



<Sección especial extraordinaria>

La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante. Reconociéndome en las experiencias de otros

Joaquín Paredes

Fecha de presentación: 24/11/2014

Fecha de aceptación: 13/04/2015

Fecha de publicación: 07/07/2015

//Resumen

El objeto del trabajo es reconstruir y analizar la forma de comprender “la escucha del otro” de docentes comprometidos con otras prácticas educativas. Para ello, se utiliza una aproximación hermenéutica al problema de la relación de los otros en el aula universitaria. Se revisan las aportaciones de diversos docentes en las actas de unas jornadas sobre la relación pedagógica en la Universidad. El diálogo con estas experiencias y otras evidencias aportadas por el investigador (otros docentes en otras redes, devoluciones a grupos formativos) ofrece algunas referencias sobre el proceso de escucha del otro.

La escucha del otro parte de una crítica a las formas más tradicionales de trabajo en la enseñanza (preocupada por otro futuro, por encontrar otra forma de manifestarse), de un compromiso humanista y social (una militancia difícil de percibir) o de un desafío para desarrollar otro tipo de enseñanza, una provocación a nuestros estudiantes. Tiene alcances de orden político, en el conocimiento, y en el estatuto y actividad del docente. Modifica, con dificultades, la cotidianeidad y dinámica tanto de los grupos de aprendizaje como de las propuestas del docente que generan un ambiente de trabajo (formas, tiempo, espacio) y sobre la evaluación.

//Palabras clave

Escucha al otro, metodología educativa, papel del profesor, prácticas de enseñanza.

// Referencia recomendada

Paredes, J. (2015). La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante. Reconociéndome en las experiencias de otros. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 159-170. DOI:10.1344/reire2015.8.28212

// Datos del autor

Joaquín Paredes. joaquin.paredes@uam.es



1. Introducción

En la Universidad, es lo disciplinar lo que, todavía hoy, da forma a esta institución (Pineau, 2013). No es extraño que cuando se quiere hablar de “didáctica de” se apele al progreso de las respectivas ciencias. Lo disciplinar manda.

El problema en el ámbito educativo, sin embargo y como enseguida se dirá, no es el amor al conocimiento, que por otra parte es fundamental entre docentes y estudiantes. La enseñanza se viene caracterizando desde una perspectiva crítica como un espacio lleno de incertidumbres, donde los docentes no traen la verdad. En este contexto, se pretende devolver a los estudiantes al centro de lo que ocurre en la Universidad (Forés, Sánchez y Valero y Sancho, 2013).

Si hay un horizonte en educación es el de la autonomía de los estudiantes para transformarse a sí mismos y a su entorno. En este sentido, basta con pensar en la insistencia, en el discurso al uso, en las competencias de los estudiantes, al menos en Europa. Digamos solo que el aprendizaje autónomo es el motor de futuro de nuestros estudiantes, cualquiera que sea el nivel educativo en el que se desempeñan.

Hay que aprender a escuchar a los estudiantes para comprender cómo promover un aprendizaje autónomo (Martínez Pérez, Herraiz y Miño, 2013). Se puede hacer a partir de la transformación de las prácticas de enseñanza, de la transformación de las actitudes del profesorado y de las relaciones con los estudiantes.

Otro elemento capital radica en promover la participación. Analizar la participación es acudir a multitud de disciplinas: Fenomenología, Hermenéutica, Etnometodología, Lingüística, Sociología, Sociolingüística, Pedagogía, Psicología Sociocultural, etc. (Monarca, 2011). Se hace imprescindible la participación para la transformación, el profesor tiene una responsabilidad ética, el alumno no es un mero receptor de los efectos de las decisiones tomadas por otros. En la participación, como en la escucha, es más importante el “tú”, el “vosotros” y el otro que el “nosotros” (Dussel en Monarca, 2013). Las ideas freirianas apelan a un diálogo no para la conquista del otro, sino para la creación.

Este planteamiento es recibido en la Universidad con enorme incredulidad. Nuestras prácticas no hablan de aprendizaje sino de rutinas, clasificaciones, asimetrías innecesarias, etc. de tal forma que el ideal de la Universidad humboltiana, basado en la investigación (Jenkins, Breen y Lindsay, 2012), se plantea como irrealizado.

