

# LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN EL AULA DE CLASE

José Gregorio Rodríguez  
Profesor Departamento de Psicología  
Facultad de Ciencias Humanas  
Coordinador Programa RED  
Ciudad Universitaria, 28 de septiembre de 2006

*Después de todo,  
el más grande seductor  
no es Alcibíades sino Sócrates*  
M. Yourcenar, 1983: 34

Hablar de educación es hablar de seducción. La Real Academia de la Lengua define seducción como: “engañar con arte y maña; persuadir suavemente al mal. Embargar o cautivar el ánimo.” Aparte de la connotación moral, restringida del término, que la Academia lo asocia con el mal, la seducción es una de las más finas características del género humano.

La seducción excluye cualquier acto de violencia y exige al seductor una capacidad de ponerse en el lugar del seducido, un conocimiento profundo del asunto hacia el cual se seduce y un dominio en las artes de la persuasión para embargar y cautivar el ánimo del otro. La seducción, por tanto, es un acto que se realiza a través de procesos de comunicación entre los actores. Deben existir interlocutores que intercambian significados a través de diversos medios que no son otra cosa que “el arte y la maña” (Rodríguez, 2001).

## **Comunicación y Educación**

La educación es, en esencia un proceso de comunicación, por cuanto los participantes en el acto educativo intercambian significados a través de procesos de conversación, la cual puede ser oral, escrita, o a través de la imagen, la actuación u otras formas que los humanos descubran y utilicen para hacerse entender de otros humanos (Huergo & Fernández, 1999).

La comunicación, entendida como el proceso de intercambio de significados que hace posible la convivencia y el abrirse a los otros para poder interactuar con ellos, constituye un elemento fundamental de los procesos educativos. Podríamos afirmar que comunicación y educación son lo mismo, salvo porque no todo acto comunicativo tiene intencionalidad educativa, aunque todo acto educativo sí tiene intencionalidad comunicativa y se realiza a través de procesos comunicativos.

El reto de todo educador consiste pues, en lograr una comunicación efectiva con sus interlocutores y el reto de quien se educa consiste en lograr una comunicación efectiva con las fuentes que le proveen elementos para su formación, sean éstos maestros, libros, medios de comunicación, bases de datos, redes de información o comunicación o compañeros de faena, con quienes se comparte la aventura educativa.

## **La comunicación en el aula**

Ahora bien, si se considera que todo acto educativo se realiza a través de actos comunicativos, debe precisarse qué diferencia los actos educativos de otras interacciones humanas. Reconociendo que existen muchos más rasgos distintivos, vale la pena destacar al menos tres: la intencionalidad de los actos educativos, las relaciones que se establecen entre los participantes en un acto educativo y el asunto sobre el cual ellos hablan.

Aunque los fines de la educación varían de época en época y de sociedad en sociedad, la mayéutica socrática ha inspirado el quehacer de los educadores y su formación en Occidente. Desde esta perspectiva, educar significa acompañar a cada sujeto para que emerjan las manifestaciones humanas que lleva dentro facilitando la emancipación de las ataduras de la ignorancia. El acto educativo es un acto liberador que apela a la razón a través del diálogo para que cada persona reconozca tanto su riqueza interior como las características de su cultura y las ponga en interacción con el propósito de tomar las riendas de su propio destino y de participar con otros en la construcción de la historia. Así, todo acto genuinamente educativo se orienta hacia el desarrollo de procesos de apropiación y construcción de conocimiento y a la promoción de capacidades para pensar, sentir y actuar de unas determinadas maneras, abriendo horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad (Rodríguez, 2005).

Los sujetos que participan en un acto comunicativo-educativo establecen un tipo de relaciones que están estrechamente asociadas con el saber que sirve de pretexto a dicho acto. Es la diferencia de saberes frente a un tópico del mundo lo que legitima la noción de educador y su correlato, el educando. El diálogo de los dos, mediatizados por el mundo (Freire, 1971), constituye la esencia de la clase, ámbito en el cual se configura la relación pedagógica, caracterizada como una relación comunicativa de carácter asimétrico, porque es el maestro quien orienta el proceso de comunicación y quien tiene la responsabilidad directa por lo que se habla mientras se esté oficialmente en sesión de clase y por los mensajes que se comunican en el aula, los cuales se refieren fundamentalmente al currículo -información proposicional-, al establecimiento y mantenimiento de las relaciones sociales -control- y a la expresión de las actitudes e identidad de los participantes. (Cazden, 1988: 2/3).

