

Las interacciones dialógicas en la clase de Sociología en perspectiva rizomática

Autora: Patricia Ibarrodo
Profa. Ed. Cívica Sociología y Derecho (IPA-CFE)
Diplomada en Didáctica de la Enseñanza Media (Sociología) (ANEP-UDELAR)
Maestría en Enseñanza Universitaria (UDELAR) Etapa de tesis.
pibarrondo33@gmail.com

Resumen

El presente artículo que se desprende del marco teórico del proyecto de tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Udelar, pretende realizar un recorrido por la estructura rizomorfa que ha sido y viene siendo, la experiencia de pensar las prácticas de enseñanza desde el campo sociológico, en el núcleo común de la formación del profesorado uruguayo, en clave de formación permanente.

La imagen rizomorfa ilustra el camino recorrido, que supone por un lado, reflexionar acerca de las clases de Sociología, los estudiantes, el quehacer didáctico-pedagógico; y por otro lado responder a las demandas de la formación permanente a través de los cursos de posgrados a los que se ha ido accediendo y que de algún modo encauzan y des-encauzan la reflexión. Entre esos dos lugares, la teoría, que con respecto al problema se abre, brota y se dispersa.

Siguiendo la lógica rizomática, el final del artículo es abierto, planteando la sospecha de que las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología son lo sustancial en dicha estructura rizomorfa, a las que se pretende conocer desde la perspectiva científica.

Palabras Claves: Concepciones. Estudiantes. Interacciones dialógicas. Sociología. Experiencia. Rizoma.

Abstract:

The present article that emerges from the theoretical framework of the thesis project of the Master's Degree in University Education of the Udelar, intends to take a tour

Las ideas desarrolladas forman parte del marco teórico del proyecto de tesis las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, la que se realiza en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria (MEU) Udelar.

of the rhizomorphic structure that has been and has been, the experience of thinking teaching practices from the sociological field, in the common core of the training of Uruguayan teachers, in terms of permanent education.

The rhizomorphic image illustrates the travelled path, which involves at its first, reflecting on Sociology classes, the students, the pedagogical-didactic's tasks. Secondly, answering the teachers permanent education's demands, through postgraduate courses that have been accessed, somehow that focuses as well as it takes attention away, on reflection. Between those two complementary points, theory blooms, opening and scattering about the problema.

Following the rhizomatic logic, the end of the article is open, raising the suspicion that the students' conceptions about dialogic interactions in the Sociology class are the substance in said rhizomorphic structure, which is intended to be known from the scientific perspective.

Keywords: Conceptions Students. Dialogic interactions. Sociology. Experience. Rhizome.

El tiempo, la creación o la nada y la experiencia

...el Ser no es sólo en el Tiempo, sino que es a través del (por medio del, en virtud del) Tiempo. En esencia, el Ser es Tiempo...o el Tiempo es nada o es creación. Propiamente hablando, el Tiempo es impensable sin creación; porque, de otra manera, solo sería una superflua cuarta dimensión del espacio. Aquí, creación significa, desde luego, creación genuina y ontológica, creación de nuevas formas, de nuevos eidos... (Castoriadis 1986. p.1)

Tomar como punto de partida las afirmaciones de Castoriadis (1986), responde a la necesidad de explicar que el tema que aquí se aborda es alcanzado por las ideas de tiempo y creación planteadas por el autor.

Por otro lado, escribir acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología remite a la experiencia de quien escribe en relación a tres dimensiones:

- a- las prácticas de enseñanza de la Sociología
- b- las reflexiones sobre las mismas
- c- las actividades de formación permanente en el campo.

Desde esas tres dimensiones hace un década que se viene construyendo y de-construyendo, de ahí la pregunta ¿el recorrido, ha supuesto la creación de nuevas formas, nuevos eidos, o por el contrario, nada ha sucedido?

A los efectos de mostrar lo antes dicho y explicitar el recorrido se focalizará en la idea/imagen de la experiencia. Se opta por pensar la idea/imagen de la experiencia vivida en las tres dimensiones expuestas, siendo coherentes con el origen etimológico de la palabra experiencia (del latín *ex-periri*), lo que según Skliar (2013), significa paso, pasaje, pero a través de un peligro. Esto significa asumir que se ha realizado un camino, una travesía que no ha estado exenta de peligros y es tentador en este punto profundizar en esos peligros, pero solo se invitará a pensar en ¿cuáles serán dichos peligros cuando se produce la experiencia de enseñar Sociología a futuros profesionales de la educación, cuando se reflexiona (a solas y con otro/as) acerca de las configuraciones didácticas que son desplegadas en las clases, cuando se elige atravesar y ser atravesados por la experiencia de la formación permanente?