Estas dudas, sus tensiones, nos devuelven otra perspectiva sobre nosotros como docentes. Estamos ante una tarea complicada. Se nos hizo creer que la enseñanza se podía organizar conforme a determinadas reglas. Fascinada aún por los modelos de comunicación didáctica de los años 50, parece que la enseñanza eficiente solo está interesada en llegar a la audiencia. En la actualidad, todavía se espera un docente que interpele inteligencias: “lo que va a sumar será la capacidad del docente para formular las cosas de manera cada vez más convincente. Podrá así encontrar comparaciones, formulaciones que permitirán al otro entrar en la inteligencia de los seres y de las cosas (...). La enseñanza es convicción sin humillación” (Meirieu, 2013, p. 12). Con estas ideas la escucha tiene poco que hacer. Quizá Meirieu quiso hacer un discurso universal, y



Joaquín Paredes. *La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante...*

cabían otras posibilidades para interpretarlo, pero su “enseñar” parece dirigido a “mostrar y convencer”. No es extraño que algunos reclamen una “antididáctica”.

Lo que asemeja en complejidad a la educación con la vida es que depende de tres maestros: uno mismo, los demás y las cosas, con enseñanzas contradictorias (Pineu, 2013), con lo que tantos años de formación a perpetuidad y con maestros nos han hecho olvidar que hay otros polos formadores como, por ejemplo, la escucha.

El pensamiento postmoderno fundamentó otras maneras de relacionarse con el conocimiento, algo tan valioso en la Universidad. Se propone superar las dinámicas de exclusión que producen las prácticas regulatorias en la generación de fenómenos (Barad, 2003): pasar del representacionalismo a la performatividad para abordar prácticas materiales-discursivas. Escuchar es dar oportunidad a que los otros den sentido (Nogueira y Gonçalves, 2013). Es una escucha a cada estudiante, sus pistas, contradicciones e informaciones (Quiles y Forés, 2013).

Con estos presupuestos surgen diversas preguntas ante una enseñanza que desafía de tal forma lo convencional. ¿De qué manera se organiza la puesta en marcha de estas prácticas de enseñanza? ¿Qué dificultades surgen? ¿Cómo dialogo con estas experiencias desde mi propia experiencia como docente?

2. Metodología

Para analizar la reflexión y la práctica sobre la escucha del otro, en este trabajo se revisa la forma en que se aprecia esta escucha en las experiencias presentadas por otros docentes en unas jornadas sobre la relación pedagógica en la Universidad. Estas jornadas se desarrollaron a partir de la idea de un estudiante que investiga y construye conocimiento en el aula universitaria.

Se utiliza una aproximación hermenéutica, mediante la interpretación de los textos y su posterior puesta en relación con diversas manifestaciones de la relación pedagógica con los estudiantes. Se hace en primera persona. Las resonancias en mi forma de ver la docencia, mis dudas, la devolución que hice a un grupo de docencia en el curso 2013-14, a través de mi propio blog, las resonancias de unos pocos colegas que respondieron a una encuesta rápida, mis epifanías, el balance de hallazgos y dudas en esta lectura, etc. han conectado este espejo que conforman tantos relatos con mi propia práctica de la escucha del otro. Se trata de otras personas y otras redes con las que poner en relación lo que aparece.

A partir de un etiquetado básico de los principales elementos de comunicaciones que abordan la escucha del otro, emergen categorías tales como las problemáticas de partida para estas prácticas docentes, el posicionamiento político y ético de los docentes que las han promovido, las consideraciones sobre la puesta en marcha de las experiencias, las problemáticas asociadas a la evaluación de los estudiantes y las principales dificultades encontradas. El diálogo con estas experiencias y otras evidencias aportadas por el investigador ofrecen algunas conclusiones sobre el proceso de escucha del otro.



