

Desafiar, preguntar, reflexionar.

Crear desorden en los conocimientos para crear nuevos conocimientos

Challenge, ask, reflect.

Create disorder in knowledge to create new knowledge

Desafio, pergunte, reflita.

Criar desordem no conhecimento para criar novos conhecimentos

Marcelo R. Ceberio¹

¹ Laboratorio de investigación en neurociencias y ciencias sociales.
UFLO Universidad y Escuela sistémica argentina

Recibido: 04 de abril de 2022

Aceptado: 09 de julio de 2022

Declaración de conflicto de intereses.

Los autores declaran que la presente investigación se llevó a cabo en ausencia de cualquier relación comercial y/o financiera que pudiera considerarse como un potencial conflicto de intereses.

¹marcelorceberio@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4671-440X

Resumen

La narrativa es un recurso literario que permite en numerosas disciplinas dejar un testimonio escrito de las actividades que una persona desarrolla. En el campo de lo educativo, la idea es escribir un relato que describa una experiencia en la que el docente es el protagonista. La posibilidad de transformar la experiencia en palabra escrita es documentar una experiencia que, de no hacerse, queda como una situación que solo queda como anclaje en el recuerdo. En el presente artículo se desarrolla el recuento en primera persona de una experiencia de docencia universitaria, en donde se muestran las técnicas y las estrategias sistémicas y constructivistas, para explicar conceptos sistémicos y constructivistas. Es decir, se utilizan dichos modelos para explicar los mismos modelos que se implementan para enseñarlos. El relato se somete a crítica y avales teóricos.

Palabras claves: *relato, narrativa, técnicas, sistémicas, constructivismo*

Abstract

The narrative is a literary resource that allows in many disciplines to leave a written testimony of the activities that a person develops. In the educational field, the idea is to write a story that describes an experience in which the teacher is the protagonist. The possibility of transforming the experience into the written word is to document an experience that, if not done, remains as a situation that only remains as an anchor in the memory. This article develops the account in the first person of a university teaching experience, where systemic and constructivist techniques and strategies are shown to explain systemic and constructivist concepts. That is, these models are used to explain the same models that are implemented to teach them. The story is subjected to criticism and theoretical endorsements.

Keywords: *story, narrative, techniques, systemic, constructivism*

Resumo

A narrativa é um recurso literário que permite em muitas disciplinas deixar um testemunho escrito das atividades que uma pessoa desenvolve. No campo educacional, a ideia é escrever uma história que descreva uma experiência na qual o professor é o protagonista. A possibilidade de transformar a experiência em palavra escrita é documentar uma experiência que, se não for feita, fica como uma situação que fica apenas como âncora na memória. Este artigo desenvolve o relato em primeira pessoa de uma experiência docente universitária, onde são apresentadas técnicas e estratégias sistêmicas e construtivistas para explicar conceitos sistêmicos e construtivistas. Ou seja, esses modelos são usados para explicar os mesmos modelos que são implementados para ensiná-los. A história está sujeita a críticas e respaldo teórico.

Palavras-chave: *história, narrativa, técnicas, sistêmica, construtivismo*

El acto de narrar es uno de los métodos cualitativos de investigación que permiten correlatos con otras experiencias. Los diseños narrativos posibilitan a través del recuento de hechos, entender una sucesión de eventos, situaciones y procesos en donde se involucran reflexiones, emociones e interacciones, mediante vivencias contadas por quienes los experimentaron. Se focalizan en “narrativas”, que consisten en historias de personas registradas en diversos medios que describen un evento o un conjunto de acciones en una o varias escenas conectadas (Sampieri et al, 2010). Las narrativas pueden referirse a biografías, historias de vida de personas o grupos; también a pasajes o épocas de sus vidas, o uno o varios episodios, experiencias o situaciones vinculadas cronológicamente.

En el campo de lo educativo, la idea es escribir un relato que describa una experiencia en la que el docente es el protagonista. La posibilidad de transformar la experiencia en palabra escrita es documentar una experiencia que, de no hacerse, queda como una situación que solo queda como anclaje en el recuerdo. La intención es sistematizar por escrito, documentar narrativamente experiencias pedagógicas, esto es: convertir la palabra dicha en palabra escrita y luego gozar de un estímulo maravilloso: leer con otros/as lo que se redactó, conversar con otros/as en torno a los documentos narrativos de experiencias escolares que han producido (OEA, 2003: 9).

