



**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES**

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

Módulo 2: ROL DOCENTE

Prof. Titular: Lic. Marta Mepomneschi

Trabajo Final

“Reflexiones sobre el rol docente”

Lic. Rubén José Rodríguez

22 de junio de 2009

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	3
1. EJERCICIO SOLITARIO DE UN PRÁCTICA GRUPAL	4
2. CONCIENCIA EN SÍ Y PARA SÍ	4
3. METACONOCIMIENTO Y METAAPRENDIZAJE	6
4. METAAPRENDIZAJE Y AUTOEVALUACIÓN	9
5. REFLEXIÓN METACOGNITIVA Y REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN	10
6. EL AFECTO Y LA REPRESENTACIÓN	11
7. EL ROL Y EL CO-ROL	11
8. LOS TRES TIEMPOS DEL ROL DOCENTE	13
9. MODELO DE IDENTIFICACIÓN Y TRANSFERENCIA	13
10. MODELO DE TRANSMISIÓN	15
11. EL DOCENTE SIMBÓLICO, IMAGINARIO Y REAL	16
12. MAGISTER Y DOCERE	18
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	21

FIGURAS

FIG. 1: CONCIENCIA EN SÍ Y PARA SÍ	5
FIG. 2: MAPA CONCEPTUAL: EL PROCESO DE APRENDER A APRENDER	7
FIG. 3: MAPA CONCEPTUAL: METAAPRENDIZAJE DE LAS ORGANIZACIONES	8
FIG. 4: LOS TRES TIEMPOS DEL ROL DOCENTE-ALUMNO	13
FIG. 5: MODELO SUBJETIVO Y OBJETIVO	14
FIG. 6: MODELO DE TRANSMISIÓN	16
FIG. 7: LO SIMBÓLICO, LO IMAGINARIO Y LO REAL	17

“¿Puede el Hombre conocerse desde el Hombre? He aquí la pregunta.”

Humberto Maturana ^a

REFLEXIONES SOBRE EL ROL DOCENTE ^b

Introducción

Síntesis de emergentes del debate grupal ¹

A partir de los emergentes de un debate grupal el autor reflexiona sobre el rol docente, desde una perspectiva metateórica, es decir, trata de elaborar modelos teóricos que permitan esclarecer los fundamentos conceptuales del rol. Aplica múltiples puntos de vistas conceptuales sobre la problemática del rol docente: psicológicos, psicoanalíticos, psicosociales, epistemológicos, semánticos, etimológicos. A lo largo del trabajo el autor sostiene una serie de articulaciones conceptuales que a modo de hipótesis intentan explicar: reflexión solitaria de la práctica docente; conciencia en sí y para sí del docente; metaconocimiento y metaaprendizaje, metaaprendizaje y autoevaluación; metaaprendizaje en las instituciones de educación superior; reflexión metacognitiva y reflexión en la acción; rol y co-rol; tres tiempos del rol y co-rol; modelo de identificación y transferencia; modelo subjetivo y objetivo de docente; modelo de transmisión comunicacional; docente simbólico, imaginario y real; , y por último, etimologías de ‘magister’ y ‘docere’.

¹ El presente trabajo es tributario de las variadas y profundas reflexiones que un grupo de compañeros docentes hiciera a partir de la consigna: “Cierren los ojos y en una mirada introspectiva recuperen de sus memorias a los docentes (primarios, secundarios o universitarios) y las características que más apreciaron de ellos”. La misma fue impartida por la docente a cargo del módulo *El rol docente*, Prof. Lic. Martha Nepomneschi, carrera de posgrado de Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales, UCES, Buenos Aires, Argentina. La síntesis y reflexiones que se hacen de este momento grupal depende más de la calidad humana del viaje interior que hiciera cada docente, que del aporte del autor del presente trabajo. Lic. Rubén José Rodríguez, 18-04-02

^a Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1984): ***El Árbol del Conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano***, Buenos Aires: Lumen, 2003, p. XIX

^b Publicado en:

<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/documento.asp?Estado=VerFicha&IdDocumento=2>

1. Ejercicio solitario de una practica grupal

El módulo *El Rol docente*, precisamente, brinda un espacio para la reflexión sobre la *práctica docente*, sobre la propia actividad que realizan los alumnos del módulo.

Nuestra actividad es profundamente social, su ejercicio es eminentemente grupal. Aún cuando la docencia se realice en un 'grupo' de un solo alumno, pues siempre estará presente *el otro generalizado*. Uno solo, el Otro, es siempre un conjunto de relaciones sociales interiorizadas. El individuo es un momento de la historia social. Lo singular es la expresión concreta de lo particular y de lo general.

Si bien el trabajo del docente es con los alumnos, cuando piensa su rol está solo. Cuando reflexiona sobre su quehacer se encuentra solo con sus angustias, inseguridades, desorientaciones, carencias y falencias.

Este sentimiento de soledad que frecuentemente nos habita junto a nuestros pensamientos no necesariamente es contenido en las *reuniones de cátedra*.

Generalmente, si bien estas son lugares de encuentro de grupo de docentes vinculados entre sí por revistar en una misma disciplina académica, son más bien instancias de planificación y coordinación administrativa y de contenidos. En la mayoría de los casos, estos grupos de trabajo no llegan a transformarse en *grupos de reflexión*.

Cuando esta sí se logra, se comienza a recorrer otro tipo de trayecto que se vincula con los ***camino meta-teóricos***. Se deja de *trabajar la actividad de la cátedra* –o se continúa en otro plano– y se comienza a *trabajar el rol docente*. Es decir, se avanza hacia los niveles de los fundamentos, los determinantes, el sentido, o la finalidad del rol docente.

2. Conciencia en sí y para sí

Todos los docentes somos conscientes de nuestra acción. Este es un estado de conciencia espontánea (*conciencia en sí*), una conciencia empírica, una toma de conciencia de lo que ocurre en el plano de los hechos docentes (*plano empírico*). Se es consciente de los actos y de sus resultados inmediatos pero no de las condiciones de producción de los mismos y de los efectos mediatos. Para acceder a estos y a aquellas es necesario producir una autoduplicación de la conciencia, una especie de desdoblamiento de la misma. La conciencia se toma a sí misma como objeto. Es decir, el sujeto pasa o se eleva a un estadio de conciencia crítica, y desde determinadas categorías conceptuales analiza su propia acción. Se piensa a sí mismo no desde la conciencia empírica sino desde la conciencia teórica (*plano teórico*).

