



Trabajo Final

Psicología Educativa 2020

“La construcción de conocimiento compartido en el aula de Filosofía”

Estudiantes:

María Aprigliano

María José Emma

Sabrina Larocca

[Introducción](#)

[Metodología de campo](#)

[Análisis descriptivo](#)

[Reflexión final](#)

[Bibliografía](#)

[Anexo](#)

Introducción

En el siguiente informe realizaremos un análisis e interpretación de una observación de clase de Filosofía de una escuela secundaria desde los aportes teóricos que nos brinda la cátedra de Psicología Educativa.

El objetivo del siguiente trabajo será observar, examinar y distinguir de manera crítica y desde las categorías que nos presenta la cátedra la complejidad de la construcción de conocimientos en el aula de la clase de Filosofía. Focalizamos en las formas de interacción que realizan los diversos sujetos¹ en la misma, la construcción de significados compartidos y los sentidos y vivencias de la experiencia de aprendizaje, las formas que adquiere el discurso pedagógico, y los enfoques y objetivos de la orientación psicoeducativa que encontramos en nuestros análisis.

Para hacer este recorrido, comenzaremos delimitando y fundamentando qué método de observación y registro utilizamos. Luego realizaremos un análisis interpretativo y descriptivo de la situación de enseñanza-aprendizaje previamente presentada, utilizando citas textuales de la Observación de Clase N°1 **anexada** en el presente trabajo y por último una breve reflexión final con algunos postulados con los que entendemos debemos seguir trabajando.

Metodología de campo

En el siguiente análisis trabajaremos con un registro de una observación de una clase de Filosofía de una Escuela Secundaria provista por la cátedra de Psicología Educativa. De la misma no tenemos conocimiento del año/grado escolar en la que sucedió, ni fotografías, videos, audios que puedan complejizar el registro por escrito de lo que aconteció en el aula. Nos parece una aclaración pertinente ya que para poder abarcar la complejidad de la situación áulica y de las interacciones que allí suceden sería muy enriquecedor contar con aquellos

¹ ¿Por qué decidimos utilizar el lenguaje inclusivo?

Entendemos la necesidad de acudir a sistemas lingüísticos que desnaturalicen la utilización del falso masculino genérico y logren nombrar, para visibilizar, al conjunto de las identidades de género presentes en nuestra cotidianidad. La utilización de lenguajes no sexistas permite disipar violencias simbólicas intrínsecas en nuestra cotidianidad. La filóloga española Teresa Meana argumenta la necesidad de utilizar lenguajes no sexistas que nombren a toda la humanidad, dejando atrás la ilusión de un lenguaje neutral en los siguientes artículos: Teresa Meana Suárez (2002) "Porque las palabras no se las lleva el viento. Por un uso no sexista de la lengua." Ayuntamiento de Quart de Poblet. Disponible en: http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf y Meana, Teresa (2016) "El lenguaje como territorio de poder" Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2pqFzCrzpB8>

recursos. Sin embargo, entendemos que es posible realizar un análisis muy interesante de los vínculos en el aula a partir de estos registros porque, como explicaremos, es en esas interacciones verbales donde se desarrollan y potencian los procesos cognitivos. Además, son los que dan cuenta de la propuesta pedagógica-didáctica de la docente, el tipo de diálogo que se construye en el aula y el uso del lenguaje que allí se realiza.

Análisis descriptivo

Para realizar el análisis descriptivo e interpretativo de la clase de filosofía resulta pertinente mencionar a grandes rasgos que estamos en presencia de una clase donde la docente y sus estudiantes habitan un espacio de enseñanza-aprendizaje caracterizado por lo que Castedo (2004) describe sucede en las escuelas de prácticas alternativas. Nos parece relevante mencionar también que siguiendo a Baquero y Terigi (1996) entendemos a la institución escolar como una particular forma de organizar series de actividades en una realidad colectiva o comunidad de aprendizaje, con un espacio-tiempo específico, y funciones y/o fines definidos para docentes y estudiantes, con capacidad de producir considerables efectos sobre la cognición de los sujetos por su capacidad de predeterminedar y sistematizar contenidos en una secuencia de aprendizaje descontextualizada.

