

Reflexiones en torno a la búsqueda de puentes entre la enseñanza y el aprendizaje

DIEGO EMILIO CLEMENTIN¹



Resumen

La enseñanza es una práctica que no se reduce a transmitir cultura, sino que implica una mediación social y pedagógica que se constituye en el mapa para que los alumnos hallen las pistas que sirvan de ayudas en sus aprendizajes. Indiscutiblemente, que un alumno aprenda no sólo depende de él, sino de las pistas que tenga a su disposición. Ahora bien, se puede afirmar que la enseñanza depende del aprendizaje, pues sin buscar el aprendizaje, carecería de sentido cualquier práctica de enseñanza. Es menester tener presente que la enseñanza debe contribuir a ampliar la consciencia de quienes aprenden, y al hacerlo también ampliamos la consciencia quienes tenemos la responsabilidad de enseñar, dado que cada acción y reflexión depende del reconocimiento que cada uno hace de la realidad que lo rodea, y del conocimiento de sí mismo. Es viable reconocer que la enseñanza no es el conocimiento, sino que es el soporte en el sendero del conocimiento, no se relaciona con obtener, sino con compartir, acompañar, y también encontrar.

Se presentan algunas respuestas en torno a cómo ensayar puentes entre la enseñanza y el aprendizaje, se trata de una arquitectura que permita aguijonear la experiencia de conocer de los alumnos. No obstante, es una arquitectura que no está pensada como una receta eficaz que asegura determinados resultados. Es un trabajo que intenta aportar en el compromiso irrenunciable que tenemos los profesores de involucrarnos activa y responsablemente para que enseñar sea uno de los motores del aprender.

Palabras clave: Enseñanza, Aprendizaje, Metodología, Conocimiento, Clases.

Reflections about the Search for Bridges Between Teaching and Learning

Abstract

Teaching is a practice that is not limited to transmitting culture, but implies a social and pedagogical mediation that is set up on the map for students to find clues that help them learn. Unquestionably, that a student learns not only depends on him, but on the clues he has at his disposal. Now, it can be said that teaching depends on learning, because without seeking learning, any teaching practice would be meaningless. It is necessary to keep in mind that teaching should contribute to broaden the consciousness of those who learn, and in doing so we also extend the awareness of those who have the responsibility to teach, given that each action and reflection depends on the recognition that each one makes of the reality that surrounds, and self-knowledge. It is feasible to recognize that teaching is not knowledge, but that it is the support in the path of knowledge, it is not related to obtaining, but to sharing, accompanying, and also finding.

Some answers are presented about how to rehearse bridges between teaching and learning, it is an architecture that allows to stiffen the experience of knowing the students. However, it is an architecture that is not intended as an effective recipe that ensures certain results. It is a work that tries to contribute in the irrevocable commitment, that we teachers have, to actively and responsibly involved so that teaching is one of the engines of learning.

Key words: Teaching, Learning, Methodology, Knowledge, Classes.

Recibido: 10 de mayo de 2018
Aceptado: 23 de julio de 2018
Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesor en Ciencias de la Educación. Especialista Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Postítulo de Actualización Académica de Epistemología con orientación en Ciencias Sociales. Docente en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Formación Docente Vera, Santa Fe, Argentina –Nº. 4032 y Nº. 4019. diegoemilioclementin@yahoo.com.ar

La enseñanza es una práctica que no se reduce a transmitir cultura, sino que implica una mediación social y pedagógica que se constituye en el mapa para que los alumnos hallen las pistas que sirvan de ayudas en sus aprendizajes, y para que en cada aprendizaje puedan reescribir lo que tienen en función de lo nuevo que encuentran.

En este sentido, enseñar es hacer frente a la paradoja educativa de ser una figura de continuidad y discontinuidad, es decir una transmisión en la que se conserva una tradición pero, al mismo tiempo, abre posibilidades para que el conocimiento escolar se construya, en una confluencia entre la herencia cultural y el acontecimiento, que nos habilita a apropiarnos de los interrogantes de este mundo, pero también, a elaborar los propios, dando un lugar a nuevas experiencias y al encuentro con mundos hasta entonces desconocidos.

