

## Autoridad pedagógica en la formación docente. Sus rasgos en concepciones de aprendizaje como transformación

Educational Authority on teacher training. Features on learning's conceptions as transformation

*María Noel Fernández*

Máster en Análisis Sociocultural del Conocimiento y la Comunicación-UCM.  
Instituto para el Estudio del Lenguaje, la Educación y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

E-Mail: fernandezmnoel@gmail.com

### Resumen

El artículo analiza rasgos de autoridad pedagógica presentes en las concepciones de aprendizaje como transformación de profesores universitarios. Desde una lógica cualitativa, presenta vinculaciones entre el docente como aprendiz adulto, el ambiente de aprendizaje como espacio de construcción y los procesos de pensamiento dialéctico habilitando encuentros entre teoría y práctica en la formación docente.

**Palabras Clave:** Concepciones de aprendizaje, autoridad pedagógica, formación docente, fenomenografía.

### Abstract

The article analyzes features of educational authority present in the conceptions of learning by transformation of university professors. From a qualitative logic, it presents links between the teacher as an adult learner, the learning environment as a construction space and the processes of dialectical thinking enabling meetings between theory and practice in teaching teacher.

**Key words:** Learning's conceptions, educational authority, teaching teacher, phenomenography.

FERNÁNDEZ, M.N. (2018) "Autoridad pedagógica en la formación docente. Sus rasgos en concepciones de aprendizaje como transformación", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, Vol. 2, jul./dic. 2019, pp. 219-233. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 12/12/2017 – ACEPTADO: 02/07/2018

## Introducción

El artículo invita a la reflexión sobre la posibilidad de construir una autoridad pedagógica que habilite experiencias de formación emancipadoras e incita la búsqueda de nuevos significados a las prácticas docentes en la universidad. Analiza el modo en que se presenta la autoridad pedagógica en las concepciones de *aprendizaje como transformación* de profesores<sup>1</sup> universitarios de formación docente. En este sentido, adhiere a la definición de autoridad pedagógica que propone Greco (2015) como “autoridad del docente en tanto ésta es ejercida haciéndoles lugar [a los estudiantes] como sujetos capaces de aprender” (p. 43).

El aprendizaje como transformación es una de las concepciones de aprendizaje que componen el espacio de resultados de los proyectos de investigación “Las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escritura<sup>2</sup>” (2012-2015) y “Las condiciones del aprendizaje, aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y superior<sup>3</sup>” (2016-2019). Ambos proyectos pertenecen al Instituto para el Estudio del Lenguaje, la Educación y la Sociedad [IELES] de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa [UNLPam], Argentina.

Las concepciones de aprendizaje que entienden al *aprendizaje como transformación* (Iglesias y Fernández, 2016) sostienen que desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones resulta la acción principal del aprender. Explican que el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y exploración en un contexto particular, social, cultural y situado. Los aspectos estructurales y referenciales del fenómeno aprendizaje son descriptos en la narración del desempeño docente desde el lugar de mediador, de ayuda, de acompañamiento, entre los contenidos académicos, los sujetos del aprendizaje y el contexto de formación. También desde un rol de autocrítica a ese mismo desempeño. Esto nos permite inferir una toma de conciencia de la trama que llevan los procesos de aprendizajes como construcciones complejas que lo sustentan.

Quienes detentan esta concepción proyectan vínculos con el conocimiento a enseñar a partir de elementos didácticos y normativos. Por ejemplo, al argumentar sobre los procesos cognitivos que esperan desarrollen sus estudiantes utilizan de modo recurrente la explicitación de secuencias de actividades programadas. La potencialidad de las mismas para la “movilización intelectual” (Charlot, 2008) estaría dada por la posibilidad de resolver situaciones problemáticas de manera creativa que estas actividades permiten.

El trabajo sobre sí mismo en tanto oportunidad de aprendizaje es abordado, sostenido, por momentos y posibilidades de proponer espacios de habla (Greco, 2011). Si bien la palabra y los interrogantes a elementos de la cultura-o aspectos de la realidad son medulares en sus propuestas de trabajo, los procesos de aprendizaje de sus estudiantes son visualizados como un elemento ajeno al docente como sujeto aprendiz.

Sin embargo, la trama interactiva entre sus procesos de aprendizaje y las experiencias que esperan para sus estudiantes invita a preguntarse sobre la presencia de la confianza en la posibilidad de acción (Cornú, 1999) en tanto sostén vincular de sus propuestas.

El escrito se estructura a partir de exponer la construcción de las concepciones de aprendizaje como objeto de estudio. Luego se abordan tres categorías de descripción<sup>4</sup> de la concepción de aprendizaje en cuestión: el docente como aprendiz adulto; el ambiente de aprendizaje como espacio de construcción; los procesos de pensamiento dialéctico y la construcción del conocimiento como pilares de la formación. Por último, se presentan a modo de cierre algunas reflexiones que presentan rasgos del aprendizaje como transformación y sus vinculaciones con la formación docente.

