

CAPÍTULO 4

La clase como espacio dialógico y significativo

María Alejandra Pedragosa

Introducción

El punto de partida para reflexionar sobre la clase como un espacio dialógico y significativo se hace posible en virtud de considerar el aprendizaje significativo como un paradigma que incluye diversas perspectivas en relación a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje (Moreira, 2017).

En este capítulo nos interesa dar lugar a la articulación de los principios del aprendizaje significativo con la consideración de la clase como un encuentro comunicativo. El aprendizaje significativo encuentra una fértil concreción de su propuesta en la configuración de un espacio áulico donde los intercambios dialógicos den lugar a la relación profunda y sustancial de los saberes, creencias, posibilidades cognitivas y emocionales de los estudiantes con los conocimientos que se proponen construir en las aulas para que alcancen comprensión, construcción de significados y gozo de saber.

Cuando planteamos considerar una configuración áulica (Litwin, 2012) que promueva situaciones dialógicas y significativas implica tomar en consideración que en el trabajo cotidiano en el aula deben contemplarse como parte de las previsiones de la enseñanza cuestiones tales como el uso del tiempo y el espacio, las modalidades de agrupamiento de la clase para las distintas tareas, las formas de interacción, además de los contenidos del aprendizaje que se contemplan como parte central de la organización de la clase.

La construcción de la clase como un espacio común de comprensión, un campo posible para la negociación y la creación de significados compartidos requiere pensar la enseñanza desde un punto de vista comunicativo (Huertas y Montero, 2013). El trabajo áulico, en las clases, como un espacio de comunicación, nos permite reflexionar acerca de los intercambios en la enseñanza como una interacción dialógica que busca articular las diversas construcciones cognitivas de los estudiantes a partir de distintos puntos de encuentro o vías de acceso a los conocimientos. En una configuración como la que se plantea, las formas de relación con el conocimiento nuevo buscan ser sustanciales y no arbitrarias, evitando enfoques meramente estratégicos o de exterioridad para el aprendizaje.

Los objetivos de una tarea, los contenidos de la misma o las estrategias que se hacen presentes en las clases son más fiables para una relación sustancial entre los conocimientos

previos del estudiante y el nuevo conocimiento a partir de acciones comunicativas dialógicas y no a través de un mero devenir discursivo monológico. Esto implica disponer la posibilidad de entramar lo que el estudiante sabe, cree, siente y valora con los conocimientos de referencia de la disciplina.

La propuesta es pensar el sustento teórico para construir una modalidad comunicativa en la clase que permita compartir el pensamiento y la palabra, escuchar y entender otros modos de ver las cuestiones, en definitiva, que facilite una vivencia intersubjetiva de construcción de los significados.

El aprendizaje significativo un desafío para la configuración de las clases en el aula

¿Cómo pensar desde la enseñanza como espacio de comunicación la posibilidad del aprendizaje significativo?

Esta pregunta requiere siempre respuestas singulares, porque singular es cada encuentro pedagógico, con contenidos diversos, diferentes grupos de estudiantes, condiciones institucionales, sociales y políticas específicas. Modos particulares para el desarrollo de un aprendizaje significativo en el aula que implican la consideración de los determinantes duros del dispositivo escolar (Baquero y Terigi, 1996) que enmarcan y, porque no, condicionan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Estos determinantes se refieren al tiempo, la materialidad del espacio, las formas de habla e interacción, los modos de agrupamiento de nuestros estudiantes para que compartan el conocimiento, el contenido y las tareas. Estos elementos los recupera la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 2010) como cuestiones a abordar para dar respuesta a la singularidad de cada aula, de cada grupo de clase.

A partir de este encuadre de la enseñanza escolar/académica, estos “determinantes” se pueden pensar como locus de intervención para la configuración de las situaciones de aprendizaje significativo a través de las propuestas de actividad, las consignas, las pautas de interacción y los materiales, tal como se viene señalando.

En este marco es que proponemos repensar cada una de las instancias áulicas para el aprendizaje significativo en términos de entramado (Cazden, 2010). Un desarrollo de la labor áulica que tenga una secuencia en clave de aprendizaje significativo para pensar las estrategias, las consignas, las preguntas, los modos de darnos la palabra para dar lugar a ese entramado entre lo que el alumno ya sabe y lo que los docentes plantean como contenido a aprender, para dar lugar al encuentro de diversas historias cognitivas, conceptuales, concepciones alternativas, en definitiva, a una experiencia que entrame experiencias (Larrosa, 2003).