Esos procesos de documentación narrativa de experiencias educativas extraen el material que circula dentro de las aulas y lo trasladan al afuera, lo difunden entre otros lectores para que sean compartidos y tomen dimensión pública. Y un fenómeno particular es que los docentes que trabajan con las palabras pocas veces escriben sobre sus acciones, las estrategias, su formato de dictado de clases, etc. La búsqueda consiste en “hacer transparente” (OEA, 2003) una situación que transforma en narración, pero no se despojará de las complicaciones, aciertos, confusiones, coherencia y contradicciones, particulares del ejercicio de la docencia. Desde esta perspectiva la redacción hace a una reflexión más profunda de la experiencia. Cada párrafo lleva a un mayor registro en la memoria de las acciones y los *feed-back* que desencadenan. Por tales razones el diseño o la planificación de experiencias es una herramienta que se puede plasmar en un relato para ser adoptado y replicado en otros o en los mismos contextos. Por ende, la difusión de experiencias para su replicación es una de las funcionalidades de la narrativa.

Alatorre Cuevas (2013) relata una experiencia en donde utilizar las narrativas como un instrumento de trabajo, se tomó a partir de tres pautas: pausar “la turbulencia” propia de la tarea docente, aprender y reflexionar críticamente la práctica, y articular la reflexión para la acción con la escritura. Divide al texto -producido de manera individual- en dos partes, una “Narrativa descriptiva y un ejercicio reflexivo-explicativo”. La Narrativa descriptiva implica focalizar una situación en la que se destaque la intervención, estrategia o técnica docente. Es decir, el qué y el cómo.

Mientras que el ejercicio reflexivo-explicativo, describe una búsqueda introspectiva en busca de analizar “por qué hice lo que hice y/o por qué dije lo que dije en ese episodio” (Alatorre Cuevas, 2013). En este grado de análisis, el autor plantea las motivaciones que pueden llevar a desarrollar un relato: emocionales, modelos teóricos, morales, disciplinarios, situaciones de vida, inclinaciones ideológicas, entre otros.

Con el objetivo de narrar una experiencia, se debe trabajar la evocación de los recuerdos que la precedieron para ser documentada. Siempre y cuando la experiencia haya pasado. En cambio, si la experiencia se está desarrollando, la evocación de los recuerdos servirá para reforzar la experiencia y servirá para reflexionar sobre lo realizado. Por otra parte, es importante seleccionar las experiencias pedagógicas. La habilidad del autor de relatos pedagógicos y didácticos, refiere a seleccionar las experiencias o la experiencia bajo ciertos objetivos (OEA, 2003). La demarcación de objetivos (Eco, 1986) construye la experiencia y genera la evocación de los recuerdos (las experiencias precedentes que le otorgan sentido a la narración).

El narrador de una experiencia docente seleccionará argumentos, datos, sensaciones y emociones, reflexiones y los articulará en una estructura gramático-sintáctico-semántico de la narración. Esas formas lingüísticas generan imágenes en el lector, es decir, cuanto mayor sea el ejercicio de una retórica precisa en el relato, es más vívido el relato en el lector. Y este efecto permitirá la reflexión, adopción y posterior replicación de la experiencia en los lectores.

Alliaud (2006) señala que para desarrollar una narrativa exitosa hacen falta relatos y significados que intentan compartirse a través de la publicación y continuarse en otros. También relatos que den cuenta de cómo se hizo, cómo lo desarrolló el que vivió la experiencia, el proceso de la misma y los resultados, pero que incluye lo que le sucedió al protagonista con la experiencia. Es decir, que no es una mera descripción, sino que se le acopla la vivencia.

