

Factores que inciden favoreciendo u obstaculizando la participación efectiva en el aula universitaria, según las percepciones de los alumnos

Por: Guadalupe Leiva
(Facultad de Humanidades.
Universidad Nacional del
Nordeste) ¹

El artículo corresponde a una investigación exploratoria cuyo tema es «Los factores que inciden favoreciendo u obstaculizando la participación efectiva en el aula universitaria, según las percepciones de los alumnos». La problemática fue la escasa o nula participación los alumnos.

El objetivo fue descubrir los factores que inciden favoreciendo u obstaculizando la participación efectiva en el aula universitaria, en relación con sus percepciones derivadas de testimonios.

La orientación metodológica fue cualitativa y exploratoria y la fuente de información básica ha sido testimonial, se realizaron entrevistas en profundidad grupales a alumnos que cursaban la carrera de Ciencias de la Educación.

Factors that influence by assisting or obstructing the actual participation in university classrooms, according to the perceptions of the students

Abstract

The item is an exploratory research on the theme: «The factors that influence favoring or hindering effective participation in the university classroom, as perceived by the students». The problem was little or no student participation.

The aim was to discover the factors that influence favoring or hindering effective participation in the university classroom, in relation to their perceptions derived from their testimony.

The methodological approach was qualitative and exploratory and basic source of information has been testimonial, in-depth interviews were conducted to group students who attended the career education sciences.

¹ guadalupeleiva11@gmail.com

Presentación

Este trabajo ha tenido como objeto de estudio descubrir los factores que inciden favoreciendo u obstaculizando la participación efectiva en el aula universitaria, basándose en las percepciones de los alumnos extraídas de sus testimonios.

Los propósitos de este trabajo fueron descubrir y caracterizar los factores facilitadores y obstaculizadores para la participación efectiva en el aula universitaria, según la percepción de los alumnos, para ahondar en el problema planteado a fin de proveer información y producción de nuevos conocimientos desde el contexto singular investigado, al campo de la didáctica.

Como referencia a los factores que inciden en la participación en el aula universitaria, me parece pertinente exponer lo que se entendió por *participación* en esta investigación, según el Diccionario de la Lengua Española, participar: «Tomar parte de algo// Recibir una parte de algo// Compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etcétera, que otra persona// Tener parte en una sociedad o negocio o ser socio de ellos// Dar parte, Noticiar, Comunicar» (Real Academia Española, 2001: 1697); entonces podríamos entenderlo no como un proceso exclusivamente mental sino también de ejercicio, ejercicio de tener voz y de hacer valer la propia voz.

El aula universitaria es un espacio de formación para la adquisición de competencias y capacidades que les permita a los sujetos desempeñarse en la futura profesión; aquí resulta de vital importancia la práctica del ejercicio de la participación estudiantil. Es preciso entonces, pensar en el aula como el espacio didáctico en el que se llevan a cabo la enseñanza y el aprendizaje en tanto acto pedagógico.

Metodología

La orientación metodológica fue cualitativa de tipo exploratoria, se sustentó empíricamente a través del estudio de un caso basado en la descripción del fenómeno estudiado; el análisis del material empírico partió de sucesivos acercamientos a partir de categorizaciones temáticas.

La fuente de información básica ha sido la testimonial, en la que se realizaron entrevistas en profundidad grupales, mediante este instrumento

de recolección de información basado en la escucha atenta de los protagonistas directos de esta investigación.

El trabajo se realizó en una universidad nacional, el universo de investigación fueron todas las cátedras del plan de estudios de las carreras en Ciencias de la Educación (tanto el profesorado, como la licenciatura).

La unidad de análisis se limitó a los estudiantes del tercer nivel de ambas carreras, estableciéndose la selección del tercer nivel ya que éste se encuentra en un punto intermedio entre el inicio y la culminación de las carreras, en la que se logra la adaptación del sujeto (alumno) a la cultura institucional, en la que se supone que el sujeto ha construido un lugar de pertenencia² respecto de la institución donde se está formando académicamente. Es un alumno que se supone se ha integrado a la cultura institucional en la que pone de manifiesto un conjunto significativo, un lenguaje, una serie de modalidades valoradas para hacer las cosas y relacionarse, un modo particular de enfrentar dificultades, de controlar las situaciones y resolverlas, y un conjunto de expectativas respecto del comportamiento considerado aceptable en el aula (Fernández, 2005). De tal modo que la incorporación a un establecimiento institucional es para el sujeto su inclusión en un mundo de significados que debe intentar comprender e incorporar con un nivel óptimo de aceptación: el que le permite participar.

La muestra fue tomada en la cátedra Evaluación, correspondiente al área IV Teoría y Técnica de los encuadres generales de la Intervención Educativa, del plan de estudios 2000 de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación. De las cátedras que conforman el tercer nivel, la razón por la que se seleccionó la cátedra Evaluación se debió a un mayor distanciamiento con el equipo docente, buscando de este modo reducir los niveles de implicación.

Las entrevistas fueron realizadas a un grupo de once alumnos regulares, seleccionados entre un total de 34 alumnos regulares con examen final durante el segundo cuatrimestre del año lectivo 2008. A continuación se ofrece un esquema que grafica la caracterización general de la cátedra:

² Entendiendo la pertenencia como «(...) un proceso de socialización más o menos duro según sea el grado de apertura o clausura que ella incluye como valor « (Fernández, 2005: 206).