3. Resultados

Un momento de negación, crítica y duda

No es tan fácil para los estudiantes ni para los profesores dar un paso hacia este tipo de enseñanza. Ser escuchado, o ponerse a escuchar, sin haber sido entrenado. Si hemos llegado hasta aquí con una manera de desenvolvernos, corremos un riesgo de cuyos beneficios no estamos seguros. Es salir de la zona de confort (Forés *et al.*, 2013). Hay que ganar confianza:

hay que tomar la decisión de ofrecer un tiempo para darle la oportunidad al otro a que exprese lo que siente, lo que necesita, lo que lo incomoda, lo que lo fortalece, lo que le da alegría y satisfacción. Estoy convencida de que este tipo de ambiente potencia positivamente las interrelaciones en el aula (Gabriela Varela, profesora de Química de la Universidad de la República, Uruguay, comunicación personal, 1 mayo 2014).

Hablar y escribir sobre estas prácticas docentes anima a seguir investigándolas y profundizándolas. El paso no siempre es fácil. No es lo mismo un grupo regular y obligatorio que una optativa, no es lo mismo un grupo de primero que un grupo de cuarto, la actitud y el desafío para los estudiantes son diferentes.

Nancy Salvá (comunicación personal, 1 mayo 2014), profesora de Pedagogía en la titulación de Educación Física del sistema terciario de formación de docentes del Uruguay, dice que acepta esta forma de trabajar con los estudiantes porque:

Las oportunidades que ofrece descentrar la práctica de la función de enseñanza incluyendo actividades de extensión (universitaria con la comunidad) y de investigación son las que más generan la posibilidad de la transformación que pretendo (...) Se me plantea como una metarreflexión sobre mi propia práctica. Entonces te diré que intento provocar algunas rupturas para (intervenir en dos órdenes): establecer una relación pedagógica de carácter dialógico- reflexivo que reconozca la palabra de los estudiantes (voces históricamente poco autorizadas), que los anime a intervenir, les dé confianza en su capacidad de crear y los desafíe a arriesgarse en la argumentación de sus ideas; y modificar la lógica de la cultura de la Ilustración centrada en la reproducción de conocimiento para instalar una cultura emancipadora que exige participación en la producción de conocimiento (comunicación personal).

En el desafío y preparando la provocación a nuestros estudiantes universitarios

Como didacta llevo buscando, desde hace algunos años, facilitar la escucha. Me interesa la participación, entiendo que es factible gracias a métodos didácticos. Sin embargo, hasta que no me he decidido a proponer algo más provocador no he visto cambios. Pensar por uno mismo, producir y participar, como plantea el grupo Indagat, es una actividad exigente. Las clases, planteadas como situaciones estimulantes, favorecen que:



Joaquín Paredes. *La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante...*

los estudiantes se sientan autorizados a tomar la iniciativa, a tener, expresar y argumentar su opinión, a plantear y debatir cuestiones y a desarrollar la confianza en su capacidad para imaginar y crear, para ir más allá de la información dada, en el terreno intelectual, emocional y moral (Forés *et al.*, 2013, p. 278).

Algunos autores se refieren a estos proyectos como pedagogías basadas en la provocación (Martínez Pérez *et al.*, 2013), que se generan a partir de nuevas reglas de funcionamiento en clase y de nuevos usos del espacio y el tiempo.

Es necesario aprender en compañía, implicando a los estudiantes para explorar lo relacional (Hernández y Fendler, 2013), a los compañeros docentes, colaborando con otros grupos que aprenden como nosotros (Fernández Olaskoaga, Fernández Díaz y Gutiérrez Esteban, 2013).

La dimensión política y ética de la escucha del otro y los procesos de participación en la Universidad

Encontrar una posición política y ética entre quienes han decidido embarcarse en estos procesos no es inmediato. La idea de compromiso (Quiles y Forés, 2013) es una forma suave de acción política y ética, y se asume al poner en marcha proyectos con alumnos. En todas las experiencias analizadas se da, en cualquier caso, una posición ante el mundo y una forma de conducirnos en sociedad. A mí me preocupaba la jubilación de los maestros más comprometidos de los movimientos de renovación pedagógica y la inactividad de los colegas en las prácticas educativas que frecuento para el futuro profesional de los maestros que formo.

