrollo'*. *Hacia la educación contextualizada para construir el buen vivir en el mundo rural latinoamericano* [en línea] Recuperado el 13 de septiembre de 2010 de <http://pensardenuovo.org/files/2010/10/souza-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>
- Charaudeau, P. (1995). *Un análisis semiolingüístico del discurso*. Universidad París VIII - CAD (Centro de análisis del discurso). Artículo publicado en LANGAGES, No 117. París, Larousse. (Traducción de Julio Escamilla Morales -Universidad del Atlántico).
- _____. (Director) (1986). *Análisis del discurso y sus implicaciones pedagógicas*. Cali: Universidad del Valle.
- Enzensberger, HM. (1977). *El diablo de los números*. Madrid: Siruela.
- Freud, S. (1976). *Sobre la dinámica de la transferencia*. Obras Completas. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu
- _____. (1976). *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia*. Obras Completas. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Galeano, ME. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Galindo, LJ. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson educación.
- Gil, LM. (1995). *El método analítico en la práctica psicológica*. Medellín. Monografía de grado Psicología, Universidad de Antioquia.
- Gil, LM; Henao, CM; Peñuela, A. (2004). *Etnografía: una visión desde la orientación analítica* (abril-

14. Para citar solo un ejemplo, es relevante la propuesta del INDEX para la inclusión, guía diseñada desde la investigación-acción para que las instituciones educativas realicen un análisis de su situación presente y de sus posibilidades futuras, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los actores para la construcción de propuestas viables desde el análisis de su cultura, sus prácticas y políticas. Se encuentra una versión resumida en: Sandoval y otros (2002).

mayo). Razón y palabra, México [en línea] Recuperado el 12 de abril de 2009 de <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n38/lgil.html>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Henao, CM. (2008). *Técnicas de coordinación grupal y relaciones de poder. Una aplicación del método analítico en las organizaciones*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Lerner, J y Gil, LM. (2006). *Metodología del aprendizaje. Una experiencia analítica en el aula*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Henao, CM; Lerner J; Gil, LM; Esteban, PV. (2004). *Caracterización de las metodologías utilizadas en la enseñanza del cálculo en la Universidad EAFIT*. Revista Universidad EAFIT. 40 (133), 47-59.

Lerner J; Gil, LM; Henao, CM, Esteban, PV. (2000). *Caracterización de las metodologías utilizadas en la enseñanza del cálculo en la Universidad EAFIT*. Medellín. Departamento de Desarrollo Estudiantil, Universidad EAFIT.

Lopera, JD; Ramírez, CA; Zuluaga MU y Ortiz, J. (2010). *El método analítico*. Medellín: Centro de investigaciones sociales y humanas, Universidad de Antioquia.

Quintero, M y Giraldo, JL. (2005). *La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación*. Colección Aula abierta. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Ramírez, CA. (2012). *La vida como un juego existencial: Ensayitos*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

_____. (2011). *Grupos y nudos*. En: Apuntes. Texto policopiado por el grupo de investigación El método analítico, Medellín. Universidad de Antioquia.

_____. (2000). *La orientación psicoanalítica en el trabajo con grupos*. En: Folder Diplomado "Procesos de grupo y modelos de intervención grupal". Medellín: Departamento de psicología, Universidad de Antioquia.

_____. (1991). *El método científico en el psicoanálisis*. Revista Universidad de Antioquia. LX (224), 35-41.

Restrepo, B. (2006). *El ABP, aprendizaje basado en problemas: seguimiento de un proyecto curricular y didáctico en la Universidad de Antioquia, 1993-2002*. En: Cuadernillo Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria. Medellín. Vicerrectoría de Docencia, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Sábato, E. (1979). *Apologías y rechazos. Algunos males de la educación*. [En línea] Recuperado el 5 de marzo de 2010 de <http://www.letras.s5.com/sabato111002.htm>

Sandoval, M; López, M.L; Miquel, E; Durán, D; Giné, C; Echeíta, C. (2002). *Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la inclusión educativa*. Contextos educativos 5, 227-238 [en línea]. Recuperado el 8 de junio de 2009 de <http://www.unirioja.es/servicios/sp/ej/contextos/con05.shtml>

Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.