### **Las concepciones de aprendizaje: el objeto de estudio**

El estudio de las concepciones de aprendizaje de los profesores, en particular universitarios, es el resultado de la trayectoria de más de diez años del equipo de investigación en el área de la psicología educacional. Interrogarse y, en consecuencia, estudiar rasgos del fenómeno 'aprendizaje' denota el compromiso por lo que resulta ser el sentido de las prácticas educativas y de formación.

El diseño metodológico adopta las particularidades del enfoque cualitativo, importan los avances en la comprensión, interpretación y reflexión sobre la construcción del objeto de estudio a lo largo de todo el proceso. En palabras de Vasilachis (2015) "la metodología cualitativa se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes" (p.29). Dentro de la riqueza de perspectivas que pueden seleccionarse se optó por la fenomenográfica.

La fenomenografía se presenta como una alternativa científica para el estudio del aprendizaje. Su interés metodológico se centra en comprender las diferentes maneras en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y entienden los aspectos de los fenómenos del mundo que las rodea (Marton, 1986). Este enfoque nace de los trabajos de Säljö y Marton en la década del setenta para el estudio específico de los aspectos generales del aprendizaje. Las investigaciones posteriores pueden organizarse en tres grupos según los objetos de estudio construidos (Dall'Alba, 2000).

La primera línea de investigación aporta conocimiento relevante sobre las concepciones de aprendizaje y enseñanza en general. Por ejemplo, la manera de abordar el aprendizaje de estudiantes universitarios. El binomio 'contenido – relato' (op.cit.) estructura los hallazgos de sus investigaciones. Las concepciones se construyen a partir de poner en relación una serie de categorías descriptivas (contenido) con el relato que elaboraban los estudiantes entrevistados acerca del aprendizaje.

Dentro del área de la psicología educacional, la segunda línea de investigaciones fenomenográficas focaliza en el modo de concebir al estudio del aprendizaje de un dominio disciplinar específico. Si bien el interés central sigue siendo el aprendizaje, es el

fenómeno en relación con un aspecto de la realidad particular el que interesa comprender.

La tercera línea de investigaciones adopta la fenomenografía como perspectiva metodológica independiente del aprendizaje como objeto de estudio. Se la entiende como oportunidad para conocer cómo la gente concibe y experimenta la realidad. La particularidad reside en que son investigaciones fuera del ámbito de la psicología de la educación. En este grupo pueden identificarse trabajos en el área de las Ciencias de la Salud (González Ugalde, 2014).

La fenomenografía busca describir la mayor cantidad de características o rasgos de las diferentes maneras en que las personas conciben a un fenómeno. En líneas generales, los hallazgos se presentan en un espacio de resultados que muestra concepciones singulares a partir de lograr categorías descriptivas o de descripción (op.cit.). La construcción de las concepciones de aprendizaje como objeto de estudio ha sido un trabajo de equipo que implicó una planificación que articuló trabajo de campo e interpretación sistemática.

Las categorías descriptivas muestran las relaciones posibles entre los datos y los propósitos de la investigación. González Ugalde (2014) las define como “caracterizaciones empíricamente interpretadas de los aspectos clave de la experiencia, pero no son la experiencia misma” (p. 146). Son las explicaciones que los docentes entrevistados elaboran sobre el aprendizaje las que permiten emerger una serie de categorías que estructuran una concepción particular. Esto implica un proceso de construcción que permita dialogar las evidencias empíricas que se recolecten con los marcos teóricos que permitan interpretar las voces seleccionadas. Por lo tanto, habitualmente no se trabaja con categorías predeterminadas.

En nuestra investigación se tomaron como referencia dos categorías propias de investigaciones fenomenográficas previas: el contenido del aprendizaje (qué es aprender, la forma particular de definir al fenómeno) y el modo de aprender (cómo un sujeto describe el proceso de aprender) (Säljö, 1979; Marton, Dall’Alba y Beaty, 1993). El proceso de análisis e interpretación gradual permitió construir dos categorías nuevas que se articulan con dos categorías propias de los relatos analizados: condiciones del aprendizaje (implican variables externas e internas que estarían influyendo en el aprendizaje) y regularidades del aprendizaje (trata de la repetición y frecuencia de términos, contenidos o temas en el discurso o escritura)<sup>5</sup>.

La estructuración y jerarquización creciente de categorías de descripción permitió construir tres concepciones de aprendizajes. A saber, aprendizaje como proceso-producto; aprendizaje por comprensión y aprendizaje por transformación (Martin y Farías, 2016). Cada una difiere de las otras por identificar e incorporar una mayor cantidad de elementos y rasgos del fenómeno. Las variaciones entre las concepciones

muestran grados crecientes de comprensión o de experiencia en relación al fenómeno estudiado (Bowden, 2000; González Ugalde, 2014).

