

# EL DIÁLOGO EN EL AULA Y LA APUESTA A LA EDUCACIÓN EN ENSEÑANZA MEDIA

Leticia Fernández  
IPA- IFES letiferuy@gmail.com

Verónica Kohn  
IPA- IINN veronica.kohn@gmail.com

## Resumen

En este artículo abordamos el diálogo educativo como un proceso que requiere considerar a los jóvenes a partir de sus voces, sus singularidades. Trabajamos a partir de aportes teóricos desde la perspectiva dialógica del lenguaje (desde la psico y la socio-lingüística), desde la concepción socio-cultural del aprendizaje y desde la psicología y la educación. Presentamos a los intercambios entre docente-estudiantes como formatos que pueden constituirse en andamiajes o en formatos que por momentos pueden no promover los procesos inter-subjetivos ni la voz de los adolescentes. A su vez, pensamos acerca del lugar que puede ocupar la pregunta en el aula, como un dispositivo que habilita la emergencia de nuevos significados o que no favorece la re-significación y la construcción de saberes. Concluimos que trabajar apostando al diálogo educativo implica promover el inter-juego de voces, posibilitando a los jóvenes descubrir, experimentar y re-elaborar con otros, el significado del mundo compartido, el mundo de la cultura.

**Palabras clave:** diálogo educativo, procesos intersubjetivos, protagonismo adolescente

## Introducción

Pensamos el diálogo en el aula en la educación media básica como una forma de trabajo que implica situaciones de encuentro entre los adolescentes y el docente, el inter-juego de voces y el despliegue de los procesos inter-subjetivos. Trabajamos desde la concepción socio-cultural del aprendizaje, desde aportes de la perspectiva dialógica del lenguaje (desde la psico y sociolingüística) y desde la psicología y la educación.

Consideramos que las interacciones educativas y los formatos comunicativos en el aula son fundamentales para propiciar los procesos de aprendizaje de todos los adolescentes. Concebimos que los intercambios pueden constituirse por momentos en formatos de andamiaje y en otras situaciones, en formatos que no habilitan a los adolescentes a la apropiación del conocimiento y a la construcción de significados personales y colectivos. En relación a ello, trabajamos acerca del lugar que puede ocupar la pregunta en el aula.

Por último concluimos que trabajar apostando al diálogo educativo supone concebir a la educación como una tarea posible, promoviendo que los jóvenes se ubiquen como protagonistas de su discurso, recreando con otros el mundo de la cultura.

## **Perspectiva sociocultural del aprendizaje y de la educación**

Los enfoques socioculturales plantean al aprendizaje como un proceso activo de los sujetos en interacción con otros, en donde el adulto cumple una función fundamental como facilitador o mediador con los niños y jóvenes, en relación a la apropiación del mundo de la cultura. Las intervenciones del docente junto al trabajo colectivo con pares actuarán como mediadores sociales en el aula, conformando un proceso de andamiaje.

Bruner partiendo del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Z.D.P.) de Vigostky, plantea el concepto de andamiaje como formatos, estructuraciones de las tareas que el adulto le va a presentar al niño, con el fin de favorecer el aprendizaje y el desarrollo de funciones más complejas. Para poder recibir las claves del lenguaje, el niño tiene que participar de una relación social en consonancia “con los usos del lenguaje en el discurso, en relación a una intención compartida, a una especificación déctica y al establecimiento de una presuposición”. El formato se da en esta relación social. Implica un microcosmos, pautado por reglas, donde el adulto y el niño realizan actividades “el uno para el otro y entre sí” (Bruner, 2007:179).

En relación a este concepto, el autor enfatiza acerca de la interacción comunicativa y la intención compartida. Esta interacción es contingente. Las respuestas de uno de los actores, dependen de la que el otro dio anteriormente.

Los formatos funcionarían a modo de argumento o de escenario de las interacciones. Adquieren su status específico, en la medida en que se socializan, se hacen convencionales. Esta convencionalidad, “definición comunal”, trans-

forma a los formatos (de adquisición del lenguaje) en una de las principales modalidades en que una comunidad controla la interacción de sus integrantes.

Tenemos que considerar que los formatos propios de las interacciones entre niño y adulto son asimétricos, en relación a edades, roles, responsabilidades.