Indiscutiblemente, que un alumno aprenda no sólo depende de él, sino de las pistas que tenga a su disposición. Ahora bien, se puede afirmar, sin temor a equivocarnos, que la enseñanza depende del aprendizaje, pues sin buscar el aprendizaje, carecería de sentido cualquier práctica de enseñanza. En otras palabras "...si no hubiera alguien que aprende, ¿de qué serviría desarrollar actividades de enseñanza? Sin embargo, no se trata de una relación causal, necesaria: de una enseñanza no se sigue siempre un determinado aprendizaje" (Gvirtz, S. y Palamidessi, M., 1998:6).

Se trata de escalones pequeños y grandes, manifiestos y ocultos, cómodos y espinosos, que se ponen a disposición, en una democratización del saber que tiene por finalidad abrir puertas que permitan ampliar y reescribir el conocimiento que se inició en lo cotidiano, logrando que los estudiantes comprendan con mayor profundidad, e intenten mejorar, el contexto que los rodea y enlaza.

Se debe agregar que la enseñanza, como una práctica que encuentra su razón de ser en la búsqueda de aprendizajes, supone "...una multiplicidad de acciones colectivas, una pluralidad de fuerzas sociales y a una heterogeneidad de actores..." (Finnegan y Pagano, 2007:125); conjuntamente admite "...entender a los estudiantes como sujetos de experiencia, que reflexionan apasionadamente sobre sí mismos, y no como meros sujetos de aprendizaje. Para lograrlo, necesitan una batería cultural para vivenciar conscientemente, no en términos de creencias o conceptos que deben repetir, sino como herramientas para

nombrar y actuar adecuadamente en relación con aquello que sienten" (Clementin, 2017:110).

Es menester tener presente que la enseñanza debe contribuir a ampliar la consciencia de quienes aprenden, y al hacerlo también ampliamos la consciencia quienes tenemos la responsabilidad de enseñar, dado que cada acción y reflexión depende del reconocimiento, que cada uno hace de la realidad que lo rodea, y del conocimiento de sí mismo. Por eso es fundamental darse cuenta de la importancia que tiene el paisaje interno de quien enseña y de quienes aprenden; en este sentido, vale recordar que no solamente miramos la realidad con las gafas correspondientes a marcos de referencia externos, sino también con lo que sentimos, imaginamos y creemos de los demás y de nosotros mismos. Se habla aquí en relación con enseñar también sobre ese mundo interno, pero "en la educación tradicional lo único que parece tener importancia es lo que ocurre fuera del ser humano" (Aguilar y Bize, 2011:53).

Lo expresado en el párrafo anterior nos conduce a incluir herramientas para el desarrollo personal en nuestra metodología, entendida como un conjunto de herramientas que se utilizan, modifican, relacionan, integran y se reconstruyen para ayudar en los aprendizajes: "...el desarrollo personal es un proceso de larga duración que involucra la construcción de la imagen de sí mismo, el manejo emocional, la propia seguridad en relación con otros, la autoconfianza en las potencialidades y posibilidades de cada uno, hasta la elaboración de un proyecto personal en relación con el mundo. Es un proceso complejo y muchas veces muy difícil pero necesario, pues nadie aprende ni se desarrolla si no procesa este crecimiento personal" (Davini, 2008:152).

Prosigamos con estas reflexiones incluyendo la necesidad de estar atentos para que el diseño y desarrollo de nuestras clases no contribuyan a aprendizajes repetitivos y descontextualizados donde, exageradamente de un modo equivocado, solemos intentar motivar apelando a la consecución de recompensas en forma de calificaciones. Ahora bien, si los docentes nos volvemos cómplices de entender a las calificaciones como lo más importante de los aprendizajes escolares, estamos habilitando situaciones donde las actividades de aprendizaje son vividas con fastidio por ser consideradas estorbos que se interponen entre los alumnos y las calificaciones. Aparece aquí la necesidad de resignificar la manera en que motivamos a los educandos; ya no podemos seguir intentando con una motivación extrínseca centrada en el

logro de recompensas externas, se trata de enfocarnos en el autoconcepto y la autoestima que afectan el sentido de lo que vivencian los sujetos en la escuela, y por lo tanto el disfrute y compromiso en relación a las tareas escolares.