En este sentido, el aprendizaje por transformación -o como transformación- resulta la concepción que puede comprender y explicar experiencias de aprendizaje más complejas. Los docentes incluyen en sus relatos una mayor cantidad de variables intervinientes en los procesos de aprendizaje. El docente como aprendiz adulto; el ambiente de aprendizaje como espacio de construcción; los procesos de pensamiento dialéctico y la construcción del conocimiento como pilares de la formación son tres categorías descriptivas que complementan las cuatro anteriores y obligan a ampliar el campo de análisis desde la perspectiva de los docentes. Las relaciones que se establecen entre estas permiten profundizar el análisis y avanzar en la interpretación de una autoridad pedagógica particular.

El instrumento de recolección de datos más utilizado en fenomenografía es la entrevista. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas con una guía de temas a desarrollar que emergieron de la elaboración de un eje temático en donde confluían los planteamientos e hipótesis del diseño del proyecto y los rasgos de las concepciones indagados a partir del análisis previo de consignas de trabajos prácticos (Mallimaci y Gimenez Béliveau, 2015).

La selección de docentes a entrevistar fue realizada por la combinación de técnicas de criterios y azar sobre los Planes de Estudios (2009-2010) de las tres carreras de Formación Docente (Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Educación Primaria) que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas con sede en General Pico. Sobre un total de once espacios curriculares seleccionados, se sostuvieron nueve entrevistas. De las cuales seis corresponden a la formación general, dos a la formación específica y una al trayecto de las prácticas<sup>6</sup>.

### **Los docentes como aprendices adultos: procesos de emancipación no explicados**

La concepción de aprendizaje es una construcción personal, realizada por el sujeto en el desarrollo de su historia de vida, influenciada por sus propios factores psicológicos, epistemológicos e ideológicos y las interacciones que lleva a cabo con otros sujetos. La importancia de entender a los docentes como aprendices, fundamentalmente como aprendices adultos, conlleva dimensiones contextuales y profesionales. Respecto a las primeras Hargreaves (2012) sostiene: “Si las escuelas deben convertirse en comunidades de conocimiento reales para todos los estudiantes, entonces la enseñanza debe convertirse en una verdadera profesión de aprendizaje para todos los docentes” (p. 183).

La complejidad de la trama vincular da cuenta de la influencia de condiciones profesionales en los procesos de aprendizaje de los docentes. En el caso de las concepciones de aprendizaje por transformación, la experiencia como aprendices de los

docentes es el puente para abordar los procesos de aprendizajes en general. Las estrategias metacognitivas que han desarrollado les permiten visualizar, o al menos imaginar, posibles modos de aprendizaje en sus estudiantes o sujetos interactuantes.

Estas experiencias tienden a invisibilizarse en las explicaciones sobre el aprendizaje de sus estudiantes, son reticentes a intentar explicar los procesos que llevan a cabo otros para aprender o cuáles serían indicadores taxativos de sus posibilidades cognitivas. Sin embargo, los docentes proyectan intencionalidades pedagógicas en relación al conocimiento que enseñan que se traducen en sus explicaciones sobre cómo aprenden sus estudiantes. En este sentido, Charlot (2008) afirma “Toda relación con el saber (con el aprender) es también relación con el mundo, con los otros y consigo mismo” (p. 58).

El objeto de estudio a enseñar es un aspecto estructural de la configuración de su concepción de aprendizaje, resulta mediador de las reflexiones de los docentes sobre el aprendizaje. Para Cornu (2010) “estamos efectivamente alterados por los saberes: captados, metamorfoseados, instruidos, construidos desde el interior; la objetivación nos construye como sujetos cognoscentes” (p. 52). En estos docentes, entender al aprendizaje como transformación pareciera habilitar la posibilidad de analizar las modificaciones temporales de su propia mirada en relación al conocimiento y sus propuestas de enseñanza.

“Uno siempre tiene esa autocrítica y se perdona (risas). Uno no se saca el pellejo a sí mismo, y dice, bueno, estaba en ese momento, estaba en esta etapa mía de formación, de construcción, uno también después tiene otras etapas de profundización y demás. Yo creo que también no tengo los mismos estudiantes de hace dieciocho años atrás. Pero es muy interesante indagar sobre esto porque toca cuestiones que tienen que ver con ha ido la cultura impregnando esto de la música y de la música escolarizada” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2013).

Los procesos de reflexión que desarrollan durante las entrevistas los posicionan lejos de la imagen de “maestro explicador” (Ranciere, 2003). La resistencia a delimitar o proyectar las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes pareciera diluir el arte de la distancia propia del maestro explicador. En palabras de Ranciere (2003) “la distancia entre el material enseñando y el sujeto a instruir; la distancia también entre aprender y comprender. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de la palabra” (p. 8). La resistencia activa emerge latente en referencias a sus experiencias de aprendizaje. La ausencia referencial a instancias de aprendizaje formales como estudiantes permite inferir que ha sido en la práctica docente, no en su práctica de estudiante, donde han comenzado a descubrir aspectos del aprendizaje como transformación.