La reflexión sobre sí mismo desde este lugar produce nuevo conocimiento, que no es el de ***conocer lo que se hizo*** sino ***saber por qué y para qué se lo hizo***. Es decir, ser conscientes de las

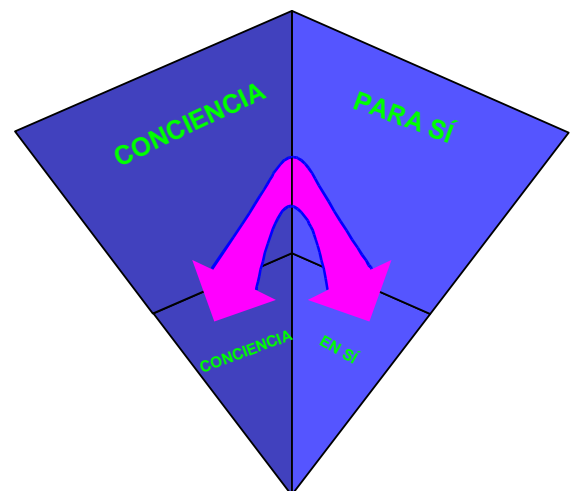
condiciones de producción y de los efectos sociales del desempeño de nuestro rol docente. Para acceder a este pináculo de la conciencia humana se requiere, entre otras condiciones, disponer de un espacio y de un tiempo dedicado a esta reflexión grupal que permita producir colectivamente un nuevo conocimiento sobre nosotros mismos. Entonces, y recién entonces, hemos pasado de la **conciencia en sí** a la **conciencia para sí**. Al acceder a ésta hemos hecho conciente las determinantes subyacentes, desconocidas, ignoradas, inconscientes de nuestros actos. Hemos roto ciertos vínculos de sujeción a un no saber y hemos pasado a un gradiente superior de saber, es decir, de libertad.

Fig. 1

CONCIENCIA EN SÍ Y PARA SÍ



PLANO TEÓRICO



PLANO EMPÍRICO

Metaconocimiento y Metaaprendizaje

El **metaconocimiento** se refiere al proceso del conocimiento relativo a la *naturaleza misma del conocimiento y del proceso de conocer*.

Del mismo modo, la **metaciencia** se refiere, por un lado, al estudio de cómo se produce nuevo conocimiento en las ciencias; y por otro, al *"examen de la estructura y función de la ciencia"*.³

La reflexión metacognitiva es una reflexión sobre la estructura y el proceso de producción del conocimiento.

Joseph D. Novak y Bob Gowin (1984) introdujeron el concepto de **aprender a aprender**.

A esta operación *metacognitiva sobre el aprendizaje*, la denominaron **metaaprendizaje**.

Es decir, *"El aprender sobre la naturaleza y la estructura del conocimiento ayuda a los estudiantes a entender cómo se aprende, y el conocimiento sobre el aprendizaje nos sirve para mostrarles cómo construyen el nuevo conocimiento los seres humanos"*.⁴

Quizás por extensión de los conceptos **metafísica**: *"las cosas que están por detrás de las cosas físicas"*⁵ y

³ Ferrater Mora, José (1994): **Diccionario de Filosofía**. Madrid. Editorial Ariel. 1999. Tomo III, p. 2376.

⁴ Novak, Joseph D. y Gowin, Bob (1984): **Aprendiendo a aprender**. España, Editorial Martínez Roca, 1999, 27-28.

⁵ Ferrater Mora, J. (1994), ob cit., p. 2378.

metalenguaje: *"el lenguaje en el cual se habla de un lenguaje-objeto"*⁶ se pueda entender el *metaaprendizaje*, en una doble acepción, por un lado:

- i. Cuando el aprendizaje es tomado como objeto (A₁: Aprendizaje-Objeto) con la finalidad de **conocer el proceso del aprendizaje**, es decir, formular una teoría del aprendizaje; y por otro lado,
- ii. Cuando el aprendizaje se refiere al conocimiento de la **organización, estructura y actitudes hacia el contenido aprendido** (A₂: Metaaprendizaje). Es decir, A₂, sería el **aprendizaje del aprendizaje**.

El aprendizaje es un proceso de desarrollo de estructuras significativas, en este sentido **conocer** puede ser definido como **comprensión del significado**. Es decir, dar sentido a representaciones, conceptos y proposiciones. Construir el significado, será otorgarle sentido al nuevo concepto de acuerdo a las ideas previas.

El aprendizaje implica cambios perdurables en la **estructura cognitiva** del aprendiz. Los nuevos conceptos interiorizados, nuevas estructuras mentales, nuevas actitudes son desarrollados por la **asimilación, reflexión e interiorización**.

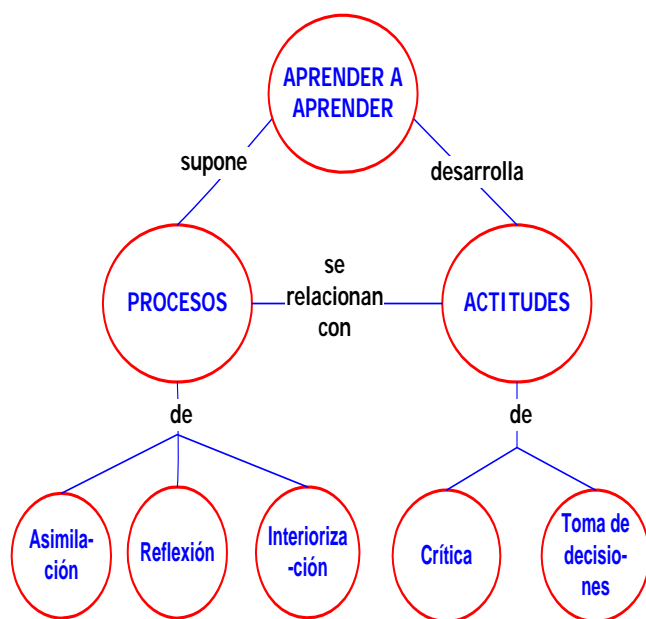
"Existe, pues, un proceso reflexivo, ya que se trata de una incorporación conciente y responsable de los hechos, conceptos, situaciones y experiencias....Por tanto, se trata de un aprendizaje para desarrollar la actitud crítica y la capacidad de toma de

⁶ Ferrater Mora, J. (1994), ob cit., p. 2394.

decisiones. Estas dos características definen el **proceso de aprender a aprender**.⁷

Fig. 2

Mapa Conceptual: PROCESO DE APRENDER A APRENDER



Ontoria, Antonio, et al. (1992): *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Ed. Narcea. 1999, p.15.