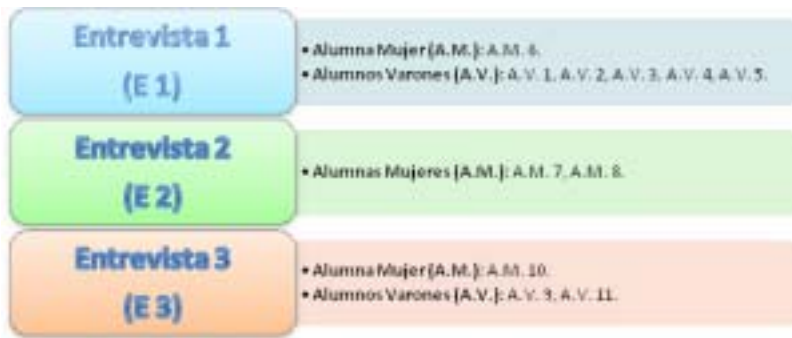


Se realizaron tres entrevistas grupales, en las cuales el instrumento de recolección de información estuvo orientado en recabar los siguientes datos, para cada una de ellas:

- La primera y la segunda entrevistas grupales constaban de dos partes, en la primera los alumnos debían recuperar su historia como alumnos universitarios, describiendo las formas de participación en el aula, las percepciones acerca de la misma, y en caso de que hagan memoria sobre algunas instancias de participación en el aula, que recuerden el modo en el que ejercían la participación y cuáles eran los efectos de sus intervenciones en el aula. En la segunda parte de esta primera entrevista, se solicitaba a cada uno de los alumnos que elabore un relato, describa una imagen o dibuje alguna escena referente al tema, en este último caso se le solicitaba que lo acompañara con una descripción.
- La tercera entrevista grupal se realizó a cuatro alumnos, dos mujeres y dos varones, atendiendo a una percepción visualizada en la primera

instancia acerca de la diferencia de género en torno a la participación efectiva en el aula.

Para la elaboración del análisis de las entrevistas, se realizó la desgrabación de las mismas y se procedió a describir el caso, analizar su contenido y categorizarlo.



Para resguardar la identidad de los entrevistados, se codificaron las entrevistas según el siguiente cuadro:

Invariantes del caso

Las invariantes del caso que se expresan en las entrevistas realizadas a los alumnos hacen referencia a:

- el miedo a ser juzgados, evaluados o sancionados por el otro, sea el docente o el par;
- el impacto que tuvo en su trayecto de formación la figura del docente y su relación con él en el aula;
- la participación vista como espacio en el que el otro puede evaluarlo;
- la participación desde el sentimiento de seguridad proporcionado por la posesión de los conocimientos trabajados en el aula;
- la percepción de los alumnos de que solo a partir de un saber académico es posible autorizarse³ a participar.

³ «Es decir decidir con conocimiento de causa los medios que dependen efectivamente de nosotros, los principios que gobernarán nuestra existencia. Es el sentido profundo de la forma reflexiva: autorizarse» (Ardoino, 1998: 19).

Se podría conjeturar que a los alumnos solo a partir de la percepción de poseer un cierto saber académico les es posible autorizarse a participar en el aula. Si bien le atribuyen a la participación un valor fundamental para su formación, la existencia de ciertos factores obstaculizadores como el miedo a ser juzgados, evaluados o sancionados por el docente o el par, o incluso el impacto que pudo ejercer el modelo institucional y su relación con la figura del docente en sus niveles de educación anteriores, son percibidos por el alumno como factores que le imposibilitan la toma de la palabra en el aula universitaria.

Estudio sobre los factores facilitadores y los factores obstaculizadores

A continuación, se presentan las percepciones que lograron ser identificadas en el análisis del caso en estudio, acerca de los factores facilitadores y los factores obstaculizadores de la participación efectiva en el aula universitaria:

Percepciones acerca del impacto que tuvo en su trayecto de formación, la figura del docente y su relación con él en el aula, dentro de un modelo institucional dado

1. La percepción acerca del modelo institucional: el modelo institucional en el que se formaron en los niveles educativos anteriores, según el testimonio de algunos de los alumnos, es percibido como factor obstaculizador de la participación en el aula. Es por ello que se considera necesario pensar

Todas las experiencias son formativas, no solo las experiencias escolares sino también las de la vida cotidiana. Lo importante es saber cuál es la naturaleza de las huellas que dejan en la personalidad (Barbier, 1998: 88).

En las entrevistas, uno de los alumnos destacó que durante sus niveles anteriores de educación su percepción respecto de su posición en relación con la participación en el aula era la de ser un actor pasivo. Mencionando además, que el que tenía la palabra en la clase era el docente, evidenciándose que la posición de estos docentes no generaba espacios para el diálogo o la participación en el aula, sino que por el contrario, todo transcurría alrededor de instancias evaluativas y de control, donde los alumnos debían someterse al acatamiento de las órdenes impuestas por los docentes.

Por otro lado, se menciona como factor facilitador de la participación en el aula la percepción de que la participación está vinculada a los espacios de formación para la futura profesión. Es decir, los alumnos «(...) esperan herramientas para tener mayor seguridad en su ejercicio profesional» (Barbier, 1998: 14).

2. Las percepciones acerca del modelo conductista en el aula: en algunos testimonios se visualizó que la participación está relacionada con la percepción que los alumnos tienen sobre la presencia del modelo conductista en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Esto es considerado como factor obstaculizador, ya que los alumnos entrevistados manifiestan que su participación está caracterizada por la presencia de la impronta conductista, en la que perciben la relación entre el docente y el alumno como una relación de causa-efecto, en la que el primero dice:

... Decime aquello que ya sabes que tenés que decir... (A. V.2: E 1)

Y a lo que el segundo respondería:

... De acuerdo a las teorías constructivistas podemos decir que... (A. V. 2: E 1)

Percepciones acerca de la participación como el espacio en el que el otro (tanto el docente, como el par) puede evaluarlo, y el miedo que provoca en el alumno la posibilidad de ser juzgado, evaluado o sancionado

La participación en la universidad debe ser también una escuela de participación para los jóvenes, cuando los alumnos no participan por temor a quedar expuestos ante la mirada de los compañeros o del mismo profesor podría entenderse que el medio es percibido como amenazador para el sujeto, y de acuerdo a esto, el alumno actúa quedándose callado en el aula.