Como docentes estamos ante una tarea complicada. Se nos hizo creer que los contenidos garantizaban el proyecto de sociedad y que los ciudadanos emancipados actuarían en pos del bien de la mayoría y, por extensión, de la sociedad (Lopes, 2013). Había una lógica de construcción de estado y ciudadanía en la lógica de las escuelas. Eso ha calado con fuerza en todos los imaginarios de lo que supone enseñar.

Escuchar a los otros en la relación pedagógica es una forma de decir que enseñar, tal y como se ha concebido tradicionalmente, es casi imposible. Ahora bien, pensar en la imposibilidad del cometido original de la enseñanza (el que le atribuye el pensamiento ilustrado y que se consolida entre 1848 y 1973 para la educación no universitaria) no es obstáculo para que haya que seguir intentando realizar el viejo ideal ilustrado de transformar el mundo. Se trata ahora de reivindicar formas de hacer política basadas en otras hegemonías en el aula. Entonces, al cuestionar formas de poder tradicionales, establecemos otro tipo de relaciones entre políticas, poder y currículo. Estas nuevas relaciones, estas nuevas reglas, abren un futuro alternativo al que se espera (Lopes, 2013, p. 21): "Se trata de inventar el presente y el futuro de la sociedad, considerando la posibilidad de decidir hoy un significado que no está determinado".

Hay formas de poder muy sutiles. Escuchar sin poder decir nada es una forma de ser disciplinado. Escuchar a los otros en la relación pedagógica es negarse la posibilidad de

Joaquín Paredes. *La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante...*

creerse poseedores de una porción del conocimiento, o en posiciones de autoridad, en la tesitura de "no saber" (Hernández y Fendler, 2013). Es una condición tradicional de la enseñanza humanista, como se ha dicho, el hecho de que los docentes atendamos desde ese tipo de perspectivas las necesidades de los estudiantes. Es abrirse a los problemas del mundo, aliarse con la gente para salir adelante: humanidad en las relaciones, conciencia sobre las condiciones de trabajo, incertidumbre ante tantas certidumbres, denuncia de relaciones de subordinación innecesarias, valor de otras fuentes de conocimiento, vinculación con la comunidad y denuncia de situaciones socialmente injustas (Kincheloe, 2001).

Pistas para emprender este camino donde hay otra forma de entender lo que puede ocurrir en una clase y un grupo universitario

No hay un procedimiento, ni es el propósito de quienes analizan su propia práctica. Sin embargo, encontramos hitos que conviene considerar en el trabajo con un enfoque de escucha del otro.

Trabajar escuchando al otro deslocaliza el aprendizaje. La educación universitaria tiene lugar en muchos lugares, no solo en el aula. Asistimos a la constatación de una hibridación de la educación (<http://www.hybridpedagogy.com/journal/hybridity-pt-2-what-is-hybrid-pedagogy/>). Se habla de intersecciones: espacio académico/espacio extra-académico, aulas "sobre el terreno"/aulas *online*, educación institucional/educación informal, academia rodeada de jardines/educación abierta, disciplinariedad/interdisciplinariedad, maestros/comunidades colaborativas, aprendizaje en las escuelas/aprendizaje en el mundo.

El docente no es mero observador, ni un demiurgo. Se trata de alguien que va a "nutrir al grupo" con su trabajo de "cuidado" y construcción de un contexto favorable para replantar y construir significativamente las prácticas pedagógicas. Viene a dar libertad sin perderse en el caos. Introduce participación, consenso y conflicto en una actividad basada en el diálogo.

El docente suele colaborar con otros docentes. Hay una comunidad (Indagat o las jornadas que se analizan, por ejemplo). No solo hay escucha, también hay devoluciones, que son muy importantes. Es una enseñanza que trata de romper la relación jerárquica entre la Universidad y otros actores sociales, que se conecta con ellos, que los trae a la Universidad, que se presta a desarrollar proyectos allí.

