

La relación pedagógica en las prácticas de formación

The pedagogical relation in the education practices

A relação pedagógica nas práticas de formação

Elda Monetti¹

Resumen

La formación en la profesión es una de las prácticas propias de la función de docencia universitaria. Definimos esta formación como una práctica que se realiza en un espacio y tiempo reconocido socialmente por las transformaciones que produce en procura de la constitución de un profesional. Este proyecto compartido hace posible el singular entramado del conjunto de las formas de decir (discursos), de actuar (actividades, trabajo) y de relacionarse (de poder, de inclusión o exclusión, de vínculos) que lo identifica como tal. En ellas docentes y estudiantes establecen relaciones pedagógicas, es decir, interacciones que se caracterizan por estar mediadas por los saberes profesionales a aprender.

En este trabajo se busca, en primer lugar, caracterizar la relación pedagógica, a partir de la presentación de tres formas recurrentes que hemos conceptualizado en nuestras investigaciones y trabajo de asesoramiento, a saber: relaciones de imposición-resistencia, de profesionalización y de acompañamiento. En segundo

¹ marga@criba.edu.ar. Universidad Nacional del Sur. Argentina.

lugar, desde una mirada comprensiva, se pretende delinear algunos aspectos que habilitan la reflexión sobre la relación pedagógica en la formación universitaria. Así, los sentidos otorgados a la formación para la profesión, la autoridad y la posibilidad de autorizar al otro, junto con la construcción con el otro son los rasgos que insistentemente emergen de los casos presentados.

Palabras clave: relación pedagógica, formación, profesión, práctica, universidad

Abstract

Professional education is one of the proper practices of the university teaching function. We define this education as a practice that is carried out in a space and time socially recognized by the transformations it produces in search of the constitution of a professional. This shared project makes possible the particular relationships ensemble of all the sayings(speeches), doings(activities and work) and relations (of power, of inclusion or exclusion, of connections) that identify as such. In this practices, teachers and students establish pedagogical relationships, meaning, interactions that are characterized by being mediated by professional knowledge that needs to be learned.

In this work we seek, first of all, to characterize the pedagogical relationship, starting from the presentation of three recurring forms that we have conceptualized in our research and advisory work, namely: relationships of imposition – resistance, professionalization and accompaniment. Secondly, from a comprehensive point of view, we intend to outline some aspects that enable us to reflect on the pedagogical relationship in the university education. Thus, the senses granted to the education for the profession, the authority and the possibility of authorizing the other, together with the construction with the other are the features that insistently emerge from the presented cases.

Key words: pedagogical relation, teacher education, profession, practice, university

Resumo

A formação na profissão é uma das práticas próprias da função da docência universitária. Definimos esta formação como uma prática que se realiza em um espaço e tempo socialmente reconhecido pelas transformações que produz para

a constituição de um profissional. É este projeto compartilhado que possibilita a singular estrutura do conjunto das formas de dizer (discursos), de atuar (atividades, trabalho), e das relações (de poder, de inclusão ou exclusão, de vínculos) que a identificam como tais. Nelas, docentes e estudantes, estabelecem relações pedagógicas, ou seja, interações que se caracterizam por estarem mediadas pelos saberes profissionais a serem aprendidos.

Neste trabalho procuramos, em primeiro lugar, caracterizar a relação pedagógica, a partir da apresentação de três formas recorrentes que conceituamos em nossas investigações e trabalhos de assessoramento, como: relações de imposição-resistência, de profissionalização e de acompanhamento. Em segundo lugar, desde um olhar compreensivo, pretende-se delinear alguns aspectos que possibilitem a reflexão sobre a relação pedagógica na formação universitária. Assim, os sentidos atribuídos à formação para a profissão, a autoridade e a possibilidade de autorizar o outro, juntamente com a construção com o outro, são os traços que insistentemente emergem dos casos apresentados.

Palavras-chave: relação pedagógica, profissão, formação, prática, universidade.

*... cada relación formativa es finita,
las transformaciones son infinitas,
son inacabables.*

La universidad, como institución educativa, es uno de los espacios y tiempos en los que la formación para la profesión se realiza.

En nuestras investigaciones, encuadramos la formación desde lo que se denomina el “giro de la práctica” (Schatzki, 2001; Reckwitz, 2002; Kemmis, 2010; Monetti, 2018). Así, definimos la práctica como un entramado de materialidades, sentido y conocimiento práctico que docentes y estudiantes, en interacción, despliegan en un tiempo y espacio compartido.

Una de las formas de la interacción es la relación pedagógica, es decir, aquella que establecen docentes y estudiantes y estudiantes entre sí en las

prácticas de formación universitaria, mediadas por los saberes a enseñar y aprender.

Este trabajo tiene como objetivos caracterizar la relación pedagógica en los espacios de formación universitarios, así como proponer algunos aspectos que habiliten la reflexión acerca de su incidencia en la formación universitaria.

Aproximaciones teóricas que enmarcan

Acompáñame a estar solo.

Arjona. Canción popular

La enseñanza constituye uno de los núcleos alrededor del cual se desarrolla la vida académica universitaria. Se orienta a la formación del sujeto en una profesión. Desde esta perspectiva, en el presente trabajo consideramos que los espacios de enseñanza universitaria constituyen espacios de formación y, como tales, los definimos como una práctica.

La práctica es una actividad humana cooperativa, reconocida socialmente (Barbier, 1996) y productora de transformaciones (Barbier, 1999). Está compuesta por modos de hacer, decir y relacionarse (Wenger, 2001; Barbier, 1999; Kemmis, 2010) que se “mantienen unidos” en un proyecto distintivo” (Kemmis *et al.*, 2014, p. 31). Al presentar la práctica como un compuesto que conforma un proyecto distintivo, Kemmis *et al.* (2014) acuñan la idea de arquitectura de la práctica, conformada por los discursos, los entramados económico-materiales y socio-políticos que permiten identificar aquello que hace a una práctica diferente de otras, así como otorgarle sentido y significado.