“Uno a veces en las consignas de trabajo, lo que le plantea es lo que uno pretende como punto de llegada, por ejemplo, que relacionen. Entonces uno arma la consigan con la que pretende que hagan la relación, pero nos olvidamos de todo

ese proceso previo” (Docente del trayecto de las prácticas, comunicación personal, 2013).

“Muchas veces insistir en tan poco tiempo con capacidades que tienen que ver con ejecuciones musicales, que todos sabemos que a todos los músicos nos ha costado mucho tiempo, lleva directamente a una frustración porque ellas no lo pueden lograr y nosotras no podemos buscar la estrategia para que ellas lo aprendan” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2013).

El sujeto enseñante que se considera “sujeto aprendiz” puede explicar sus propios procesos de aprendizaje; un aprendizaje que es construido al poner en juego el preguntar, el discutir, el pensar, el otorgar sentidos con los objetos de estudio con los que interactúa. Hargreaves (2012) sostiene que su logro “implica compromisos activos con el trabajo compartido, apertura y aprendizaje recíproco” (p. 40). Estos profesores parecen haber vivenciado espacios de formación emancipadores en el desarrollo de sus roles docentes.

“Lo que yo considero que sé, lo sé por las clases, por estudiar para dar las clases” (Docente de la formación general, comunicación personal, 2016).

Sus experiencias docentes podrían ser el germen del círculo de potencia que sus instancias de trabajo generan en ellos y el grupo de estudiantes. Greco (2015) define al círculo de potencia como “el lugar donde la inteligencia del alumno es encerrada por el maestro en su propia órbita, lugar de donde sólo se sale por ella misma, ejerciendo su propia inteligencia, a través de la voluntad de salir, de emanciparse” (p. 107). Así, el movimiento intelectual y subjetivo que llevaron a cabo en sus procesos de aprendizaje los habilita a bosquejar nuevos espacios de aprendizaje para sus estudiantes. Un aprendizaje que construye el espacio de trabajo, propone nuevos tiempos e involucra subjetivamente a quienes participan de las propuestas.

La reciprocidad del vínculo entre sujetos involucrados en una situación de aprendizaje es piedra fundacional de la confianza en la capacidad intelectual de ambos. En este sentido, “el reconocimiento es el sustento de una transmisión que no se interrumpe y que demanda una confianza instituyente para generarse” (Greco, 2015: 44). Es en el proceso de aprendizaje singular que la toma de conciencia del potencial de aprender del otro surge. La confianza en sus propios logros habilita espacios que animan a sus estudiantes a superarse.

### **Los ambientes de aprendizaje: entre lo político y la experiencia**

Este sujeto enseñante y aprendiz se mueve en espacios que pueden denominarse ambientes de aprendizaje. Los mismos son considerados como espacios físicos y formales conformados por un colectivo de estudiantes y docentes. Ellos/as orientan el aprendizaje por medio de tareas o propuestas didácticas donde se intenta favorecer los procesos de aprendizaje (Estebaranz García, 2001).

Las concepciones de aprendizaje como transformación caracterizan ambientes de aprendizaje como espacios de construcción. En los mismos, se espera que los sujetos interactúen y encuentren en la conformación del ambiente herramientas para generar y andamiar los procesos de aprendizaje. Es decir, de desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones, explicitaciones e integraciones de la nueva información con la ya adquirida. En palabras de Greco (2015) se los reconoce “como espacios de libertad para el despliegue subjetivo, son lugares de subjetivación, de creación de uno mismo a partir de los otros” (p. 124).

“En un momento ellos tenían que elaborar el guion de una entrevista, pero primero tenían que elegir la problemática; y necesitaban profesores... y a mí que me importan las problemáticas de los profesores!, las tuyas si nadie te está limitando en una problemática! Pero esto de no animarse a pensar o no animarse a preguntarse...” (Docente de la formación general, comunicación personal, 2016).

“La reestructuración implica rupturas. En el caso de esta materia, de esta asignatura, nosotros vemos que son estructuras muy fuertes. Lo cognitivo y lo mental va acompañado de una ruptura desde lo corporal y yo diría también desde lo emocional. Nosotros trabajamos con situaciones didácticas que son desde los cuarenta y cinco días y que atañen a cuestiones muy primitivas desde el cuerpo; hacemos juegos con materiales mediadores como lo es una tela, que apunta a una relación vincular anterior de un bebé con una mamá y que reactualizan en ellas cuestiones muy básicas” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2013).