Bruner plantea que el adulto actúa como mediador con el niño favoreciendo la Z.D.P. Al mismo tiempo, sostiene que el adulto funciona como modelo organizador hasta que el niño pueda ir asumiendo sus responsabilidades por sí mismo.

En este sentido, Baquero (1997) trabaja acerca del concepto de andamiaje como una actividad colaborativa y de ayuda que requiere su desmontaje en forma progresiva, favoreciendo el proceso de autonomía del niño y del joven. Plantea que es necesario pensar acerca de los usos del dispositivo de andamiaje en el contexto escolar y los implícitos que conlleva acerca del conocimiento y la educación. Advierte acerca del uso del formato de andamiaje en las prácticas educativas orientado hacia “lo dado” pero limitando la posibilidad de emergencia de “ideas nuevas”. Esta perspectiva, como sostiene el autor, habilita a seguir pensando sobre el problema de la creatividad en el desarrollo del niño.

A su vez, en cuanto al uso del dispositivo de andamiaje consideramos que hay que tener presente que hay una forma de control de la comunidad (definición comunal de los formatos), y que esta situación adquiere mayor complejidad en relación a la comunidad educativa, donde se establece una específica forma de funcionar.

En cuanto a la educación, Bruner (2004, 2007) aporta la idea de la “negociación de significados”. El lenguaje crea, constituye conocimiento. El lenguaje de la educación implica la presentación y exploración de “otros mundos”, “otras realidades”, a partir de un proceso de negociación. Este proceso permitiría que el niño y el joven se posicionen como protagonistas de ese proceso negociador, elaborando conocimiento, ampliando “sus mundos” y participando del sentido comunitario de la cultura.

Desde esa perspectiva, concibe la mediación como una transacción negociable. Por lo cual, podemos concluir que este proceso es esencialmente de participación, dialógico.

## **Concepción dialógica del lenguaje y contextos interactivos**

En relación a los aportes de la socio-lingüística, desde una visión dialógica del lenguaje, es necesario considerar las prácticas discursivas en sus contextos.

El discurso se entiende como práctica social, como plantean Gabbiani y Madfes (2006).

El dialogismo implica una concepción de interacción, de “interdependencias dinámicas y mutuas entre individuos” y “contextos”. Se consideran tensiones en el diálogo entre los elementos propios del discurso: entre cooperación y competición, intersubjetividad y acción individual, y entre otros. A su vez, el entendimiento “perspectivizado”, “presupone algún grado de coordinación de perspectivas”, pero esto no implica que diferentes tipos de asimetrías se evidencien en relación a cómo los sujetos plantean sus ideas y cómo interactúan en relación a las ajenas (Orlando, 2006:15).

Otro componente a considerar en el diálogo es la construcción gradual de significados. Este componente refiere a que los significados se construyen en forma sucesiva, requiriendo en general de la contribución del otro.

En relación a las instituciones educativas, nos preguntamos como se ponen en juego estos aspectos en el diálogo entre los adultos (educadores u otros actores) con los adolescentes; y como estas diferentes manifestaciones pueden contribuir o no, a favorecer los aprendizajes de los jóvenes.

Considerar estos aspectos implica pensar acerca de los formatos comunicativos que construimos junto a los adolescentes en relación a la transmisión y re-creación de conocimientos. Tenemos que considerar las formas en que se manifiestan las tensiones en el diálogo educativo y como estas tensiones pueden llegar a funcionar dificultando la emergencia de la intersubjetividad, a través de situaciones de predominio de la acción individual, del dominio de una única voz “legitimada”.

Estas situaciones podrían no habilitar a los jóvenes en la apropiación de los saberes. En este sentido, concebimos que la primacía de una única voz podría vincularse también con la pretensión de homogeneidad de las instituciones educativas, en relación a aquellas situaciones donde se desconocen las singularidades propias de cada joven.

En cuanto a la consideración del diálogo desde la perspectiva dialogista, Orlando plantea que más allá del contexto “in situ” se consideran las tradiciones históricas de las prácticas socio-culturales de la interacción. El diálogo se concibe desde su naturaleza socio-cultural, desde la consideración de contextos inmediatos y mediatos.