Las percepciones acerca del docente y del par en el aula

a) En relación con las percepciones acerca del docente: las percepciones acerca del docente que aparecen vinculadas a factores obstaculizadores de la participación, según los alumnos están relacionadas a cuestiones en relación con:

- la valoración que ellos creen que el docente hace sobre la palabra tomada, o la desestimación que creen que él les asigna, si estos no utilizan el lenguaje técnico o científico de la materia.

- las estrategias de trabajo en el aula, donde el docente no generaba espacios para la participación de sus alumnos, donde solo se percibe el silencio y la falta de entendimiento ante las consignas de trabajo, eran generados por el miedo que el docente provocaba en clase.

... vivenció diferentes formas de participación, algunas creativas y otras caóticas donde solo el docente generaba miedo, silencio y falta de entendimiento por parte de sus alumnos... (A. M. 6: E 1)

Aquí se visualiza claramente como la

(...) relación en la que el otro, más poderoso, esta propuesta como fuente de saber. Su palabra, su experiencia es la valedera y nosotros somos valorizados y aceptados en tanto nos incluyamos en ese juego de identificación-sometimiento (Quiroga, 1991: 11).

Cuando se acepta la palabra del otro, investido de autoridad, y se lo hace acriticamente, significando su propia experiencia como desconocimiento, negando su propio saber, se está poniendo también en juego una actitud de aprendizaje.

- la percepción de la respuesta que el docente les demanda en la clase, enmarcada en ciertas ocasiones en una planificación cerrada, donde no se prevé nuevas situaciones que hagan necesaria la readaptación de la misma y la selección de nuevas estrategias pedagógico-didácticas a utilizar.

... por ahí me siento medio (...) como si fuera que el profesor en cada momento lo ahoga al alumno, lo presiona para que responda lo que él está queriendo escuchar... (A. V. 3: E 1).

Entendemos entonces, que «la secuencia pregunta/respuesta es que las contestaciones del alumno son esenciales para que la clase avance, y sin embargo, la respuesta esperada por el docente rara vez es obvia» (Wittrock, 1991: 649). La práctica de hacer preguntas que ayuden a los alumnos a dar con la respuesta esperada puede tener tres funciones: posibilitar que la

clase avance según lo planeado, ayudar a los alumnos a aprender cómo cumplir una actividad y ayudar al docente a evaluar el aprendizaje de los alumnos. En otra de las experiencias relatadas, cuando el alumno se decide a adoptar una actitud participativa en el aula, llega a sentirse bloqueado o inhibido por el temor al ridículo, debido a ciertos comentarios realizados por el docente. Lo que en palabras del alumno, podría mencionarse como:

... una de las profesoras decía que el que quiera hacer alguna pregunta que pregunte, entonces uno se animó a preguntar, tendía a tomarte en forma muy burlesca, llegando a humillarlos delante de todos los alumnos, en realidad la que quedó mal fue la misma profesora... (A. V. 5: E 1)

Ciertas situaciones de aprendizaje en las que estamos implicados en profundidad reactivan experiencias previas y se genera una gran movilidad emocional.

Cuando por el contrario se acepta la palabra del otro, investido de autoridad, y se lo hace acriticamente, significando su propia experiencia como desconocimiento, negando su propio saber, se está poniendo también en juego una actitud de aprendizaje. Ésta ha sido construida, aprendida en una relación jerárquica (Quiroga, 1991: 36).

En cambio, en otras expresiones se asocia al docente como factor facilitador de la participación cuando se hace mención a la existencia de algunos profesores que permiten que los alumnos puedan relacionar lo trabajado con otras teorías y con casos particulares de la vida cotidiana. Dos de los entrevistados visualizaron que en ciertas cátedras el docente trabaja como moderador de la clase, en la que se generan espacios para el diálogo y la escucha de las diferentes posiciones tomadas por los alumnos. El siguiente extracto grafica lo enunciado:

... se nos escucha y hasta tienen la capacidad de trabajar como moderador el profesor... (A. V. 11: E 3)

b) En relación con las percepciones acerca del par: los alumnos hicieron referencia a percepciones que tienen de la figura del par como uno de los factores obstaculizadores que inciden en la participación en el aula. Entonces se visualizan tres tipos de factores obstaculizadores:

I. La mirada que el otro puede ejercer sobre ellos.

II. El miedo a equivocarse y a quedar mal o en ridículo en el aula:

... me costaba mucho para participar primero porque yo creo que se tiene miedo a equivocarse, a que te juzguen o a quedar mal... (A. M. 7: E 2)

III. El miedo a ser juzgados, evaluados o hasta incluso sancionados por el par. Los alumnos perciben la figura del par como factor obstaculizador, ya que «a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocerme como sujeto» (Filloux, 2004: 38). Es en ese retorno sobre sí mismo, el sujeto se vuelva consciente de sí mismo (analiza su experiencia, sus temores). Es en ese encontrarse en el otro (el par) cuando el sujeto se descubre y se reconoce como tal, y es allí donde se percibe el imaginario, la fantasmática interna de una persona. En este encuentro con el otro es donde se percibe el miedo por parte de algunos alumnos como factor obstaculizador. El miedo anticipa las consecuencias amenazadoras de las propias acciones originadas en los deseos e inicia medidas para evitar las vivencias de displacer; la actitud temerosa o confiada en el de rendimiento es, en opinión del psicoanálisis, no solo el resultado del elogio y la reprobación, sino una función de las relaciones objetales infantiles. El miedo se convierte así, en el motor que activa la disposición a participar o no en el aula universitaria.

Si el éxito en el aprendizaje y el pensamiento se convierte en un medio para cumplir las exigencias del superyó, bajo tensiones del sentimiento de culpa, por lo menos en el área cognoscitiva, todo fracaso despierta la angustia latente (Hey, 1982: 163).