Como se adelantó, la importancia del ambiente de aprendizaje como espacio de construcción se anuda en la idea que el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y exploración en un contexto particular, social, cultural y situado. De esta manera, los ambientes de aprendizaje por construcción son solo un esbozo para quien enseña. En otras palabras, “un maestro sólo es tal en una relación de confianza con un alumno que responde, que piensa, que se equivoca, que va y viene con su pensamiento, en relación con las preguntas genuinas del maestro, en un vínculo de igualdad” (Greco, 2015: 87).

La experiencia de aprender es el trazo temporal que permite, finalmente, constituirlos. Larrosa (2003) presenta a la experiencia como “el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros” (p. 5).

“Surgen dentro del grupo preguntas que se hacen entre ellas mismas o, en el caso de una situación que ellas simulen de aprendizaje, quienes hacen de alumnos, les plantean a los que están coordinando el juego, la actividad, que a veces son reveladoras que es factible que ellas pueden aprender de esa manera. No tenemos que poner nosotras esa pregunta, surge de la propia necesidad (...). Por eso está bueno tener pocas alumnas, porque se puede escuchar la palabra y nosotras tener la escucha de este lado” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2013).

El objeto de estudio cobra relevancia dentro de este ambiente, se sostiene que la complejidad del mismo cruza de modo transversal a los procesos de aprendizaje. Sus particularidades son reconocidas y se esperan que sean aprendidas. Por lo tanto, es necesario descubrir aquellas ideas previas relevantes que actúan como facilitadoras u obstaculizadoras de la posibilidad de internalizar los nuevos conocimientos. En este sentido, Cols (2011) reconoce que la relación con el saber que poseen los profesores “lleva la marca personal del proceso que dio lugar a su construcción y de los significados culturalmente construidos en torno a ese saber y a quienes lo producen y lo portan” (p. 76). Puede inferirse, entonces, que es a partir de sus procesos de aprendizaje que los docentes dan cuenta de la interacción fluida entre los distintos elementos que conforman el conocimiento a enseñar.

“El aprendizaje es que problematice. En este caso en particular lo que tiene que problematizar tiene que ver con el espacio comunitario” (Docente del trayecto de las prácticas, comunicación personal, 2013).

“Me parece que es una materia muy compleja, un objeto muy complejo (...) la experiencia que vos tenés como estudiante hace que no tengas en cuenta la organización como elemento de la vida institucional, viene dada. Entonces vos como docente tenés que tener en cuenta eso, ese primer punto de partida de los estudiantes” (Docente de la formación general, comunicación personal, 2016).

Las actividades se conciben como instancias que permiten a quienes aprenden apropiarse de objetos de conocimiento, de prácticas, incluso de la propuesta en sí misma. Se espera que los estudiantes puedan construir su propia situación problemática a partir de la consigna. Esta debe tener la capacidad de generar intrigas, constituir un desafío; en otras palabras, de potenciar la capacidad misma del sujeto de reflexionar, de revisar su accionar como fuente continúa de aprendizaje. El aprendizaje como transformación emerge voluntario en el proceso que desarrolla cada estudiante a partir de resolver la propuesta de trabajo. Así, “cada saber (su ignorancia, su desmentida, su internalización) afecta y altera al sujeto, que por su parte altera al mundo cuando sobre él pone sus palabras, teje sus hipótesis” (Frigerio, 2010: 19).

“Que ellos empiecen a hacer explícito el proceso a partir del cual van logrando ciertos aprendizajes o ciertos procesos o ciertas competencias que uno les va pidiendo” (Docente del trayecto de las prácticas, comunicación personal, 2013).

“Comprometerse con un trabajo práctico implica discutir, implica preguntar, implica escribir, implicar volver, implica enojarse” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2016).

La circulación de la palabra es un elemento clave en la explicación de las expectativas pedagógicas que construyen. Los docentes esperan que los estudiantes puedan interpelar con preguntas construcciones de sentido previo. Cols (2011) afirma que “la

dación de significado es resultado sólo de la vuelta reflexiva sobre el acto, porque nadie puede verse en acción ni puede otorgar significado a las vivencias en curso” (p. 62).

El aprendizaje como transformación conlleva instancias de desnaturalización de la realidad social. Estas son sostenidas por procesos de habla y discusión. Procesos en donde, “el acto de la palabra es acto de inteligencia y es lo que funda al sujeto” (Greco, 2015: 103). El lenguaje y la comunicación se presentan como elementos trascendentes en la constitución de ambientes de aprendizaje. Es decir, “las palabras pueden ser concebidas como *metaphorai*, como transporte entre lugares –e incluso como caminos hacia lugares aún desconocidos– y no marcas de identidades fijas o etiquetas” (Greco, 2015: 139).

“¿Y cómo crees que aprenden los estudiantes?”

No sé, yo sé cómo quiero que aprendan, quiero que aprendan pensando, discutiendo y preguntando” (Docente de la formación general, comunicación personal, 2016).

