

La importancia del diálogo en la enseñanza de las humanidades dentro de la educación virtual

Dra. Margarita Espinosa Meneses
Universidad Virtual del Sistema
Tecnológico de Monterrey

Las humanidades¹, como sabemos, comprenden aquellas disciplinas que estudian las manifestaciones de la experiencia humana: historia, artes, filosofía, literatura, entre otras son áreas que se aluden con este concepto.

Dentro del ámbito educativo, la enseñanza de las humanidades ha representado un reto para los docentes. ¿Qué se enseña cuando se enseñan materias humanísticas? ¿Cuál es la finalidad de aprendizaje que persiguen estas disciplinas? Al respecto, Savater señala que la enseñanza de las humanidades además de la transmisión de conocimientos específicos (contenidos de aprendizaje, diríamos en el ámbito docente) se debe privilegiar el desarrollo de capacidades discursivas, argumentativas, críticas y de escucha que ayuden al educando a comprender, desde una perspectiva diferente a la de las ciencias exactas, el mundo en el que vive, así “Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de ‘humanista’” (Savater, 1997: 137).

Una de las vías que se ha utilizado, dentro de la educación, para alcanzar esos objetivos es el uso del diálogo. Así, en el ámbito pedagógico se habla de “diálogo de aprendizaje”, “diálogo educativo”, “diálogo como método de enseñanza”, términos mediante los cuales se alude a un diálogo estructurado, guiado con el que se pretende

¹ Humanidades, del latín *humanitas*, que significa *humanidad*. Así, las humanidades apuntan a aquello que se relaciona con el ser humano, específicamente a las producciones o creaciones humanas y a partir de las creaciones u conocemos al hombre mismo.

conseguir diversos objetivos. Es importante señalar que si bien el diálogo como técnica de aprendizaje no es exclusivo de las materias humanísticas, sí privilegia la práctica reflexiva, el pensamiento crítico y argumentativo, actitudes y habilidades características de una formación en humanidades.

¿Qué es el diálogo?

La palabra “diálogo” se conforma del prefijo <dia>, el cual significa <a través de, mutuamente> y logos <discurso>. Así, “diálogo” desde la perspectiva etimológica significa “discurso mutuo o recíproco”, sentido que nos remite a un proceso de cooperación, a una tarea conjunta en la que se construyen significados en común.

En la vida cotidiana el diálogo es una forma de interacción social, un medio para negociar y llegar a acuerdos, el cual se lleva a cabo gracias a los significados compartidos entre los participantes y a la existencia de un interés mutuo. De esta forma, los interlocutores comparten reflexiones, informaciones y mediante esta actividad se piensa en común.

Como técnica de aprendizaje, el diálogo tiene sus orígenes en las conversaciones socráticas, en las cuales el filósofo llevaba a sus interlocutores, mediante el señalamiento de contradicciones y reflexiones, hacia un determinado conocimiento. Mediante el diálogo que establecía privilegiaba la revisión de los conocimientos, con el fin de construir conocimientos más sólidos. Con esta práctica se ejercía el pensamiento analítico y crítico, además de una constante argumentación.

En la actualidad, el diálogo sigue siendo una alternativa viable para la enseñanza. Así, en el ámbito pedagógico actual es definido como “una conversación interactiva,

dirigida intencionalmente a la enseñanza y al aprendizaje” (Burbules², citado en Torres 2004: 22).

Freire (1970:70) destaca aún más la importancia del diálogo en el ámbito pedagógico, al señalar que la educación se da mediante la comunicación y ésta surge forzosamente a través del diálogo. De un diálogo en el cual Freire distingue la “palabra verdadera” de aquella que no lo es. La palabra verdadera –apunta– conjunta forzosamente: acción y reflexión. De este modo, cuando no se dan estas dos características en el momento de conversar surge la “palabrería”; es decir, la emisión de palabras que no denuncian ni transforman realidad alguna. Asimismo, señala Freire, si sólo existe la acción sin la reflexión, surge el activismo, el cual imposibilita el diálogo. Concluye señalando que los hombres sólo deben nutrirse de palabras verdaderas que los ayuden a pensar y a transformar el mundo. Así pues, el diálogo es el medio que permite la acción y la reflexión, el medio en el que los hombres se constituyen como tales.