En cuanto al lenguaje y a los procesos inter-subjetivos, desde un enfoque socio-cultural de la acción, Wertsh trabaja sobre el aprendizaje y el desarrollo en

relación a los instrumentos mediadores y a los escenarios culturales, históricos e institucionales. Hace referencia al concepto de “lenguaje social” de Bajtín.

El lenguaje social es “un discurso peculiar de un estrato determinado de la sociedad (profesional, grupo de edad, etc.) dentro de un sistema social dado en un momento dado” (Wertsch, 1995:42). El que habla hace uso de un lenguaje social, de tal forma que a través de la voz de un sujeto, se expresan otras voces.

Plantea que el hablante toma las palabras de otros sujetos, a partir de los contextos concretos en los que interactúa, “sirviendo a las intenciones de otra gente”. Es desde ese lugar, que el hablante tiene que apropiarse de la palabra, y adaptarla a su propia intención semántica y también expresiva.

Desde esta perspectiva, consideramos que en algunas situaciones las dificultades en el diálogo educativo pueden manifestarse en interacciones que por momentos no propician la voz propia de los adolescentes y que pueden transformarse en voces antagónicas, y en situaciones de exclusión de los jóvenes de la apropiación de saberes. Tenemos que considerar que es a través del lenguaje que los jóvenes acceden a los “legados universales de la humanidad” que les pertenecen, y les permiten intentar escapar a la violencia de la “invisibilidad” (Núñez,2013), frente a un mundo que es posible de re-significar a partir del lenguaje. En este sentido, los intercambios entre pares, junto con la mediación docente, pueden constituirse en estrategias que promuevan las voces y el protagonismo de los adolescentes.

## Las preguntas en el aula

En relación a los intercambios entre docente y estudiantes, concebimos que el proceso educativo requiere del inter-juego de voces entre el profesor y los adolescentes. Desde esa perspectiva trabajamos acerca del lugar que puede ocupar la pregunta en el aula.

En la enseñanza se le da especial relevancia a las preguntas como estrategia discursiva. Tenemos que tener presente que éstas varían también según la orientación de la práctica educativa. Torres y Boces (2000) señalan que en la situación de enseñanza la mayoría de las preguntas formuladas por los educadores no se enuncian desde el desconocimiento, siendo su respuesta previsible.

Diferentes estudios sobre la interacción en el aula han planteado las características específicas de estas organizaciones discursivas, y a las pseudopreguntas (preguntas con respuestas esperadas por el docente) como una modalidad propia de estos intercambios (Gabbiani, 2014).

Como plantean también Torres y Boces haciendo referencia a investigaciones sobre este tema, las preguntas en este contexto cumplen funciones vinculadas al control y organización de la conversación.

En clase, para intervenir en el discurso, hay que posicionarse en relación a las formas de hablar.

En la institución educativa se transmite una determinada interpretación del mundo, atravesada por el lenguaje y la comunicación. El tono que se imparte a la pregunta, los patrones sonoros, pueden muchas veces armar una suerte de adivinanza, donde la pregunta admite una única respuesta como un “llenado de espacios”. Este formato de preguntas conduciría a la respuesta prevista, sin abrir posibilidades alternativas a lo que se espera ni a las expresiones creativas.

Cuando se corrige tácitamente una respuesta, en muchas ocasiones se privilegia la forma sobre el contenido, y aún respondiendo desde el saber incorporado en la cotidianidad, el estudiante puede sentirse ajeno en relación al proceso que se está llevando a cabo en el aula. En este sentido, podríamos pensar que lo que incorporaría el joven es una determinada forma de responder.

En estas interacciones se pueden transmitir formas de componer significados relacionadas con el lenguaje formal escolar, que pueden quedar enfrentadas con las formas cotidianas del habla de los niños y adolescentes. Abordar estas situaciones a partir de un intercambio que implique un real protagonismo entre todos los participantes del diálogo educativo, favorecerá la construcción crítica del conocimiento y la re-creación de saberes.