Los ambientes de aprendizaje habilitan que los procesos cognitivos se pongan en acción y los contenidos sean reorganizados para otorgarles significados. Se espera que los estudiantes puedan resignificar el conocimiento en un proceso de comprensión holística, proceso sostenido por propuestas metodológicas dialécticas. Aquí, la importancia del aprendizaje es nodular. Si bien, la enseñanza reconoce una organización particular de actividades donde el docente es el actor central (Cols, 2011) las propuestas de trabajo solo delimitan aspectos generales de la acción futura. Es decir, se habilita -y espera- que los estudiantes reorganicen la propuesta en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, los tiempos institucionales y de aprendizaje se pueden organizar y coordinar, mientras que el objeto de estudio cumple un rol mediacional en la construcción de conocimientos. En palabras de Greco (2015) “la autoridad es desplazada hacia el propio sujeto que conoce y actúa así como ubicada, al mismo tiempo, en la figura del mediador que establece un puente en el sujeto consigo mismo” (p. 58).

### **Las prácticas del conocimiento: de voluntades, confianzas e inteligencias**

Las expectativas pedagógicas traducidas en intencionalidades de aprendizaje son un elemento constitutivo de la proyección docente en concepciones de aprendizaje por transformación. Es decir, estos docentes se manifiestan responsables de generar instancias que acerquen a los estudiantes herramientas para que puedan aprender. En correlato al planteo de Guyot (2011) del “sujeto que enseña en su modo de vinculación con el conocimiento, a la forma en que el conocimiento es transmitido, se genera el proceso de relación con el sujeto que aprende con el conocimiento por la mediación del sujeto que enseña” (p. 43).

La constitución de la confianza como la decisión de correr un riesgo ante un “otro” desconocido (Cornú, 1999) resulta vertebral en la disposición subjetiva de los actores

involucrados en la configuración del ambiente de aprendizaje. En términos de procesos de pensamiento dialéctico el recorrido comienza desde la mirada de formadoras de formadores y se entrelaza con diversos aspectos y matices del sujeto enseñante y del sujeto aprendiz a través de la construcción del aprendizaje, sustento de estos procesos necesarios para la comprensión de la realidad.

“Seguramente tienen otras formas de acceder, pero nosotros no las tenemos explotadas, ni sabemos cómo nos pueden servir para trabajar aquellas que a nosotros nos interesan. La forma en que nosotros queremos que aprendan no está. El tema es entonces cómo hacemos. No lo queremos reforzar, por eso revisamos trabajos prácticos, revisamos formas de evaluación, para romper el modo cómodo en que ellos están acostumbrados a vincularse con el conocimiento” (Docente del trayecto de las prácticas, comunicación personal, 2013).

Para ello se impone un lugar trascendental al acompañamiento, ayuda necesaria para la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ambos están mediados por la importancia que se le otorga a las preguntas y contra preguntas que realizan y las escuchas a los estudiantes para construir las nuevas miradas sobre los conocimientos puestos a discutir.

Estas instancias están movilizadas en los procesos de interacción o de acción con los otros de un modo sucesivo no lineal sino dialéctico, donde se atiende al devenir de la respuesta del objeto de estudio para resignificar y elaborar nuevas construcciones que den cuenta del cuestionamiento original. Es decir, interesa el desarrollo del pensamiento inteligente entendido como “un conjunto de actividades que es necesario desarrollar para verificar su igualdad con otras inteligencias: estar atento, imitar, leer, relacionar, repetir, hablar, escribir, pensar, manejar símbolos, traducir, etc., en el marco de relaciones con otros” (Greco, 2015: 109).

“Para mí la consigna es una excusa, lo que hace es disparar al otro, o debería disparar al otro, a algún lugar específico. En ese disparar, está la construcción del problema, está la capacidad de generar intrigas, está el desafío, está poner el cuerpo, está poner a disposición lo que fuera, buscar alternativas, buscar un texto o llamar por teléfono, buscar en internet” (Docente de la formación general, comunicación personal, 2016).

“Después reconstruimos la clase entre todos con una secuencia didáctica (...) la actividad gira en torno a eso, y a partir de esa actividad que se hace en forma colectiva, ellas después en la cursada, con algunos otros recursos, elaboran ellas mismas una secuencia. Ya, no para ellas mismas, sino pensando en un hipotético grupo clase” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2013).

Los docentes entrevistados describen formas de acompañamiento que pueden interpretarse como posibilidades de historizar las condiciones en que se desarrolló la tarea. En este sentido, los ambientes de aprendizaje y las prácticas de conocimiento desarrolladas actuarían como instancias donde la subjetividad política responsable

(Cantarelli, 2005) puede constituirse. Así mismo potencia la importancia del rol de aprendiz para promover la complejidad en la construcción del aprendizaje y la diversidad de sentidos que le otorgan los estudiantes a los distintos objetos de estudio.