Hay que decir además que enseñar en búsqueda de aprendizajes supone reconocernos como docentes motivadores, pero no en el sentido de tristes mercaderes de recompensas que premian o sancionan a partir de calificaciones relacionadas a la correspondencia entre lo que proyectamos en los alumnos y lo que ellos hacen, sino en la dirección de conectar con cada alumno para ayudarlo a liberarse de sus propios condicionamientos. Vale subrayar que estos condicionamientos suelen estar ligados a proyecciones y prejuicios, pero también a un autoconcepto que se ve terriblemente intoxicado con la impronta del inadecuado uso de las redes sociales que generó la necesidad, infantil e idiotizada con cierta dosis de exhibicionismo, de mostrar públicamente y en tiempo real, sucesos de la vida cotidiana como si fueran conquistas producto de algún talento o sacrificio, estando expectante a la satisfacción o frustración de acuerdo al número de "me gusta". Urge entonces habilitar en las escuelas más espacios en donde los alumnos puedan conocerse mejor a sí mismos para estar en mejores condiciones de conocer y transformar aquello que los rodea.

En definitiva, el objetivo es generar encuentros educativos mediados por una palabra que "no distancie, una palabra que haga semilla en quien la escuche" (Bazán Campos, 2008:125), encuentros en los que se experimenten formas de creación libre que fomenten la autonomía de los alumnos, la toma de decisiones, su responsabilidad e independencia y el desarrollo de habilidades de autocontrol. Para eso es importante que los educadores escuchemos más a los alumnos para poder diseñar propuestas que exijan en ellos un mayor protagonismo sin que dejemos de lado nuestro rol como pasadores de cultura.

Por lo expuesto hasta aquí es viable reconocer que la enseñanza no es el conocimiento, sino que es el soporte en el sendero del conocimiento; no se relaciona con obtener sino con compartir, acompañar, y también encontrar. Evitemos entonces el riesgo de que nuestra tarea nos genere la autopreocupación de obtener aceptación, posesión y reconocimiento de alumnos, familiares, colegas y/o autoridades. La opción está en el gozo pleno de dar, brindarse al otro que aprende. En consecuencia, aparece la imperiosa necesidad de brindarnos a los alumnos en una exis-

tencia fraterna, aquí "la cuestión del otro o de la existencia del otro se plantea no tanto a partir de un conocimiento marcado por categorización y descripción, como por una comprensión intersubjetiva" (Abdallah-Pretceille, 2006).

Ahora veamos algunas respuestas en torno a cómo ensayar puentes entre la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de una arquitectura que permita aguijonear la experiencia de conocer de los alumnos; no obstante, es una arquitectura que no está pensada como una receta eficaz que asegure determinados resultados, sino que constituye "...un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discorrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente" (Morín, 2002:15).

Habría que decir también que, es una arquitectura que no se enfrasca en un método en particular, sino que intenta constituirse en una propuesta que logre hallar la "y" entre aspectos de diferentes métodos tales como los de instrucción, inductivos, de cambio conceptual, de desarrollo personal, de acción práctica, de entrenamiento de habilidades operativas, etc. De ahí que esta arquitectura se encuentra animada por "la religión de lo que une, el rechazo de lo que rechaza, lo que el Tao llama espíritu del valle, recibe todas las aguas que se vierten en él" (Morín, 2001:39).

Para ser más específicos, al desarrollar cada nuevo tema, "en el marco de un vínculo pedagógico no autoritario que pueda aguijonear la experiencia de conocer de los alumnos, se sugiere considerar las fases de construcción, elaboración, ejercitación y aplicación durante las clases, no de manera aislada, sino articuladas entre sí" (Clementin, 2017:11).

En la fase de construcción se trata de captar la atención de los alumnos para que se enfoquen en lo que pretendemos enseñar, para ello es posible recurrir a la presentación de un problema, "la resolución de problemas desarrolla la capacidad crítica, la inventiva y el sentido práctico, poniendo el razonamiento al servicio de la acción, integrando distintos conocimientos y experiencias previas, tal vez aprendidas en diferentes momentos y en diversos lugares, e incluso buscar nuevas informaciones para entender y resolver el problema" (Davini, 2008:123).

Cosa parecida sucede con el uso de imágenes en esta fase, se podría presentar una imagen y acompañarla de las siguientes propuestas, "escribir un diálogo

go entre los personajes, formular hipótesis acerca del contexto, formular preguntas a los personajes, escribir la escena anterior y la posterior o dibujarlas, elegir un personaje y narrar en primera persona, describir el estado emocional de los personajes, ponerle un título a la imagen” (Anijovich y Mora, 2009:67).