El docente improvisa menos de lo que parece. Tiene que empezar con pasión por la tarea que se avecina (Quiles y Forés, 2013). Es una pasión con razón (Martínez Pérez *et al.*, 2013), donde hay preguntas antes de arrancar:

Para ella, era importante renovar cada año su mirada, las ilusiones y los propósitos del nuevo curso. Buscar dinámicas activas, hacer partícipes a todas las personas, partir de reflexiones, debates y puesta en acción; con la aportación de nuevos materiales, experiencias vividas y significativas, construyendo así un entramado de aprendizajes. Además, Susana evocaba una y otra vez su pasión por el trabajo, por ser docente e investigadora, de la oportunidad que tenía de rodearse de compañeros

Joaquín Paredes. *La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante...*

con los que aprendía e intentaba compartir momentos de incertidumbres e inquietudes y, le hacían repensarse y resituarse constantemente (p. 422).

Aunque a veces no basta con escuchar, hay que tener “capacidad de maniobra”, poder organizar otro tipo de relaciones y resultados pretendidos. Al ser un espacio al que hay que prestar tanta atención, los docentes deben, más que nunca, manejar sus emociones en estas aulas, y dejar sus propios dolores y conflictos en la entrada del aula (Martínez Pérez *et al.*, 2013). El trabajo se dirige a un grupo que aprende. En función de lo que crece cada estudiante, ocurre un determinado crecimiento grupal (Quiles y Forés, 2013).

El propósito es aumentar la cantidad de estudiantes que participan en clase y mejorar cualitativamente la forma de hacerlo (Monarca, 2011).

También se trabaja para cada estudiante. Nombrarse es parte de conocerse y tiene carga emotiva (Quiles y Forés, 2013):

Este tomar en cuenta al otro, re-conocerlo y re-descubrirlo, fue una propuesta dialogada en la clase con los estudiantes. De este modo, efectuamos el primer paso hacia el diseño de la materia: partir de sí, un sí particular que nace de cada uno de ellos y de ellas (p. 225).

La propuesta es un viaje: partir de sí, compromiso, vivencia y despedida. Parece una novela, comienzo-nudo-desenlace, algo para narrar. La escucha hay que abrirla (o cerrarla en la despedida) en espacios para los contenidos que traen los estudiantes (Martínez Pérez *et al.*, 2013). Se crean cajas de aprendizaje (Quiles y Forés, 2013), haikus, fotalabras del deseo de aprender y con vídeos sobre quiénes son, su pasado, su geografía (Paredes, 2011), su relación con aspectos centrales de las materias en las que se sumergen, para luego ponerse a investigar o indagar sobre algún aspecto y hacer devoluciones (véase, por ejemplo, la serie de materias e indagaciones que relatan Forés *et al.*, 2013).

Como lo desconocido nos da miedo, una de las tareas básicas será dedicar un tiempo a generar confianza (Forés *et al.*, 2013). Por eso, la escucha no es solo intelectual, también es emotiva, por ejemplo la que habla del brillo de las miradas de los estudiantes (Quiles y Forés, 2013).

La escritura y la comunicación pública en general son elementos fundamentales. Para ello es necesario trabajar antes de las clases. ¿Cómo se aprenden los rudimentos de la investigación personal? Leyendo, escuchando explicaciones y preguntando a otros (Rancière, 2003).

Las actividades pueden ser artificiosas y restar reflexividad. Los profesores buscan naturalidad en su puesta en marcha. Se trata de escapar de formas de reproducción de estructuras de tiempo y espacio a las que acostumbramos en educación. Por ejemplo, ponerse en círculo habla de nuestra disposición y exposición (Migliavacca, en Quiles y Forés, 2013).

La propuesta de actividades puede ser variadísima: establecer relaciones, formular preguntas, favorecer lo creativo, utilizar metáforas, unir lógica y emoción, utilizar



Joaquín Paredes. *La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante...*

metodologías como la historia, el teatro, la autobiografía o la semiótica, confrontar lo androcéntrico con la incertidumbre, la especificidad y ambigüedad de lo privado, lo corporal y lo femenino, penetrar bajo la superficie de las experiencias, trascender la tiranía del sentido común, desvelar el inconsciente de una cultura y la investigación por la acción crítica con grupos externos a la escuela, etc. (Kincheloe, 2001). Nancy Salvá (comunicación personal, 1 mayo 2014) propone las siguientes actividades: foros virtuales con consignas concretas, manejo de aportes bibliográficos, narrativas visuales y cinematográficas, talleres presenciales con propuestas conocidas con anticipación para lograr una participación informada, discusiones en pequeños grupos a partir de actividades de extensión desarrolladas en el campo socio-profesional, análisis de la información obtenida en actividades de investigación en el campo socio-profesional (conversaciones grabadas con diferentes participantes). Asimismo, algunas colegas abren el diálogo con técnicas de participación que incluyen tecnología, con estatuto colaborativo (Fernández Olaskoaga *et al.*, 2013).