La relación pedagógica conforma el entramado de materialidades, sentido y conocimiento práctico que se despliega en el tiempo y espacio de la formación. Es una relación entre sujetos, que se establece en función de un

conjunto de saberes científicos, tecnológicos o artísticos altamente especializados orientados hacia la formación de una profesión (Lucarelli, 1998; Monetti, 2015) y que la universidad considera relevantes para que los estudiantes aprendan. Los sujetos que participan lo hacen desde dos roles diferenciados institucionalmente: docente y estudiante, y la relación se establece entre unos y otros o entre estudiantes entre sí. Al relacionarse lo hacen desde formas de presentación corporales, maneras de ver, de hacer y de decir propias de esta práctica. Sin embargo, aun cuando estamos en presencia de interacciones prefiguradas, estas no están fijadas de una vez y para siempre, sino que en su misma dinámica es posible su reconfiguración. Es decir, que las formas de ver y decir que la caracterizan son transformadas en su propia realización, lo cual produce cambios, nuevas creaciones y transformaciones identitarias, sociales y materiales, entre otras.

Desde una perspectiva psicoanalítica, la relación pedagógica es un vínculo que establece el sujeto. Como tal es una situación inconsciente que liga a dos o más sujetos, “los determina en base a una relación de presencia” (Berenstein, 2008, p. 29). En ella se juegan los deseos de formar, aprender y enseñar (Filloux, 2001). Los mecanismos psíquicos de su funcionamiento son diversos, entre los cuales se encuentran la identificación, la proyección y la transferencia. La diferencia fundamental entre una relación pedagógica y una relación terapéutica está dada porque en la primera el docente está obligado a exhibir su propia relación con el saber, de ponerla en escena delante de los otros (Blanchard Laville, 1996).

Desde una perspectiva psico social, está atravesada por las relaciones de poder que el entramado socio-político de la práctica enmarca, reforzado por los discursos y las condiciones económico-materiales en que se realiza (Kemmis *et al.*, 2014). Así se espera que se establezca una relación asimétrica, en la cual el docente ejerce su poder sobre los estudiantes sustentado en el saber experto. Mientras que en las relaciones entre

estudiantes se advierten simetrías, que por momentos se convierten en relaciones asimétricas cuando se tiene en cuenta el dominio de capacidades, habilidades y saberes a aprender.

Asimismo, docentes y estudiantes participan en la formación, desde afiliaciones y pertenencias sociales a otros espacios de práctica que traen consigo al espacio de la formación.

Finalmente, es en la relación pedagógica donde se producen las transformaciones identitarias de los sujetos que en ella participan. Las habilidades, experiencias y formas de presentación corporales se moldean en ella; es, por ende, un espacio de construcción de identidad.

Las relaciones pedagógicas en la universidad

Como producto de nuestras investigaciones y del trabajo como asesora pedagógica universitaria, es posible puntualizar algunos aspectos presentes en las relaciones pedagógicas, aun cuando en su intersección producen relaciones siempre singulares entre los sujetos participantes. Estos son la forma en que desempeñan el rol asumido, el lugar que otorgan docente y estudiantes a los saberes de la formación y la valoración que se le asigna a la relación.

El entrecruzamiento de estos aspectos da lugar a la emergencia de algunas de las formas recurrentes en que la relación pedagógica se revela en la relación docente-estudiantes, los cuales se despliegan a continuación.

La relación pedagógica de imposición-resistencia

Esta relación pedagógica forma parte de una práctica de formación que se caracteriza por la transmisión textual de saberes del docente a los estudiantes. La idea de transmisión está presente, en primer lugar, en el uso

que se hace de los objetos didácticos en la clase: la tarima con su escritorio donde se sienta el docente, el libro que lee al grupo de estudiantes, el ordenamiento en el espacio de los alumnos, sentados uno detrás del otro, mirando sus cuadernos mientras copian. En segundo lugar, en las características de la tarea y las actividades propuestas y realizadas en las clases. La primera (Doyle, 1983), es de memorización e incluye el aprendizaje por recepción, con una fuerte relevancia dada a la repetición de la información en las instancias de evaluación. Los estudiantes realizan operaciones cognitivas que incluyen principalmente la escucha, la copia y la repetición y, aunque no es central, aparece también la comprensión.

El rasgo común de todas las actividades es que son propuestas por el docente, aceptadas por los alumnos desde lo manifiesto, giran en torno a la exposición y explicación del contenido presentado desde la mirada del docente. Involucran una fuerte intervención del docente, escasa participación del alumno, una organización del trabajo y una disposición del ambiente de la clase que apunta a que el docente y los alumnos puedan cumplir con lo pautado, que es lo que el docente impone.

La dinámica con que se estructura la tarea, sus metas y los procesos de aprendizaje que desencadena hacen que el contenido se presente con una pretensión de verdad incuestionable, “con un status en sí mismo y no como significativo con referente” (Edwards, 1997, p. 150). Esto, unido a un fuerte control de la comunicación por parte del docente y a una sumisión a su palabra por parte del alumno, provoca una relación de enajenación con el conocimiento.

El texto, como realización escrita, se presenta como el recurso central alrededor del cual gira la tarea: texto original del docente, texto que reproducen los alumnos en sus apuntes, texto que se busca comprender y reproducir para las instancias de evaluación.

Es en esta práctica que la relación pedagógica de imposición-resistencia se define como aquella en que el docente instala una propuesta de formación, frente a la cual el estudiante responde combinando simultáneamente la aceptación formal y la resistencia a la misma creando diversas formas de rechazo.