Es necesario abordar la configuración áulica en todo su alcance (Litwin, 2012), donde los diversos elementos se disponen y articulan de modos específicos. Los docentes a partir de macro y micro decisiones implicadas en el armado de la clase (Edelstein, 2011) desde una perspectiva

significativa y dialógica pueden configurar espacios de aprendizaje, para dar lugar a que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender significativamente a través del hablar y pensar juntos. Abrir espacios para que quienes participan de la clase puedan expresar las comprensiones sucesivas que van alcanzando y compartir cómo están llevando adelante la construcción del conocimiento progresivamente. Esto a su vez, en términos de cognición distribuida (Salomon, 2001) al propiciar situaciones donde todos puedan dar a conocer su palabra, los significados. Ello favorece la colaboración en el pensamiento, no sólo cuando se argumenta en los mismos términos, sino también en los casos de controversia donde se confrontan distintas maneras de abordar la comprensión de un fenómeno. La configuración áulica entonces, no sólo tiene que incluir una fluida interacción docente - estudiante, sino también momentos en los que se escuche y dialogue entre los estudiantes aportándose diversas visiones entre sí.

La dialogicidad como posibilidad para el aprendizaje significativo en el aula

Pensar en la dialogicidad como vía para el aprendizaje significativo requiere considerar en el aula la apertura de un espacio que dé lugar principalmente a la polifonía de voces que piensan de distintas maneras un contenido, un fenómeno, al mismo tiempo que se da la oportunidad de aprender a escucharnos, a valorar la palabra del otro y a convertir un momento de construcción del conocimiento en una instancia de convivencia.

Permitir la heteroglosia (Bajtín, 2013) en el aula para escaparnos de la idea unívoca del significado, abre la posibilidad para no quedar centrados en la “respuesta correcta” sino trabajar como punto de partida desde la diversidad para decir las cosas. Evitar la “monoglosia”, el enunciado canónico, construyendo un derrotero articulador de los diversos “decires”, de los diversos significados y sentidos, para alcanzar las comprensiones comunes de los contenidos curriculares que constituyen la propuesta académica que se les hace a los estudiantes desde los sistemas educativos. Una progresión en la que vamos aceptando esa polifonía, la diversidad, las formas múltiples de entender hacia formas comunes y compartidas.

Desde el aprendizaje significativo es central poner en diálogo lo que el alumno ya sabe y el conocimiento potencialmente significativo. Desde la noción de configuración áulica y los diversos elementos a tener en cuenta, es útil considerar el acceso al conocimiento de los estudiantes en el marco de una variedad de actividades que resulten flexibles para que cada uno lo pueda abordar desde sus posibilidades, desde sus “conocimientos previos”. Del mismo modo, se deberían ofrecer modos diversos de manifestar tanto lo que saben, cómo lo que comprendieron. Permitir que en la pluralidad del aula cada uno pueda vincularse con el conocimiento desde el lugar en el que se encuentra, en términos de estructura cognitiva en la perspectiva ausubeliana. Los sujetos no realizan la construcción de la misma manera, tanto para la adquisición del conocimiento, ni tienen los mismos modos para dar cuenta de lo que ya saben o de las comprensiones a las que paulatinamente van arribando. Todo ello debe ser visibilizado a través de acciones y actividades

áulicas que pongan en evidencia los distintos derroteros y que estos a su vez sirvan de andamiaje mutuo entre los estudiantes y así poder pensar entonces en términos de comunidad de aprendizaje (Wenger, 2001).

Cuando se plantea la interacción dialógica como estrategia general de trabajo en el aula a los fines de favorecer un aprendizaje significativo, se propone flexibilizar las posibilidades de articulación discursiva y evitar que el discurso del docente fagocite lo que el estudiante tiene para decir. Se trata de poner en diálogo el conocimiento previo con el nuevo conocimiento y entramar estos dos mundos discursivos que se diferencian no sólo en términos de un lenguaje técnico o coloquial, sino también en su proveniencia de la experiencia cotidiana o el conocimiento científico, de registros más abstractos o más concretos (Cazden, 2010).

Hacer habitual el diálogo para la significatividad en nuestras aulas

Los modos de interacción dialógica / conversacional para el aprendizaje significativo como una habitualidad requieren que los estudiantes puedan experimentarlos desde el inicio de los recorridos de aprendizaje como parte constitutiva de las clases en las prácticas cotidiana y de las reglas de juego en este ámbito. Establecer claramente que el aprendizaje, la construcción del conocimiento demanda que hablemos, que pongamos en diálogo los marcos referenciales con los que cuentan los estudiantes en relación al conocimiento que esperamos compartir (Edwards y Mercer, 1994).