Por ello, el diálogo ha representado en el ámbito pedagógico una vía para el desarrollo de un pensamiento crítico, el cual se erige preferentemente en colaboración con el otro, en una relación pensada a nivel horizontal³, es decir, una conversación en donde exista la igualdad y la confianza. Así, los docentes deben generar el ambiente de empatía, de cordialidad que permita al educando a poder dialogar con el docente mismo y con sus propios compañeros sin sentir pena ni miedo al expresar y defender sus propias reflexiones, todo ello propicia la negociación de significados, y el surgimiento

² Nicholas Burbules es doctor en Filosofía de la Educación de la Universidad de Standford, Estados Unidos.

³ La posición vertical representa justamente el poder, la dominación de uno sobre el otro, la cual estaría esquematizada por la relación tradicional de profesor-alumno.

de actitudes racionales y críticas impulsadas por la fuerza ilocutiva de los actos de habla que se hacen presentes en toda conversación.

Para la enseñanza de materias humanísticas, en las cuales se rechaza la memorización de contenidos, el diálogo educativo se nos presenta como un camino forzoso que debemos explorar. Sin embargo, como docentes, debemos considerar que el diálogo educativo es una conversación plenamente estructurada, la cual conlleva un objetivo y se desarrolla, a grandes rasgos, en tres momentos bien diferenciados (Heinz y Schiefelbein, 2005):

1. Fase de aclaración. En la cual se enuncian las tareas y metas que se buscan con esa actividad.
2. Fase de interacción. Momento en el cual los interlocutores aportan la información con la que disponen; argumentan, intercambian sus ideas.
3. Fase de aplicación. Es aquella en la cual los participantes llegan a una conclusión con respecto a la meta que se les ha solicitado. Corroboran que el objetivo de la tarea haya sido cubierto.

Así pues, la elaboración de una actividad mediante el diálogo debe estar diseñada.

El diálogo como técnica de aprendizaje en la educación virtual

Dentro del ámbito de la educación en línea, el diálogo desempeña una función esencial. La educación virtual misma ha sido definida como “diálogo didáctico mediado”, el cual se realiza en espacio y tiempo diferidos, aunque, como sabemos, se puede dar en determinados momentos en forma sincrónica a través de videoconferencias, chats, etcétera.

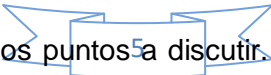
Asimismo, tenemos que se distinguen dos clases de diálogo: el real y el simulado (García Arieto, 2000), entendiendo por este último la interacción que el estudiante realiza con los materiales, sin embargo esta vía es insuficiente para el proceso de

aprendizaje, pues se requiere también de una vía comunicativa que permita al estudiante plantear sus dudas sobre los contenidos, expresar y argumentar sus puntos de vista. Así, el diálogo real puede establecerse de forma bidireccional, entre el tutor y el educando, lo cual hace que el aprendizaje dentro de la educación virtual sea guiado. Es importante recordar que este tipo de educación promueve el autoaprendizaje, de esta forma la tarea del tutor será la de orientar la construcción del conocimiento, no la de ser fuente de transmisión de ese conocimiento. Asimismo, la comunicación puede ser multidireccional: tutor-estudiantes o estudiantes-estudiantes, lo que promueve el intercambio y la construcción de significados.

Esas diversas interacciones se convierten en un punto esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues el conocimiento se nos presenta como un constructo social abordado y elaborado desde la interacción de todos los miembros del grupo.