Podemos pensar que si bien una institución de educación superior tiene por especificidad la enseñanza universitaria, ello no implica que la institución propiamente dicha no pueda aprender⁸,

⁷ Ontoria, Antonio, et al. (1992): *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Editorial Narcea. 1999, p.14.

⁸ Entendido como un aprendizaje sustantivo, crítico, racional, conciente, sistemático e institucionalizado; dado que siempre se da un aprendizaje contingencial, espontáneo, intuitivo e inconsciente. Pero claro, sobre éste no puede

en tanto se coloque en la posición de **sujeto de aprendizaje**.⁹

Desde un enfoque tradicional o standard, los procesos áulicos e institucionales de una entidad de educación superior consisten en que:

✓ los docentes enseñan **a** los alumnos, y

✓ los aprendices aprenden **de** los docentes.

Pero si reenfoquemos estas relaciones desde la conceptualización del **aprendizaje significativo**¹⁰ podemos reformular las anteriores aseveraciones:

✓ los docentes enseñan **con** los alumnos, desde sus conocimientos previos (estructura cognitiva); y

✓ los aprendices aprenden **con** los docentes, con materiales didácticos significativos (lógica, psicológica y socialmente).

El alumno, el docente, el grupo áulico de aprendizaje y las autoridades de la institución educativa superior **metaaprenden**, si, y solo si, se dan dos condiciones en la cultura organizacional:

- Se crea un clima educativo de diálogo social, participación democrática y una instancia institucionalizada del **grupo**

mos formular enunciados científicos, a lo sumo, podemos esbozar generalización empíricas de nuestra práctica institucional.

⁹ Cf. Bolívar, Antonio (1999): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Editorial La Muralla-Ed. Hespérides. 1999.

¹⁰ Ausubel, David P., Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen (1978): *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillas. 1999. 623 pp.

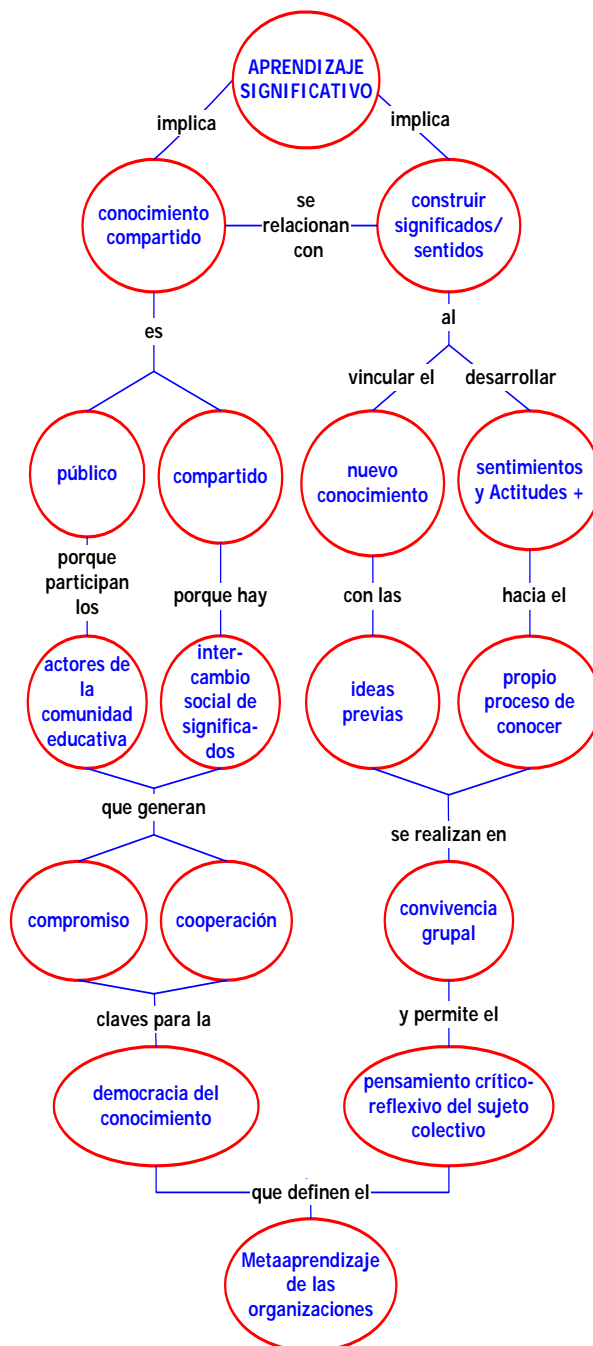
de reflexión sobre la propia acción del sujeto individual, grupal u organizacional.

- b. Se desarrolla, en los diferentes niveles del sujeto de aprendizaje, una actitud de compromiso y cooperación en torno a una **actividad crítico-reflexiva sobre el propio quehacer**, con la finalidad de *aprender a aprender*.

De este modo, una institución de educación superior deja de ser solamente una entidad prestadora de servicios educativos, y se transforma en una institución que está *aprendiendo a aprender*

Fig. 3

Mapa Conceptual: METAAPRENDIZAJE DE LAS ORGANIZACIONES



Elaboración propia. RJR

4. Metaaprendizaje y Autoevaluación

En los procesos de **autoevaluación de las instituciones educativas** están presentes las siguientes funciones:

- i. Medir el **grado de cumplimiento de las misiones y alcance de los objetivos** de la institución universitaria.
- ii. Evaluar los **niveles de satisfacción del usuario** del servicio educativo y **el grado de calidad de la prestación** brindada.¹¹

Aunque son actividades complementarias, existe una diferencia conceptual importante entre autoevaluación y metaaprendizaje.

La **autoevaluación** hace referencia a un proceso valorativo –a partir de indicadores cuali-cuantitativos- de los resultados y desempeño institucional comparándolo con ciertos parámetros y estándares, con una finalidad específica: la acreditación o la categorización ante agencias externas de evaluación; y en última instancia, para auditar internamente el planeamiento estratégico de la institución educativa.