Una persona dominada por el miedo a ponerse en ridículo o a sentirse culpable, tanto en el caso de un resultado no del todo perfecto, prefiere evitar toda exigencia por no exponerse al peligro de la humillación,

...bajo el dominio de un ideal yoico superrevelado e infantil, parece más aceptable no hacer nada que hacer algo imperfecto. El yo angustiado por el fracaso cae en las siguientes antinomias: la que se plantea entre la necesidad de reconocimiento basado en el rendimiento y la evitación de situaciones de rendimiento por miedo al ridículo; la que existe entre el deseo del éxito y la consiguiente dedicación del objeto amado y la fuga ante el rendimiento por miedo al fracaso y la consiguiente pérdida de dedicación; la planteada entre el esfuerzo por cumplir las expectativas del superyó y la pasividad causada por la falta de confianza en la propia capacidad (Hey, 1982: 165).

1. Las percepciones acerca de la relación entre la participación y la evaluación aparecen en reiteradas ocasiones en las entrevistas, los alumnos consideran que los espacios de participación en el aula se encuentran enmarcados por la evaluación que el docente puede hacer sobre ellos, y a su vez, estos son percibidos como factores obstaculizadores de la participación. La percepción de los alumnos acerca de esta relación considera que:

- el ejercicio de la palabra que puedan ejercer en el aula se encuentra en relación directa con la futura evaluación que el docente realiza sobre sus procesos de aprendizaje;

- en el momento de evaluar, el docente pone énfasis en aquellas cuestiones dichas por éstos;

- los espacios de participación son vistos por parte del docente como una forma de comprobación para determinar quiénes son los alumnos que están atentos a la clase y quienes no, lo que después pasa a formar parte de uno de los criterios evaluativos del docente;

- la relación entre el docente y el alumno tiende a favorecer ciertas ideas preconcebidas desde la niñez por parte de este último, en las que se considera que los espacios de participación surgen como medio para la comprobación de los roles y funciones de los actores educativos:

... el tema de la participación en el aula tiene que ver con el docente y lo que dice o hace cuando

vos hablas, y no que te mire (...) en definitiva te juega en el momento de evaluar... (A. M. 8: E 2)

En ciertos casos, como lo enuncian algunos alumnos entrevistados, «los docentes evalúan las aptitudes de cada alumno mediante la observación de su actuación comunicativa» (Wittrock, 1991: 633).

2. Las percepciones acerca de la militancia política en la universidad: en los relatos de los alumnos la militancia política por alguna agrupación genera discrepancias entre los alumnos, lo que obstaculiza la toma de la palabra y la participación en el aula. Una de las experiencias más sobresalientes que grafican lo dicho, es:

... en una cátedra, cuando estábamos hablando de las agrupaciones y uno de los pibes saltó y dijo: no porque esa agrupación es tal o cual cosa, saltó a defender a la agrupación. Abrió el paraguas sin saber, como diciendo: que la mina estaba hablando mal de la agrupación, y ella nunca habló mal de las agrupaciones sino que las comparó a nivel histórico y lo que hacían, pero nunca habló de cuestiones diciendo: ¡no, está agrupación es tal cosa!, y eso pasa porque son agrupaciones totalmente contrarias, y lo que ella decía era un resumen de todo su trabajo... (A. M. 10: E 3)

Los sistemas educativos y pedagógicos son instituciones que se modelan en la pugna de intereses políticos e ideológicos de las clases sociales, y ciertos métodos de enseñanza son instrumentos de bloqueo y control. Las instituciones educativas son agentes para la creación y recreación de una cultura dominante eficaz; enseñan normas, valores, reglas y la propia cultura, contribuyendo a la hegemonía ideológica de los grupos dominantes. La participación es la dimensión fundamental de la praxis del hombre mediante la que ejerce la libertad sobre sí y la autonomía; es mediante la participación activa en el proceso de toma de decisiones cuando los sujetos en formación logran dialogar con la propia realidad, a tal punto de problematizarla.

Percepciones acerca de la participación solo a partir el sentimiento de seguridad proporcionado por la posesión de un saber académico, y desde el cual le resulta posible autorizarse a participar

1. La percepción acerca del estado del conocimiento y lo que esto provoca a nivel emocional en los alumnos: el estado del conocimiento en los testimonios obtenidos aparece como posesión de un objeto, es decir como aquel saber académico que le es propio al sujeto. Los alumnos solo a partir de la percepción de poseer un cierto saber académico, les es posible autorizarse a participar en el aula, como ellos lo expresan:

... yo participo si tengo idea o sino no participo...
(A. M. 7: E 2)

Las implicancias del estado del conocimiento asociada al uso del objeto⁴, entendido según Winnicott (1971), solo pueden ser comprendidas desde la relación de objeto. Esta línea de análisis está centrada en la primera posesión del sujeto, y con la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva.

El término de objeto transicional deja lugar para el proceso de adquisición de la capacidad para aceptar diferencias y semejanzas. A partir de lo cual, para el sujeto, el objeto transicional no es un objeto interno, es una posesión.

Para Pichón Riviére (1980), la relación objetal abordada por Melanie Klein es una relación de vínculos, donde hay múltiples objetos, fundamentando que los seres humanos son seres sociales, que se construyen y nacen en función del grupo, los que pueden desarrollarse en la familia, la escuela, el club, la iglesia, entre otros. Entonces, al abordar la participación en el aula universitaria, podría decirse que el vínculo, como lo explica Pichón Riviére, (1980), «configura una estructura dinámica en continuo movimiento que funciona accionado por motivaciones psicológicas, resultando de ello una determinada conducta que tiende a repetirse (...)», lo que nos indicaría que existen ciertas conductas que actúan como resultante de la relación que los sujetos (docentes y grupo de alumnos) tienen con sus objetos internos.

⁴ El objeto construido como algo que no está ni en el niño ni en la madre, aquel que remite a un entre dos, que surge a partir de un espacio entre el *infans* y su madre y que conocemos representado en una sábana que se chupa, en un osito sucio que no se puede olvidar, «el objeto transicional representa el pecho materno, o el objeto de la primera relación» (Winnicott, 1971: 26).