Hasta aquí he venido señalando la importancia del diálogo dentro de la labor educativa. Ahora me interesa destacar que, dentro de la educación virtual, se requiere de varios factores para que se dé un verdadero diálogo, veamos.

El foro de discusión es una herramienta pensada para el intercambio de ideas y puntos de vista sobre temas establecidos. Es un medio creado, pues, para que se establezca el diálogo, ya que sus herramientas brindan la posibilidad de responder a un usuario específico, estableciéndose así la comunicación verdadera, si bien ésta se da de forma asincrónica.

Dentro de la educación virtual, el foro de discusión posibilita la reflexión, refuerza el aprendizaje y mejora la significatividad de los contenidos del curso. Todo ello si se da un intercambio de ideas, un contraste de opiniones, una argumentación sustentada y, finalmente, una conclusión sobre los puntos  a discutir. Esto evidencia que la tarea a

realizar en el foro de discusión debe sustentarse en un diseño pedagógico; debe responder a un para qué y a un cómo. Así, la actividad que planeemos para un foro debe contar con el objetivo de la actividad, las reglas de participación, con un moderador (que puede ser el tutor o algún alumno) encargado de dirigir la interacción. Asimismo, los criterios de evaluación, deben incluir, además de la expresión escrita, la argumentación de las ideas, la participación en el foro a través del número de entradas, la réplica que el educando dé a los otros participantes del foro; es decir, los docentes debemos evaluar la verdadera interacción comunicativa, pues ésta desarrolla el pensamiento analítico, la crítica, la argumentación, elementos esenciales –como decíamos anteriormente- de la enseñanza de las humanidades.

Veamos dos ejemplos específicos de interacción en un foro de discusión⁴, perteneciente a una materia de literatura. La discusión se estableció en equipos de cuatro personas, las instrucciones que los alumnos recibieron fueron las siguientes:

- Discutir y dar respuesta a ocho preguntas, con base en los textos leídos.
- Argumentar sus puntos de vista.
- Realizar un documento con las conclusiones del equipo

Ante la pregunta “¿Están de acuerdo en que el término “mujeres” alude a una identidad común?”, los alumnos”, el equipo número 1 respondió:

Participante 1

Aunque es difícil definir cuál es la identidad común a la que hace referencia el término "mujeres", es indispensable que lo entendamos como "sujeto coherente y estable" (Butler, p. 52). Parece ser que para Butler esta identidad se dará en la lucha por el poder, no solo en el ámbito de lo político, sino sobre todo en el ámbito del lenguaje: ...

⁴ El foro de discusión que se ilustra pertenece a una materia de literatura titulada “Postestructuralismos: poéticas de fin de siglo”. SE han omitido los nombres de los alumnos participantes.

Participante 2

La implicación significativa del término “mujeres” ha sido empleada de manera tradicional para la asignación de un género en el que se ha vertido todo el peso de un rol específico dentro de la sociedad occidental a la cual pertenecemos. Pero vale la pena reflexionar sobre la reasignación significativa actual de este concepto, para decir que este mismo género ya no está enteramente solidificado ni inmóvil dentro de la lucha institucional que ha motivado su misma evolución....

Participante 3

Es precisamente en este punto en el que Butler (2007) deja ver claramente que no existe una identidad común representada por el término “mujeres”. Personalmente, comparto la posición de la autora que señala que el feminismo y la representación de las “mujeres” como identidad común refleja como base de la política sólo la lucha por la opresión de un género por el dominante, en este caso, el masculino (dominación del patriarcado). ...

Participante 4

No. Definitivamente no estoy de acuerdo. No existe un acuerdo sobre el término “mujer” porque éste está sujeto al contexto: ser mujer a inicios del siglo XX tenía implicaciones muy diferentes a las actuales...