“Yo creo que hacemos esfuerzo para acompañar este proceso pero también creo que nos falta mucho que en general lo hacemos de manera fragmentada, parcialmente, no sé si tenemos realmente tan claro como podemos ir acompañando ese proceso para que ellos lo vayan construyendo” (Docente del trayecto de las prácticas, comunicación personal, 2013).

“La materia exige un trabajo de mucha corporeidad, de mucha cuestión lúdica, de experiencias con las que se compromete el juego, la interacción, la comunicación, la expresión, y bueno, favorece que sea un grupo reducido” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2013).

Aprender es lograr argumentar, comprender, interpretar la realidad, usar la teoría de tal modo que permita problematizarla. La construcción de conocimiento como categoría analítica permite articular en las voces de los docentes la interacción teoría y práctica y la explicitación de sentidos en el rol docente. En consecuencia, la comprensión compleja de los ambientes de aprendizaje en tanto configuraciones de situaciones de emancipación (Greco, 2011).

La presencia de implicaciones afectivas e ideológicas es un aspecto que evidencian tanto en sus estudiantes, como en su modo de entender el objeto de estudio a enseñar. Las expectativas pedagógicas que entran en estas implicaciones intentan acercar a sus estudiantes a comprender que implica la voluntad, “esa posibilidad poderosa de ejercer la inteligencia, de ofrecer significados, de igualar inteligencias, de producir la propia emancipación” (Greco, 2015: 106). Permite avanzar en la comprensión de otros modos de concebir la experiencia (Greco, 2012); donde la experiencia-acontecimiento (Greco, Pérez, y Toscano, 2008) emerge como espacio de subjetividad y permite constituirse en tanto sujetos aprendices a docentes y estudiantes.

### **A modo de cierre**

El aprendizaje como fenómeno se encuentra presente en diversos aspectos de las prácticas de formación docente. Involucra sujetos, ambientes y procesos. Las concepciones de aprendizaje ayudan a interpretar, sostener y modificar sus características. En este artículo, abordamos en particular rasgos del aprendizaje como transformación, entendiendo que es una de las concepciones que experimenta al fenómeno de modo más completo, con un mayor grado de complejidad. Distingue de manera singular sujetos y roles, habilita espacios de construcción genuinos basados en la confianza y la voluntad. Voluntad no entendida como acción individual, sino como un acto de poder que admite el deseo de conocer de un sujeto.

Los docentes se presentan como aprendices, esbozan procesos meta-cognitivos que les permiten proyectar empáticamente posibles aprendices en sus estudiantes. Es decir,

la confianza en sus posibilidades de aprender y en su capacidad de realizar un recorrido singular en la construcción del aprendizaje. Esto configura una autoridad docente diferencial.

Las lecturas que realizan sobre las condiciones del aprendizaje no son ingenuas. Pueden reconocer tensiones institucionales, cognitivas y emocionales en las propuestas de enseñanza y las expectativas de aprendizaje que generan. Inclusive parecen habilitar la posibilidad de analizar las modificaciones temporales de su propia mirada en relación al conocimiento y sus propuestas de enseñanza.

Los ambientes de aprendizaje no se describen estáticos, sino en permanente construcción. Donde los estudiantes son coautores del diseño final. Los docentes diseñan y proponen acciones y actividades con un objetivo de aprendizaje claro. Los estudiantes son quienes van construyendo en su recorrido la dinámica final de las clases y los encuentros.

El objeto de estudio cobra relevancia dentro de este ambiente, se sostiene que la complejidad del mismo cruza de modo transversal a los procesos de aprendizaje. Sus particularidades son reconocidas y se esperan que sean aprendidas. De esta manera, las actividades se conciben como instancias que permiten a quienes aprenden apropiarse de objetos de conocimiento, de prácticas, incluso de la propuesta en sí misma.

El aprendizaje como transformación emerge voluntario en el proceso que desarrolla cada estudiante a partir de resolver la propuesta de trabajo. Los docentes describen formas de acompañamiento que pueden interpretarse como posibilidades de historizar las condiciones en que se desarrolló la tarea. Parecen potenciar la importancia del rol de aprendiz para promover la complejidad en la construcción del aprendizaje y la diversidad de sentidos que le otorgan los estudiantes a los distintos objetos de estudio.

La relevancia de estas concepciones en la formación docente anima a hipotetizar cambios en futuras prácticas de enseñanza. Modificaciones que surjan de las propias experiencias de aprendizajes de docentes y estudiantes. Pequeñas transformaciones que comiencen a contemplar miradas holísticas sobre el aprendizaje, la enseñanza y las instituciones educativas.

## **Notas**

<sup>1</sup> Se utiliza el género masculino durante el escrito para mantener la coherencia de la nomenclatura del Proyecto de Investigación. Sin embargo, la población de docentes universitarios de la sede en que se realizó el trabajo de campo es mayoritariamente femenina.