Los relatos deben contener reflexiones una vez que se desarrollaron los hechos de la experiencia. Esta es la posibilidad de establecer reflexiones críticas, creencias, reestructuraciones, nuevas categorías. Además, los relatos proporcionan consejos, guías, moralejas, observaciones prácticas de pasos a la acción, que serán capitalizados por los lectores de la experiencia. En este punto, la experiencia deja de ser de otro para generar un proceso identificatorio en quien lo lee. O sea, el lector se apropia de la experiencia. La investigación que se desarrolla en la narrativa de la experiencia constituye en relato biográfico permite “darle voz” a los profesores principiantes y también a los de gran experiencia. En los primeros, el relato ronda en sus preocupaciones y en las situaciones difíciles en el ejercicio de la docencia; en los segundos, mostrar experiencias que posibilite ejemplos significativos que aporten soluciones a los problemas de los principiantes (Bolívar, et al. 2001).

estructura de la narración

Un relato lleva en sí mismo, una estructura que debe ser respetada. En principio, se conforma en su totalidad sobre un eje temático. Se abre con una pequeña introducción, a manera de caldeo, en donde se merodea por sobre el tema, pero no se lo toca directamente. Este es un juego seductor y de coqueteo que le genera tentación y curiosidad, más bien avidez sobre el tema, al lector. En esta apertura se crea una atmósfera, un clima en donde se imparten imágenes, generando un ambiente y un espacio en donde se desarrollará la historia. Se recrean sabores, olores, sensaciones, etc., que sirven para enmarcar la narración (Ceberio, 2015).

Luego llegarán los personajes. Diversos son los protagonistas que pueden ser descriptos pacientemente, partiendo desde lo estético hasta llegar a sus particularidades más

profundas, como características de personalidad, ideas, etc., sazonadas con alguna anécdota que los identifique en sus singularidades. Una anécdota que cuente una pequeña historia dentro de la historia. Breve, porque si no es factible que se quiebre la esencia de la narración original, desvirtuándola. Pero también pueden introducirse metáforas. Palabras que describen una cosa, una situación, una persona, que se asemeja a otra. Palabras, que producen una asociación en cada interlocutor, que significan y resignifican algo en cada uno.

Así, se pasará al eje principal del desarrollo de la experiencia. Se detallará el proceso, actitudes, emociones, reflexiones del momento de la escena hasta su desenlace. La historia narrada, resulta una co-construcción, una amalgama interactiva entre escritor y lector: que es lo que logro construir de lo que el protagonista intento transmitir. Es una narración interdependiente, entre alternativos emisores y receptores que se pautan mutuamente. Por ende, nunca se leerá la misma experiencia. Las personas y los contextos pautarán otro cuento del cuento (Ceberio, 2015).

De pronto el desenlace de la experiencia. El relato parece cerrarse, concluirse. Pero no. Se vuelve abrir porque abre a reflexiones, coloca la incertidumbre de la duda, crea nuevos significados en cada uno de los lectores. Un verdadero proceso de aprendizaje. Quiere decir que no hubo tan sólo una experiencia que se narró hubo tantas como tantas personas la leyeron. Cada uno construyó su propio cuento, se contó su propia historia de la historia. Cada marco de significación personal pobló de atribuciones singulares el proceso.

Un relato que recuenta bien una experiencia docente, “hace vivir” la historia en imágenes, tal como si fuera una película que se dibuja en la imaginación. Pero también la “hace sentir”, o sea, mueve los sentimientos y las emociones de los lectores, que a cierta altura del relato han dejado de ser pasivos receptores. El buen narrador, ha logrado generar semejante identificación de cada uno de los lectores de la experiencia, que todos los detalles que cuente serán las distintas alternativas que deberán experimentar “visceralmente”, por así decirlo.

Esta es una de las razones, del porqué una narrativa y más biográfica, siempre deja algo en el interior de una persona. Un mensaje, una enseñanza, una experiencia. Cada participante fue algún personaje de la historia: fue alumno, estudiante, estuvo en el frente o caminando entre los alumnos, respondiendo preguntas, etc. Si la narración fue efectiva, cada uno estuvo allí y cada uno se llevó algo de esa experiencia. Entonces, un cuento introduce en la cognición del receptor una información nueva. Información que redefine un significado, que genera una diferencia. Por lo tanto, el escribir historias implica un aprendizaje que, como nueva mirada llevada a la pragmática deviene en acciones e interacciones nuevas. Así, una narración inventa doblemente realidades: no sólo porque en su estructura y de acuerdo a cómo sea escrita, crea una realidad vívida en su receptor, sino porque como aprendizaje puede también crear, a posteriori, nuevas realidades en la vida de éste.