Una vez captada la atención, se realizan acciones tendientes a que el nuevo contenido de aprendizaje – concepto, procedimiento, actitud– pueda ser integrado estableciendo semejanzas y diferencias por medio de la reflexión sobre las propias acciones, aquí emerge la evaluación formativa. En este tramo de la clase, sin apuros, podríamos hacer una puesta en común de las soluciones propuestas por los alumnos, no para señalar errores y desaciertos, sino para que ellos se den cuenta de las similitudes y diferencias en las maneras de resolver.

Pero debemos tener en claro que la fase de construcción debe ser complementada por un proceso de elaboración que haga posible que el nuevo tema se interrelacione flexiblemente con los conocimientos que el sujeto ya tiene, que se establezcan todas las conexiones posibles. Para lograrlo resulta necesario, como nexo entre las dos primeras fases, la exposición del docente sobre el nuevo tema, “más que pensar en exponer libremente, quien enseña deberá pensar en proporcionar a los alumnos la base necesaria para comprender cómo y por qué se relacionan los nuevos conocimientos con los que ellos ya saben, y brindarles la confianza intelectual y afectiva: ellos son capaces de entender y utilizar los nuevos conocimientos en contextos diferentes” (Davini, 2008:96). En realidad, no se debe confundir la exposición con la mera repetición oral de lo ya escrito. Es fundamental desarrollar cada concepto en términos simples, dar ejemplos, excepciones, repasar el concepto, preparar la transición al próximo; además, es menester abrir memorias sensoriales a través de apoyos visuales, adecuando el ritmo en el habla, la emoción, relevancia, accesorios y lenguaje corporal. Ahora bien, respecto a los apoyos visuales, es menester advertir sobre un error habitual en su uso, esto es, cuando el texto de la presentación coincide plenamente con la presentación oral, haciendo que la exposición se reduzca a una aburrida lectura de un afiche o diapositiva.

El factor emocional en esta fase se considera primordial: “incorporar la emoción en la enseñanza es una excelente forma de llegar a los alumnos. Haga que su clase sea interesante. Liberamos noradrenalina cuando estamos interesados, lo cual aumenta la

percepción de la experiencia: ¡las emociones son contagiosas! Así que actúe de forma apasionada e interesada” (Rosler, 2014).

Cabe señalar que minutos antes de finalizar la explicación, es oportuno avisar de ello a nuestros alumnos, ya que cuando lo hacemos nuevamente los niveles de atención aumentarán, no obstante es acertado recordar que si durante la exposición hacemos síntesis parciales, también favorecemos la atención.

Luego se debe volver sobre el contenido de la exposición, se propone que “trabajen con esta información para permitirles hacer conexiones con otra información que tengan en su memoria de largo plazo, lo cual posibilita que enlacen la información nueva con la que ya cuentan” (Clementin, 2017:112). Para ayudar a los alumnos a realizar esta tarea, una buena estrategia es hacerles interrogantes tales como qué preguntas realizarías en relación con lo expuesto por el docente, qué palabras importantes reconoces, por qué es posible decir que esas palabras son importantes.

Siguiendo la fase de elaboración, se deben proponer actividades ligadas a la recodificación, es decir, que puedan traducir, reproducir el conocimiento recibido pero con sus propias palabras, por ejemplo, se puede solicitar que analicen un material de lectura haciendo una pregunta por cada tramo del texto y luego que respondan esas preguntas, intentando decir lo mismo que el autor, pero expresado de diferente manera.

Antes de pasar a la siguiente fase es importante mejorar lo elaborado; para ello, se debe realizar volver con la evaluación de carácter formativo, o sea, una evaluación «para» el aprendizaje, en pocas palabras, se puede decir que es un momento en el que se debe volver a lo que se hizo con el fin de mejorarlo. Se trata de consultar, escuchar, ayudar mediante una retroalimentación, y consultar de nuevo para luego avanzar creando nuevas oportunidades que permitan mejores condiciones para seguir en el aprendizaje.