El **metaaprendizaje** no es un proceso de producción de **información** para la gestión educativa, es un **proceso educativo** que involucra a todos los actores de la comunidad educativa co-

mo sujetos de aprendizaje (individuo, grupo o institución), con la finalidad de asimilar de modo significativo el nuevo **conocimiento** adquirido sobre la **propia institución educativa**.

La autoevaluación es un proceso administrativo, mientras que el metaaprendizaje es un proceso cognitivo, específicamente, meta-cognitivo.

Las teorías de Ausubel, Novak y Gowin forman un cuerpo teórico coherente sobre aprendizaje y enseñanza que pueden ser extendidas al **aprendizaje de las organizaciones** como sujetos de aprendizaje.

Estas concepciones proveen los fundamentos teóricos de las herramientas para **aprender acerca del aprendizaje** y para **aprender acerca de la construcción del conocimiento**.

Dichas **herramientas metacognitivas** son los **mapas conceptuales** y los **diagramas epistemológicos V** o **diagramas heurísticos UVE** (Novak, J. y Gowin, B., 1984), (Belmonte, M. 1997)¹²

Los primeros son para lograr que se capten los significados de los materiales a aprender, y los segundos son para profundizar en la estructura y el significado del conocimiento que se trata de entender.

El aprendizaje significativo es intrínsecamente **participativo**, pues reúne dos características definitorias:

- a) **El compromiso**, "...entendido como responsabilidad con el pro-

¹¹ Garzaniti, Ivana: **La autoevaluación universitaria: una tarea compartida**, Buenos Aires, UCES, Folleto de Autoevaluación n° 1, s/f, pp. 2-3.

¹² Cf. Belmonte Nieto, Manuel (1997): **Mapas conceptuales y UVEs heurísticas de Gowin. Técnicas para todas las áreas de las enseñanzas medias**, Madrid: Ediciones Mensajero, 2ª ed., 1997.

pio trabajo..."¹³, como el vínculo responsable con la tarea, con el grupo y con la institución educativa, en la que está implicado y donde realiza la tarea como alumno, docente, no docente, o funcionario.

- b) **La cooperación**, "...que incide en el proceso social del aprendizaje..."¹⁴, e implica un sentimiento solidario y de ayuda hacia el otro. Los sentimientos son recíprocos y son los que constituyen la **red afectiva** del entramado social.

En tanto el aprendizaje es individual y se da en un contexto social, implica actitudes colaborativas y cooperativas, es decir, intercambiar ideas, comparar estrategias, discutir argumentos, compartir información. Se da una reflexión dialogada.

Estas actividades "inducen y movilizan a la reflexión, de tal modo que promueven el conocimiento, las habilidades metacognitivas y de autorregulación del aprendizaje"¹⁵

En la interacción socio-verbal entre los aprendices, y entre éstos y el docente se construye la **conciencia metacognitiva**.

5. Reflexión metacognitiva y Reflexión en la acción

Resulta sumamente fructífero articular los conceptos de **reflexión metacognitiva** (John Flavell, 1976) con el de **reflexión en la acción** (Donald Schon, 1983)¹⁶ La reflexión metacognitiva incluye el desarrollo de la capacidad para reflexionar y tomar conciencia sobre los propios procesos y desarrollar metaconocimientos. Los metaconocimientos y la "**conciencia metacognitiva**" incluyen como objeto tres grandes campos relacionados con la eficiencia del sistema cognitivo y el aprendizaje: los conocimientos sobre la propia persona y su sistema cognitivo, sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines (Flavell, 1976).

Llamamos pensamiento crítico a la capacidad (es decir, conjunto de destrezas, conceptos y actitudes) del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros), La capacidad para pensamiento crítico surge, a su vez de la metacognición.

Cuando la metacognición se lleva a cabo desde una perspectiva crítica, que a lo largo de la historia los seres humanos han ido creando para examinar y evaluar el pensamiento, el pensamiento se eleva al nivel crítico.¹⁷

¹³ Ontoria, A. et. al. (1992), ob. cit. p. 62.

¹⁴ Ibidem, p. 62.

¹⁵ De Corte, Eric (1996): "Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior", en: www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarrinstitucional/biblioteca_digital/articulos/pdf_biblioteca_digital/bd_Doc_T-10.pdf, p. 5

¹⁶ Schon, Donald A. (1983): *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Editorial Paidós, 1998.

¹⁷ Sanchez Brooks, Heriberto (2002): "La metacognición en el proceso pedagógico profesional", en: www.sigu7.jussieu.fr/comm/info-doc/cdrom1/Comsion%202/10%20Heriberto%20Sanchez%20Brooks.pdf, p. 6

6. El afecto y la representación

Volviendo al análisis de la experiencia referida en el inicio del artículo. En el espacio áulico, la reflexión común, la reflexión grupal, va realizando un proceso de rememoración, reconocimiento y elaboración de los contenidos afectivos y representacionales de los recuerdos evocados. Al *trabajar grupalmente* el rol docente se va produciendo un *proceso de elaboración*. Este es un trabajo que consiste en integrar afectos y representaciones de los recuerdos y establecer entre ellos conexiones asociativas, ligazones entre contenidos y sentimientos concomitantes.

Podemos decir que el mecanismo de elaboración del afecto y la representación permite que el sujeto ingrese a un proceso de concienciación y del cual egresa como un sujeto totalizado e integrado con sus experiencias (afectivas y cognitivas), con mayor conciencia de su misión y función, con mayor conciencia de su responsabilidad ética y social.

7. El Rol y el co-rol

Reflexionar sobre el rol docente presupone plantearse si dicho concepto puede ser pensado como una mónada, o como una díada.

Si lo pensamos como una *mónada*, lo debemos considerar como la

primera unidad, es decir el fundamento de toda unidad, el docente como el término principal de la actividad educativa. El docente sería una entidad y tendría una identidad que se definiría por sí misma. El docente sería lo primario y el alumno lo derivado.

Si lo pensamos como una *díada*, lo debemos considerar como una unidad que contiene una dupla. O bien, una unidad de contrarios. Es decir, opuestos que se mantiene unidos por una relación contradictoria. Y es esa relación opositiva la que los define en sus respectivas identidades.

Adherimos a esta posición. Una discusión más amplia se inscribe en la *dialéctica de la relación de objeto*.