Narrativa de la experiencia. Narrativa de la didáctica

Hace más de cuarenta años que ejerzo la docencia universitaria y trato, en lo posible, de buscar recursos nuevos (para mi) que me motiven para lograr incentivar a los alumnos. Comprendí ya desde los primeros años que, si me aburría o sentía tedio en las clases, esto se replicaría en los alumnos y a la vez incrementaría mi tedio inicial. Por lo tanto, uno de

los elementos que me acompaña siempre es la creatividad y apoyado en el pensamiento complejo y en el constructivismo, intento que las clases siempre tengan ribetes insospechados basados en la incertidumbre que intento generar en la reflexión epistemológica.

Mi objetivo es formatear sus mentes con un nuevo modelo epistemológico: Desestructurar su modelo cognitivo lineal e intentar introducir estructuras circulares para que aprendan a procesar información e investigación de forma sistémica. Intento que desestructuren la dicotomía cartesiana, de igual manera que lo realizo cuando dicto Neurociencias, mediante disquisiciones teóricas sobre modelos de conocimiento, paradigmas (Kunn, 1975) y “paradogmas”, Ciencias modernas positivistas y posmodernas constructivistas, conceptos sobre Teoría General de sistemas (Von Bertalanffy, 1988, Keeney, 1987), Cibernética (Wiener, 1967), Constructivismo (Von Foerter, 1994; Glaserfeld, 1988; Ceberio y Watzlawick, 2003) y Comunicación humana (Watzlawick et al, 1981, Ceberio, 2019), como temas centrales de la exposición.

Todos los años replico este modelo de clase en los inicios del doctorado y siempre me encuentro con diferentes resultados. Técnicas sistémicas que me permiten que el conocimiento ingrese con cierta fluidez, catapulte reflexiones, se deconstruyan viejos modelos de conocimiento y se implante una epistemología posmoderna. Esta experiencia la desarrollo en la Universidad de Flores, en el Doctorado en Psicología. Es la materia que inicia los cursos “Epistemología sistémica, cibernética y constructivista”, es presencial y tiene 30 hs. distribuidas en tres días en cursos de aproximadamente 30 estudiantes, todos profesionales psicólogos y médicos.

Inicio la clase tomando un tiempo de caldeamiento inicial, para que cada alumno se presente. Se sientan en círculo para favorecer miradas, diálogos horizontales, ya que las clases en el diagrama tradicional de filas de pupitres impiden la mirada entre los alumnos de atrás y adelante. Pregunto quiénes son, si son médicos o psicólogos, porqué quieren hacer el doctorado y que saben de los contenidos de esta materia. Realizo preguntas circulares: le pregunto a una alumna que piensa acerca de lo que dijo su compañero, o que siente cuando piensa esto y qué hace cuando lo piensa; inmediatamente le pregunto a un estudiante del otro extremo del círculo qué percibe de lo que dijo la compañera y si coincide o no. Estas preguntas explicitan la comunicación y exploran sentir, pensar y actuar, son creativas y hacen concienciar que somos parte de un sistema.

Mientras tanto, estoy sentado en un extremo del círculo, no necesariamente en el frente; otras veces estoy en el centro y roto mi silla en la medida que interacciono con la clase. Me muestro curioso e interesado. Me entero y se enteran de innumerables detalles de la historia de cada uno de los integrantes, modismos de expresión, ideas, reflexiones y anécdotas personales. Hay emotividad y uso el humor que distiende. También me presento y muestro mi biografía (muy lejos del narcisismo) a lo largo de las 30 horas de clase, para contextualizarlos y que entiendan desde qué lugar digo mis apreciaciones, de porqué pienso lo que pienso. Esta maniobra de presentación de los doctorandos es muy importante y tiene sus ventajas: se comienzan a conocer y entran en “calor” en la interacción, y me entero algunos detalles de sus vidas personales y profesionales, a las que haré referencia estratégica en alguna oportunidad y eso dinamiza la atención y motiva al curso. Mas allá de hacer un chequeo general de los conocimientos del grupo, con lo cual voy a saber cuál va ser el nivel que voy a emplear en la clase.