La interacción en la clase se rige por las reglas de participación de la conversación, puesto que el maestro busca a través de diversas dinámicas, que el saber, pretexto de la clase, pueda ser comprendido y apropiado por los estudiantes quienes, a su vez, con sus intervenciones interpelan a su maestro desde sus propios saberes y desde los procesos que siguen para construir el nuevo saber. Es esa posibilidad de deconstruirse y reconstruirse en cada acto pedagógico la que impulsa al maestro a ser un creador en cada clase y no un simple repetidor de fórmulas impuestas o rituales aprendidos.

En una conversación, quienes participan deciden el tópico sobre el cual conversar y se van urdiendo diversas tramas de significados en la medida que la conversación avanza. En la clase, es el maestro quien, en últimas, fija o aprueba el tópico, ya sea porque sigue un plan previamente trazado por el currículo o por él mismo, o porque lo acuerda con sus estudiantes. Es, así mismo, responsable por el curso de la conversación ya sea porque la centra en su propio discurso o

porque busca urdir una trama con un significado compartido, a través de las diversas intervenciones de los participantes. El éxito de una clase consiste pues, en la capacidad del maestro para seducir a sus interlocutores al tema que trata y provocar su participación para que cada uno urda su propia trama de significación y desarrolle diversas capacidades sobre el asunto (Hymes, 1974).

### **Qué se puede decir desde la investigación**

Un estudio realizado en las aulas de la Universidad Nacional, sede Bogotá, en 1992, (Iriarte y Rodríguez: 1992), en el cual buscábamos responder a la pregunta por *la Calidad de la Práctica Pedagógica Universitaria*, empleando los enfoques teóricos y metodológicos de la etnografía del habla, se exploraron algunas características de las prácticas de profesores distinguidos con “Docencia Excepcional” identificando que aquellos a quienes los estudiantes valoran como profesores excelentes, presentaban algunos rasgos semejantes en las estructuras de participación en clase y las formas de construcción de significación:

La clase entendida como un proceso de comunicación que se realiza al interior de un escenario cultural particular, se rige por los principios de la organización de la interacción discursiva en conversaciones espontáneas que se fundamenta en el intercambio y la negociación de significados.

En las estructuras de participación tanto los que producen el discurso como los que lo reciben pueden adoptar diversas posiciones. Por la naturaleza de la interacción en el aula de clase se dio relevancia a la observación de los roles que asume el profesor, y los roles que asumen también los estudiantes, provocados por la actuación misma del docente.

Goffman (1981) establece cuatro posiciones diferentes que puede asumir quien produce el discurso: **principal, autor, animador y figura**, aunque el participante puede adoptar secuencialmente las cuatro posiciones a lo largo de una conversación. En nuestro estudio se buscó establecer de qué maneras se expresan esas posiciones y qué funciones cumplen en la construcción de sentido. Los análisis de los registros de aula permitieron identificar que:

- Los profesores asumen primordialmente el rol de **principal**. Es el responsable de su discurso, su posición la establecen las palabras dichas, se compromete con lo que las palabras dicen, cree en lo que está diciendo. Si hay evidencia de lo contrario (como en la broma) se hace necesario contextualizar la afirmación. El profesor se considera y actúa como el/la responsable del discurso mientras está oficialmente en clase (Cazden 1988) y expresa su convicción y compromiso con lo que dice. Paralelo al contenido de su discurso el profesor contruye con sus palabras una actividad pedagógica centrada en la formación de sus estudiantes. Por ejemplo: *“Una de las cosas que nosotros podemos observar acá es la soledad de Caldas. Una de las razones por las cuales les di justamente estos textos para que ustedes leyeran es porque él allí menciona su soledad [...]”*
- Asume, así mismo el papel de **autor**, (quien crea y se responsabiliza por el contenido del discurso, quien ha elegido una posición frente a lo que está diciendo y la expresa). A través de su actuación como autor se legitima su calidad como docente, por cuanto es en el proceso de

creación de su propio discurso que reconoce y hace reconocer a sus estudiantes su autoría, distinguiéndola de la autoría de otros y es capaz de someterla a la crítica propia y ajena. Lo hace:

- citando las palabras de otro y haciendo explícito su reconocimiento a la autoría de dicha fuente. “[...] *es la sorpresa de Caldas cuando él dice: ‘Bueno, pero ¿cómo es posible que a ningún científico europeo se le haya ocurrido que pueda existir una relación entre la altitud y el punto de ebullición del agua?’*”
  - Citando sus propias palabras dichas anteriormente: “[...] *Eso es lo que yo le decía ayer a Darío: ‘Perdóneme una cosa, pero para Kant la ciencia es la puerta estrecha por donde debe pasar la filosofía si quiere seguir especulando. [...]’*”
  - El autor expresa su opinión frente a lo que está diciendo: “[...] *De manera que yo creo que aquí está el punto...*”
  - El autor expresa hallazgos de su propia cosecha: “*La docencia no va en detrimento de la investigación, por el contrario, la cualifica al exigir al investigador un esfuerzo para recontextualizar su saber y comunicarlo sistemáticamente a quienes no son sus pares, pero que están en proceso de formación para serlo*”.
- El rol de **animador** (quien produce físicamente el discurso, la máquina de hablar, el cuerpo que se compromete en la actividad acústica). Un recurso como el paralelismo, que consiste en repetir de manera casi idéntica fracciones del discurso, pone de relieve esa ‘actuación’ (performance): Ej: Una profesora, refiriéndose a la Soledad de Francisco José de Caldas decía: “*Caldas no tiene pares. Caldas no tiene iguales, no tiene con quien conversar, no tiene con quien discutir, no tiene a quien preguntarle.*”
  - El rol de **figura** (es la expresión de sí mismo -quien se retrata- en el discurso). El hablante presenta una imagen particular de sí mismo a través de la construcción y del testimonio de los eventos del relato. Por ejemplo, una profesora, explicando los cuidados que se deben tener al consumir un medicamento, mientras expone, actúa con un frasco que tiene en la mano: “[...] *yo como me traigo los medicamentos juicioso para la Universidad para no interrumpir el tratamiento ¿qué hice mientras el profesor se volteaba a borrar el tablero? ¿ah? ((risas)) ¿ah? Lo destapé ((destapa el frasco que tiene en la mano)) y guich ((se lo lleva a la boca en ademán de tomárselo y lo vuelve a tapar)) ((risas)) ¿ya? Cuando me di cuenta que ya era la hora ¿no? Entonces, esas son cosas que muy corrientemente se hacen y atentan contra la integridad del producto.*”

Los roles de animador y de figura están íntimamente ligados a recursos discursivos enmarcados en la actuación, son utilizados por los profesores como mecanismos estrictamente pedagógicos que posibilitan tanto la argumentación discursiva como la dramatización de las experiencias compartidas en el aula.

La argumentación, realizada a través de los roles de principal y autor, y la dramatización realizada a través de los roles de animador y figura reflejan la actitud veraz y sincera del hablante que hace posible construir significación. En el aula de clase, la construcción de sentido se hace posible gracias al establecimiento y mantenimiento del tópico, entendido como una proposición o conjunto de proposiciones que expresan un asunto o conjunto de asuntos que los hablantes quieren comunicar. El tópico discursivo surge del contexto propio del discurso y su continuidad o

discontinuidad crea cuatro tipos de situación con respecto a un nuevo tópico o al mantenimiento de uno ya establecido: tópico discursivo incorporativo, discursivo re-introductorio, discursivo colaborativo y discursivo introductorio (Keenan & Schieffelin 1976).