El poder del docente se sustenta en dos fuentes: formal, legitimada por la organización, y coercitiva, en tanto implica ejercer una fuerza sobre el otro, un control sobre lo que los alumnos hacen y dicen en las clases y en las instancias de evaluación.

Desde una perspectiva psíquica, la imposición implica un juego y una articulación particular de los deseos de saber, de aprender y de instruir del docente y los alumnos (Filloux, 2001). En los estudiantes, la imposición está asociada a un sentido de carga, de esfuerzo y de imposibilidad de modificar la situación.

El saber y las condiciones para aprenderlo que se le ofrecen al estudiante son valorados negativamente y aceptados como sometimiento necesario, no por el valor o significado de aprenderlos en sí mismos, sino como salida de compromiso en el aquí y ahora para aprobar la materia. Se genera una situación de conflicto que provoca temor y se la vive como algo doloroso. Situación que se intenta superar racionalizándola y así postergando la satisfacción del deseo de saber para realizarlo en otro tiempo y lugar. La temporalidad se vive como un presente obligado, no deseado y la espera de un futuro mejor, donde el pasado no se quiere volver a repetir.

El deseo de saber acerca de los contenidos de la materia que los alumnos consideran valiosos y el deseo de aprender desde el intercambio de opiniones y el debate se ven frustrados en esta relación pedagógica.

El docente, como un otro significativo que establece un vínculo con los alumnos, impone las características de los saberes de la formación, marca

muy fuertemente la apropiación del conocimiento por parte del alumno, desde la reificación del mismo, como inmodificable. Su cuestionamiento queda excluido en el espacio de la clase. Impone su deseo a los otros en esta dinámica.

Desde una perspectiva discursiva, la imposición de la palabra del docente sobre la del alumno se manifiesta en los rasgos que presentan los géneros discursivos que se utilizan en las clases –la conferencia y el diálogo–; los recursos lingüísticos utilizados, las formas de solicitar y dar información, de controlar las interacciones y la imagen (*ethos*) que construyen en el discurso acerca de sí mismo y del lugar que dan al alumno y al saber. La palabra del alumno está presente para requerir información, buscar la comprensión de los temas tal como son presentados por el docente, formular apreciaciones dentro de las esperadas por él. Estas son formas de intervención que llevan al alumno a sentir que no es escuchado, que no tiene libertad para expresarse y disentir.

La dinámica de imposición-aceptación-resistencia revela la presencia de un conflicto que caracteriza la relación pedagógica y posibilita pensar en la existencia de un pacto de negación² entre el docente y los alumnos. Es decir, un pacto implícito que posibilita que el docente realice su tarea y los alumnos se presten a las reglas de juego que él impone para aprobar y continuar la carrera. Es una forma de alianza inconsciente que les permite sostener el vínculo y dar continuidad a la institución que ambos grupos valoran y a los que desean pertenecer.

En esta relación desde la mirada del estudiante es posible hablar de una “formación rechazada” (Monetti, 2015, p. 40). Predomina el deseo y la valoración positiva que el alumno tiene acerca de los saberes de la formación

² Siguiendo a Käes *et al.* (1998) el pacto de negación es un acuerdo inconsciente que se establece en todo vínculo donde algo es negado y reprimido por los sujetos para permitir la continuidad del vínculo en beneficio de las partes.

que se ponen en juego. Por otro lado, está presente el interés por cursar la materia y aprobarla para recibirse. Los estudiantes esperan que las situaciones de formación posibiliten la comprensión y el disfrute de la relación con el saber. Sin embargo, la imposición de la transmisión textual, como modo de formación, provoca su rechazo. Aparece un conflicto entre el deseo de formarse y ser formado y el peligro de ser deformado, al que Kæes (1968, citado en Mastache, 1999) se refiere como propio de los procesos de formación. El estudiante desea aprender, formarse, pero no de la manera que las docentes le ofrecen. Ello genera un cuestionamiento de las condiciones y resultados de las situaciones de formación y un rechazo de la ofrecida, al mismo tiempo que se piensa en otra posibilidad de ejercer la profesión.

Desde la mirada del docente, el estudiante es un sujeto apático sin interés sobre las temáticas que se proponen.

La relación pedagógica profesionalizante

En estos casos, la práctica de la formación está centrada en la inmersión del estudiante en situaciones de carácter artificial muy cercanas a las del mundo del trabajo, pero de orden ficticio en tanto preparadas para el aprendizaje de las capacidades necesarias para su desempeño. Son experiencias que remedan el trabajo del profesional, combinando las lógicas de los mundos de la formación y de la profesionalización, entendida esta última como la realización de competencias al emprender el sujeto una acción situada en el mundo laboral (Barbier, 1999).

La práctica profesional es el contenido de la formación, esta incluye un conjunto de conocimientos, de capacidades, de técnicas, un léxico, formas de pensar, de sentir y de abordar la realidad desde un posicionamiento ético. Se la define como una práctica incierta, situada, en la cual el futuro abogado,

ingeniero o licenciado es un profesional reflexivo (Schön, 1992), más que un técnico que concibe la teoría como la fuente de solución de las situaciones problemáticas. Cobra importancia la definición del problema, en la cual se contemplan intereses diversos. Tanto los objetos como la disposición material de las clases, que se entraman en esta práctica de formación, remedan las situaciones laborales con que se van a encontrar los estudiantes, ya sea en el campo, en el laboratorio o en reuniones de grupos de trabajo para la toma de decisiones. Los cuerpos de los participantes van ocupando diversos espacios que requieren diferentes posicionamientos, los cuales se entraman con los conocimientos, acciones y relaciones que caracterizan esta práctica.