Tal cual una danza relacional, intento crear empatía y a la vez desafiar críticamente a los modelos clásicos de pensamiento: mediante preguntas provocativas, cuestionando lo que normalmente no se cuestiona, a pensar lo no pensado, generando un clima de “desorden epistemológico y cognitivo” que obliga a construir un nuevo orden en las definiciones y autoconceptos. Todo este inicio lleva las primeras horas y tiene como objetivo comenzar a reformatear creencias, conceptos y supuestos, saliendo de la certeza positivista para ingresar en la incertidumbre constructivista, desestructurar un modelo lineal e intentar introducir estructuras circulares para que aprendan a procesar información e investigación de forma sistémica. Intento que desestructuren la dicotomía cartesiana, entonces los temas fluyen mediante disquisiciones teóricas sobre modelos de conocimiento, paradigmas y la dogmatización de modelos, las ciencias de la modernidad, el positivismo como forma de procesar información en la sociocultura actual y el posmodernismo constructivista que no alcanza un estatus de paradigma en la sociedad, conceptos sobre Teoría General de sistemas, Cibernética, Constructivismo y Comunicación humana, como temas centrales de la exposición. Enseño todos los contenidos a través de la discusión y la participación. Para tal propósito, mi didáctica es una coreografía que pivotea entre la clase catedrática y constructivista. Me guío con un *power point* que tengo preparado que me sirve para entrar en lo visual y exponer y reforzar conceptos teóricos. Pero la parte más rica o, al menos, la que más me interesa, es la discusión, provocación y reflexión con los estudiantes. Es absolutamente motivante tanto para los doctorandos como para mi como docente, generar semejante intercambio reflexivo. En los diversos cursos esta experiencia es un “ritual de inicio” para dar los primeros pasos en el doctorado, en pos de alcanzar la máxima láurea académica.

Mis preguntas iniciales son entrópicas, provocativas e intentan confundirlos para luego reordenarlos. Los alumnos responden, me preguntan y preguntan al grupo y a sí mismos, en una gran interacción. La pregunta iniciática: de este periplo epistemológico consiste en el disparador de *¿Cómo conozco lo que conozco? ¿Cómo puedo decir que esto ES? ¿El mapa es el territorio? ¿El nombre es la cosa nombrada? ¿Veo lo que construyo o construyo lo que veo? ¿Existe la objetividad o somos seres subjetivos?*

En general hago bloques de dos horas y cortes de recreos de 20 minutos. Cuando regresan reflexionamos acerca de la experiencia con una intervención constructivista: *¿Qué pudieron construir de lo que intenté transmitirles?* Conduzco la clase-seminario durante los tres días bajo la misma interacción. Por las mañanas, realizo un *brain storming*, con la finalidad de conocer que es lo que pudieron construir en la medida que co-construimos el conocimiento, entendiendo que hay tantas clases como alumnos hay en ella. En las estrategias de interacción didáctica además utilizo del humor que genera mayor persuasión en temas difíciles y sesudos, preguntas y reflexiones en voz alta; manejo de los silencios (de expectación, pensamiento, etc.); uso del cuerpo en el espacio de la clase (me siento en el escritorio, camino entre los estudiantes, me acerco y me alejo, voy a la pizarra, paso una filmina del *power point*; los muevo de su lugar con un rol playing; les mando un ejercicio escrito; pido a alguien que escriba en la pizarra; me acerco a que me lean su apunte para corroborar qué entendieron; me siento, me pongo de pie; comparto el break con los alumnos; bajo y subo mis tonos de voz, o acelero o distiendo el ritmo de mi discurso).

Después de los tres días de clase y, para ser coherente con la epistemología que promulgo en los contenidos, cierro retornando al punto de partida con las preguntas iniciales y

explorando las nuevas respuestas: *Y... ahora que pueden responder... ¿Cómo conozco lo que conozco? ¿Cómo puedo decir que esto ES? ¿El mapa es el territorio?... y con este cierre abrimos la puerta a nuevas instancias de conocimiento.*

Estas son las tantas estrategias que siempre implemento, algunas aprendidas en cursos de didáctica, otras del teatro y otras de la clínica de terapia breve. Pero que quede claro, lo importante es el vínculo y en poder disfrutar aprendiendo.

