

CAMILO GIRALDO GIRALDO¹

Preámbulo

El propósito de una sesión de clase es que los estudiantes aprendan, que “les pase algo”, por mínimo que sea. Y si un estudiante está una hora o más en una clase y “sale tal cual”, sin siquiera dudas o preguntas, debería ponernos a pensar: si es por voluntad del mismo estudiante o por deficiencia de comunicación o desgano del profesor.

En este escrito planteo apreciaciones sobre el comportamiento de los actores de una clase en relación con el aprendizaje. Presento, también, una postura con base en fundamentos de Meirieu (2007) Chomsky (2007), Freire (1975) y Flórez (2005), para sugerir el juego paradójico en el que, según mi visión, se debe “mover” una sesión de clase: entre la disolución y la resolución, lo disuelto y lo resuelto (atrevido); es decir, diluir de la clase los modos que separan el diálogo, para resolverse en una acción conjunta docente-estudiante que ayude a cumplir el objetivo: aprender.

Por su puesto, nada de lo que aquí se expone pretende postularse como verdad. Tampoco defenderé mis posturas a ultranza, pues concedo que lo siguiente es discutible. Y lo idealista de este discurso es posible que ni yo mismo lo alcance; por eso, con este texto pretendo, sobre todo, provocar(me) reflexión en torno al ejercicio docente.

¹ Periodista y Licenciado en Filosofía y Letras. Profesor del Núcleo de Formación Básica y Profesional del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales. cgiraldogirald@gmail.com



Disolución / para llevar el al aula

Sobre los estudiantes arriesgo la siguiente presunción: en las aulas de clase de las universidades, no solo en los pregrados, existen dos públicos: los que llegan únicamente a *aprobar* y quienes lo hacen para *aprender-crecer*. Los primeros la tienen fácil para el diploma que buscan: Internet lo sabe todo, tiene la información precisa, lista y al instante, deja extraer pedazos de textos de uno o varios autores y presta imágenes para complementar, adornar y disimular el



Resolución aprendizaje de clase

plagio con portadas y títulos rimbombantes; gozan, además, de la displicencia de los docentes que no verifican la procedencia de las producciones con tal de no confirmar que el estudiante se autoengaña, que les miente a ellos, a la sociedad y, lo peor, a los usuarios, cuando sea profesional. Descubrir ello impone a la conciencia una carga demasiado grave que, al menos, con los ojos cerrados no se ve, aunque apeste.

Los alumnos que buscan únicamente aprobar también tienen la opción de revisar las carteleras (y claro, Internet) para encontrar quien le haga el trabajo, el informe o la tesis a la medida. Cuando más, memorizan algunas lecciones para los exámenes y luego desechan el contenido sin aprovecharlo; conocen triquiñuelas para pasar las evaluaciones y otras pruebas. Muchos de los que buscan solamente aprobar (tener el diploma), en gran cantidad de casos, logran su cometido.

En contraste, hay quienes asumen el proceso académico como una oportunidad para crecer y perfilar un trabajo profesional; ellos también tienen su espacio en el salón de clase, aunque deben enfrentar la indolencia de sus pares y, de pronto, la de algunos profesores. Sin embargo, suelen mover la sesión de clase: inquietan, preguntan, dudan, exigen; realizan producciones que reflejan una decisión de construir saber propio; desarrollan fe en sus capacidades y avizoran un futuro esperanzador en pos del cual se disponen.

Quienes buscan aprender-crecer, en ocasiones, también tienen que lidiar con rancias políticas institucionales que propenden por un profesional con tal sello, pensado y diseñado con tal identidad; es decir, un profesional hecho a la medida para las demandas sociales y corporativas. Responde ello a una creciente y acrítica lógica de educación para el mercado que genera la imagen de un profesional “prefabricado”. El asunto es que esto implica, como dice Meirieu, “(...) tratar al sujeto como una ‘cosa’ de la que podría decirse, antes de empezar a educarla, qué debe ser y de qué modo exacto podrá verificarse si se corresponde con lo proyectado” (2007, p. 62). El estudiante que llega a la universidad a aprender, empero, tiene la

actitud crítica para superar etiquetas y aprovechar lo pertinente para formarse.