Nos resulta relevante destacar retomando a Palacios (2015) que el papel mediador del lenguaje como herramienta de la mente para el acceso al saber y la comprensión implica necesariamente convertir el aula en espacios de intercambios comunicativos, abiertos a la riqueza cultural de los estudiantes y sus contextos. En las dinámicas de enseñanza que analizamos de la clase de filosofía notamos que hay flexibilidad en cuanto a la asignación de los turnos de habla, las intervenciones de lxs estudiantes son dispersas y dan indicaciones directas a la docente acerca de cómo desarrollar la actividad, por ejemplo, que lea unx alumnx en particular, o se niegan cuando la docente les pide que hable porque les da vergüenza. Entendemos que gracias a las formas de enseñanza que utiliza la docente, lxs estudiantes se involucran con mayor autonomía ya que tienen la posibilidad de hablar sobre sus ideas y responder acerca de las ideas de lxs otrxs. Así, logra crear un espacio áulico con oportunidades para que lxs estudiantes interactúen entre ellos y cuestionen las ideas de los demás a partir de un alto nivel de reflexión.

También advertimos, según los aportes de Novak (1997), una intencionalidad docente de poner en juego aquellas ideas o conceptos significativos de las actividades realizadas anteriormente y la que realizarán a continuación. De esta manera, se presenta una actividad

escolar con una clara intencionalidad de relacionar las ideas previamente aprendidas en el procesamiento (o internalización) de actividades ya realizadas, con la idea nueva de recuperarlas y comunicarle a alguien más lo que estaban trabajando.

En el registro de clase podemos ver un claro ejemplo, donde la docente recupera lo trabajado en la última evaluación sobre *la naturaleza humana* para poder construir colectivamente categorías que aportan y complejizan el debate sobre *la moral*. Allí, este llamado de la docente a retomar lo trabajado funciona como andamiaje para lxs estudiantes ya que permite que puedan relacionarlo con la nueva información y aprehenderlo de manera significativa. Esto se ve reflejado en el siguiente apartado:

‘**Profesora:** Muy bien, ¿recuerdan lo que decía Aristóteles y Sócrates?’

Alumna 1: Si

Profesora: ¿Qué?... A ustedes que les fue tan bien en la prueba

Alumna 2: ¿cuándo? (murmura)

Alumna 3: cuando hizo la prueba...

(Alumna ríe)

Profesora: por eso no lo digo de manera irónica

Alumna 1: ¿no?

Profesora: noo... lo digo de verdad (ríe)... no todas, pero... la mayoría sí

(Alumnas murmuran y conversan)

Profesora: ¿qué dice Aristóteles y Sócrates sobre... con respecto a la... naturaleza humana?

Alumna 1: eeh...el bien y el mal, y eso...

Alumna 2 y 3: que era la base de la moral (a coro)

Alumna 4: que era la base de la moral... en una polis

Profesora: ¿Quién era ese?

Alumna 1: Eeh...

Alumna 2: Platón

Profesora: no

Alumnas 3 y 4: Aristóteles (a coro)

Profesora: Aristóteles (repite confirmando la respuesta)... ¿Sócrates qué dice?

Alumna 5: que la moral era la base de la felicidad

Alumna 6: no, que la felicidad era...

Alumna 1: que la felicidad...

Alumna 2: era de todos... de toda la población

Alumna 3: ah...”

A su vez, entendemos que este proceso se aleja de la creencia que “enseñar es explicar” (Palacios, 2015) porque permite que lxs estudiantes conversen entre sí en la clase, y que expliquen con sus palabras cuál fue el trabajo que vienen realizando en las actividades previas y cómo esto puede articularse con la nueva información. Por ello podemos mencionar el vínculo docente-estudiante que produce la docente con estos intercambios contribuye a mejorar sus habilidades de reflexión, al escuchar y ser escuchados.