Análisis y reflexión

El proceso enseñanza y aprendizaje es un fenómeno comunicacional complejo, no solo porque involucra un acto educativo y pedagógico sino porque la comunicación humana es un hecho en donde se introducen múltiples variables de análisis (Ceberio 2019). Sobre esta base teórica, las interacciones que se desarrollan en el ejemplo de esta clase, se plantea como un proceso recursivo y encuentran su apoyatura teórica en la epistemología sistémica (Watzlawick et al 1981; Bateson, 1976; Contreras, 1994; Ceberio, M. R. & Watzlawick, 2003) y no puede hablarse de enseñanza sino como un proceso interaccional, es decir, no habría una idea de enseñanza si el aprendizaje no existiera como contrapartida (Fenstermacher, 1994, 1989; Fenstermacher & Soltis, 1999).

Además de la importancia de que este proceso se produce en un contexto, como señala Tardif (2014:10) “En realidad, en el ámbito de los oficios y profesiones, no creo que pueda hablarse del saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto del trabajo: el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera. No obstante, no podríamos afirmar, como señala Basabe y Cols (De Camilloni, 2007), que el aprendizaje no resulta una experiencia directa de la enseñanza ya que depende de múltiples variables aleatorias como la asimilación del conocimiento (estudiar, hacer resúmenes, ejercitarse, etc.) y que Fenstermacher (1989) llama “estudiantar”.

El despliegue de la clase muestra claramente “el conocimiento desde la práctica” basado en la indagación como actitud y el saber teórico y práctico inseparables (Cochran-Smith & Lytle, 2003). Esta indagación se desarrolla mediante la provocación, la duda y el desafío de construir un nuevo modelo conocimiento. Sin duda, que el método hermenéutico-reflexivo está presente en todo este despliegue del relato (De Lella, 2003). Este método, un clásico en la filosofía, llevado a la docencia, es el modelo de dictar clase que la mayoría de los docentes desearían, pero para muchos se hace difícil desarrollarlo puesto que exige manejar diferentes ejes temáticos y poseer sólidos conocimientos con respecto a la temática que se diserta.

El método hermenéutico reflexivo, implica la horizontalidad del vínculo con los estudiantes y básicamente entender al acto docente como una construcción dinámica que dependerá de la interacción con el grupo (social), es decir, el contexto en donde se desarrolla. Por otra parte, los modelos de docencia tienen una directa relación con la biografía (De Lella, 2003). Por lo tanto, la elección de escribir tal narración no es azarosa, y esto implica asumir que cuando se desarrolla la docencia, se va la carga con la propia historia, experiencias, valores y creencias, la formación, o sea, la vida particular en general. No tenemos un bisturí epistemológico que recorta solamente la actuación del modelo de conocimiento docente. Es utopía tal disociación. Por otra parte, asumir esta posición es entender la docencia como un acto único y repetible, lo que sugiere

concienciar la propia ideología, posición política, la historia y estar dispuesto a contextualizar esta posición como una variable del contexto en donde se escribe la docencia que se desarrolla. Sin duda que esta descripción está avalada por el constructivismo moderno o al menos parcialmente, entendiendo al rol docente como una disciplina compleja donde hay multiplicidad de factores que inciden en el acto de enseñanza-aprendizaje.

Este estilo de hacer docencia como fenómeno de la adquisición de conocimiento se basa en el método del “ensayo y del error” (Piaget, 1989) y es la base de la edificación de estructuras conceptuales. Asimilar los contenidos, acomodarlos y organizarlos en categorías (Whitehead y Russell, 1981; Bateson, 1976; Spencer Brown, 1973; Watzlawick, et al, 1981, Watzlawick, 1989) conforman el cuadro de la experiencia de aprendizaje. Podríamos decir entonces, que hay una tendencia natural al aprendizaje, ejercitada en los seres humanos. Según la definición de Piaget, el ensayo y error es la génesis de la actitud “aprendedora” y las diversas experiencias operan como “enseñantes”. En el caso de la docencia, el enseñante toma cuerpo en la figura del maestro* y las clases se conciben como espacios de investigación y reflexión (Vezub, 2013). Por tales razones, no podemos hablar del acto educativo completo y complejo sino tomamos en cuenta ambas caras de la moneda: enseñanza y aprendizaje.