Aun cuando la transmisión de los saberes está presente, hay un deslizamiento de lo que hace y sabe el docente, a un aprendizaje por parte del estudiante del saber-hacer como futuro profesional. El énfasis está puesto sobre los sujetos aprendices y la posibilidad de construir nuevas capacidades focalizadas en el análisis de la situación, la formulación de problemas, su interpretación y la toma de decisiones fundadas.

La relación pedagógica que se instaura está sustentada en el reconocimiento del estudiante como un sujeto válido de interlocución, con poder para opinar y disentir, capaz de resignificar los saberes, de crear sentidos y contrasentidos de la misma manera que lo haría en el ámbito laboral.

Las formas en que se organizan las clases, las estrategias didácticas, la búsqueda de participación del estudiante, el trato que recibe por parte del docente, dan cuenta del reconocimiento del lugar que ocupa el estudiante como un cuasi o próximo profesional; así la relación que se establece es similar a la de profesionales en el ámbito laboral.

Los estudiantes reconocen y valoran el lugar que asumen por la posibilidad de interactuar, participar, ser escuchados y de actuar en forma similar a

como lo haría un profesional. Se sienten reconocidos como sujetos capaces de cometer errores, de recibir retroalimentación y volver a probar sin tener que enfrentarse a una mirada evaluativa.

El estudiante es otro sujeto que tiene voz sobre un contenido que aparece en el lugar de un tercero en la relación didáctica, objeto de resignificaciones por parte del docente y de los estudiantes (Monetti, 2015).

La inmersión en las situaciones laborales se convierte en una experiencia de la profesión que produce transformaciones identitarias en el sujeto, acompañadas por componentes afectivos de goce y disfrute. Así, el estudiante construye una imagen de sí mismo como alguien que puede realizar actividades propias del mundo profesional.

Desde el docente, se espera que el alumno tenga curiosidad, realice preguntas, cuestione al docente y al saber. Sin embargo, el estudiante real no siempre desempeña este rol esperado. Su interés, en muchos casos, se ubica en la acreditación de saberes para obtener su título. Esto indica que el lugar asignado al alumno no necesariamente es el que él desea ocupar. El aprendizaje que propone el docente se inscribe en un tiempo cronológico, que no es el experimentado por todos los estudiantes. La propuesta de aprender a pensar, de construir el conocimiento con la guía del docente es vivido de forma diferente. En esta situación, influye también la especificidad de la formación ofrecida y las expectativas laborales de los estudiantes.

En esta relación, el docente se sitúa en una posición de vulnerabilidad, en la medida en que lo transforma de un sujeto que sabe –y que debe saberlo todo– en un sujeto que también aprende.

Si enfocamos al docente desde sus afiliaciones a otras prácticas, este aparece como un sujeto comprometido con una práctica profesional situada socialmente, con recorridos en su trayectoria académica que transitan la frontera del conocimiento de su propia profesión, es decir, se ubican en una

perspectiva compleja que va más allá de los cánones establecidos en su propia disciplina. Su trayectoria está signada por la apertura a otras miradas y posicionamientos que tensionan las posturas academicistas establecidas. Son el resultado no solamente de su formación como académico en la universidad, sino que dan cuenta de aspectos personales y sociales que las exceden y acompañan. Se caracterizan por la escucha, el reconocimiento del otro como sujeto de saberes legítimos, la valorización de la experiencia, el situarse en la finitud, su deseo de saber como sujeto formador, la capacidad de distanciarse y extrañarse de sí mismo, entre otros (Monetti & Ruiz Barbot, en prensa).

En síntesis, la relación pedagógica descrita refiere a una relación con otro (Berenstein, 2004), más que una relación de objeto, en la que el estudiante no es un sujeto genérico, sino que se lo identifica en su singularidad como un “otro” de quien se espera que se interese por aprender los saberes ofrecidos. El docente se posiciona como proveedor de situaciones laborales simuladas y guía de una forma de aprender que atribuye al estudiante. Es por ello que lo habilita a participar, a opinar favoreciendo de este modo una relación con el saber que privilegia la curiosidad y el cuestionamiento. Sin embargo, no todos los estudiantes aceptan ese lugar en la relación, lo que se refleja en formas de actuar no esperadas como la apatía y la falta de interés.

La relación pedagógica de acompañamiento

Si enfocamos la formación en los primeros años de una carrera universitaria, en general, es posible encontrar prácticas de formación que se caracterizan por la transmisión de saberes básicos junto con aquellos necesarios para la construcción del oficio de estudiante universitario.

Los primeros se consideran útiles y necesarios para presentar, nombrar y explicar en forma sencilla conceptos, procesos y principios que serán

retomados en otras materias a lo largo del cursado de la carrera. Incluyen procedimientos, actitudes y valores considerados introductorios o elementales. Se los puede pensar como organizadores de los futuros aprendizajes para el desempeño profesional. Su apropiación da cuenta del comienzo de la formación como tal.

La formación en el oficio de estudiante refiere a las características singulares de un proceso de transformaciones identitarias que se inicia y comienza a consolidarse en este momento y que revierte sobre el sí mismo del sujeto conformando su identidad estudiantil. El inicio en la formación como estudiante universitario aparece como algo necesario e imprescindible para que el estudiante continúe sus estudios. Comienzan la afiliación (Coulon, 1993) a la universidad, es decir, el proceso por el cual aprenden las reglas implícitas y explícitas, las rutinas para habitar la institución universitaria. Está asociada a las características del alumnado de la universidad ya que, en general, acaba de terminar la escuela secundaria y en muchos casos se debe trasladar a la ciudad desde su lugar de origen para cursar los estudios. Su formación se califica como heterogénea por las diferencias con respecto a los conocimientos, a la posibilidad de comprender contenidos con un alto grado de abstracción, a las formas de estudiar y a las representaciones acerca de la universidad y la carrera elegida, entre otras. La experiencia escolar y personal que traen es insuficiente para poder permanecer en la universidad.