Podríamos establecer también una relación entre la inseguridad expresada reiteradamente por parte de algunos alumnos para participar en el aula (en base a la apropiación del objeto del saber) y el concepto trabajado por Klein sobre la ansiedad debida a la proyección del instinto de muerte en un objeto u objetos, a los que entonces se siente como perseguidores.

La ansiedad entendida desde la psicología se presenta frente al intenso temor a ser atacado por objetos malos, ya sea internos, internos proyectados o externos. La ansiedad paranoide es un miedo al ataque, que proviene justamente de aquella parte del conflicto (del yo y del objeto) que se opone a la otra, y que en la posición depresiva actuaban en conjunto sobre el mismo objeto (la ambivalencia). No solo es consecuencia de distintos mecanismos defensivos, sino también de la ubicación de cada uno de los términos de la división esquizoide (objeto parcial) de las distintas áreas. Así, si el objeto malo se halla en el área del mundo externo y el objeto bueno en el área de la mente, el cuadro es paranoide.

En el momento paranoide se vivencia el objeto de conocimiento como peligroso y se adopta una actitud de desconfianza u hostilidad, o se reacciona directamente con la ansiedad correspondiente.

El vínculo es una estructura que incluye siempre el yo del sujeto y el objeto con el cual se relaciona, de tal manera que es un instrumento para manejar objetos y partes del yo productores de ansiedad. El vínculo es entonces una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto. De allí que el alumno logre autorizarse a participar, en base a la posesión que éste crea tener acerca de los saberes académicos demandados en el aula.

Si consideramos que el alumno participa en el aula solo cuando se siente seguro de los saberes académicos que ha aprendido o de los se ha apropiado, se siente seguro y se facilita la participación en el aula. En general, no se visualiza la actitud crítica del alumno frente a lo que se trabaja en el aula. Sino que por el contrario parece que solo participan en el aula si creen tener el conocimiento que el docente los está demandando.

2. Las percepciones acerca del uso del lenguaje técnico en el aula: el manejo del lenguaje técnico y de los términos específicos de cada cátedra se observan como factores que obstaculizan la participación. Con relación a esto, una de las alumnas entrevistadas mencionó lo siguiente:

... Nunca pude unir todo ese lenguaje para explicar algo o para poder contextualizar, si lo explicas con tus palabras es como que se evalúa que no manejas el lenguaje técnico... (A. M. 8: E 2).

Los discursos según los entiende Ball (1997) son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que se habla. Hay modos de hablar, formas de lenguaje, giros y expresiones idiomáticas que se evitan y están sujetas a sanciones en estos contextos.

Percepciones acerca de la participación vinculadas a la heterogeneidad en el aula

1. Las percepciones acerca del capital social⁵ en el aula: uno de los alumnos evidencia que en una de las cátedras cursadas bastaba con que una alumna con buena presencia comenzara a hablar para que el profesor a cargo le prestara toda su atención y la animara en caso de cometer algún error conceptual.

La escuela selecciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, presenta ciertos valores y normas culturales de un grupo como si fueran universales y contribuye a reproducir la estructura social. Según Bernstein «desde su concepción, el dispositivo pedagógico es aquel que actúa como un transmisor de las diferencias de clase, de los modelos de relaciones entre lo dominado y lo dominante. (...)» (Souto, 1999: 68). Para este autor, las reglas distributivas regulan las relaciones entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y la práctica, y la especializan las formas de conocimiento en lo pensable y lo impensable, distribuyéndolas desigualmente en los grupos sociales. La

⁵ El capital social entendido según Bourdieu como «el agregado de los recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento o reconocimiento mutuo» (Bourdieu, 2005:248).

brecha entre lo pensable y lo impensable está dada para los sujetos según su posicionamiento social. Es decir, el conocimiento (su uso, posesión, transmisión y evaluación) siempre se vincula con el poder, gran parte de los elementos de la cultura son objeto de apropiación, conflicto y posesión.

2. Las percepciones acerca de la cuestión la permanencia en la carrera: la relación que establecen los alumnos entre la participación en el aula y la apropiación de ciertos contenidos académicos trabajados define que algunos alumnos participen en el aula solo en base a la apropiación del objeto del saber, es uno de los factores que perciben como facilitadores de la participación en el aula, ya que cuando más años de permanencia en la carrera tienen algunos alumnos, mayor facilidad tienen en base al entendimiento y la aplicación de los diferentes encuadres teóricos trabajados.

3. La percepción acerca de la cuestión etaria en el aula: otra de las percepciones enunciada solo por uno de los entrevistados guarda relación con una cuestión etaria dentro del aula, lo que sería percibido como factor obstaculizador para la participación en el aula, ya que en el momento de formar grupos de reflexión o de diálogo en el aula se dificulta establecer grupo con otros alumnos, que generalmente pertenecen a un franja etaria que va desde los 18 a 24 años:

... Resulta difícil formar grupos con gente de una cierta edad, porque la gente que estudia acá oscila entre los 18-19 años hasta los 24 años, entonces resulta difícil formar grupo con ese grupo etario, porque es como que no nos da cabida a nosotros los que tenemos un poco mas de años...
(A. V. 1: E 1).

En el caso particular de los alumnos que pertenecen a grupos etarios diferentes y de los prejuicios, el poder sobre el acto, la necesidad de re-apropiarse de los mismos, se encuentra habitualmente con un cierto grado de resistencia institucional, y es en el seno de esta conflictiva confrontación entre esta fuerza antropológica y la resistencia de las estructuras sociales, donde se desarrollará la psicosocialidad de los alumnos con mayor edad de la promedio dentro del aula, permitiendo además este proceso, hacer consciente el lugar que ocupan tanto en la institución universitaria como en

el espacio social. El actopoder⁶ o el momento de permanencia del alumno en el espacio psicosocial permitió apreciar, no solo el poder que representa su acto educativo, sino que además pudimos observar el movimiento hacia la apropiación en el interés y la participación en la reflexión colectiva y crítica acerca de los factores que obstaculizan o facilitan la participación en el aula universitaria.