Hay otras formas de comunicación. El arte y lo corporal acuden en nuestra ayuda, con producciones que pueden volcarse en medios tecnológicos. No todo es intelectual. La conversación que se emprende puede ser de disfrute, crecimiento, imaginación, amistad y concordia entre estudiantes y profesores, entre compañeros (Freire, en Martínez Pérez *et al.*, 2013).

Evaluar, otra oportunidad para escuchar

Aprender y aprobar son dos elementos conflictivos entre sí, que dificultan conversar y escuchar al otro. Los estudiantes, en clases de esta naturaleza, saben que nuestra posición como docentes es algo falsa, la relación que se establece parece asimétrica, fundamentalmente al pensar en la evaluación. Sin embargo, no ven el problema en la diferencia, sino en conservar la riqueza de lo que constituye ese encuentro.

Los docentes tienen que tener ganas de aprender en estas clases (Martínez Pérez *et al.*, 2013), es la forma de crecer con el grupo, con autorrelatos, devoluciones, etc. Para evaluar escuchando hay que hacerlo lejos de lógicas reproductoras. Evaluar es cumplir un contrato (unas lecturas), hacer paradas, tomar conciencia de dónde estamos, exponer en público los resultados de lo investigado. Se utilizan autoinformes (Hernández y Fendler, 2013), rúbricas y coevaluación (Fernández Olaskoaga *et al.*, 2013) o grupos de discusión sobre lo aprendido (Sancho en Martínez Pérez *et al.*, 2013).

Dificultades

Algunos quizá piensan que los estudiantes son tablas rasas, incapaces de tratar con el conocimiento, apropiarse del mismo. Sin embargo, los estudiantes universitarios tienen saberes y una forma de construir el mundo (Quiles y Forés, 2013). A veces escuchar se puede confundir con interpretar. Poco atentos, confundimos la descripción de lo evolutivo con reglas para hacer posible el sueño de Herbart. Escuchar al estudiante para juzgarle con arreglo a un supuesto patrón es el peligro de una pedagogía psicologizada, como advertía Basil Bernstein y antes el pedagogo uruguayo, Julio Castro (1944).

Joaquín Paredes. *La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante...*

Vamos a encontrar dificultades entre aquellos estudiantes (y profesores) que, incluso aceptando la bondad de los cambios, prefieren un contexto similar al que han recorrido en los últimos años, no salirse de su zona de confort (Forés *et al.*, 2013) por miedo a no saber lo que se les pide, por la incertidumbre, por temer no contar con las estrategias adecuadas, temer no ser competentes en esta forma de aprender, no controlar lo que pasa, invertir más tiempo, estar desorientados o tener creencias limitadoras del tipo “esto no es enseñar porque yo siempre he aprendido de otra manera”. Estos problemas aparecen en todos los relatos que abordan la puesta en marcha de un proyecto de cambio de la enseñanza universitaria.

La relación con un grupo se construye en el tiempo, y hay que estar abierto. “¿Qué hacer con todo lo que se abre, de repente, en muy poco tiempo, y se lleva gestando durante dos o tres meses? ¿Cómo sostenerse ahí, entre la vorágine de los desencuentros?” (Quiles y Forés, 2013, p. 228). El diálogo, la confrontación, la exposición, la autorregulación, sirvieron para recomponerlo, según nos cuentan unas compañeras.

Casos extremos son aquellos en los que la materia no interesa a los estudiantes, no se conecta con el grupo, cuando no hay avances, cuando puede llegar a haber agresiones. La escucha hay que dirigirla a los estudiantes, a sus intereses, para reconstruir el campo de estudio desde sus raíces (Martínez Pérez *et al.*, 2013).