La formación se realiza en clases que se desarrollan desde la lógica educativa-disciplinar (Monetti, 2015), es decir, responden a una ordenación temporal que sigue la secuenciación dada a los contenidos en el programa de la materia, desde una lógica que se podría denominar deductivista, con eje en los procesos educativos: se presentan y explican los conceptos, principios o teorías en la clase teórica primero y en un momento posterior se los retoma en la clase práctica o de laboratorio. Este desarrollo está acompañado con el diálogo y la explicación de aspectos que no están en el programa de la

materia, sino que refieren a las formas de habitar la universidad. Algunos de los interrogantes que se trabajan son cómo estudiar, dónde hacerlo, qué tiene que hacer un estudiante, cómo está organizada la universidad.

En estas prácticas de formación, el acompañamiento es el rasgo que caracteriza a la relación pedagógica que se instaura. La intencionalidad del acompañamiento supone una teoría del sujeto y de las relaciones que cada uno mantiene con los otros. En términos de una alteridad, un encuentro con un “otro” con deseos y voluntad propia que se opone a los propios deseos e intenciones. El otro se impone como “límite” (Ardoino, 2000). En esa reciprocidad y en esos límites, se despliegan distintas modalidades de acompañamiento: más modelizantes, autoritarias cercanas al mimetismo y a la reproducción, y otras, más respetuosas de la alteridad.

En este sentido, implica por parte del docente el poder ver, comprender, sentir las realidades en que habitan los estudiantes como ingresantes a la universidad en su singularidad. Da lugar a la re-interrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego. Es en esta relación intersubjetiva que se dan procesos de transferencia y de implicación que habilitan al estudiante a comprender y desenvolverse como estudiante universitario, así como comenzar a comprender las prácticas profesionales en que se desempeñará cuando egrese. El docente busca que el alumno “se ponga en condiciones para ejercer prácticas” (Ferry, 1997, p. 54) estudiantiles que lo habiliten a constituirse como estudiante universitario.

Se establece una relación intersubjetiva de aceptación y respeto hacia los estudiantes, quienes valoran y sostienen la relación. El docente opera como guía y ayuda. Ubica al estudiante en un rol participativo y activo. Opera como andamiaje de los aprendizajes, aunque no siempre los tiempos y modalidades del mismo coinciden con sus expectativas. Pone en acto la escucha y el acompañamiento como un adulto que comprende la situación

de iniciación en la vida universitaria por la que atraviesa el estudiante, ubicándolo en un rol protagónico. Para ello reconoce que debe “tener paciencia”, “ser flexible”, comprometerse en la relación, así como “explicar y explicar bien”, en el sentido de revisar los significados que construye el estudiante, a partir de la pregunta, para volver a explicar los conceptos utilizando “terminología no muy complicada”. Esta relación hace que el alumno los consulte y dialogue sobre temáticas que van más allá de lo estrictamente académico y, en muchos casos, lo ayude a confirmar o redefinir la elección de la carrera que hizo. Hay una percepción de las ansiedades vividas por los estudiantes y una búsqueda de acompañamiento en una relación continente (Bion, 1974; Blanchard Laville, 2009), que permite tanto la relación interpersonal como la relación con los conocimientos básicos de la materia.

El estudiante se siente acompañado en una situación en que se ve a sí mismo como perdido, extrañado y desorientado. Para él, poder permanecer en la universidad significa aprender nuevas rutinas, responsabilizarse de asistir a las clases, resolver los cuestionarios, ser capaz de relacionarse con el grupo de pares en el laboratorio o en las clases, de hacer preguntas sobre las temáticas que se están tratando, realizar las experiencias en el laboratorio o en el campo, estudiar para los parciales. Acciones, objetivos, propuestas que implican, a su vez, organizar los tiempos de estudio, poder leer comprensivamente un libro, saber qué temas se tienen que estudiar y cuáles no. Es aprender una nueva forma de estar en la materia que cursa y en la universidad que le es ajena, extraña y que se vive como totalmente diferente a la escuela secundaria. Las transformaciones identitarias producidas en estas situaciones lo habilitan a reconocerse como estudiante universitario en el campo profesional elegido.

Al mismo tiempo, se establece una relación con el saber, caracterizada por el interés y la curiosidad por explicar, comprender e intervenir el mundo que lo

rodea tal como lo haría un profesional. Aprender es encontrarle sentido a aprender otras materias o temáticas, rompiendo con la fragmentación de los saberes propia del plan de estudio en torno a las disciplinas.

El camino que recorren en la construcción de los nuevos saberes desencadena procesos identitarios, que se viven como el sentirse capaz de estudiar, de resolver un problema, de ser libre para profundizar este saber, los cuales están asociados a sentimientos de aceptación y admiración hacia el docente.

La relación pedagógica se realiza en una práctica de formación que emerge como una oferta de iniciación en la vida universitaria y profesional y marca, a su vez, el inicio de una relación con los saberes de la profesión. El lazo afectivo que se construye junto con las formas de enseñanza que se realizan facilitan esta iniciación.

Relaciones pedagógicas en la formación: aportes para la reflexión

Si pensamos la práctica de la formación como un espacio y tiempo reconocido socialmente por las transformaciones que produce, es decir, por la búsqueda de la formación de profesionales, es este proyecto compartido el que hace posible el singular entramado del conjunto de las formas de decir (discursos), de actuar (actividades y trabajo) y relaciones (de poder, de inclusión o exclusión y de vínculos) que denominamos práctica de formación. Este entramado no está exento de tensiones o contradicciones (Mahon *et al.*, 2017) ni es posible reducirlo a ninguno de sus componentes. En este sentido, las relaciones pedagógicas son producidas y productoras de este entramado; es decir, se trata de una relación recursiva donde la práctica da sentido a la relación y esta le otorga sentido a la práctica.