El *rol* y el *co-rol* se implican recíprocamente. Uno no puede existir sin el otro. Pero para alejarnos de una visión positivista de esta relación, en la vinculación del *rol* con su *co-rol*, no necesariamente la presencia de uno implica la co-presencia del otro. Esta relación no necesariamente supone una relación interpersonal *de facto*, no se trata de una coexistencia de cuerpos en el espacio. Pueden darse entre ambos términos relaciones simbólicas, relaciones virtuales y hasta relaciones imaginarias. La práctica del autoaprendizaje implica que nos podemos tomar como objeto de aprendizaje siendo sujeto de la enseñanza. Es decir, como tenemos internalizado el ejercicio de ambos roles, podemos ser dirigentes y dirigidos, ser docente y alumno de uno mismo.

El rol docente, entonces, presupone, su co-rol: el rol de alumno. El rol de alumno, implica, en consecuencia, su co-rol: el rol docente.

Y tratando de superar una comprensión mecanicista y empirista de esta relación, debemos pensar en la **génesis** del rol y del co-rol.

Para poder ejercer el rol docente se debió haber sido **primero alumno**: el mítico primer día de clase. Y para poder actuar en el rol de alumno se debió haber tenido una **primera docente**: la mítica maestra de primer grado. Claro está, que el tiempo psicológico no necesariamente se corresponden con el tiempo cronológico: el acontecimiento es 'primero' en el recuerdo aunque no se corresponda cronológicamente con lo primero en el tiempo (puede ser el nivel 'primario', 'secundario', o 'universitario'). Si es primero es primero en la significación subjetiva. La primacía del significativo le otorga el orden de primaridad.

Ambos acontecimientos reconstruidos por nuestro recuerdo constituyen en el plano imaginario, las escenas primarias del rol docente y del rol alumno. Dichas matrices de vínculos primarios marcan de modo indeleble las huellas mnémicas de los modelos de relacionamiento en el proceso educativo. Es desde este lugar imaginario que nos determina, desde el pasado, nuestro actuar en el presente. Y al mismo tiempo, desde la actualidad se resignifica el recuerdo del primer vínculo.

A lo largo de la vida como educadores y como educandos fuimos ocupando sucesiva o alternativamente uno y otro rol, lo que nos habilita a plantear la cuestión de los **tiempos subjetivos del rol docente y del rol alumno**.

8. Los tres tiempos del rol docente

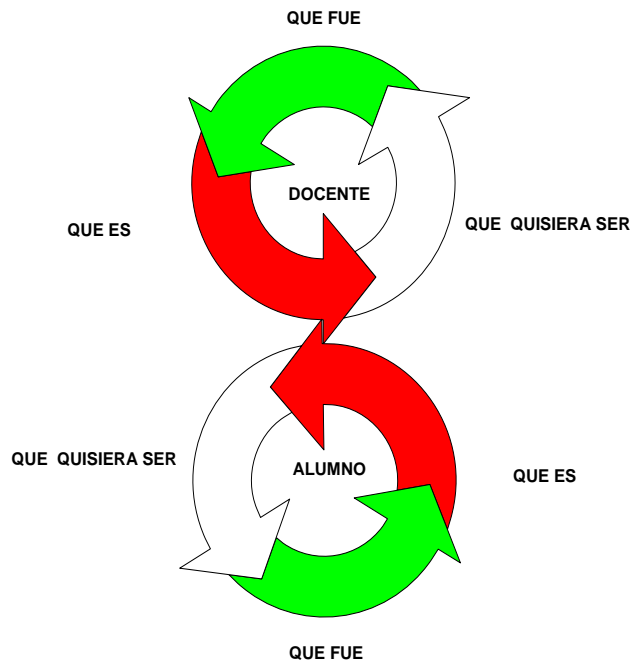
La actualidad, la coyuntura actual, es la forma de existencia de lo concreto. Es desde el presente, percibido como conciencia vigil que articulamos el pasado y el futuro. En este relacionamiento de las dimensiones del tiempo se sintetizan en la actualidad el **alumno que uno fue, el que es y el que quisiera ser**, y al mismo tiempo, se entrelazan con el **docente que uno fue, el que es y el que quisiera ser**.

Podemos visualizar estos tres planos del tiempo anudados con los dos roles de docente y alumno, en el siguiente doble anillo.

Se puede plantear que este esquema representa el devenir del rol y el co-rol. Es el devenir de lo que fue, es y será; la historia del docente-alumno (lo que uno fue) se actualiza en el presente (lo que uno es) y se proyecta en el porvenir (lo que uno quisiera ser)

Fig. 4

LOS TRES TIEMPOS DEL ROL DOCENTE-ALUMNO



9. Modelo de identificación Y transferencia

En el interior de este peculiar vínculo docente-alumno circulan complejos fenómenos psicosociales: procesos afectivos, cognitivos, comunicacionales, axiológico-normativos, sociales, institucionales, educacionales, etc.

Uno de ellos, los **procesos afectivos** de la díada docente-alumno, adquieren particular relevancia pues constituyen el sostén de la relación y fun-

damento de la construcción de la personalidad del alumno (y del docente). Nos estamos refiriendo a los mecanismos de identificación, proyección e idealización.

La **identificación** es un "proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones".¹⁸

En este sentido, el docente se presenta como un modelo de identificación frente al alumno, aunque aquel no se lo proponga conscientemente.

Pero al mismo tiempo que el alumno incorpora rasgos, estilos, actitudes y opiniones del docente, también éste se transforma en una pantalla de las proyecciones de los alumnos y es colocado, o no, como sujeto **idealizado**.

La **proyección** "en sentido propiamente psicoanalítico, es una operación (psicológica) por medio de la cual el sujeto expulsa de sí y localiza en el otro (persona o cosa) cualidades, sentimientos, deseos, incluso 'objetos', que no reconoce o que rechaza en sí mismo".¹⁹

Mientras que la **idealización** "es un proceso psíquico en virtud del cual se llevan a la perfección las cualidades y el valor del objeto. La identificación con el objeto idealizado contribuye a la

¹⁸ Laplanche, Jean y Pontalis, Jean Baptiste (1968), Diccionario de Psicoanálisis, Barcelona: Editorial Labor, 1971, pág. 190.

¹⁹ Laplanche y Pontalis (1968), ob. cit., pág. 317.

formación y al enriquecimiento de las instancias llamadas ideales de la persona (Yo ideal, Ideal del yo)".²⁰

En este profundo vínculo psicológico docente-alumno se editan proceso de transferencia de sentimientos recíprocos. Por medio del cual se viven como actuales prototipos de relación pertenecientes a contextos extraeducacionales.