<sup>2</sup> Presentado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa para su evaluación externa en el mes de diciembre del año 2011 siendo aprobado por Resolución del Consejo Directivo N° 145/12 de dicha casa de estudio. Dirigido por Dra. Diana Martín (UNCo) y co dirigido por Mg. María Ema Martín (UNLPam).

<sup>3</sup> Presentado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa para su evaluación externa en el mes de diciembre del año 2015 siendo aprobado por Resolución del Consejo Directivo N° 107/16 de dicha casa de estudio. Dirigido por Dra. Diana Martín (UNCo) y co dirigido por Mg. María Ema Martín (UNLPam).

<sup>4</sup> El uso de categorías de descripción es propio de la fenomenografía, enfoque metodológico de la investigación.

<sup>5</sup> Estas últimas categorías fueron definidas de esta manera por el equipo de investigación.

<sup>6</sup> De seis entrevistas que debían tomarse en el segundo cuatrimestre 2012, dos de ellas no se pudieron realizar. Una por no contar con la participación de la cátedra y otra por razones de salud de la docente. Es importante aclarar que un mismo profesor suele estar asignado a alguna otra asignatura de los planes de estudio. Por ejemplo: quien es docente en Fundamentos Biológicos del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación también lo es en Psicología de la Educación.

## Bibliografía

- BOWDEN, J. (2000) Experience of phenomenographic research: a personal account. Bowden, J., & Wash, E. (eds.) *Phenomenography. Melbourne*: REMIT University Press.
- CANTARELLI, M. (2005) Fragmentación y construcción política: De la demanda a la responsabilidad. *Jornadas NOA-NEA de cooperación técnica con equipos de gestión provincial (4°, Chaco, 2005)*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancomoderecursos/media/docs/eje02/eje02-ampliatorios02.pdf>, Buenos Aires.
- CHARLOT, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce Montevideo.
- COLS, E. (2011) *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*, Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.
- CORNU, L. (2010) Saberes alterados. Frigerio, G, Diker, G. (comps.) *Educación: saberes alterados*, Fundación La Hendija, Paraná.
- CORNU, L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas". Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Centro de Estudios Multidisciplinarios - Novedades Educativas, Buenos Aires.
- DALL'ALBA, G. (2000) Reflections on some faces of phenomenography. Bowden, J., & Wash, E. (eds.). *Phenomenography: REMIT University Press, Melbourne*.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2001) La enseñanza como tarea del profesor. García, Carlos Marcelo (comp) *La Función Docente*. Síntesis S.A., Madrid.
- FRIGERIO, G. (2010) Curioseando (saberes e ignorancia). Frigerio, G, Diker, G. (comps.) *Educación: saberes alterados*, Fundación La Hendija, Paraná.
- GONZALEZ UGALDE, C. (2014) Investigación fenomenográfica. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- GRECO, M., PÉREZ, A. y TOSCANO, A. (2008) "Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares". Baquero, A. Pérez y A. Toscano, *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Homo Sapiens, Buenos Aires.
- GRECO, M. B. (2011) *El espacio político. Democracia y autoridad*, Prometeo, Buenos Aires.
- GRECO, M. B. (2011) Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación. R. Maliandi (Comp.), *Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales* (pp. 85-90), FUCES. Buenos Aires.
- GRECO, M. B. (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*, Novedades educativas, Buenos Aires.
- GRECO, M. B. (2015) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Homo Sapiens, Rosario.
- GUYOT, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. (2012) Enseñar en la sociedad del conocimiento, Octaedro, Barcelona.

- LARROSA, J. (2003) Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. *Serie Encuentros y Seminario*. Recuperado en:  
[www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- MALLIMACI, F. Y GIMENEZ BÉLIVEAU, V. (2015) Historia de vida y métodos biográficos. Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa Editorial, Buenos Aires.
- MARTIN, M.E., FARÍAS, A. (2016) Redescubrir el impacto de las concepciones de aprendizaje en las prácticas áulicas en la Universidad. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIII, p. 1-21.
- MARTIN, M.E., IGLESIAS, A.I., y FERNANDEZ, M.N. (2016) Aprendizaje como transformación. Una trama compleja en la formación docente. Etchevers, M. (Presidencia) *Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, "Subjetividad Contemporánea: elección, inclusión, segregación"*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
- MARTON, F. (1986) Phenomenography – a resarch approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, (3), p. 28-49.
- MARTON, F., DALL' ALBA, G., y BEATY, E. (1993) Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19, (3), p. 277-300.
- RANCIÉRE, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*, Laertes, Barcelona.
- SÄLJÖ, R. (1979) Student Learning. *Higher Education*, Vol 8, (4), pp. 443-451.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2015) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial, Buenos Aires.