Percepciones acerca de la participación entendida desde las dinámicas grupales en el aula

Los actores se comportan como miembros en tanto son portadores de representaciones, valores, pautas propias del grupo al cual pertenecen, y que esas representaciones, valores y pautas determinan su acción. La relación de ida y vuelta entre los aspectos cognitivos y pragmáticos de la acción social se vuelve patente: no solamente la acción está guiada por la cognición, sino que ésta construye la distinción entre nosotros y los otros, entre agentes y destinatarios de la acción: la identidad del grupo (asumida por vía de identificación en cada sujeto, hasta el punto de constituir parte de su subjetividad misma) es producida y re-producida en la imagen que cada uno tiene de nosotros y de los otros.

1. Las percepciones acerca de la lógica individualista en el aula: esta percepción surge de los testimonios en los que se la menciona, enmarcada en la relación alumno-alumno, éste es uno de los factores que perciben como obstaculizador de la participación en el aula. Podríamos agrupar en tres los espacios donde se visualiza la lógica individualista:

- en los grupos de trabajo: es percibida la idea de que hay grupos de trabajo ya armados, alumnos que desde el inicio de la carrera están conformados como tal y que no aceptan que nuevos compañeros se incorporen, ni siquiera para trabajos de reflexión dentro del aula.

⁶ Como postula Mendel (1973) el movimiento de apropiación del acto-poder es la fuerza que lleva a desear tener el dominio sobre el proceso de nuestros actos, sobre la forma de su realización, y sobre sus efectos. En este concepto, la idea de poder aparece dos veces. El acto-poder, la palabra es formulada explícitamente. El acto en sí mismo es ya un poder sobre y en la realidad. Mientras que el Movimiento de Apropiación representaría la búsqueda de poder sobre ese acto por parte del autor.

- en el aula: es notoria la existencia de aquellos alumnos que aprenden a leer rápido, a resumir mejor, intentan terminar antes que el resto del grupo. En las entrevistas se mencionó que muchos de los alumnos no saben ni el nombre del compañero de al lado, ya que solo establecen relaciones interpersonales con sus propios compañeros del grupo de trabajo.

- en la carrera: se percibe que al terminar el cuatrimestre y comenzar nuevas materias, los compañeros cambian, debido al régimen de correlatividades o bien a razones personales, lo que obstaculiza que estas relaciones puedan seguir afianzándose dentro del aula.

Según la percepción de esta lógica individualista, los alumnos tienden a caer en cuestiones que atañen a sus propios egos dejando de lado la toma de palabra en los espacios de participación o de reflexión en los que podrían construir nuevos conocimientos junto a sus pares. Uno de los alumnos grafica esta percepción cuando afirma:

... Vos con lo que decís y yo con lo que digo, vemos que hacemos, pero se genera una cosa de división y queda ahí nomas... (A. V. 9: E 3)

2. Las percepciones acerca de la falta del hábito en el debate: la falta de hábito en el debate dentro del aula es una de las percepciones que los alumnos enuncian como factor obstaculizador de la participación. Una de las alumnas mencionó que esta falta de hábito se suma a que en ciertas ocasiones los alumnos tienden a opinar y a fundamentar la toma de la palabra desde el sentido común y no en base a un cierto saber académico o línea teórica trabajados:

... No estamos acostumbrados al debate, no estamos acostumbrados a opinar y a fundamentar, opinamos pero lo hacemos desde el sentido común (...) Pero es importante en este ámbito fundamentar qué estás pensando, tomar una postura y decir: bueno yo siento de esta manera o siento de otra manera (A. M. 8: E 2).

La función del docente en el debate, según las percepciones de los alumnos, debería ser la de moderador de estos espacios de reflexión y

diálogo, facilitando de este modo la participación de todos los alumnos presentes.

3. Las percepciones acerca de la existencia de discrepancias entre compañeros en el aula: en los espacios de diálogo o reflexión dentro del aula, los alumnos perciben discrepancias entre compañeros, lo que es considerado como un factor obstaculizador de la participación dentro del aula. En ocasiones antes de participar algunos alumnos realizan un sondeo acerca de los compañeros presentes en clases, para descubrir si dan o no ciertas afirmaciones en el grupo de reflexión y por temor a lo que consideran que el par le puede replicar a su comentario.

... Porque a la hora en que uno lo quiere decir ya piensa: no, mira éste me va a decir tal o cual cosa; o está seguro que me va a decir la contra. O por ahí sabes que ésta o el otro no te van a dar ni cinco de pelota entonces es como que te corta el tema y no hay una integración total. Es como: ¡Ay, mirá está hablando el idiota ese otra vez! Buscan por ahí la manera, no de opinar, sino de cómo contradecir lo que lo que estás diciendo... (A. V. 11: E 3)

Algunas de las cuestiones que hacen a la existencia de discrepancias no están relacionadas a diferencias en posturas o líneas teóricas por parte de los alumnos, sino que parece que tienen centro más en cuestiones personales o de trato relacional entre pares, basado muchas veces en ideologías políticas, religiosas o de simpatía frente a tal o cual grupo de compañeros. Las discrepancias en el grupo de pares es considerado como un factor que obstaculiza la participación dentro del aula.