Se reconoce que la experiencia en tanto travesía, el pasaje hasta aquí con su peligrosidad implícita en las tres dimensiones señaladas, ha sido eficaz, al decir de Larrosa Bondía (2013), no solo para situarnos sino también para vivir.

Porque si la experiencia es lo que nos pasa, ¿qué es la vida sino el pasar de lo que nos pasa y nuestras torpes, inútiles y siempre provisionales tentativas de elaborar su sentido, o su falta de sentido? (Larrosa Bondía, 2013, p. 87)

La experiencia en las prácticas de enseñanza de la Sociología en cursos de Formación en Educación (Magisterio y Profesorado), en el Plan Nacional Integrado de Formación Docente (2008) en el Consejo de Formación en Educación (CFE), con estudiantes de primer año de la carrera, dispararon la reflexión acerca de los modos didácticos que se emplean en la clase, emergiendo lo dialógico, el diálogo como un estructurador sustancial de estos modos didácticos.

La inquietud que en 2011 se presentaba hacía foco en la retórica empleada en el diálogo sociológico, los niveles de abstracción que exige el lenguaje sociológico en la clase. Un poco más tarde, se asume desde la reflexión y siguiendo el pensamiento de Litwin (2008), que el diálogo constituye una configuración didáctica relevante para la enseñanza de la Sociología, señalando así la importancia del sesgo epistemológico que supone adoptar el diálogo como configuración didáctica relevante. “El diálogo lleva implícita la ruptura con el sesgo causalista, aplicativo y positivista” (Ibarrondo, 2012, p. 25).

Por otra parte, y siguiendo la obra de Burbules (1999), se entendió que unos de los diálogos propuestos en la tipología realizada por el autor, el diálogo crítico divergente, era el ideal para la enseñanza de la Sociología.

Posteriormente surgiría la interrogante ¿qué condiciones materiales y/o simbólicas favorecen u obstaculizan el diálogo crítico divergente en la clase de Sociología? Para entonces irrumpía la idea del diálogo como vaivén (como un juego), para enseñar en el campo de la Sociología en tanto ciencia que desenmascara supuestos. A su vez se consolidaba la preocupación por algunas condicionantes de orden simbólico que pueden afectar el diálogo en clase de Sociología. Se hizo foco en aquellas condicionantes de tipo simbólico, que se dan imperceptiblemente, ocultas muchas veces. Las principales, señaladas son las de orden epistemológico, el lenguaje y las asimetrías en la clase.

En la actualidad y como resultado de los atravesamientos de la experiencia, las interacciones dialógicas en la clase de Sociología ocupan no solo un lugar en la reflexión sino que han dado lugar a la construcción de un objeto empírico: “las concepciones acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología de aquellos estudiantes que han cursado dicha unidad curricular en el primer año de profesorado en el Núcleo Profesional Común del Plan 2008, en algunos Institutos de Formación Docente de Uruguay.”

Las interacciones dialógicas, una categoría rizomática

Un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. Los bulbos, los tubérculos, son rizomas. Pero hay plantas con raíz o raicilla que desde otros puntos de vista también pueden ser consideradas rizomorfas. Cabría, pues, preguntarse si la botánica, en su especificidad, no es enteramente rizomorfa. Hasta los animales lo son cuando van en manada, las ratas son rizomas. Las madrigueras lo son en todas sus funciones de habitat, de provisión, de desplazamiento, de guarida y de ruptura. En sí mismo, el rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos: cuando las ratas corren unas por encima de otras. En un rizoma hay lo mejor y lo peor: la patata y la grama, la mala hierba. Animal y planta, la grama es el crab-grass. (Deleuze y Guattari, 2002, p.12)

Las interacciones dialógicas se constituyen en el objeto sobre el que recaerán las concepciones de los estudiantes, en tal sentido se presentan con un carácter abierto rizomático, a los efectos de poder indagar en las concepciones de los estudiantes, aquellos rasgos y características que la convierten en una configuración didáctica necesaria, para la clase de Sociología.

Referir al carácter rizomorfo de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología significa que estas responden a las características que Deleuze y Guattari (2002) establecen para la imagen de rizoma y si bien el término proviene del campo de la botánica, la imagen rizomática es considerada aquí como un modelo epistemológico horizontal, sin líneas jerárquicas, dando cuenta así de la estructura del conocimiento que se pretende generar.

El carácter rizomorfo de la interacción dialógica está dado porque es una idea integrada por dos conceptos encadenados aunque autónomos, porque es una configuración didáctica necesaria para la clase de Sociología y porque remite a las concepciones de los estudiantes. No obstante es necesario revelar otros aspectos que dan sentido a la imagen rizomorfa de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología.