Como podemos observar, este equipo no estableció un verdadero diálogo, cada uno expone su punto de vista, si bien argumentado en los textos leídos, pero en ningún momento existe una réplica, una conexión entre ellos. Cada uno concluye “en solitario”: el Participante3 señala que él comparte la opinión de la autora: el término “mujeres” sí alude a una identidad común. El Participante4, que es el que replica al tres, sin considerar que su compañero se apoya en la autora leída, concluye lo contrario: el término “mujeres” no alude a una identidad común. Los participantes uno y dos no responden la pregunta, más bien reflexionan en torno al término “mujeres”. Veamos la participación del equipo2

Juan

...Butler sugiere revisar el término y no darlo por sentado para que tenga sentido para el feminismo. ¿Es así?

Por otro lado, respondiendo a la pregunta original: opino que el término mujeres sí alude a una identidad común. De alguna manera se intenta englobar en una sola representación a todo lo femenino....

María:

Con respecto a lo que dice Juan de que él sí cree que el término mujeres alude a una identidad común, me permito manifestar que no estoy del todo de acuerdo. Considero que el término mujeres no puede englobar en una sola categoría a todo aquél ser humano nacido con el sexo femenino; primero, porque deberían

considerarse las condiciones sociales y culturales: ...
<p>Juan: María, buenas tardes: <u>En la práctica</u> me parece que sí se alude a una identidad común con el término mujeres y ese es parte del problema que señala Butler. De hecho me manifiesto en contra de que suceda ya que también se alude con el término "hombres" a características que quizá sean parte de un imaginario...</p>
<p>Susana: Me gustaría puntualizar que los comentarios de Juan me hicieron notar que no respondí de manera manifiesta a la pregunta que nos hacen y que tiene muchas aristas. Como bien comenta María "el término mujeres no puede englobar en una sola categoría a todo aquel ser humano nacido con el sexo femenino". ..</p>
<p>María: Y, qué barbaridad! Acabo de leer los dos comentarios de Juan y Susana y... quedé peor de como estaba. Sobre todo con la explicación y cuestionamientos de Juan (la verdad no me quedó claro, lo leeré nuevamente). Por lo pronto sigo con mi postura que dice que no, que el término mujeres no nos da una identidad común (y sí, Juan, creo que lo mismo pasa con el término "hombres"). Saludos!</p>
<p>Juan: La idea no es que quedes peor. Por otro lado, me parece que has modificado tu respuesta. Ahora dices: "el término mujeres no nos da una identidad común". De acuerdo, sin embargo sí se usa para aludir a una identidad común. Tú misma lo hacías al hablar de las "mujeres de Japón" como si en ello cupieran todas ellas,... ¿Qué opinas?</p>
<p>Susana: Butler dice: "Tal vez, paradójicamente, se demuestre que la "representación" tendrá sentido para el feminismo únicamente cuando el sujeto de las mujeres no se dé por sentado en ningún aspecto" (Butler: 53) y luego hace la pregunta clave: ¿Comparten las mujeres algún elemento que sea anterior a su opresión, o bien las "mujeres" comparten un vínculo únicamente como resultado de su opresión? (50). Yo, ahora sí, puedo contestar, que vistas las cosas desde este enfoque, las mujeres sí son aludidas dentro de una identidad común, pero que esto no es lo acertado y que dentro del marco constituido existente, se debiera "combatir...etc.etc.</p>
<p>María De acuerdo con Susana también, sobre todo en la última parte de su argumentación. Creo que ahora sí llegamos a un acuerdo. ok, ya entendí, el término mujeres sí se usa para aludir a una identidad común, tradicionalmente.</p>

Este ejemplo sí muestra un verdadero diálogo. Inmediatamente aparecen los elementos que caracterizan la interacción tales como: "¿qué opinas?", "acabo de leer los dos comentarios y quedé peor" y la réplica "la idea no es que quedes peor" y el

sobreentendido, sino “que reflexiones”. En cuanto a la pregunta que deben responder es interesante observar cómo María y Susana cambian su punto de vista ante la argumentación ofrecida por Juan; la manera en que Susana regresa al texto y ofrece al equipo las ideas de la autora, a partir de las cuales termina por aceptar la posición de Juan y todo el equipo llega a un acuerdo.