4. La percepción acerca de la dinámica del círculo en el aula: es importante entender que el grupo no es, sino que siempre se está haciendo. Y de este modo, descubrir en los testimonios de los alumnos la percepción de la dinámica del círculo como factor facilitador de la participación, que solo se infieren de las cuestiones no manifiestas. La dinámica de trabajo en círculo es uno de los factores percibidos como facilitadores de la participación en el aula, porque permite ver constantemente al compañero, saber de dónde viene ese comentario:

... Llega un momento que lo que dijo el otro te llegó, y te hizo decir o pensar en... (A. M. 10: E 3)

En el círculo se mueven cuestiones manifiestas y no manifiestas, en las que «sabemos que cada cual habla, de una cierta manera, a partir de algo inconsciente, pero que al mismo tiempo expresa cosas a nivel consciente» (Filloux, 2004: 42). Hay también organizaciones fantasmáticas y objetos persecutorios y puede visualizarse como hace eco el inconsciente del otro en el mío, y como por resonancia del inconsciente se generan nuevas situaciones de formación. Son estas las situaciones que se vislumbran en la formación, siendo que el sujeto es cada uno de nosotros como persona individual, deseante, con una memoria, con comportamientos aprendidos, con objetivos, angustias, placeres, felicidad, desdichas, deseos de tener una profesión, dificultades en su vida profesional, etcétera.

5. La percepción acerca del trabajo de algunos temas facilitadores: el abordaje en clase de ciertos temas es percibido para algunos de los alumnos como factor facilitador de la participación. No se trata solo de la postura que asumen los diferentes autores o las líneas teóricas que abordan, sino que parece que las temáticas percibidas como facilitadoras son aquellas que llevan al lector a un nivel de análisis problematizante del propio objeto de estudio.

... A mí lo que me gusta de la cátedra de Historia es que te dan autores que son para pensar, y que te llevan a un nivel de análisis más problematizante que decir bueno, corría el año 1800, sino que te cuentan lo otro... (A. M. 10: E 3)

6. La percepción acerca del trabajo en grupo: se visualiza como un factor facilitador de participación, haciendo referencia a que hacia dentro del grupo se suscitan niveles de interpretación y análisis del material mucho más profundos, los cuales pueden llegar a quedar expuestos en encuentros posteriores del grupo clase:

... Cuando nos juntamos los cuatro es para armar, esa cosa de armar el conocimiento como algo construido en conjunto (...) en el momento de trabajar juntos dejamos de lado ese sentimentalismo barato o el intelectualismo barato también, para construir juntos nuevos conocimientos (A. V. 9: E 3)

El individuo en el grupo tiene conciencia de muchas de las potencialidades adicionales que se activan a través de la pertenencia al grupo. En este sentido, el concepto de mentalidad grupal que Bion (1963) formula dentro de su teoría de los grupos nos resulta aquí ilustrativa:

Arriesgare la idea de la existencia de una mentalidad grupal que actúa como recipiente de todas las contribuciones anónimas que se hacen, y a través de la cual se gratifican los impulsos y los deseos implícitos en dichas contribuciones (...) (Souto, 1999: 87).

El trabajo en los pequeños grupos de discusión como instrumento para difusión de información y cambio de actitudes puede contribuir a un abordaje más profundo del tema en cuestión, de este modo en los grupos pequeños los alumnos más silenciosos tienen así mayor oportunidad para participar y comprometerse en una acción común.

Percepciones acerca del valor que le atribuyen a la participación

Algunos de los alumnos entrevistados consideraron la importancia de la participación en el aula como factor clave en el aprendizaje individual y en la formación profesional.

... Yo creo que ese tipo de participación facilita el aprendizaje, entonces vos te podés dar cuenta de qué está mal, qué está bien. Desde lo que te estoy diciendo, pienso y veo... (A. M. 7: E 2)

La idea de que la participación es percibida por algunos alumnos como una opción personal en la que cada uno tiene que darse cuenta de lo que le puede facilitar o generar la toma de la palabra en el aula. Como resultado de la participación, aprendemos de manera más rápida y recordamos lo aprendido durante más tiempo;

es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador (Filloux, 2004: 57).

A pesar de que los alumnos evidencian el valor fundamental que tiene la participación en el aula para su propia formación, en las temáticas la presencia de algunos factores mencionados anteriormente obstaculizan la toma de la palabra.

Conclusiones

En función de la conjetura formulada y las percepciones emergentes en el estudio del caso, se propuso abordar los factores facilitadores u obstaculizadores para la participación efectiva en el aula desde tres dimensiones:

- La participación y la dimensión de lo socioemocional: la no participación de los alumnos por temor a quedar expuestos ante la mirada de los compañeros o del mismo profesor podría entenderse que el medio es percibido como amenazador para el sujeto y, de acuerdo a esto, el alumno actúa quedándose callado en el aula. El no participar, el quedarse callado en el aula, sería un modo de dar cuenta de cierta resistencia ante aquello que se le presenta como peligroso para su equilibración. El origen de tal percepción podría asentarse en una imagen idealizada del profesor omnipotente y omnisciente que perturba el aprendizaje; aquí la figura del otro, más poderoso, es considerado fuente de saber, donde su palabra y su experiencia son las únicas valederas. En este contexto la toma de la palabra en el aula, por parte del alumno, es siempre tratando de cuidarse de lo que su participación genera en el par o en el docente, sin considerar la toma de la palabra como la apropiación del acto mismo del participar. En este encuentro con el otro es donde se percibe el miedo por parte de algunos alumnos como factor obstaculizador. El miedo anticipa las consecuencias amenazadoras de las propias acciones originadas en los deseos e inicia medidas para evitar las vivencias de displacer; este factor obstaculizador de la participación en el aula, que es percibido en la mayoría de los testimonios de los alumnos universitarios⁷, en determinadas experiencias actuales donde se es juzgado respecto del rendimiento, es posible que en el alumno fluya el recuerdo de situaciones pasadas en que la autoridad paterna lo juzgó como bueno o

⁷ Es en la interacción permanente con el otro sujeto donde surge lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y también lo que surge del inconsciente.

malo. La actitud temerosa o confiada en el comportamiento de rendimiento es no solo el resultado del elogio y la reprobación, sino una función de las relaciones objetales infantiles.