Mis estudiantes de maestro, como ocurre en los relatos que se han señalado, están algo perdidos conmigo. Cuando planteamos una actividad donde hablan de su deseo de aprender, la primera, la más riesgosa, se quedan perplejos, porque la regla es que no hay reglas, que pueden decir lo que quieran. Ciertamente sí hay algunas reglas, a saber, se deben centrar en el tema, deben expresarse preferentemente de manera audiovisual, y es posible salir del *impass* de no saber qué decir escribiendo cuatro o cinco ideas de lo que quieren contar para luego hacer un boceto, buscar multimedia adecuado, etc. aunque quizá no son pistas suficientes. Además, hay que ir más allá de lo planificado, previsto, cerrado, para aprender. Es relativamente sencillo en el plano intelectual, pero cuesta hacerlo en la clase.

Algunos de los que promueven la participación en las aulas nos dicen exactamente lo contrario, esto es, apuntan que precisamente hacen falta fechas, compromisos y planificación (Fernández Olaskoaga *et al.*, 2013), porque lo que hace falta son muchas propuestas, con más sensaciones, más puntos de vista, ideas previas cuestionadas, conectados a la vida, con otros lenguajes, en otros contextos, abriéndonos a la sorpresa, en situaciones acompañadas por los docentes para empezar a hablar (Forés *et al.*, 2013).

Conforme avanza el curso, los profesores deben ajustar sus silencios (Hernández y Fendler, 2013). Enseñar es aprender a apreciar el silencio, o el estar callados algunos instantes. El docente se va callando más cuanto más se van responsabilizando los propios estudiantes de intervenir.



Joaquín Paredes. *La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante...*

Qué he aprendido en este recorrido

Lo aprendido por el investigador se refiere a una visión diferente de las prácticas que viene desarrollando como docente, el alcance político de la escucha, el cambio en el rol de estudiantes y profesores, y la modificación de lo que ocurre en las aulas y en la evaluación de la enseñanza.

En ese sentido, la escucha del otro parte de una crítica a las formas más tradicionales de trabajo en la enseñanza. Esta posición no es mantenida de forma beligerante entre los autores analizados, más bien se presenta desmarcada de los discursos al uso, con una perspectiva propia sobre la docencia, en la que se muestra una preocupación por encontrar otras formas de manifestarse (Kincheloe, 2001), donde se apuntan otros fundamentos para poner la enseñanza en marcha (Jenkins, Breen y Lindsay, 2012) y otras finalidades en su práctica (Lopes, 2013).

La escucha tiene alcance político, en primer lugar en la misión de la Universidad, pues da otro sentido de la actividad universitaria (Quiles y Forés, 2013).

Un segundo alcance político es la forma de relacionarse de la Universidad con la sociedad, que tiene una prolongación en el talante dialogante de los profesionales que salen de la Universidad y se integran en la sociedad. Cuando estos estudiantes regresan a sus barrios mantienen una actitud indagadora y la posibilidad de problematizar el conocimiento.

En tercer lugar, este alcance político se refiere a la naturaleza del conocimiento que utiliza la Universidad. Construir conocimiento, ya sea desde el ideal humboltiano o con artefactos creativos como un haiku, es una actividad bien diferente a comprar manuales o bancos de datos.

La escucha del otro alcanza a los estudiantes. Hay un ejercicio de democratización de los efectos de la educación, fruto del alcance político pretendido por estas prácticas de enseñanza, al percibir a los estudiantes como personas con capacidad para aprenderlo todo. Sin embargo, va más allá de reivindicar su participación. Les desafía (Hernández y Fendler, 2013) a tener otro papel en las aulas. Alcanza el estatuto y actividad del docente. Los docentes pierden poder como acumuladores de conocimiento. Se ponen en posición de no saber (Hernández y Fendler, 2013) y, al mismo tiempo, nos interroga como acompañantes. Modifica, con dificultades, la cotidianeidad y dinámica tanto de los grupos de aprendizaje como de las propuestas del docente que generan un ambiente de trabajo (formas, tiempo, espacio) como de la evaluación. Remite a otros escenarios de aprendizaje desconocidos, con sus riesgos y por construir. Realiza un desafío para desarrollar otro tipo de enseñanza.