Brindar la posibilidad de que los estudiantes expresen lo que no entienden o como lo entendieron y que no sea un riesgo en su trabajo académico, porque se establece un marco de confianza (Luhman, 1996) que hace de la clase una zona segura para equivocarse y / o transitar ese desarrollo de las comprensiones sin preocuparse más que de enriquecer los significados y aprender.

El diálogo en clase, no sólo permite a los sujetos expresarse desde su individualidad, posicionándose con sus enunciados, sino que además permite una co-construcción del conocimiento en términos de cognición distribuida (Salomon, 2001), porque al escuchar los enunciados de otros se reposicionan desde nuevos enunciados, que incluyen de algún modo los enunciados de los otros, articulándolos o contraponiéndolos, pero siempre en ese movimiento iterativo que da la posibilidad de enriquecer el significado alcanzado (Bajtín, 2013).

Hablar y escuchar a otros permite repensar los propios conocimientos, volver a expresar con mayor precisión las ideas que se quisieron compartir, reestructurarlas e ir construyendo la significatividad a través del hablar con otros, del diálogo. Tal como Bajtín (2013) planteaba al concebir la conciencia como algo inacabado y que se construye en diálogo, sincrónico o diacrónico. El autor proponía que al compartir la palabra se " (...) forma parte de la tela dialógica de la vida humana, del simposio universal" (p. 331) de la construcción de conocimiento, de una compren-

sión progresiva del mundo, de compartir significados. Se trata de elaborar más amplias y profundas comprensiones al dialogar con otros. Brindar a los estudiantes a través del diálogo en el aula la posibilidad de sumarse a este “simposio”, para expandir las comprensiones para una construcción significativa del conocimiento.

En el diálogo necesariamente aparecen las diferencias interindividuales, la heterogeneidad, las realidades socioculturales y de construcción subjetiva muy diversas, esto es parte constitutiva de la construcción significativa, en términos de relación sustancial entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo material (Ausubel, 1983). Este enfoque nos aleja del paradigma que basa los procesos de enseñanza en principios que suponen unos estudiantes típicos, normalizados a los que se les proponen trayectorias que conducen un proceso de homogeneización. El desafío es alcanzar los objetivos educativos desde y con las diferencias.

Las diversas historias intelectuales y vitales dan lugar a diferencias en las posiciones de los estudiantes en referencia a los enunciados, a la vez que iguales en relación a las posibilidades de construcción del conocimiento desde ese lugar singular en el cada uno se encuentre. Es decir, los estudiantes se pueden hallar en distintos puntos del campo de significación que se aborda, pero el aprendizaje significativo abona la posibilidad de que todos pueden progresar desde su estructura cognitiva singular hacia la comprensión. Desde la hipótesis de trabajo que implica la organización/configuración de la clase es necesario pensar cómo establecemos los objetivos educativos y cómo los vamos articulando en las acciones educativas. Esto requiere una reflexión en torno a la flexibilización curricular, con implicancias institucionales en el marco de cómo se definen las promociones de los estudiantes, entre otras cuestiones.

En concreto, para pensar el aprendizaje dialógico y significativo en el aula enfocando la enseñanza como un proceso de comunicación se necesita identificar y delinear los modos de interacción que pueden facilitar el progresivo enriquecimiento de significados de los estudiantes. El eje del paradigma del aprendizaje significativo referido a la relación sustancial entre lo que ya saben los sujetos y el nuevo conocimiento que se pone en directa relación con la propuesta del diálogo como modalidad básica de los procesos de enseñanza. Al decir modalidad básica, por un lado, señalamos lo evidente, que el lenguaje es el principal mediador en la comunicación entre docentes y estudiantes. Pero, por otro lado, básica en el sentido de necesaria e indispensable desde un marco sociocultural que considera el lenguaje y el diálogo como herramientas psicológicas, por la cual nos representamos a nosotros mismos y al mundo además de tomar conciencia del mismo y de nuestros procesos.

Las interacciones intersubjetivas han sido la piedra angular del desarrollo cultural de la cognición humana (Tomasello, 2007), por la cual la especie humana ha compartido la experiencia y ha desarrollado la cultura de manera colectiva, a la vez que da lugar al desarrollo subjetivo. Y si la educación, tal como la consideramos, es un proceso inherente al desarrollo, en el espacio áulico se hace presente o debe hacerse presente, el proceso dialógico como herramienta psico-socio-cultural-histórica y como objetivo educativo ya que el intercambio lingüístico además de ser un instrumento del desarrollo cognitivo se constituye en un instrumento para la convivencia y la comprensión mutua y del mundo en toda su diversidad.