En cuanto a la consolidación de lo aprendido, se hace necesaria la vivencia de una fase de práctica o ejercitación. El ejercicio sin construcción y sin elaboración genera conocimientos frágiles, pero el ejercicio después de la construcción y la elaboración consolida y da consistencia. Practicar supone volver a trabajar sobre los contenidos con la intervención de diferentes carreteras de la memoria (semántica, episódica, emocional, de procedimiento). En todas las fases, pero fundamentalmente en la ejercitación, es esencial habilitar espacios para que los estudiantes

realicen actividades con otros, para que aprendan a gestionar desacuerdos, desempeñar diferentes funciones, ayudar a otros a aprender, comunicarse, tomar decisiones.

Antes de pasar a la cuarta fase es imprescindible una nueva puesta en común que sirva de repaso. "Hay que tener en cuenta que debe haber una similitud entre el contexto de repaso, de enseñanza y de evaluación. El ritmo del repaso es importante. Es necesario espaciarlos muy cerca uno de otro al principio y luego alejarlos entre sí. Esto supone tener en cuenta que debe haber una «feliz» coincidencia entre el repaso, la enseñanza y la evaluación" (Rosler, 2014).

La cuarta etapa hace referencia a la aplicación de nuevos aprendizajes, esto es, a establecer nuevas relaciones entre un conocimiento adquirido y situaciones nuevas bajo el propósito de resolver problemas. Aquí "el objetivo fundamental sería intentar consolidar los nuevos aprendizajes, aplicándolos en contextos diferentes. También puede ser una buena oportunidad para que algunos estudiantes completen aquellos aprendizajes que aún no han acabado de comprender y para que otros profundicen un poco más en los contenidos que están estudiando" (Jaén García y Banet Hernández, 2003:63). Esta cuarta etapa también admite una reflexión, un volver sobre lo hecho para operar sobre lo nuevo. En este sentido, «el pensamiento, la reflexión, es por tanto, una metaactividad de las acciones concretas» (Aebli, 1988).

De ese modo, al finalizar todas las fases se debe evaluar a través de propuestas que generen en los estudiantes factores tales como previsibilidad, elección, autoconfianza e interacción social. Resulta conveniente incluir la autoevaluación, "hay que hacerlo para que los alumnos sean conscientes de los logros y las fortalezas, y superen los déficits. Algunos ejemplos de preguntas que favorecen la autoevaluación: ¿Qué sé de este tema? ¿Sé lo que tengo para desarrollar esta tarea y sé lo que necesito? ¿Qué me falta saber? ¿Sé de dónde tengo que obtener la información? ¿Entiendo lo que estoy estudiando y para qué lo hago?" (Anijovich y Mora, 2009, p104). Finalmente, se podría concluir con interrogantes, que estimulen la metacognición, cuyas respuestas sean compartidas en una puesta en común final, entre ellos pueden ser: ¿Qué significó aprender sobre este tema? ¿Cuál fue el proceso que seguí para aprender sobre este tema?

Pese al esfuerzo realizado, seguramente son muchas las reflexiones que no se han compartido en este escrito para tender puentes entre la enseñanza y el aprendizaje, no obstante es un trabajo que intenta

aportar en el compromiso irrenunciable, que tenemos los profesores, de involucrarnos activa y responsablemente para que enseñar sea uno de los motores del aprender.

Referencias

- AEBLI, H. (1968). *Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- AEBLI, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2006). *El enfoque intercultural: un paradigma para pensar la diversidad*. Congreso INTER. www.uned.es/congreso-inter-educacion-inter-cultural
- AGUILAR, M. y BIZE, R. (2011). *Pedagogía de la intencionalidad: Educando para una conciencia activa*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- BAZÁN CAMPOS, D. (2008). *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción reflexiva en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- CLEMENTIN, D. E. (2017). Arquitectura para agujonear la experiencia de conocer en la escuela. *Praxis Pedagógica*, 21 (107-115).
- DAVINI, M. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- FINNEGAN, F. y PAGANO A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Colección libros FLAPE.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Capital Federal: Grupo Editor Aique.
- JAÉN GARCÍA, M.; BANET HERNÁNDEZ, E. (2003). Formación inicial de profesores de secundaria: Dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 1, pp. 51-78 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
- MORIN, E. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MORÍN, E. (2001). *El Método. La naturaleza de la naturaleza*. 6ª edición. Madrid: Cátedra.
- ROSLER, R. (2014). *Clases cerebralmente amigables para que sus alumnos recuerden lo que usted les enseña*. Recuperado de <http://asociacioneducar.com/clases-cerebralmente-amigables-1>
- SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.