Así como el alumno **desplaza** sobre el docente afectos sentidos por otras personas de su círculo familiar (**transferencia** del vínculo parental). El docente puede vivir la relación con el mismo afecto sentido en otro tipo de relación (**contratransferencia** del vínculo filial).

A lo largo de la trayectoria del ejercicio de los roles de docente y de alumno se va dando un complejo e ininterrumpido interjuego de procesos de identificación y proyección con los representantes de dicho roles educativos en la vida real. El producto resultante es la construcción del **modelo de rol docente**, este es un **modelo subjetivo**. Es decir, es el conjunto de atributos con los que se ha identificado en los Otros (docentes y alumnos) y expresan de manera singular e idiosincrática la psicobiografía personal: **lo que uno no es** (carecer), **lo que uno debería ser** (deber), y **lo que uno quisiera ser** (desear).

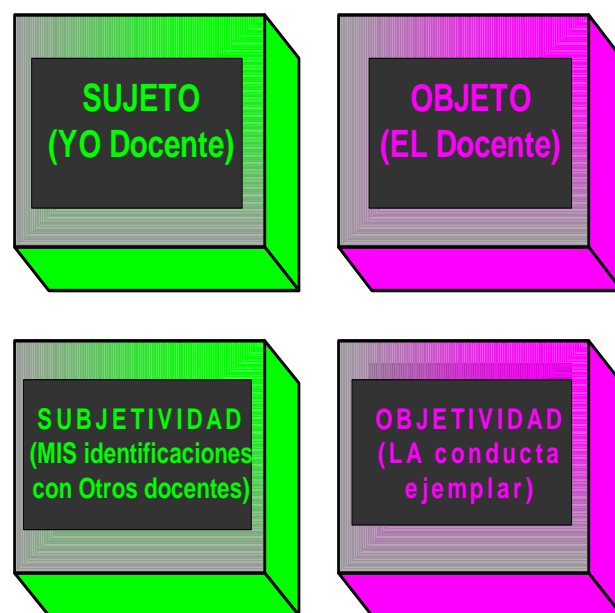
El modelo de rol docente se diferencia conceptualmente del **rol docente modelo**. Este es un **modelo objetivo**. Es el resultado de una conducta ejemplar de un docente que se ajusta al perfil de valores, creencias y expectati-

vas vigentes en una sociedad y época determinada. Por lo tanto, es esa comunidad que sanciona a esa conducta como ejemplar. Se trata de un modelo moral pues es esta conducta que tiende hacia el bien común (buen docente).

El *modelo docente* (subjetivo) es una **imagen paradigmática**, mientras que el *docente modelo* (objetivo) es un **patrón de conducta ejemplar**.

Fig. 5

MODELO SUBJETIVO Y OBJETIVO



²⁰ Idem ant. pág. 189.

10. Modelo de Transmisión

El ejercicio del rol docente es un acto comunicativo y en este sentido, él se constituye en un **modelo de transmisión**. El docente es un particular **enunciador de mensajes**. Él emite mensajes aunque no los tenga planificados. Independientemente de su decisión conciente él es un emisor que transmite mensajes: ideológicos, verbales, paraverbales, axiológicos, conductuales, lógicos, metodológicos, informativos, cognitivos, etc.

Los actos locutorios del docente (el habla) producen efectos de sentido. Sus actos son decodificados por los alumnos tanto en el plano de la expresión (significante) como en el plano del contenido (significado).

El locutor (emisor) no es fuente del mensaje, sino receptor de un mensaje cuya fuente está en el Otro.

A partir de los principales emergentes del debate grupal que motiva este artículo, se pueden sintetizar los **atributos fundamentales** del **modelo de transmisión**.

Estos son condición necesaria y suficiente para la eficacia del ejercicio del rol en el proceso educacional. No son **suficientes** que se den una, dos o tres de estas condiciones, son **necesarias** las cuatro, en opinión del autor.

Dichos atributos son **factores paradigmáticos**, en el sentido de que son constituyentes del modelo, son los componentes estructurales y estructurantes del proceso educativo.

Al mismo tiempo son **factores epistemológico**, vale decir, " una estructura subyacente y, con ello, inconsciente, que delimita el campo del conocimiento...como una estructura aún 'más profunda' y' subyacente' que todas las estructuras..."²¹

El rol docente, según este modelo sintético, es un:

1° **Transmisor del deseo de saber.**

2° **Transmisor de valores éticos y actitudinales.**

3° **Transmisor del método de conocimiento, y**

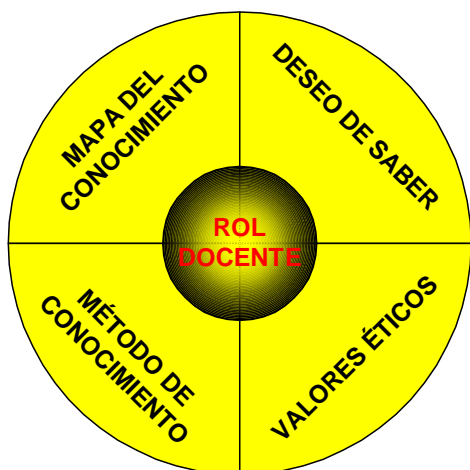
4° **Transmisor del mapa del conocimiento (red conceptual de su disciplina).**

Transmite el **deseo de saber**, al expresar el placer por el descubrimiento, el respeto por la verdad, la curiosidad por los orígenes, la persistencia en el hallazgo de las evidencias, la preferencia por las preguntas más que por las respuestas, la tranquilidad de encontrar los fundamentos y los conceptos claves de la disciplina. Este deseo de saber es un movimiento asintótico en la captura de la verdad.

Transmite **valores éticos y actitudinales**, al mostrar coherencia entre lo que hace, lo que dice hacer y lo que cree que debe hacer; al asumir posiciones sociales, políticas o éticas ante cuestiones fundamentales de la vida.

²¹ Ferrater Mora, José (1979), Diccionario de Filosofía, Barcelona: Editorial Ariel, 1999, Tomo II: Episteme, pág. 1039.