Si retomamos los aportes de Badía Monereo (2004) sobre las características del proceso de construcción del conocimiento profesional docente y las estrategias de aprendizaje a utilizar en las aulas, podemos notar que para la docente hay una preocupación sobre la importancia que tiene para los estudiantes la utilización de estrategias de aprendizaje adecuadas para construir conocimientos versátiles, vinculados con sus trayectorias personales, debates sociales, culturales actuales, que puedan ser utilizables bajo distintas condiciones contextuales, en lugar de conocimientos inertes, meramente académicos o enciclopédicos. Como explica Palacios (2015), estas herramientas abonan a lo que define como *diálogo intercultural*. Esto implica la existencia de un espacio de intercambio amplio que legitime sus voces, saberes y experiencias y que a su vez nutra su universo simbólico. Por ejemplo, cuando acude a los ejemplos de la ciudadanía griega y la expulsión de las mujeres de esa legalidad democrática, o cuando problematizan las acciones/intenciones actuales desde la filosofía aristotélica en el siguiente pasaje:

“**Profesora:** hoy en día nuestros gobernantes, ¿siguen la línea de Aristóteles? (interrumpe a A4)

Alumnas a coro: ¡nooo!

Profesora: ¿Por qué no?

Alumna 1: porque no muestran respeto

Alumna 2: porque no dice tener bien en claro una polis

Alumna 3: porque no les preocupa de por sí la gente

Profesora: ¿cómo están... están tan seguras de que no piensan en el bien común?

Alumna 1: porque son ladrones

Alumna 2: no

Profesora: ¿todos son ladrones?

Alumnas a coro: ¡nooo!

Alumna 3: no, no le enseñaron a hacer bien

Alumna 4: no sé, porque no los conozco

Alumna 5: porque no... por lo hechos po'... nos damos cuenta que no hacen el bien común con lo hechos que ellos hacen y las cosas que hacen

Profesora: ya...

Alumna 5: que empiezan a hacer y ante eso uno saca una conclusión de que no se están fijando de qué es un bien común

Profesora: Muy bien, uno puede tener eeh... hay un dicho que dice que el camino al infierno está lleno de buenas intenciones, la intención no cuenta...

Alumnas a coro: ¡siii!

Profesora: ...si no se realiza la acción (continuando la idea anterior)

Alumna 1: si, es verdad es como...

Alumna 2: mi mamá dice eso

Alumna 3: los hechos hablan más que las palabras"

Si entendemos a la comunicación como "un proceso de negociación de significados a través del cual se construye el conocimiento compartido en el aula" (Perret Clemont en Palacios 2015), comprendemos la importancia del lenguaje como aquella herramienta cuya doble función, representativa y comunicativa, lo convierte en un instrumento para pensar y aprender

de y con lxs otrxs. Entonces, es ese proceso de negociación el que permite a la docente dar cuenta de las distintas maneras de representar el conocimiento que tienen sus estudiantes. Así como planificar y ajustar las actividades teniendo en cuenta el contexto de clase y las particularidades de sus estudiantes. Por ejemplo, en el siguiente fragmento del registro de clase las estudiantes van construyendo de manera conjunta algunas de las ideas planteadas por Kant y la docente va adaptando sus preguntas para poder guiarlas a través de los temas, mientras que a su vez ejemplifica con situaciones de la vida cotidiana que les sirven para apropiarse del conocimiento:

“Profesora: ya... ¿qué dice Kant con respecto al actuar moral?

Alumna 2: quee....

Alumna 3: que una acción puede ser buena o mala

Alumna 4: es un aspecto formal

Profesora: yaa... que una acción puede ser buena o mala ¿dependiendo de qué?

Alumna 2: de la acción... de la presencia o ausencia de voluntad

Profesora: yaa.... ¿y cuál es la... cita eeh... que aparece ahí que es importante de Kant?