Para terminar, se percibe que todos los elementos que participan en escuchar al otro en la relación pedagógica se refuerzan. Por ejemplo, el cambio del estatuto del conocimiento tiene que ver con percibirse como un docente que acompaña más que como el que acumula y reparte.



<Referencias bibliográficas>

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.

Castro, J. (1944). *El banco fijo y la mesa colectiva (vieja y nueva educación) (ensayo sobre las ideas pedagógicas en el Uruguay)*. Recuperado el 1 de febrero de 2015 de <http://www.juliocastro.edu.uy/BANCO%20FIJO MEC.pdf>

Fernández Olaskoaga, L., Fernández Díaz, E. y Gutiérrez Esteban, P. (2013). Mejora de la docencia universitaria a través del trabajo colaborativo entre docentes y entre alumnos. En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (eds.). *La relación pedagógica en la Universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (146-157). Madrid: Depósito digital UAM. Recuperado el 1 de febrero de 2015 de <http://hdl.handle.net/10486/13152>

Forés, A., Sánchez y Valero, J.A. y Sancho, J.M. (2013). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (eds.). *La relación pedagógica en la Universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (277-285). Madrid: Depósito digital UAM. Recuperado el 1 de febrero de 2015 de <http://hdl.handle.net/10486/13152>

Hernández, F. y Fendler, R. (2013). Lo que se mantiene invisible: el lugar de la relación pedagógica en una experiencia de aprendizaje colectivo. En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (eds.). *La relación pedagógica en la Universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (86-91). Madrid: Depósito digital UAM. Recuperado el 1 de febrero de 2015 de <http://hdl.handle.net/10486/13152>

Jenkins, A., Breen, R. y Lindsay, R. (2012). *Reshaping Teaching in Higher Education*. Abingdon, UK: Routledge.

Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

Lopes, A. (2013). Teorías pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 7-23. Recuperado el 1 de febrero de 2015 de <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>

Martínez Pérez, S., Herraiz, F. y Miño, R. (2013). Una propuesta narrativa para reflexionar en torno a experiencias de innovación educativa: compartiendo miradas acerca de los procesos autónomos de aprendizaje dentro del grupo Indaga-t. En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (eds.). *La relación pedagógica en la Universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (414-432). Madrid: Depósito digital UAM. Recuperado el 1 de febrero de 2015 de <http://hdl.handle.net/10486/13152>

Meirieu, Ph. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.



Joaquín Paredes. *La escucha del otro en una relación pedagógica centrada en el estudiante...*

Monarca, H. (2011). Evaluación de la participación de los estudiantes en el nuevo Grado de Primaria. *REIFOP*, 14(4), 12-22.

Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la Universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 53-62.

Nogueira, I.C. y Gonçalves, D. (2013). Las prácticas disciplinarias como vehículos potenciadores de atribución de sentido/s: experiencia en la formación profesional de los futuros profesores de primer y segundo ciclo de la educación básica. En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (eds.). *La relación pedagógica en la Universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (113-119). Madrid: Depósito digital UAM. Recuperado el 1 de febrero de 2015 de <http://hdl.handle.net/10486/13152>

Paredes, J. (2011). Cambiar el panorama de las escuelas. Indagación narrativa, artes visuales y TIC en una escuela activa radical. En VV.AA. *Antropología visual e investigación sobre tecnología educativa* (152-176). Madrid: Trotta.

Pineau, G. (2013). Enseñar como si no cayese del cielo: epistemología de la transdisciplinariedad, la posibilidad de que los estudiantes universitarios de hoy construyan conocimiento en las aulas. En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (eds.). *La relación pedagógica en la Universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (9-25). Madrid: Depósito digital UAM. Recuperado el 1 de febrero de 2015 de <http://hdl.handle.net/10486/13152>

Quiles, E. y Forés, A. (2013). Voces en la educación: (des)conocidas, (des)encontradas, compartidas. En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (eds.). *La relación pedagógica en la Universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (223-232). Madrid: Depósito digital UAM. Recuperado el 1 de febrero de 2015 de <http://hdl.handle.net/10486/13152>

Rancièrè, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Copyright © 2015. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