Fig. 6
**MODELO DE
TRANSMISIÓN**



Transmite el **método de conocimiento**, al indicar las huellas, señales, vestigios e indicios que hay que seguir en el camino hacia el conocimiento de la verdad; respetando las evidencias más que las propias suposiciones o hipótesis sostenidas; aceptando únicamente las teorías que han atravesado el método científico.

Transmite el **mapa del conocimiento**, cuando muestra todas las categorías, conceptos fundamentales y sus nexos lógicos en un conjunto jerárquico e interconectado. Es decir, en **Mapas Conceptuales**, que tienen por objeto presentar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones, donde una proposición que consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras pasa a formar una unidad semántica, gráficamente representada.

La representación visual del *árbol del conocimiento* de la disciplina que se enseña, constituye una de las claves de la eficacia del **aprendizaje significativo**.

11. El docente simbólico, imaginario y real

El proceso de idealización del alumno coloca al docente en el podio de la perfección, en la cima de la excelencia, en la cumbre del saber, en el pináculo de la ejemplaridad, y por lo tanto, en el cenit del poder.

En suma, es la proyección del ideal narcisista del alumno sobre el docente. La relación docente-alumno, es una estructura de una unidad dual: cada uno se completa en el otro. Uno es, se completa (lo que le falta, lo que no tiene), con lo que es o tiene el Otro.

El *Otro* es un semejante a uno (Yo), y el Yo es originariamente un Otro.

El lugar de ideal de docente es un lugar imposible pues supone un sujeto completo, perfecto e ilimitado, un *modelo omnipotente*.

Pero esta imagen omnipotente del docente le es 'necesaria' psicológicamente al alumno para poder identificarse especularmente con él. Este docente omnipotente constituye el **docente imaginario**.

El **docente real**, en cambio, es un sujeto incompleto, imperfecto y limitado; que asume como trabajador, su labor con responsabilidad, profesionali-

dad y con la vocación de brindar un servicio educativo.

El docente, como todo sujeto, está inserto en un sistema simbólico que es constituyente y lo constituye.

La idea de un orden simbólico que estructura la realidad interhumana ha sido establecida en las ciencias sociales, especialmente por Claude Lévi-Strauss basándose en el modelo de la lingüística estructural surgida de las enseñanzas de Ferdinand de Saussure.

La tesis fundamental del lingüista ginebrino es que el *significante* lingüístico, tomado aisladamente, no tiene un nexo interno con el *significado*; sólo remite a una *significación* por el hecho de esta integrado en un sistema signifi- cante caracterizado por oposiciones di- ferenciales.

El orden simbólico, es **orden** por el carácter ordenador, organizador, articulador, estructurante, fundador, constituyente; y es **simbólico**, porque la palabra es el significante que remite a un sistema articulado de oposiciones = La lengua.

En este sentido, la *palabra del do- cente* es el *significante educativo* más importante.

La palabra del docente es respe- tada, leída, escrita, escuchada, recor- dada, publicada, aplicada, repetida.

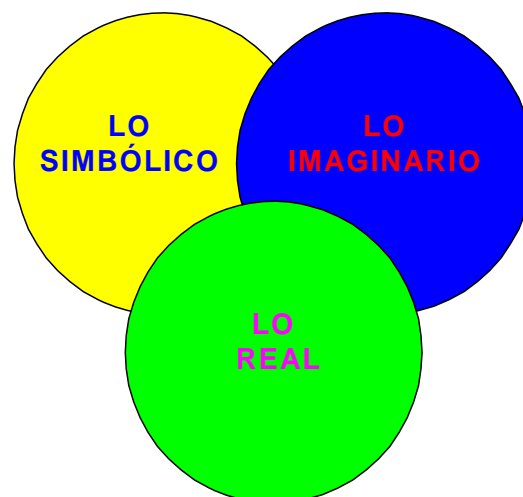
Pero, ¿de donde adquiere la pala- bra del docente esa potencialidad?

De la *autoridad* que le otorga el sistema educativo y del *poder* que le atribuye la idealización del alumno.

La palabra del docente lo consti- tuye como el **docente simbólico**.

Fig. 7

LO SIMBÓLICO, LO IMA- GINARIO Y LO REAL



12. 'Magister' y 'Docere'

Para que esta autoridad y poder del docente se transforme en capacidad, habilidad y competencias en el alumno, la palabra del docente debe cumplir algunas condiciones:

En la Retórica antigua se considera que el orador al pronunciar su discurso que consta de cuatro partes, atraviesa por un momento de *docencia*. En la primera parte, tenía que *convencer* (*persuadere*) al auditorio; en la segunda, *debía instruirlo o demostrar* (*docere*); en la tercera tenía que *delectar* (*delectare*); y en la cuarta, estaba obligado a *impresionar* (*movere*).²²

La historia de la etimología de las palabras nos revela la arqueología de las condensaciones del sentido a través del tiempo.

En la sociedad esclavista griega – origen de la cultura occidental – el maestro, '*magister*' tenía una doble acepción:

- i. '*Maestro, el que enseña*';
- ii. y propiamente '*jefe, director, jefatura*'²³

El '*magister*' era el que ocupaba el **lugar más alto** en la sociedad.

En cambio, el ministro, '*minister*', deriva del latín: '*minstru*', servidor,

criado. Es decir, el que en la escala social ocupa el **lugar más bajo**.

De *magíster*, se derivan una familia de palabras vinculadas a: *maestría*, *maestrazgo*, *maestranza*; *maestre* y *maese* en castellano antiguo; *amaestrar*; y también *magistrado*, *magistratura*, *magistral*.

Tanto el *magistrado* como el *maestro*, representan el nivel más alto en su respectivo estamento.

Esta topología semántica que nos brinda la etimología, expresa la subversión de sentidos que a los largo del tiempo han tenido la valoración social de dichas palabras, y de las posiciones sociales que designan.

Los etimólogos precisan: "La palabra *administración* se forma del prefijo *ad*, hacia, y de *ministratio*. Esta última palabra viene a su vez de *minister*, vocablo compuesto de *minus*, comparativo de inferioridad, y del sufijo *ter*, que sirve como término de comparación.

La etimología de *minister*, es enteramente opuesta a la de *magister*: de *magis*, comparativo de superioridad, y de *ter*.

Así *magister*, indica una función de autoridad, *minister* expresa precisamente lo contrario; subordinación: el que realiza una función bajo el mando de otro; el que presta un servicio a otro.