En relación a ello, la pregunta puede ser una herramienta útil en la dinámica de la clase, pero su formulación tiene que tomar en cuenta las singularidades de los adolescentes, sus subjetividades, dando lugar a la re-significación de los aprendizajes en el contexto escolar. En este contexto tan particular, en la elección de contenidos para abordar y en la elección de las preguntas transmitimos una forma de interpretar la realidad, una perspectiva ideológica, que también tenemos que considerar. Desde esa perspectiva, concebimos que el formato de las preguntas abiertas puede posibilitar dar espacio a lo nuevo y a la creación.

Formular buenas preguntas puede ser la mejor herramienta para suscitar la auto-formulación de preguntas, permitiendo reinterpretar, entonces, la producción de ‘respuestas’ desde la óptica en que no hay un mero retorno de carácter ‘informativo’ sobre la interrogante planteada en la pregunta, sino una nueva búsqueda (Torres y Boces, 2000:65).

## El diálogo educativo como posibilidad de encuentro/s

Consideramos que el diálogo educativo implica la posibilidad de encuentro con el/los otro/s, y del despliegue de los procesos intersubjetivos, dando lugar a lo nuevo y al deseo de aprender. De esta forma, se haría posible la emergencia de los procesos objetivantes y subjetivantes propios del aprender.

En este sentido, Alicia Fernández (2000) señala que los procesos cognitivos, objetivantes, son posibles en relación a la función subjetivante del aprender. La generación de un espacio entre el enseñante y el aprendiente puede posibilitar la interrogación, el pensar, la creación, y permitir nuevas búsquedas que habiliten la relación de los sujetos con el saber.

En relación a los procesos educativos y las estrategias discursivas en el contexto de clase, Torres y Boces señalan la importancia de considerar las modalidades mediante las cuales “la experiencia, los afectos y las formas familiares de componer significados de las personas pueden quedar o no sometidas a un orden de exclusión” (Torres y Boces: 2000: 63).

En relación a ello, nos preguntamos como los adolescentes van internalizando el lenguaje formal escolar. Si las interacciones con el docente desconocen experiencias y conocimientos previos del estudiante, se “aprendería” a no apropiarse del conocimiento, a no poder construir un sentido personal y colectivo de la experiencia educativa.

Desde una perspectiva socio-cultural del aprendizaje, concebimos que es central tomar en cuenta no solo las interacciones docente-adolescentes, sino las interacciones entre los pares, como una forma de considerar el lenguaje social de los jóvenes y el aprendizaje colaborativo. Este proceso requiere impulsar la co-construcción de saberes, desde la apertura a perspectivas diferentes, que posibiliten el protagonismo de los adolescentes, y la apropiación colectiva y singular de los significados.

Apuntar a la construcción de andamiajes, así como al inter-juego de subjetividades, son condiciones que que podrán permitir a los adolescentes ubicarse como protagonistas de su discurso en el aula, descubriendo, experimentando y re-elaborando con otros, el significado del mundo compartido, el mundo de la cultura.

## Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gabbiani, B. y Madfes, I. (2006). (Orgs.). Nociones teóricas preliminares. En Gabbiani, B. y Madfes, I. (Orgs.). *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. (pp. 11-34). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Gabbiani, B. (2014). Las relaciones maestra/ alumnos en el P.M.C: ¿más de lo mismo u otra forma de hacer escuela? En A. Kachinovsky y B. Gabbiani (Coords.). *Una alternativa al fracaso escolar: Hablemos de buenas prácticas*. (pp. 63-76). Montevideo: Universidad de la República, CSIC.
- Núñez, V. (2013). Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social. En J. Camors, M. García, V. Núñez, A. Pérez, J. Rivero, J. Tritta. *Educación no Formal: Lugar de conocimientos. Selección de textos*. (pp 13-26). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Orlando, V. (2006). Presupuestos teóricos. En V. Orlando (Org.). *Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay. Análisis de interacciones telefónicas de servicios*. (pp.11-37). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-FCE.
- Torres, C. y Boces, G. (2000). Algunas formulaciones acerca de la pregunta en el contexto educativo. En L. Peluso y C. Torres (Comps.). *Indagaciones en los márgenes. Cuestiones sobre lenguaje, psicología y educación*. (pp. 45-66). Montevideo: Trilce.
- Wertsch, J. (1995). Un enfoque socio-cultural de la acción mental. En M. Carretero (Comp.) *Desarrollo y aprendizaje*. (pp 29-48). Buenos Aires: Aique.