La heterogeneidad y la interconexión, características generales de la imagen rizomática de Deleuze y Guattari (2002), están doblemente presentes; primero porque en este trabajo la interacción dialógica, en tanto bulbo, conecta con otras categorías conceptuales (bulbos, tubérculos, gramas). Las categorías interacción dialógica, configuración didáctica, concepciones de los estudiantes, se construyen, desplazan, adquieren profundidad o son superficiales, generan ruptura, adoptando diversas formas. Segundo, porque desde la experiencia existe la sospecha de que la naturaleza misma de una interacción dialógica en clase de Sociología, es rizomática. En ambos casos, seguramente podrán, por momentos, ir adoptando el rasgo del crabgrass, ya que como expresan Deleuze y Guattari (2002) "en un rizoma hay lo mejor y lo peor: la patata y la grama, la mala hierba" (p.12)

Desde la perspectiva sociológica, explicar la interacción, implica arregarle el carácter social y esto desemboca en otros conceptos microscópicos, como la acción social y el de relación social.

Weber (1922/1944/2002) indicó que por acción debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir), siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La acción social, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por esta en su desarrollo. (p.5)

En la clase de Sociología, los actores despliegan acciones que son orientadas por las acciones de otros, suponen sentidos subjetivos que requieren y son susceptibles de comprensión. Cabe pensar en las acciones que despliegan los estudiantes y docente, es decir que siempre está en juego una tercera persona, lo que hace que la acción sea de naturaleza social, cumpliéndose así el requisito de Weber (2002), quien reconoce que no toda acción es social.

Por otra parte las acciones e interacciones de los actores se desarrollan de acuerdo a pautas culturalmente establecidas. Estas pautas culturales tienen un papel im-

portante en el desarrollo de las acciones e interacciones. Un ejemplo es lenguaje, el lenguaje científico y académico implementado en clase de Sociología, lo que será importante para la comprensión.

Las distintas acciones que identificó Weber (2002), también son de referencia ya que los temas tratados en clase de Sociología pueden suscitar:

- la sensibilidad y la emoción en los actores y desencadenar acciones afectivas y tradicionales, en un contexto académico (clase) que tiende a la exigencia del trato racional de los temas y problemas sociales.
- -que dicha racionalidad en el contexto clase, sea pensada con arreglo a fines si se entiende que las interacciones dialógicas en la clase deberían respetar expectativas y pautas externas (de la comunidad científica, académica, por ejemplo).
- el arreglo a valores, dado que los mismos actores pueden accionar en base a valores conscientemente asumidos, por ejemplo la convicción del rigor científico por encima de los intereses personales.

Las interacciones dialógicas suponen relación social, en tanto implican conductas plurales, con sentido, orientadas por la reciprocidad. Un mínimo de bilateralidad (reciprocidad), y sentido son requisitos indispensables en toda acción social, lo que se concreta en las interacciones dialógicas en la clase de Sociología. Con respecto a la bilateralidad o reciprocidad, en la visión weberiana, no supone un común o mismo sentido, lo que es propio de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología.

Continuando con el entramado rizomático, en lo referente al carácter dialógico de la interacción en la clase de Sociología, Burbules (1999), ha sido inspirador a partir de su idea del diálogo en la enseñanza, quien tomando como referencia a Crowel y Sweringen (1990), observa que el diálogo es un fenómeno del discurso, de la palabra, no del lenguaje formal. Reconoce que es una práctica ligada al contexto y a propósitos que pueden variar. La denominación fenómeno da cuenta de la dificultad en la definición del diálogo y el mismo autor expresa que hay límites a la hora de una caracterización puramente formal de lo que se puede considerar como diálogo.

Para Burbules (1999), el diálogo no es una divagación amistosa y explica que el mismo se distingue de la conversación en tanto que la segunda es de carácter informal, y el primero (en sentido estricto), exige la presencia de criterios formales, los que pueden ir desde el número de interlocutores, el clima de participación hasta el tiempo de exposición del que cada uno dispone.

Burbules (1999) propone cuatro géneros de diálogos: a) diálogo como conversación, b) diálogo como indagación, c) diálogo como debate y d) diálogo como enseñanza.

El autor especifica además, que a lo largo de su trabajo se ha preocupado de realizar dos distinciones: una referida al diálogo y su relación con el conocimiento, desde la que cree que todo proceso dialógico se orienta hacia un punto final epistémico determinado, es decir encaminado a la obtención de una respuesta o conclusión. Burbules entiende además que en esa relación del diálogo con el conocimiento, el mismo siempre es divergente, y cada enunciado en él es irremediabilmente plural.

