

está rindiendo en ese momento y que se puedan establecer asociaciones conceptuales a fines.

Me ha sucedido en estos exámenes de octubre, el alumnado en general no puede establecer esas relaciones y tomaba como una mirada muy particular sobre el trabajo práctico final únicamente y cuando se le preguntaba sobre conceptos y términos básicos sobre la materia, quedaban sin respuestas o lo daban por sentado.

Yo creo que en estas situaciones, en tutorías, deben ser tenidas en cuenta, ya que a mi criterio debe ampliarse la visión y globalizar el contenido de la materia con todo lo relacionado a su carrera. Esto le permitirá al alumno sentirse más seguro a la hora de dar un final y mejora su rendimiento en otras materias y en otros finales futuros a dar.

Las evaluaciones deben recorrer a mi parecer de forma paralela el contenido de toda la materia, ya que cero que un trabajo práctico final no suple la necesidad de demostrar si los conocimientos adquiridos son los necesarios para la promoción de la materia.

A esto me remito por los casos que se han presentado en los finales de octubre, que cuando se preguntaban cosas en relación a la materia que no tenían que ver con el trabajo final en cuestión pero sí con la temática de la materia era percibido con desconcierto y como una intención de boicot del docente para con el alumno, cosa que me parece totalmente fuera de la realidad y obviamente como una mirada fuera de lugar a la hora de dar un examen.

Cada instancia de evaluación debe estar pautaada en el desarrollo de la tutoría en sí y me parece criterioso que el alumno sea evaluado en cada encuentro y se le de un parte de cómo viene encaminado el proyecto; o si está comprendiendo o no lo que el docente le ha sugerido y solicitado como trabajo complementario.

Creo que esos trabajos previos deben tener una evaluación porque deben establecer un seguro de permanencia en la tutoría como así también si cumple con la asistencia y la regularidad en el proceso de trabajo. Ha pasado en estas primeras experiencias que el flujo de trabajos que se le ha dado al alumno para una mejor preparación de su trabajo práctico final, ha generado una deserción, una carencia en el cumplimiento de lo solicitado por el docente y hasta faltas en la asistencia a las tutorías y mostrando intermitencias en el seguimiento de los proyectos de cada alumno. Todas las situaciones sucedidas también responden a las falencias con las que se describieron anteriormente que estoy seguro que el sistema de tutorías puede recomponerlas.

### Conclusión

Es mi segunda experiencia en el ámbito tutorías y rescató el enriquecimiento que esto me produce como docente, ya que cada alumno en sí creo que es un diamante en bruto a pulir, en todos los aspectos, me refiero porque el estímulo, la perseverancia, la contención psicopedagógica, la asistencia personalizada, la innovación en la metodología de trabajo, y la ampliación en la mirada más global sobre su situación, mejoran los resultados como persona, como estudiante, y como futuro profesional.

Creo que las tutorías no sólo deben ser una solución a problemas administrativos, o de situaciones de ausencias docentes o de vencimientos de materias, me pare-

ce que las tutorías tienen que tener como rol central la asistencia a los alumnos que presentan dificultades académicas, de aprendizaje, de inserción al sistema universitario y de conflictos con los contenidos de la materias en las que está transcurriendo.

Me parece oportuno, sugerir dentro de esta conclusión que las tutorías también pueden ser aplicables para la asistencia en la cursada también, (ya que no todos los docentes poseen horas MAP) y para ello se debería crear un equipo especializado y un Dpto. de Tutorías que esté preparado para asistir a los alumnos que lo necesiten, para mejorar su rendimiento en las materias que tienen dificultades.

El sistema de tutorías a mi criterio tiene que mostrarse flexible, dinámico, accesible, y debe prestar el servicio de herramienta fundamental para mejorar y elevar el nivel académico, resolver problemáticas particulares, pero por sobre todo debe ser un derecho que en todo ámbito educativo el alumnado debe tener.