Desde esta mirada comprensiva, es posible delinear algunos aspectos que habilitan la reflexión sobre su incidencia en la formación universitaria.

Los sentidos otorgados a la formación para la profesión

La relación pedagógica que se establece está en íntima relación con el sentido otorgado por estudiantes y docentes a la idea y al contenido esperado de la formación para la profesión. Se va construyendo en el interjuego de los deseos y las expectativas relacionadas con los saberes de la profesión que el estudiante busca satisfacer y el docente transmitir, las experiencias universitarias de ambos y el dispositivo de formación que se instaura.

Resultante de ello se producen o promueven procesos identitarios relacionados con la profesión, inclusive en la relación pedagógica de imposición-resistencia en la que estos procesos se dan por oposición a la propuesta de formación.

El estudiante se apropia de conocimientos, saberes, habilidades, valores, capacidades y destrezas cuando los considera legítimos para el campo profesional en que va a desarrollar su tarea.

El docente, por su parte, busca transmitir aquellos saberes que considera valiosos para el desempeño profesional mediados por su experiencia, deseos y expectativas.

Tanto la apropiación como la transmisión van acompañadas de sentimientos, de satisfacción y goce cuando las miradas de los sujetos son coincidentes y el dispositivo de formación produce los aprendizajes esperados. Tal el caso de los saberes reconocidos y valorados positivamente que se construyen en la relación pedagógica profesionalizante.

Sin embargo, las apreciaciones del docente y de los estudiantes no siempre coinciden, en principio, porque los sujetos pueden otorgar diferentes sentidos a la formación profesional y además es común que la gramática

escolar se imponga a la profesional. Esto sucede cuando el dispositivo de formación insta a maneras de actuar y relacionarse que solamente se consideran valiosas para obtener la acreditación de un título y se alejan de los saberes necesarios para desempeñar la profesión. Así se evidencia ante la ocurrencia de disociaciones y contradicciones entre la propuesta de formación y las expectativas de los estudiantes, como es el caso de la imposición-resistencia, donde el deseo de saber y formarse en la profesión elegida por parte del estudiante no encuentra cabida en la modalidad de formación establecida y simultáneamente el docente percibe que el estudiante no está interesado en su propuesta.

La autoridad y el autorizar al otro

En la práctica de la formación para la profesión, el docente actúa como mediador entre los saberes a aprender y el estudiante. En este sentido, en la relación pedagógica que se establece cobra un significado singular la noción de autoridad, en su doble significación: como relación entre sujetos y como autorización, es decir, como aquello que posibilita el actuar, pensar y sentir con otros.

La autoridad está ligada al vínculo que se genera entre los sujetos. Parte de la demostración de afecto y respeto por el otro, aspectos fundamentales para que ese otro, sea alumno o docente, registre que lo que se dice, lo que se decide o lo que se hace, surge desde el vínculo afectivo y no es una imposición arbitraria.

Se “asienta sobre una adhesión” (De Certeau, 1999, p. 32), pues se funda en la idea de confianza y creencia. Sentimientos que caracterizan la relación pedagógica, ya que el estudiante aprende cuando le asigna un valor de credibilidad a los saberes que se le ofrecen, acompañado por la confianza en el docente que los presenta.

La autoridad se construye a lo largo del tiempo y en relación con los demás. La escucha atenta, la posibilidad de ceder la palabra, la importancia de reconocer al otro en su singularidad, de estar atento a sus necesidades, así como el debate y el diálogo abierto, son acciones y actitudes que propician la construcción de la autoridad desde un espacio más democrático. Al mismo tiempo, genera un vínculo afectivo que favorece el respeto por el otro y posibilita la formación. En este sentido, se presenta la autoridad como aquella que define relaciones habilitantes, centradas en el respeto recíproco (Pierella, 2014).

La autoridad se reconoce en una relación social que se va gestando entre sujetos, donde una de las partes se encuentra por encima de la otra (Rosales, 2015), es decir, se encuentra atravesada por la idea de asimetría entre las posiciones de quienes se relacionan en este vínculo. Sin embargo, la autoridad no solamente se gesta de forma unidireccional y vertical, dejando en claro esa asimetría existente, sino que también se ve reflejada en un vínculo recíproco entre autorizantes y autorizados.

En la relación pedagógica, son los estudiantes autorizados quienes invisten al docente de la autoridad por la cual lo reconocen y respetan, cuando se presenta como aquel que señala los saberes válidos y necesarios para su formación. Así, en la relación pedagógica profesionalizante, los estudiantes valoran la propuesta de formación del docente, no solamente porque reconocen las habilidades, conocimientos y capacidades como necesarias para su futuro profesional, sino porque se presentan en una relación asimétrica, de obediencia a la que los estudiantes mismos otorgan validez por sentirse reconocidos y respetados. Es en esta relación asimétrica en la que se produce un reconocimiento mutuo: se reconoce la autoridad propia y la del otro, sintiéndose reconocidos y respetados por el docente.

La autoridad está asociada a la idea de reciprocidad y legitimación: se otorga autoridad cuando esa autoridad tiene algo valioso para ofrecer, si es una

autoridad que nada promete u ofrece, no parece ser digna de reconocimiento y obediencia (Monetti *et al.*, 2017). El docente se convierte en una figura deslegitimada, en la medida en que no se comprende el sentido de estar en ese espacio de formación, como en el caso de la relación pedagógica de imposición-resistencia.