Otra distinción que realiza Burbules (1999) respecto al diálogo, tiene que ver con la actitud frente al interlocutor, donde distingue una orientación incluyente y una orientación crítica. La tarea inicial del interlocutor en el diálogo, si se adopta la actitud incluyente, es la de comprender lo que ha llevado a la otra persona a asumir su posición: cuales son las creencias, los sentimientos o las experiencias que se hallan en la base de su posición y le otorgan veracidad, al menos en la mente del hablante. La segunda actitud es más escéptica y cuestionadora, pone el acento en un juicio acerca de la exactitud objetiva de la posición del interlocutor, y no vacila en ponerla a prueba según la evidencia, la coherencia y la lógica. Aclara el autor que para las dos distinciones, no es necesario mantener una u otra actitud de manera exclusiva, aunque -dice- la naturaleza de las personas lleva a que se inclinen por alguna las de mismas.

Partiendo de los tipos de diálogos y las dos distinciones precedentes, Burbules (1999), propone cuatro combinaciones las que van a caracterizar a cada tipo de diálogo: si es conversación el diálogo es de carácter inclusivo divergente; en tanto indagación es de carácter inclusivo convergente; en tanto debate es crítico divergente y por último el diálogo en la enseñanza lo caracteriza como crítico convergente.

En la enseñanza de la Sociología, entendemos que los cuatro tipos de diálogos pueden estar presentes aunque el de carácter crítico divergente parece ser el más atractivo para la enseñanza de la Sociología. En el crítico-divergente prevalece un espíritu cuestionador y escéptico, no persigue acuerdos ni conciliación de las diferencias.

En el diálogo crítico divergente la participación de los actores puede ser activa ubicándose en las posiciones enfrentadas pero también hay lugar para aquellos que no participan activamente pero se benefician de presenciar el alegato. Es un estilo donde puede estar presente el espíritu de juego aunque aterrizado a la enseñanza, a lo pedagógico debe pretender generar información, conocimiento, mejorar la argumentación donde se debe evitar la manipulación.

Las concepciones de los estudiantes en la estructura rizomática

Aunque una estructura rizomática se concibe horizontalmente, el estudio reflexivo de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, desemboca en una categoría conceptual que se erige sobresaliente: las concepciones de los estudiantes, las que se convertirán en objeto de investigación.

La literatura da cuenta de la utilización de algunos términos, tales como concepciones, percepciones, creencias, en ocasiones de manera indistinta, como sinónimos o de algún modo relacionados entre sí. No obstante se realizará a continuación, un intento para establecer alguna particularidad de dichos términos que lleve a distinguir las concepciones.

Según la Real Academia Española (RAE) el vocablo concepciones, remite a significados tales como comenzar a sentir una pasión, formar una idea en la mente, comprender algo y encontrarle justificación. De lo expuesto se desprende que las concepciones involucran aspectos de orden afectivo, emotivos (pasión, afecto), a la vez que también participan factores cognoscitivos (mente, racionalidad). Asimismo aparece la idea de proceso, lo que supone tiempo hasta lograr consolidar la concepción.

Las **percepciones**, en cambio, aparecen como fenómenos (actos), sin permanencia temporal y sujeto a las posibilidades de los sentidos solamente sin involucrar procesos racionales tales como los cognitivos. Según la RAE, las percepciones consisten en actos de aprehensión de la realidad por medio de los datos recibidos por los sentidos.

Respecto de la definición de **creencia**, la RAE indica que esta supone un firme asentimiento y conformidad con algo, así como también dar completo crédito a un hecho o noticia como seguros o ciertos. Hay en la creencia una carga de adhesión, inclinación, aceptación (ejemplo religiosa), que distingue de la concepción ya que esta última no necesariamente debe darse en sentido de aprobación o asentimiento sino todo lo contrario.

La categoría concepciones responde adecuadamente a la dimensión que se pretende focalizar en la investigación con los estudiantes. Lo que se pretende focalizar son aspectos que combinan elementos de los órdenes afectivo y cognoscitivo en los estudiantes.

Abordar las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología permitirá detectar y analizar elementos de tenor afectivo (ej, gustos, preferencias, sentimientos), pero también elementos de tenor cognitivo (ej, aquellos que hacen a la racionalidad de la estrategia didáctica).

Recurriendo a los aportes de la psicología de la educación se toman tres dimensiones que se entienden pertinentes para investigar la categoría concepciones de los estudiantes; las de la metacognición, la epistemológica y la de las teorías implícitas.