(Alumnas murmuran)

Alumna 1: que la voluntad siempre va valer

Profesora: yaa...

Alumna 1: que pueda valer

Alumna 2: es lo mismo

Profesora: algo va ser considerado bien por lo que yo debo realizar

Alumna 1: es como algo bien que hay que considerar todo, es un...

Profesora: que sea universal

Alumna 1: ¿cómo?

Profesora: no va ser dependiendo el evento, del lugar o la persona

Alumna 1: mmm....

Profesora: (interrumpe) A ver por ejemplo, si yo considero que eeh... el robar está mal

Alumna 1: (interrumpe)

Profesora: ... si a mí me roban, está mal

Alumna 1: si, pero...

Profesora: pero... si yo veo por ejemplo a mi hermano chico que está robando, yo no voy a justificar su acción con que es un niño chico... está mal igual

Alumna 2: sii

Alumna 1: universal, ¿se refiere a todo... a todo momento?

Profesora: sí''

Reflexión final

Para concluir, consideramos que la construcción de conocimiento que se lleva a cabo en el aula está íntimamente relacionada con el proyecto político pedagógico propuesto por la docente, sus estrategias de enseñanza y el lugar que tienen las voces de lxs estudiantes. En este sentido nos resultan relevantes los tres postulados que proponen Agudo de Córscico y Rosetti (en Palacios 2015) para pensar los aportes de la psicología educacional y la sociolingüística en situaciones áulicas. Por un lado, proponen pensar al **habla de lxs docentes como vehículo fundamental de la enseñanza** porque como bien explica Cazden (1991), aunque se apele a la diversidad de voces y a la construcción colectiva de los saberes, la relación docente-estudiante es siempre asimétrica. Porque siempre es lx docente quien guía el proceso de enseñanza y aprendizaje. Creemos que esta afirmación es importante a la hora de formarnos como profesionales ya que nos reposiciona como responsables de lo que sucede en el aula y nos lleva a problematizar nuestras estrategias frente a los ‘‘fracasos’’, lejos de culpabilizar a nuestrxs estudiantes y reproducir desigualdades.

El siguiente postulado que nos proponen es que **el habla de lxs estudiantes muestra gran parte de los aprendizajes alcanzados**. También nos parece muy relevante ya que nos llama a abrirnos a lo que cada unx de nuestrxs estudiantes puede aportar y a comprometernos con sus realidades sociales y culturales. Sabemos que es común que no se contemplen ‘‘estos saberes que contribuyen a dar forma y sentido al capital lingüístico. En consecuencia se

generan mecanismos a través del currículum, las actividades escolares y las evaluaciones que transforman las diferencias culturales en desigualdades en los logros escolares” (Perrenoud en Palacios 2015). Volviendo al registro de clase, creemos que las estrategias docentes que permiten conectar las formas culturales y sociales de lxs estudiantes con los saberes escolares son las que generan proyectos educativos más inclusivos que se distancian de la reproducción de las desigualdades. Además, necesariamente nos conecta con el último postulado: **el lenguaje es una parte importante de las identidades de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje** y escucharlxs e intercambiar con ellxs es en definitiva lo que nos va a permitir comprender dónde estamos paradx, con quiénes estamos trabajando y qué estrategias nos acercaran a que todxs puedan tener su derecho a aprender.

Bibliografía

Badía, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente.

Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", En: Apuntes Pedagógicos, N°2.

Cazden C. (1991) "Discurso en clase y aprendizaje del alumno", "La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos". En, El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Paidós, Barcelona.

Novak, J. (1997). El papel fundamental de una teoría del aprendizaje en una teoría de la educación. En: Novak, J. Teoría y Práctica de la Educación. Madrid, Alianza.

Palacios, A. (2015). Lenguaje, interactividad y aprendizaje en el aula. En, Palacios, A. (Coord) Claves para incluir. Buenos Aires, Noveduc.

Anexo

[Observación N°1 – Clase de Filosofía](#)