La autoridad es legitimada a través de lo afectivo, así como por la posibilidad de descubrir y aprender cosas nuevas, “permite otra cosa, a la manera en que un poema o un film inaugura una percepción que no hubiese sido posible sin él” (De Certeau, 1996, p. 124).

La construcción con el otro

La relación pedagógica, tal como venimos señalando, es una relación con otros en co-presencia. La construcción con el otro es uno de los aspectos que se centra en el cómo y qué se produce en esa relación.

Enfocar la relación desde esta mirada, consiste en considerar lo que un grupo de sujetos “ha de hacer desde el Dos” (Berenstein, 2008, p. 175). Significa, en primer lugar, que la relación no es una suma de actividades que resulta de las acciones que realizan los sujetos individualmente, sino que lo que en ella se actúa y produce deviene del encuentro singular. Es en este que se instituyen no solamente nuevas formas de ver y decir acerca de la formación, sino que devienen nuevos sujetos. La novedad está en lo que, para ese docente y esos estudiantes, en la práctica de formación de la que participan, hacen aparecer lo que antes no estaba. Así, en cualquiera de las relaciones pedagógicas descritas, la novedad se inscribe en lo que para esa relación relatan los participantes, recuperando conocimientos, habilidades, sentimientos que connotan esa relación en su singularidad. “Es poder hacer lugar a lo que hasta entonces no lo tenía” (Berenstein, 2008, p. 13). En las relaciones pedagógicas analizadas de una u otra manera aparece una

producción que no existía antes de establecer esa relación. Producción que puede ser considerada por docentes y estudiantes como valiosa o no, pero que adviene.

Algunos de los aspectos que parecieran facilitar esta construcción conjunta y que hemos encontrado en los casos analizados son: la confianza mutua, la escucha, el mutuo reconocimiento de establecer una relación entre sujetos diferentes, un encuadre compartido y la construcción de un espacio que habilita la duda, la pregunta y el análisis.

Al referirnos a la autoridad como rasgo de la relación, hicimos mención a la confianza del estudiante hacia el docente. En este apartado complejizamos esta noción al adjetivarla como mutua. En general, reconocemos que la confianza es un elemento central en la vida en sociedad, es clave para la constitución del Yo y de los vínculos interpersonales. Asimismo, tal como señalan diversos autores (Simmel, 1978; Giddens, 1993; Luhmann, 2005), es la que permite a los individuos vivir en sociedad; sin ella viviríamos en la incertidumbre de tener que revisar cada una de las acciones propias y ajenas para actuar.

La confianza mutua es el sentimiento que está presente en la relación pedagógica, que se sostiene en la relación y, por lo tanto, que docentes y estudiantes vivencian. Es decir, es aquello que se produce o no se produce y cuyo establecimiento escapa a la voluntad de los sujetos (Cornú, 2002). La confianza es una actitud hacia el futuro, hacia lo que la acción del otro producirá, la creencia en ello. Implica “no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (Cornú, 1999, p. 19). Es el riesgo que toman docentes y estudiantes en una relación pedagógica de formación. El estudiante cree en lo que el docente propone; en este sentido, queda librado al poder del otro, mientras que el docente, como contraparte, confía en su posibilidad de formarse como profesional.

La escucha y el reconocimiento mutuo de las diferencias son dos aspectos que se entretajan con la confianza. Escuchar significa no solo oír sino estar atento a lo que dicen y lo que no dicen los sujetos y el contexto. Es enfocarse en lo verbal y lo no verbal, lo implícito, lo indirecto, lo suplementario, lo aplazado, lo dicho y lo no dicho. Estar atento a los mensajes de los otros y a nuestras respuestas explícitas e implícitas. En este sentido, a escuchar se aprende, es esta capacidad que el docente pone a disposición del estudiante y promueve en las situaciones de formación que le presenta.

El reconocimiento de las diferencias también es una capacidad que está presente en las relaciones pedagógicas descritas. Al igual que los aspectos anteriormente mencionados, se va construyendo en la relación y es en ella que los sujetos —docente y estudiantes— se la apropian y recrean. El reconocer las diferencias, por un lado, evoca un posicionamiento que tiene presente que el otro tiene formas de pensar, de sentir, de vivir con sus expectativas y deseos que le son propias. Por otro lado, es desde este reconocimiento que es posible construir nuevos saberes y construirse como profesionales insertos en la sociedad que habitamos.

Un encuadre compartido es otro de los aspectos que emerge del análisis de las relaciones pedagógicas. Aun cuando no garantiza ni asegura una relación pedagógica que facilite la formación, su construcción y puesta en acto aparece como una característica que se convierte en una condición de posibilidad. El encuadre es el conjunto de las principales características, tanto de forma como de fondo, que deberá tener el trabajo conjunto del docente y los estudiantes. Adopta la forma de un contrato que establece lo permitido y lo prohibido, lo deseable y lo posible en la práctica de formación. Este encuadre es compartido, dado que no solamente es conocido y aceptado por todos los sujetos, sino que implica un compromiso y un acuerdo sobre la manera de desarrollar la tarea.

Finalmente, la construcción de un espacio que habilita la duda, la pregunta y el análisis constituye otro de los aspectos de la relación pedagógica. Esta construcción se manifiesta cuando docente y estudiantes experimentan la confianza mutua para plantear sus dudas, reconocer los aciertos y las dificultades en la construcción de los saberes acerca de la profesión y de su inserción en el mundo laboral. La duda y la pregunta son las que posibilitan la creación de nuevas comprensiones acerca del devenir profesional. Junto con el análisis posibilitan a su vez la emergencia de nuevos sentidos. Estas habilidades tienen un efecto reforzador del reconocimiento del otro como diferente y de la necesidad de escucha mutua.