Esa dupla complementaria signada por la asimetría relacional, donde hay un docente colocado en el lugar del saber “abastecedor” y un alumno demandante de conocimientos. La relación maestro y aprendiz- consiste en una relación dinámica, donde es necesaria la autoridad del maestro para que se produzca el aprendizaje: no existe como cualidad innata de un individuo, sino que se expresa en una relación (Fanfani, 2004), es decir, la adjudicación de “maestro” está otorgada por un alumno que lo reconoce como tal. Cabe aclarar que tal autoridad no viene dada por una institución, sino por el crédito que le otorga el alumno en la relación: es la autoridad del conocimiento, no la del cargo institucional.

La docencia si bien es un trabajo que data de tradición e historia (Birgin, 1999), como fenómeno interactivo muestra una actitud, un estilo, que naturalmente lleva el docente y en este caso-ejemplo se implementan múltiples recursos didácticos para llevar adelante la clase inicial. Pero como fenómeno comunicacional, la transmisión de contenidos sufre, por así decirlo, de múltiples factores que pueden operar como obstáculos o facilitadores. Una construcción ideacional (por ejemplo, conocimientos teóricos), debe colocarse en una estructura gramático, sintáctico y semántico de un mensaje (el discurso de una clase) y este pasaje es arbitrario puesto que dependerá de factores como la retórica, el clima contextual, la figura del interlocutor, entre otros (Ceberio, 2005, 2008, 2019).

Pero ¿que escucha el alumno?, la recepción del mensaje es una “codificación” de su contenido (decodificamos los símbolos de la lengua) o sea, construimos el contenido, puesto que siempre pasa por el tamiz de nuestro modelo de conocimiento (nuestras estructuras conceptuales, valores creencias reglas familiares y socioculturales, historia, etc.) como si nuestra cognición subrayara lo que consideramos frases relevantes del texto. Una vez que construimos esa información, estructuramos una respuesta que a su vez será trasladada a la estructura de un mensaje verbal si se le habla al docente, o escrito si se

* Llamo “Maestro” en representación a figuras docentes como profesor o instructor, etc.

toma apuntes o redacta un parcial. Por lo tanto, el resultado del proceso interactivo enseñanza-aprendizaje, no podemos afirmar que sea unívoco, nada más lejano: hay tantos contenidos de clases como tantos alumnos hay en ella. No hay una clase única.

Por supuesto que la complejidad se incrementa no solo por la interacción que se genera sino por el universo no verbal en el circuito comunicacional del proceso (Ceberio 2008). La gestualidad del rostro, posturas corporales, movimiento entre interlocutores y fundamentalmente la empatía (Ceberio & Rodriguez, 2017) con el fenómeno cognitivo de la neuronas espejo (Rizzolatti & Sinigaglia, 2013; Galese et al, 2007), aunados a la retórica y diversos modos de transmisión, alientan aún más el acto docente en dirección al universo de la complejidad (Morin, 1984), sostenida por el constructivismo moderno (Watzlawick, 1988; Foerster 1994; Glasersfeld, 1988; Maturana y Varela 1984).

Todo este panorama de la dinámica enseñanza-aprendizaje, se enmarca en un contexto áulico, aunque sería paupérrimo varar el análisis allí, va más allá: el contexto social, el macro contexto le otorga sentido a las conductas que se desarrollan en la dinámica educacional. Dussel (2011, Dussel & Trujillo, 2018) plantea tres dimensiones del proceso enseñanza aprendizaje: la organización pedagógica del aula, la noción de cultura y conocimiento, y las formas de producción del conocimiento que la investigadora llama “sistemas de autoría”. Afirma que posiblemente no sean las únicas dimensiones de análisis, de hecho, en renglones anteriores hemos propuesto otras categorías. Señala Dussel (2011) que los elementos que aparecen como fundantes de la acción escolar describen el espacio y la interacción pedagógica, la transmisión cultural y la formación de una cultura pública, y la producción de saberes como parte del aprendizaje.

En este sentido, este bucle de complejidad que implica la dinámica del proceso educativo encuentra un coto de orden en el uso de estrategias pedagógicas y las estructuras de la didáctica (Herrera Miranda & Horta Muñoz, 2016). La didáctica como facilitadora del proceso educativo, en la producción de técnicas de abordaje en la relación enseñanza y aprendizaje. Por último, el desenvolvimiento de esta clase se observan los valores como formación docente, entrenamiento sistémico y constructivista, pensamiento complejo, manejo del cuerpo en el aula, afectividad, creatividad y estímulo a la creatividad, componentes pragmáticos esenciales en la función docente. De todas maneras, no es posible ver este proceso de manera simple puesto que se caería en reduccionismos analíticos, cuando la dinámica docente es una conjunción de “arte y ciencia” que, amalgamados por la pasión encuentran el hallazgo del conocimiento en ambos lados: en el maestro y en el estudiante.