Sea como fuere, encontramos otros términos que denotan, *la posición en una escala de funciones dentro de una sociedad*, un grupo, p.e. *magister*, *minister*, formados sobre los adverbios ***magis* "más"** y ***minus* "menos"**, respectivamente. *Magister* "jefe",

²² Barthes, Roland (1970), Investigaciones Retóricas I. La antigua retórica. Ayudamemoria, Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974, pág. 87.

²³ Corominas, Joan (1961), Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, Madrid: Editorial Gredos, 3ª ed, Madrid, 1976, pág. 273

"maestro", tiene una acepción religiosa y jurídica en sus comienzos. Sobre él se formó *magistratus* "magistrado" que refiere en latín a todo cargo público como la persona que lo ocupa. *Minister* es el "subalterno" del "magister"²⁴.

"El **MAGister**, es decir, el jefe, el director está hablando con el **MINister**, es decir, etimológicamente, con el servidor, o en el mejor de los casos, el ayudante (la palabra *minister* se formó precisamente sobre el modelo de *magister*, para significar lo opuesto).

La primera palabra se asocia con todo lo grande y meritorio, como *maestría*, y la segunda con todo lo pequeño y humilde, como por ejemplo *menestero*. Por otra parte, digamos que, más allá de la etimología, el ministro no es más que un "secretario" y el maestro, obviamente, es un maestro"²⁵

"Ministerio viene de la palabra latina '*minister*', '**el más pequeño**', el servidor.

Es una palabra opuesta a la de '*magister*' que significa '**el más grande**', el maestro".²⁶

Por otra parte, podemos seguir la etimología de '*docere*', **docencia**.

Es interesante señalar que el vocablo **Doctor** coincide semánticamente con el término **Magíster** '**maestro, el que enseña**'.

La palabra *Doctor*, aparece en la lengua Castellana a mediados del siglo XIII y está tomado del latín '*doctor*'. En

cambio **Docente**, '*docens*', su aparición en literatura castellana data de 1884.²⁷

Una de las líneas de la etimología de *docencia*, la podemos rastrear en "*Didaxis* que tendría un sentido más activo, y *Didáctica* sería el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo *didaktikos*, que significa apto para la docencia. En latín ha dado lugar a los verbos **docere y discere**, enseñar y aprender respectivamente, campo semántico de los cuales pertenecen las familias de palabras tales como: **docencia**, doctor, docto, doctorando, doctoral, doctorado, doctrina, discente, disciplina, discípulo; y son derivados directos de *docere*: documento, y dócil (que aprende fácilmente)"²⁸

"La palabra *docere* deriva a su vez de *ducere* que significa conducir o guiar", la función de "maestro", además es la de *fácere et docere* (hacer y enseñar)"²⁹

"Vale la pena indicar aquí que el verbo latino *docere* que traducimos como "enseñar", tiene efectivamente el significado que le es más propio a esta palabra: "señalar hacia (*in signare*)", es decir "mostrar", "hacer ver", (obsérvese que no es precisamente ésta la forma dominante de la docencia)"³⁰

"*Docere* implica la responsabilidad de compartir el conocimiento y la información. Este principio incluye comunicar los resultados de sus observacio-

²⁴ <http://www.salvador.edu.ar/ua1-4-iusro.htm>

²⁵ <http://web.sion.com/myni/maestro.htm>

²⁶ <http://www.chasque.net/umbrales/rev86/86e.htm>

²⁷ Corominas (1961), ob. cit. pág. 219

²⁸ <http://virtualdb.uned.es/publico/490087IAA/capitulo1.pdf>

²⁹ <http://www.aciprensa.com/notic1997/setiembre/notic158.htm>

³⁰ <http://www.elalmanaque.com/mayo/23-5-eti.htm>

nes e investigaciones científicas de sus colegas, a estudiantes, profesionales en entrenamiento y otros profesionales".³¹

"El concepto de enseñar implica también el de *mostrar, indicar*; y éstos a su vez el de *presentar*, es decir poner algo en presencia de uno. Cuando ése mostrar se produce a través de otra cosa, estamos ante la *representación*. O sea que, el documento, como el testimonio o la confesión, es el resultado de la actividad humana; es decir poner algo en presencia de uno, produciéndose lo que podríamos llamar una "representación", es la imagen de la realidad la que se presenta al intelecto a través de los sentidos y en consecuencia, documento es una cosa que sirve para representar a otra. De éste modo la figura, imagen o idea sustituye la realidad.

De la palabra documento, también se distingue la palabra "instrumento" (como algo destinado a instruirnos e informarnos del pasado). En la base de la noción de documento está la idea de docencia, en el de instrumento la de prueba".³²

Lic. Rubén José Rodríguez
rodriguez.rubenjose@gmail.com

18 de abril de 2002

³¹ <http://www.facmed.unam.mx/amhe/estnor10.htm>

³² <http://www.aaba.org.ar/bi180p30.htm>

Referencias Bibliográficas

- AUSUBEL, David P., Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen [1978]. *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillas. 1999.
- BARTHES, Roland [1970]. *Investigaciones Retóricas I. La antigua retórica. Ayudamemoria*, Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974.
- BELMONTE NIETO, Manuel [1997]. *Mapas conceptuales y UVES heurísticas de Gowin. Técnicas para todas las áreas de las enseñanzas medias*, 2ª ed., Madrid: Ediciones Mensajero,
- BOLIVAR, Antonio [1999]. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Ed. La Muralla-Editorial Hespérides,
- COROMINAS, Joan [1961]. *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, 3ª ed., Madrid: Editorial Gredos, 1976.
- FERRATER MORA, José [1994]. *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Editorial Ariel. 1999. Tomo III.
- GARZANITI, Ivana. *La autoevaluación universitaria: una tarea compartida*, Buenos Aires: UCES, Folleto de Autoevaluación nº 1, s/f.
- LAPLANCHE, Jean y Pontalis, Jean Baptiste [1968]. *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona: Editorial Labor, 1971.
- MATURANA, Humberto y Varela, Francisco [1984]. *El Árbol del Conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, Buenos Aires: Lumen, 2003.
- NOVAK, Joseph D. y Gowin, Bob [1984]. *Aprendiendo a aprender*. España: Editorial Martinez Roca, 1999.
- ONTORIA, Antonio, *et al.* [1992]. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Editorial Narcea. 1999.
- SCHON, Donald A. [1983]. *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Editorial Paidós, 1998.