En el aula, desde la perspectiva significativa, el diálogo se debe hacer presente con toda su potencia en tres momentos, *como forma básica de relación con lo que los estudiantes ya saben* en el proceso de recuperación y explicitación de los conocimientos previos, *como forma básica de relación entre esos saberes previos y los nuevos conocimientos* que se proponen, y finalmente *como forma básica para revisar, recuperar, evaluar las comprensiones alcanzadas en el proceso*.

Como construimos un aprendizaje dialógico y significativo en el escenario babélico del aula

La dialogicidad recupera la diversidad en el proceso de construcción de significados. Abrir el diálogo y hacer presentes todas las voces (Wersch, 1993), dando lugar a la heteroglosia permite una genuina labor de negociación de significados, dando lugar al entretejido que recupera las comprensiones actuales de los estudiantes para dar lugar al enriquecimiento de significados. Este contexto dialógico permite comprensiones más elaboradas de los fenómenos a partir de la confrontación y articulación de las concepciones puestas en juego en el diálogo. Esto significa en el ámbito de la construcción del conocimiento escolar, especialmente en el ámbito de estudio del denominado cambio conceptual, que tal “cambio” no ocurre como sustitución, sino que el estudiante en el enriquecimiento de los significados desarrolla, identifica y comprende el contexto apropiado de uso de la construcción significativa alcanzada, recontextualizando y reconceptualizando (Cazden, 1991).

El escenario áulico para un aprendizaje dialógico y significativo requiere elaborar actividades, donde el diálogo permita una relación sustancial con los contenidos. Donde los sujetos implicados puedan delinear juntos las complejidades de los fenómenos que no tienen una única forma de ser abordados. Esto posibilita favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico y autocrítico que pueda poner bajo escrutinio los propios juicios y prejuicios en relación a los conocimientos previos y los nuevos.

Las actividades deberían promover un proceso argumentativo, de explicitación de los distintos puntos de vista, ya que en el proceso de justificación se enriquece el diálogo. Dar lugar a contrapuntos de diversas posiciones y la argumentación de las razones o justificaciones de dichos puntos de vista resulta una excelente práctica para el desarrollo del pensamiento, del lenguaje, como así también, del respeto a la diversidad y la convivencia.

Los docentes en el contexto de su labor de enseñanza de los contenidos curriculares, intervienen favoreciendo el proceso de recontextualización y reconceptualización de modo retroactivo a los enunciados y respuestas de los estudiantes (Cazden, 1991) de tal modo que orientan las participaciones hacia el marco temático que se desarrolla.

Este tipo de diálogo requiere propiciar un clima de apertura a los diferentes enunciados, a las diversas maneras de plantear el conocimiento, como también revisar las modalidades conversacionales en el aula para que permitan la implicación de los estudiantes a partir de marcos referenciales compartidos. Asimismo, esta dinámica implica poner en suspenso la consideración de

respuestas correctas permitiendo el proceso de compartir sin homogeneizar lo diferente. Desarrollar la construcción del conocimiento en un contexto de expresión, de comprensión y de encuentro posible en la adecuación contextual de los conocimientos y la comprensión de que ellos son fruto de los acuerdos de las comunidades académico científicas, de cómo se entienden y asumen los fenómenos en los estudios actuales.

Posibilitar la construcción de formas de pensamiento y de diálogo que nos permitan hablar y pensar juntos/as siendo diferentes, construir espacios sociales, instituciones, futuro para nuestros niños/as y jóvenes, en el cual la construcción del conocimiento en la interacción comunicativa áulica sea una práctica común y naturalizada, una forma de sentido común como diría Schutz (2012).

Referencias

- Ausubel, D. P. (1983) Significado y aprendizaje significativo. En: *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* pp. 46-85. Trillas, México.
- Bajtín, M., (2013). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Baquero, R. Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Dossier "Apuntes pedagógicos"* Buenos Aires: UTE/CTERA.
- Cazden C. (1991). Capítulo 6 "Discurso en clase y aprendizaje del alumno". Capítulo 7 "La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos". En *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* (pp. 111-132, 135-147). Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En: *Aprendizaje y contextos: contribuciones para un debate*, pp. 61-80. Buenos Aires: Manantial.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.
- Huertas, J. A. y Montero I. (2013) La interacción en el aula. Aprender con los demás. Buenos Aires: Aique.
- Larrosa, J. (2003) Experiencia y pasión. En: *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, pp. 165-178. Barcelona: Laertes.
- Litwin, E. (2010) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 91-115. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Moreira, Marco Antonio (2017) Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (12): e29. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Tomasello, M. (2007) Los orígenes culturales de la cognición humana. Buenos Aires: Amorrortu.

- Salomon, G. (comp.). (2001). *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (2012). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación*, pp. 135-152. Buenos Aires: Aique.