REFERENCIAS

- Alatorre Cuevas, I. (2013). Narrar la práctica docente. *Didac*, (62), 10-16.
- Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educação & Realidade*, 31(1), 7-22.
- Bateson, Gregory (1976) *Pasos hacia una ecología de la mente*”. Carlos Lohlé.
- Bertalanffy, Ludwig von. (1988) *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.

- Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar*. Editorial Troquel.
- Bolívar Antonio, Segovia Domingo, y Fernández Cruz, Manuel. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Ceberio, Marcelo R. (2008) *Cuerpo espacio y movimiento en psicoterapia*. Teseo.
- Ceberio, Marcelo R. (2019) *Que digo cuando digo*. Ediciones B.
- Ceberio Marcelo R (2015) *Te cuento un cuento*. Herder
- Ceberio, Marcelo R. (2005) *La buena comunicación*. Paidós
- Ceberio, M. R. & Watzlawick P. (2003) *La construcción del universo*. Herder.
- Ceberio, M. R., & Rodríguez, S. E. (2017). Facial expressions and context. Social rules that condition the spontaneity of the facial expression of emotions. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(1), 55-72.
- Cochran-Smith, Marilyn y Susan Lytle. “Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica” en Lieberman, Ann y Lynne Miller (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro, 2003.
- Contreras, Domingo (1994) *Enseñanza, Currículum y profesorado*. Akal.
- De Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- De Lella, C. (2003). Formación docente. *El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional*. Recuperado de <https://bit.ly/3ma7xwh>.
- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(SPE), 142-178.
- Dussel, Inés (2011) VII Foro Latinoamericano de Educación : aprender y enseñar en la cultura digital. Santillana.
- Eco, Umberto (1986) *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Gedisa.
- Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*. <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>
- Fenstermacher, G. D. (1994). Chapter 1: The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20(1), 3-56.

- Fenstermacher, G & Soltis (1999) *Enfoques de la enseñanza*. Agenda Educativa. Amorrortu editores.
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Foerster, Heinz, von. (1994) *Visión y conocimiento: disfunciones de 2º orden en* Schnitman, D. (comp.) (1994) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.
- Gallese, V., Eagle, M., & Migone, P. (2007). Entonamiento emocional: neuronas espejo y los apuntalamientos neuronales de las relaciones interpersonales. *Aperturas psicoanalíticas*, 26.
- Glaserfeld, Ernest, von. (1988) *Introducción al constructivismo radical*. en Watzlawick, P. (1988) *La realidad inventada*. Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta. ed.). DF. *DF México: McGraw Hill*.
- Herrera Miranda, G. L., & Horta Muñoz, D. M. (2016). La superación pedagógica y didáctica, necesidad impostergable para los profesores y tutores del proceso de especialización. *Educación Médica Superior*, 30(3), 461-472.
- Keeney, Bradford. (1987) *Estética del cambio*. Paidós.
- Kuhn, Thomas. (1975) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H., Varela, F. (1984) *El árbol del conocimiento*. OEA
- Morin, Edgard (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- OEA, A. (2003). Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar. Módulo 2 La documentación narrativa de experiencia escolares.
- Piaget, Jean. (1989) *La construcción de lo real en el niño*. Crítica.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2013). *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós.
- Spencer Brown (1973) *Laws of the form*. Bantam Books.
- Tardif, Maurice (2014) Los saberes del docente y su quehacer profesional. Narcea.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124.

Watzlawick, P., Beaving J., Jackson, D. (1981) *Teoría de la comunicación humana*. Herder.

Watzlawick, Paul. (1989) *¿Es real la realidad?* Herder.

Watzlawick, Paul. (1988) *La realidad inventada*. Gedisa

Whitehead, A. y Russell, B. (1981) *Principia mathematica*. Paraninfo.

Wiener, Norman (1967) *The human use of human being: Cybernetics and society*. Avon.