## La noción de diálogo como práctica epistemológica y educativa

María Laura Ríos

Algunas de las siguientes reflexiones son el resultado, muchas veces incierto y nunca concluyente, de una dimensión de la experiencia pedagógica universitaria. Dicha dimensión involucra una serie de agentes, y sus respectivas intervenciones, que son parte de la praxis de la construcción del conocimiento. La entidad que cobran dichos agentes se concretiza en el encuentro bruto e irremplazable entre el docente y el estudiante. En esta instancia en la que el docente realiza una escucha atenta de las dificultades, carencias o incertidumbres del estudiante acerca sus posibilidades a la hora de consecución de un objetivo específico, una evaluación satisfactoria, aparece también una relación en la que se halla fuertemente implicado el diálogo. Me refiero más precisamente a la práctica del diálogo en la enseñanza retomando algunos conceptos planteados por Nicholas Burbules (Burbules, 1999). En este sentido, el diálogo es entendido como una práctica discursiva que permite regular el ordenamiento de un sistema de pensamiento. El lugar y la importancia que ocupa esta práctica no debe ser de ningún modo desestimada ya que forma parte de una interacción pedagógica y de una dialéctica que orienta el análisis particular de un encuentro. La modalidad de dicho encuentro se asemeja mucho a aquella otra de la consulta con el médico o con el terapeuta. El empleo del diagnóstico (que etimológicamente proviene del griego *diagignósko*, es decir, conocimiento), como primer indicador de un estado de situación, pareciera expresar el síntoma diferencial de una separación entre los contenidos teóricos y la práctica materializada en la producción de los estudiantes. En su examen del diálogo en la educación, Burbules cita a Gadamer para dar cuenta de un aspecto fundamental de toda tarea que involucre la interpretación: la evidencia de la eficacia de la comunicación de sentido en el proceso de preguntar y de respon-

der que implica esa forma del lenguaje llamada diálogo. Dicho de otro modo, se tratar de una consecuencia fáctica en donde pervive el sentido de lo que Peirce denominó residuo sónico para referirse a la puesta en práctica de un dispositivo donde las mediaciones estimulan nuevos interrogantes. Las implicancias de este tipo de sistema de enunciación basado en la mediación de un interlocutor le asigna a la palabra la función de un hacer tal cual lo planteara la teoría de los actos del habla.

En virtud de esta pragmática del diálogo es que comencé a pensar en aquellas inquietudes con que los estudiantes acudían al espacio de las Tutorías. Y es en ese intercambio del análisis de los casos particulares donde intenté sistematizar algunos principios que serían la condición de posibilidad de un diálogo educativo. Dichos principios parten de las reglas del diálogo planteadas por Burbles quien establece tres componentes fundamentales: la regla de la participación, la regla del compromiso y la regla de la reciprocidad.

En primer lugar, la regla de la participación involucra activamente a los interlocutores, o agentes educativos (docente y alumno), en una relación de compromiso mutuo que permita poner a prueba la posibilidad del cuestionamiento “para introducir temas, formular preguntas, poner en discusión otros puntos de vista o iniciar cualquiera de las actividades que definen la relación dialógica” (Burbles, 1999). En muchas ocasiones la experiencia docente personal permite observar que la falta de compromiso (por parte de cualquiera de los agentes educativos) se traduce en el abandono del proceso de construcción/consolidación del proceso de aprendizaje, en el desinterés o minimización de la importancia de las tareas asignadas por el enseñante o, simplemente, en la persistencia de una resistencia a la incorporación de hábitos didácticos que permitan la asimilación de nuevos conocimientos. Cabe señalar en este punto que el hábito (o *Gestus*) condensa y genera, en su modo de llevar a cabo las conductas, la construcción de regularidades que se restituyen ilimitadamente. Un sentido tal de la dinámica del conocimiento induce a una resolución epistemológica: la acción, entendida como tal, se transforma en un método.