A modo de conclusión. Otra mirada Viejo y nuevo

Las relaciones pedagógicas que se desarrollan en las prácticas de formación universitarias conforman y son conformadas en estas prácticas. Partimos de la definición de diferentes constructos teóricos como son la práctica, la formación para la profesión y la relación pedagógica en la universidad, con el objetivo de encuadrar el análisis que resulta en la conceptualización de algunas de las diversas formas que esta última adopta.

A fin de reflexionar sobre los aspectos que inciden en la formación del futuro profesional, destacamos algunos de los aspectos que insistentemente emergen de los casos presentados.

Así, las coincidencias y discrepancias en los sentidos otorgados a la formación para la profesión que docentes y estudiantes construyen, habilitan relaciones pedagógicas que facilitan o dificultan dicha formación.

Asimismo, la autoridad como vínculo que se construye en el tiempo resulta imprescindible para que los aprendizajes se produzcan. Autoridad ligada a la confianza, la creencia en el otro y a la legitimidad de los saberes puestos a disposición.

Finalmente, la relación pedagógica es productora de novedades, de aquello que en el encuentro singular adviene. En este sentido, es una construcción con el otro que se hace posible cuando se produce la confianza mutua, la escucha, el mutuo reconocimiento de establecer una relación entre sujetos diferentes, un encuadre compartido y la construcción de un espacio que habilita la duda, la pregunta y el análisis.

Aun cuando participamos de espacios de prácticas de formación en los que las relaciones pedagógicas se establecen, consideramos que el recorrido realizado nos posibilita dar nuevos sentidos a las formas de relacionarnos. Coincidimos con Jankelevitch (1989, citado en Bárcena, 2012, p. 118) en que “Darse cuenta es descubrir sin moverse del sitio la vieja novedad, vieja por su contenido material o gramática, pero completamente renovada por nuestra manera de percibirla”. La reflexión sobre esta nueva manera de percibir las relaciones que habitamos es un trabajo que necesita continuarse y sostenerse en el tiempo, ya que redundará en facilitar la formación en la profesión de los estudiantes y, por qué no, el disfrute de docentes y estudiantes en este proceso.

Referencias bibliográficas

- Ardoino (2000). Del “acompañamiento” como paradigma. En *Pratiques de formation analyses*. 35.(pp. 12-18). Université Paris VIII.
- Barbier, J. M. (1996). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En C. Blanchard Laville & D. Fablet (eds.), *L'Analyse des pratiques professionnelles*. (pp. 23-43). L'Harmattan.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje eterno*. Miño y Dávila.
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otro(s): ajenidad, presencia, interferencia*. Paidós.
- Berenstein, I. (2008). *Del ser al hacer*. Paidós.
- Bion, W. (1974). *Atención e interpretación*. Paidós.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas

- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. Casa abierta al tiempo.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld. (eds.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Novedades Educativas.
- Cornú, L. (2002) Responsabilidad, experiencia, confianza. En G. Frigerio(ed.), *Educación: rasgos filosóficos para la identidad* (pp. 43-83). Santillana.
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I*. Artes de hacer. Universidad Iber. ITESO. CFEMyC.
- De Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Ediciones Nueva Visión.
- Doyle, W. (1983). Trabajo Académico. En *Didáctica II*, Nº 2, Aportes Teóricos (pp. 5-25). Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana* (pp.145-172). FCE.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza.
- Käes, R., Bleger, J., Enriquez, E., Formari, F., Fustier, P., Roussillon, R. y Vidal, J. P. (1998). *La institución y las instituciones*. Paidós.
- Kemmis, S. (2010). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice". En K. Clive (ed.) *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory*. (pp.1-31). Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.
- Lucarelli, E. (1998). Didáctica del nivel superior sus notas distintivas. En Lucarelli, E. *La didáctica del nivel Superior* (pp. 3-11). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. Antropos.
- Mahon, K. M., Kemmis, S., Francisco, S. y Lloyd, A. (2017) Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. En K. Mahon, S. Francisco, y S. Kemmis (eds.). *Exploring Education and Professional Practice*. Springer.
- Mastache, A. (1999). Documentos de Trabajo Nº 2: Representaciones Acerca de la Formación. Literatura y Mito. UBA.
- Melich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila.
- Monetti, E. (2015). La didáctica de la cátedra universitaria. Novedades Educativas.
- Monetti, E. (2018). Una mirada sobre la enseñanza desde el "giro de la práctica". *Revista de Educación*, 0 (14.2), 197-215. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3048.

Monetti, E.; Adrian, C. y Alarcón, S. (7 de agosto 2017). *¿Es posible enseñar la autoridad?* . En S. Uicich (coord.) VII Jornadas de Investigación en Humanidades. Universidad Nacional del Sur.

Monetti, E. & Ruiz Barbot, M. (en prensa). La resignificación de la democratización del conocimiento en la educación superior. En E. Monetti y M. Ruiz Barbot (eds.). *Pensar la democratización desde la construcción del conocimiento en la universidad*. EDIUNS.

Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad: vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.

Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory* 5, 243-263.

Rosales, G. A. (2015). "Hago caso porque me gusta tocar". Procesos de construcción de autoridad pedagógica en una experiencia artístico-educativa desarrollada con adolescentes de sectores populares. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación* 6 (1), 47-66.

Schatzki, T. (2001). Introduction: practice theory. En T. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. Von Savigny (eds). *The practice turn in Contemporary Theory*. (pp. 10 -23) Routledge.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Simmel, G. (1978). *The Philosophy of Money*. (T. Bottomore & D. Frisby, trans.). Routledge and Paul Kegan (original publicado en 1900).
http://www.eddiejackson.net/web_documents/Philosophy%20of%20Money.pdf

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Paidós

.