En tal sentido, se asume algunas ideas tomadas del trabajo de Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2015). El planteo de los autores apunta a las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza y el problema que aquí se aborda también comprende dichas dimensiones.

Una de las ideas significativas al profundizar en las concepciones estudiantiles es la metacognición, porque supone meterse en el mundo psicológico y mental de los mismos. Pérez Echeverría et al. (2015), observan que uno de los principales aportes de este enfoque es poner de manifiesto que las personas no solo se interesan y crean conocimiento sobre fenómenos externos, físicos o de la realidad social sino que también se interesan por los fenómenos de la mente.

Pérez Echeverría et al. (2015), indican que “la metacognición se refiere al conocimiento que las personas adquirimos en relación con la propia actividad cognitiva” (p. 59).

Trabajar, indagar e investigar las concepciones de los estudiantes acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, demanda un ejercicio metacognitivo por parte de los actores (estudiantes) acerca sus propias capacidades y habilidades, autoobservación de las dificultades y fortalezas en el desenvolvimiento de la experiencia.

Resulta interesante para este trabajo el hecho de que la metacognición opera no solo como conocimiento sino además como autocontrol de las actividades cognitivas.

El enfoque de las creencias epistemológicas cotidianas también aporta elementos para explicar las concepciones. Coincidiendo con Pérez Echeverría et al. (2015), quienes afirman que al igual que los científicos sustentan sus prácticas investigativas en supuestos epistemológicos, también las personas desarrollan una epistemología sobre el relacionamiento con el conocimiento.

Para Pérez Echeverría et al. (2015) “aunque las creencias epistemológicas no sean realmente concepciones...no parece haber duda de que la manera en que concebimos la naturaleza del conocimiento influye en el tipo de procesos y estrategias que empleamos para aprender” (p. 71)

Arancibia (2012) define la categoría concepciones diciendo que la misma supone “... elementos fundamentales para la toma de decisiones anteriores a la acción, que devienen de principios generales, filosóficos y éticos...” (p. 34)

En lo que respecta a las teorías implícitas, este enfoque da cuenta de que las concepciones suponen un conjunto de principios que restringen tanto la forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones a las que se enfrentan los individuos. El carácter implícito viene dado porque no siempre son accesibles conscientemente.

Pozo et al. (2015), aportan otro matiz al referir a la dimensión inconsciente cuando expresan que las concepciones (en su caso sobre el aprendizaje y la enseñanza), “se basan en lo que denominan representaciones de naturaleza implícita en contraste con los conocimientos explícitos.” “...adquiriríamos buena parte de nuestras representaciones cotidianas, incluidas las que refieren al aprendizaje y a la enseñanza, de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo como consecuencia de la exposición

repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones.” (p. 101)

Es así que si los estudiantes se ven enfrentados a sus propias concepciones acerca de las interacciones dialógicas en la clase de Sociología, probablemente digan algo que responde a la dimensión inconsciente y posiblemente una vez interpelados pueden llegar a explicitarlo y hacerlo consciente.

Tal vez las patatas en este rizoma sean las concepciones de los estudiantes.
Subyace la sospecha...

Referencias bibliográficas

Arandia Herrera, M. (2012) Concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia y su relación con tipos de usos educativos de las Tics. (Tesis doctoral) Catalunya. Universitat Obrta de Catalunya. España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/25921> (17.03.2018).

Burbules, N. (1999) El diálogo en la enseñanza. Argentina. Amorrortu editores.
Castoriadis C. (1986) El campo de lo social histórico. ESTUDIOS. filosofía-historia-letras. Primavera 1986. (Recuperado de: https://www.infoamerica.org/teria_articulos/castoriadis02.pdf).

Contreras J D y Pérez de Lara N (Comps.) (2013) Investigar la experiencia educativa. España. Ediciones Morata.

Deleuzze G. y Guattari F. (2002) Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Recuperado de: https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/paginas_desdedeleuze_gilles_y_guattari_-_mil_mesetas_capitalismo_y_esquizofrenia.pdf (20-08-2019).

Ibarrondo, P. (2011) Diálogo y retórica. Una aproximación al diálogo como dispositivo didáctico en ciencias sociales. Uruguay. Revista Proex. ISSN. 1688 -7875.

Ibarrondo, P. (2012) El diálogo como configuración didáctica relevante en la enseñanza de la Sociología. Uruguay. Revista Peldaños. CFE. Departamento de Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Litwin, E. (2002) Las configuraciones didácticas. Argentina. Paidós Educador.

Pozo, I. Scheuer, N. Pérez Echeverría, M. Mateos, M. Martín, E. y De la Cruz, M. (2015) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. España. Editorial GRAÓ.