En segundo lugar, la regla del compromiso intenta un consenso en la que los acuerdos y desacuerdos encuentren un cierto equilibrio que permita la comprensión recíproca asumiendo la diversidad de puntos de vista. Burbles plantea que la principal amenaza para relación dialógica es la manipulación y la mala fe: “procurar el uso del compromiso comunicativo para propósitos que no se está dispuesto a admitir, ni mucho menos explicar o defender ante los interlocutores” (Burbles, 1999). Para el autor, este punto de vista debe tener en consideración la dimensión temporal que requiere el logro de cualquier tipo de propósito pedagógico. La noción fundamental que surge de esta reflexión es el de la disposición a perseverar, es decir, la necesidad de asumir una actitud que persista aún ante situaciones de conflicto e incertidumbre que es intrínseco a cualquier tipo de intercambio comunicativo. En este sentido, es sintomático observar la emergencia compulsiva con que algunos estudiantes desean rendir sus exámenes. Una metáfora gástrica sería bastante pertinente para dar cuenta de una especie de “bulimia” en la que algunos estudiantes se presentan

como máquinas de rendir exámenes porque no asimilan el conjunto de los saberes necesarios para dar continuidad al aprendizaje en el proceso de formación profesional. Esta consideración acerca del rendimiento en el proceso final de la evaluación de los contenidos pone a prueba la perseverancia como valor pero, también, es signo de garantía para la obtención de un buen resultado en el interior de una decisión. Según De Ketele “en el punto de partida el objetivo de la evaluación es tomar una decisión (...) la decisión de continuar el aprendizaje o de aportar una enseñanza (...) constituye el objetivo preciso de la evaluación” (De Ketele, 1984).

Finalmente, la regla de la reciprocidad establece en el seno de la comunicación una democratización regida por la reversibilidad y reflexividad lo que implica, en la práctica concreta del diálogo educativo, la disposición a cambiar los roles enunciativos de la pregunta/respuesta. Es decir, “debemos estar preparados para que los otros pregunten lo que les preguntamos a ellos, y a que se espere de nosotros lo que esperamos de los demás” (Burbles, 1999).

Hasta acá intenté plasmar el recorrido de una serie de reflexiones en torno al diálogo educativo teñido de profundas raíces en el método socrático o, para decirlo de otro modo, de la mayéutica. De algún modo, se trataría de una propuesta didáctica mediante el desarrollo de una sensibilidad hacia el modo de conocer y el reconocimiento de la importancia de la comunicación en el campo educativo. Si el propósito de la mayéutica es la de abandonar la perplejidad conceptual para la superación del obstáculo epistemológico de los preconcepciones y las suposiciones, entonces, no sería descabellado tomar el relevo de una práctica en la que el estudiante se asuma como legítimo sujeto cognoscente. Pero para ello es necesario asumir que la cognición, toda cognición, es imposible de concebirse sin lenguaje, sin signos. Retomando nuevamente a Peirce diríamos que no hay pensamiento sin lenguaje. Por esta razón, partí de la noción de diálogo educativo, porque involucra un proceso dialógico ineludible y porque la experiencia discursiva de la pedagogía también puede confluir en una ética comunicativa que promueva la acción mediante la verbalización y socialización del conocimiento.

Como corolario de estos arrojados nuevamente el interrogante acerca de lo que es educar y para ello deseo citar unas breves palabras de Fenstermacher. Dice así: “Educar a un ser humano consiste en proporcionarle los medios para estructurar sus propias experiencias de modo que contribuyan a ampliar lo que la persona sabe (...), así como también las capacidades de esa persona para la acción autónoma y auténtica” (Fenstermacher, 1989).

#### Referencias bibliográficas

- Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- De Ketele, J. M. (1984) *Observar para educar. Observación y evaluación de la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- Fenstermacher, Gary “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en Wittrock, M. (1989) *La investigación en la enseñanza I*. Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C.