El miedo se convierte así en el motor que activa la disposición a participar o no en el aula universitaria. En el caso particular de los alumnos que pertenecen a grupo etarios diferentes y de los prejuicios anulados a ella, este poder sobre el acto, la necesidad de re-apropiarse de los mismos, se encontrará habitualmente con un cierto grado de resistencia institucional, y es en el seno de esta conflictiva confrontación entre esta fuerza antropológica y la resistencia de las estructuras sociales donde se desarrollará la psicossocialidad de los alumnos con mayor edad de la promedio dentro del aula, permitiendo además este proceso hacer consciente el lugar que ocupan tanto en la institución universitaria como en el espacio social. La culpabilidad que genera opinar, participar o ubicarse en una posición distinta y diferenciada sería el resultado del sentirse enfrentado al profesor o al grupo de pares, lo que estaría respondiendo al temor de enfrentarse con la imagen arcaica de autoridad propia de cada sujeto.

Dentro de cada grupo hay organizaciones fantasmáticas y objetos persecutorios, y puede visualizarse como hace eco el inconsciente del otro en el propio, y como por resonancia del inconsciente se generan nuevas situaciones de formación. Son éstas las situaciones que se vislumbran en la formación, siendo que el sujeto es cada uno de nosotros como persona individual, deseante, con una memoria, con comportamientos aprendidos, con objetivos, angustias, placeres, felicidad, desdichas, deseos de tener una profesión, dificultades en su vida profesional, etcétera.

La acción de aprender no solo está guiada por la cognición, sino que ésta construye la distinción entre nosotros y los otros, entre agentes y destinatarios de la acción: la identidad del grupo (asumida por vía de identificación en cada sujeto, hasta el punto de constituir parte de su subjetividad misma) es producida y re-producida en la imagen que cada uno tiene de nosotros y de los otros.

- La participación y las relaciones con el saber: para abordar esta dimensión es de vital importancia plantear la noción de que el estado del conocimiento aparece como posesión de un objeto, es decir como aquel saber

académico que le es propio al sujeto. A los alumnos, solo a partir de la percepción de poseer un cierto saber académico les es posible autorizarse a participar en el aula. Establecemos así la relación entre la inseguridad expresada reiteradamente por parte de algunos alumnos para participar en el aula (en base a la apropiación del objeto del saber).

La conducta de los alumnos universitarios frente a la toma de la palabra, tomando la posición de desconfianza u hostilidad, se reacciona directamente con la ansiedad paranoide, en la que se evidencia el miedo al ataque. En el momento paranoide se vivencia el objeto de conocimiento como peligroso y se adopta una actitud de desconfianza u hostilidad, o correspondiente.

Los alumnos participan en el aula dependiendo de la apropiación de ciertos contenidos académicos trabajados, mediante lo cual es posible el acceso a la fuente de gratificación. Un mismo factor como éste puede ser percibido como obstaculizador o como facilitador.

- La participación y lo social (la relación entre el poder y el saber): en esta dimensión podríamos considerar diferentes modos de abordaje:

1. La participación percibida por los alumnos universitarios como la comprobación de los conocimientos, donde no se deja espacio al error, permite visualizar la actitud pasiva del alumno dentro del aula. Poniendo de manifiesto además, que el que tiene la palabra en la clase es el docente. Los ámbitos educativos se convierten entonces en lugares en los que se generan ciertas validaciones y exclusiones del derecho a hablar, donde es evidente la pugna de intereses y una clara lucha por el poder dentro del aula.

2. Las cuestiones de militancia política de una y otra agrupación no solo hacen a la vida singular del estudiante que decide pertenecer a algún movimiento, sino que cuestiones como éstas inciden en el aula universitaria al punto de favorecer u obstaculizar la participación del estudiantado.

3. Las percepciones referidas al género y su relación con la participación en el aula me permitieron descubrir una cuestión sobresaliente referida al número de mujeres matriculadas en la carrera con relación a la de los varones, en la que la primera es mayor. Esta afirmación deja al descubierto que la

cuestión de género en el aula universitaria puede ser entendida como factor obstaculizador en el mayor de los casos, o como factor facilitador en el menor de los casos. La clase es siempre una situación social donde funcionan estas categorías de género, del mismo modo que ocurre en otras instituciones sociales.

4. La percepción del capital social aparece ligada a un factor facilitador de participación en el aula. Mientras que por el contrario, cuando se carece del capital social, los espacios brindados para la participación y de acompañamiento por parte del docente para con el alumno son diferentes. El conocimiento (su uso, posesión, transmisión y evaluación) siempre se vincula con el poder, y gran parte de los elementos de la cultura son objeto de apropiación, conflicto y posesión.

El aporte de este trabajo estaría dado en que comprender la importancia de la participación efectiva de los alumnos en el aula favorecería los procesos del enseñar y del aprender; daría la posibilidad al alumno de asumir posiciones, aclarar dudas, argumentar, comprender, cuestionar, y al profesor, de evaluar el proceso del aprender para ir haciendo los reajustes necesarios.

Bibliografía

- ARDOINO, Jacques (1998). *Referencias y notas de lectura*. México, Universidad Iberoamericana.
- BALL, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós.
- (1997). *Foucault y la educación*. Madrid, Morata.
- BARBIER, Jean-Marie (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Colección Apertura (cap. I al IV). Barcelona. El Roure Editorial.
- BION, Wilfred (1963). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires, Paidós.
- BLEGER, José (2007). *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). Vigésima segunda Edición. España, Editorial Espasa Libros.
- FERNÁNDEZ, Lidia María (2005). *Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- FILLOUX, Jean Claude (2004). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- HEY, Gerhard (1982). *Psicoanálisis del aprendizaje*. Buenos Aires, Kapelusz.
- MENDEL, Gerard (2004). *Sociopsicoanálisis y Educación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- PICHÓN RIVIÈRE, Enrique (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- QUIROGA, Ana (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- SOUTO, Marta (1999). *Grupos y dispositivos de Formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- WINNICOTT, Donald (1971). *Realidad y juego*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- WITTRICK, Merlin (1991). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós Educador.