En general, los ejemplos anteriores evidencian los siguientes puntos:

1. La necesidad de intervención del tutor. Aunque las indicaciones de la actividad señala que se “discuta”, los alumnos no lo hacen, por lo que el tutor debe intervenir y encausar la actividad, haciendo que los estudiantes realmente conversen.
2. El diálogo es un proceso. En el momento en que no existe no se reconocen ninguna de las etapas características del diálogo educativo. Más bien, las aportaciones de los estudiantes parecen monólogos que coinciden en la temática.
3. El logro de la tarea. Los alumnos se preocupan más por realizar el producto final que se solicita (un resumen, responder un cuestionario, etc.) que por llevar a cabo el proceso de interacción comunicativa.
4. En el diálogo se negocian significados y se refuerza el aprendizaje. Lo cual queda ilustrado mediante el segundo ejemplo.

Conclusiones

La enseñanza de las materias humanísticas conlleva algunas dificultades para los docentes, pero esto se da tanto en la educación presencial como en la virtual, debido a que algunos profesores privilegian la enseñanza de contenidos sin fomentar las actitudes y habilidades que impulsan un pensamiento crítico, reflexivo, argumentativo, explicativo, en torno al hombre y al mundo que lo rodea.

Dentro del ámbito educativo, el diálogo se nos presenta como una técnica eficaz para desarrollar las actitudes y habilidades que caracterizan el pensamiento humanístico.

Como toda técnica, el diálogo educativo requiere de una estructura, de una planeación por parte del tutor del curso; éste debe visualizar claramente el objetivo que se tiene, en el marco de la enseñanza-aprendizaje, para poner a dialogar a los educandos. En el momento en que éste no se logre, el tutor tiene la obligación de orientar las aportaciones de los alumnos para que surja la conversación. Asimismo, si los alumnos son capaces de dialogar y lograr la meta establecida, el tutor debe retroalimentar la actividad de los alumnos, pues con ello, se refuerza el aprendizaje.

Es importante recordar también que internet y las nuevas tecnologías no cambiaron la práctica pedagógica, sino que brindan nuevas herramientas que apoyan la enseñanza, es decir, si un curso, una actividad, una tarea no cuentan con un diseño específico, el cual incluya objetivos de aprendizaje (cognitivos, actitudinales y procedimentales), así como la descripción puntual de lo que el docente quiere que haga el alumno, difícilmente la actividad tendrá éxito.

Por último, destaco que si bien la educación virtual responde a un modelo que privilegia el autoaprendizaje, el papel del tutor sigue siendo muy importante, pues él es el encargado de orientar las actividades de los alumnos. En el ámbito específico de la enseñanza de las humanidades, el tutor es el responsable de propiciar el “diálogo verdadero” como lo llama Freire, pues éste es una condición fundamental para la verdadera humanización de los hombres (Freire, 1992: 178).

Fuentes de consulta

Freire Paulo, 1970. *Pedagogía del oprimido*. En línea [http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf].

García Arieto, Lorenzo 2008. “Diálogo didáctico mediado” Ed. Del BENED

Gómez de Silva Guido, 1989. *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: FCE.

Heinz Flechsig, Karl y Ernesto Schiefelbein (editores) 2005. *20 Modelos didácticos para América Latina*. AICD. En línea [http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/indice.aspx?culture=fr&navid=240].

Ornelas Gutiérrez, David. “El uso del Foro de Discusión Virtual en la enseñanza”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. En línea [<http://www.rieoei.org/expe/1900Ornelas.pdf>].

Savater, Fernando, 1997. *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.

Torres Carlos Alberto 2004. *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*. México: Siglo XXI.

Vita Proupech, Sergio Fabián 2004. “Sobre el problema de la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria” en *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. vol. 16 pp. 251-269.