- El análisis de las observaciones permitió concluir que en el contexto pedagógico universitario prevalece el uso sistemático y recursivo de aquellos mecanismos que permiten establecer y mantener firmemente el tópico en cuestión durante la sesión de clase mediante el empleo del tópico discursivo **incorporativo**.

*P: [...] entonces hemos llegado a la famosísima oposición entre fenómeno y noúmeno [...]*

*¿Sí?, ¿Estoy bien?, ¿Sí estábamos ahí?*

*E: Estábamos... ((inaudible))*

*P: Sí. Eso nos da pauta para ingresar a otro ámbito de la reflexión kantiana en la cual ...”*

- El tópico discursivo **introductorio** se presenta al inicio de las sesiones, para introducir algún subtópico del tema general o cuando profesores y estudiantes rompen con el tópico de clase para hacer alusión a estrategias de organización, atender a un asunto súbito que demanda atención o a problemas disciplinarios. Los cambios definitivos del tópico no son frecuentes en una misma sesión clase. Ej: Hablando de Caldas, la profesora continúa con el tema de la soledad y de la forma individual de hacer ciencia en el siglo XVIII. “[...] *Veamos otra característica interesante de esa ciencia del siglo XVIII. Es su carácter de viaje, de expedición. Todo eran viajes. Ciencia y viajes están estrechamente ligados [...]*”

- El tópico discursivo **colaborativo** aunque se observó con menor frecuencia, es un recurso que los profesores emplean para buscar la cooperación directa y explícita de los estudiantes en la construcción del discurso y comprometerlos en su propio discurso. Ej.: El profesor va escribiendo en el tablero mientras ‘balancea’ la fórmula:

*P: [...] entonces el hidrógeno ¿cierto? [...]*

*E1: Pues 4 CO<sub>2</sub> (...) sí, con 4*

*E2: Carbonatos*

*P: Los carbonatos también se van*

*E1: Ah! Sí*

*P: De nada ¿qué más?*

*E2: Un agua [...]*

*P: Quedaría uno. Entonces ya queda el balance. ¿Cómo queda?*

*E1: ¿Metano?*

*Es: ((Varios hablan al tiempo)) [...]*

- El tópico discursivo **re-introductorio** permite volver a introducir tópicos ya tratados o establecer relaciones con asuntos que el profesor considera son de conocimiento o dominio de los estudiantes. El siguiente ejemplo, además ilustra una dinámica de tipo colaborativo:

*P: Bueno. Entonces sí seguimos aprendiendo de suspensiones. ¿Cierto? [...] Todo lo que nos rodea y que nosotros miramos en nuestro entorno son suspensiones. ¿Cómo les definieron a ustedes la célula?*

*E1: Como el organismo más sencillo, más simple*

*P: ¿Y cómo la describían?*

*E2: Una suspensión*

*P: ¡Ah! Una suspensión ¿Sí o no? Entonces desde eso. Nosotros tenemos que entender y comprender lo que son las suspensiones. Además, en la vida cotidiana vivimos preparando, haciendo y tomando suspensiones. ¿Cómo qué?*

*E3: La sopa*

*P: ¡La sopita! Perfecto. Eso es una suspensión [...]*

Los tópicos **colaborativo** y **re-introductorio** constituyen ricas y variadas formas de seducir (en el sentido Socrático) al estudiante hacia el tópico y mantener la continuidad.

Dos elementos parecen fundamentales en el proceso educativo para que logren significación entre los estudiantes: que el discurso del docente seduzca al deseo de saber y que el saber pueda ser encarnado por los estudiantes, es decir que les diga algo significativo para comprender el mundo y para hacer sus vidas en ese mundo que se conoce y se construye.

### **Universidad y práctica pedagógica**

Este proceso y los resultados que de él se obtengan constituyen un criterio para definir y verificar el nivel de calidad de la educación, pues si la enseñanza no estimula la apropiación y producción de conocimiento, (Parra, 1991) de manera tal que el estudiante se habilite para participar en el desarrollo de su disciplina o profesión y desarrolle la capacidad para recontextualizar el saber con el fin de comprender y actuar en la realidad social que le corresponde vivir, se puede hablar de fracaso académico. Esta expresión tomada en el doble sentido: fracaso del individuo por cuanto no podrá desempeñarse con solvencia en su vida adulta y fracaso de la Institución que no logrará impacto alguno en su medio, ni aporte al desarrollo del saber (Rodríguez, 1989).

Una universidad que interpele el sentido del saber para la vida de sus actores y para las comunidades en las que se inserta, requiere que los docentes pongan su saber en función de la generación de nuevos saberes y en su apropiación parte de los estudiantes y no exclusivamente en su transmisión. Las y los docentes que requiere la universidad contemporánea, no son solo aquellos que pueden demostrar la habilidad para enseñar un fragmento de conocimiento y de entrenar a individuos funcionales, sino los que manifiestan una vocación de compromiso con el saber, al punto que hacen posible el diálogo múltiple entre los saberes universales y locales, entre los saberes de frontera y los que se urden en la cotidianidad, entre los distintos saberes del currículo, entre los saberes de las generaciones mayores y los jóvenes y entre las formas argumentativas propias del discurrir académico y las narrativas venidas de la cotidianidad, los medios de comunicación, la interactividad de la multimedia, los video juegos o Internet.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica como práctica social, no puede ser reducida a modelos de ingeniería porque cada acto de clase es un acto de creación y no una mera repetición de fórmulas orientadas a un objetivo predeterminado, es una auténtica *poiesis*, que propicia interacciones humanas de gran riqueza, mediadas por el conocimiento y hacen que los minutos compartidos en las aulas se conviertan en instantes de creación de vida. Entonces, Maestro no será solo el que enseña, sino el que permite y estimula la libertad, creadora de vida y constructora de sociedades democráticas (Rodríguez, 2004).

## Referencias

- CAZDEN, C. 1988. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books. (Existe traducción al español: *Discurso en el Aula*. Paidós, colección Temas de Educación No. 23).
- FREIRE, P. 1971. *Pedagogía del Oprimido*. Latinoamérica: Studio 3.
- GOFFMAN, E. 1967. *Interaction Ritual: Essays on the Face-to-Face Behavior*. New York: Doubleday.
- \_\_\_\_\_. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HUERGO, J-A. & M-B. Fernández. 1999. *Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- HYMES, D. 1974. *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia, PA. University of Pennsylvania Press.
- IRIARTE-ESGUERRA, G. y J-G. RODRÍGUEZ. 1992. *Calidad de la Educación Superior. La práctica pedagógica universitaria: Una aproximación desde la etnografía del habla*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Informe de Investigación.
- KEENAN, E. OCHS & B. SCHIEFFELIN. 1976. Topic as a discourse notion: a study of Topic in the conversation of children and adults. In Li, C. (ed). *Subject an Topic*. New Cork: Academia Press.
- PARRA, R. 1991. La Cultura Universitaria: ¿Hacia una pedagogía de la producción de Conocimiento? *En: Memorias, Simposio Permanente sobre la Calidad, la Eficiencia y la Equidad en la Educación Superior Colombiana*. Bogotá: ICFES.
- RODRÍGUEZ, J-G. 1989. *Repitentes, Desertores y Universidad: ¿Éxito Institucional y Fracaso Personal? Estudio de la Cohorte 1983 en Programas de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia Seccional Manizales*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_. 2001. *La construcción de sentido en el aula de clase: una experiencia de pedagogías intensivas en la Universidad Nacional de Colombia*. En: Transformación social y transformación de la Universidad. Análisis de las propuestas académicas 1965-1989. División de Programas Curriculares, Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá: 71-82.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá*. (Editor y Autor). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- \_\_\_\_\_. 2005. *Educar y ser maestro: mucho más que enseñar*. En: Educación y cultura. No. **68**: 40-42. Junio. Bogotá: Revista de la Federación Colombiana de Educadores.
- YOURCENAR, M. 1983. *Memorias de Adriano*. Barcelona: Edhasa: 34.