En relación con los profesores, parece que ya son poco los “dictadores” de clase, aquellos que reiteran la práctica cultural de dictar para reproducir conocimiento dado. Los dictadores de clase repiten (vomitan, dice Chomsky, 2007) o distribuyen lecciones para que los estudiantes memoricen. Es una forma tradicional que Freire (1975) llamó educación bancaria: se trata de consignar información en los cerebros de los estudiantes, para luego hacer el retiro mediante unas preguntas con respuestas presupuestadas.

Pero la ventaja de la “dictadura” es toda para el docente: prepara diapositivas y otros recursos, lee, escribe, reflexiona sobre su propio saber y, como resultado, hace “una buena exposición”. Y al final de clase es él mismo quien aprende más sobre el tema mientras que al estudiante no le pasa nada; el profe no dio el paso entre el *explicar* y el *ayudar a aprender*, ya que la sesión de clase estaba pensada para su protagonismo, no para que los estudiantes se llevaran algo. En síntesis, la docta y, a veces, “posmoderna” exposición significa para el profesor, pero no para el estudiante; se centra en el docente y deja en la periferia a los estudiantes.

Cuando en el aula de clase ocurren estas maneras, el estudiante no participa del conocimiento, no tiene forma de apropiarlo, por tanto, sale de clase igual a como entra, no le pasa algo, nada se mueve en su interior, ni preguntas, ni dudas, no hay alguien o algo que procure “moverle” a la reflexión o al aprendizaje. Y, como siempre, para aprobar los exámenes, generalmente, memoriza los temas puntuales -como “para el gasto”- de libros y otras fuentes, pero no alcanza la comprensión suficiente que le permita conocer y descubrir.

Dar o dictar² clase con las características de educación bancaria es un modo aparejado a las facultades o escuelas que aún centran “(...) su labor de formación en la reproducción de modelos de enseñanza, que le dan preeminencia a una sola de las múltiples y variadas tareas del maestro: *la de dar o impartir clase* (Riveros, 2006, p. 51). Por fortuna, en general, hoy se tiene la claridad de que, en el salón de clase, el papel del docente y los recursos institucionales se disponen como escenario para el encuentro del estudiante con el conocimiento.

Desde la perspectiva de quien escribe el presente escrito, más que dictar o impartir, el rol del profesor sería orientar, señalar estrategias (no como las únicas) para el acceso a la información y al conocimiento, y ayudarlo al estudiante a clarificar, a ganar en comprensión; guiarle para que descubra o se descubra.

Disolver para resolver-se (atrever-se)

Disolver el exceso magistral, alejar la erudición excesiva, la pose docta que dicta las clases, que “cumple el sagrado deber” de repetir lo que está cada vez más disponible o, quizás, mejor explicado en otros medios. La crítica es, entonces, contra la perpetua narración de la que Freire dice que es una especie de enfermedad: “(...) narrar siempre narrar (...)” (1975, p. 63).

Ahora, no se propone aquí eliminar lo magistral sino su protagonismo o

2 Otra forma de dictar o impartir, aparte de la magistralidad repetitiva, es la entrega de extensos textos para que los estudiantes “engullan” e intenten *repetir* luego en pruebas orales o escritas.

exuberancia; se trata de evitar actos magistrales “posmodernos”³ que alejan la curiosidad e interés del estudiante sobre una disciplina. Los públicos universitarios de hoy invitan a repensar el uso de esta tradicional herramienta, no necesariamente su completa desaparición, al menos por el momento. Como dice Meirieu, cuando la magistralidad sea “(...) el medio más eficaz de favorecer al alumno, no hay que renunciar a ella” (2007, p. 75), si no hacer que, por su claridad y adecuación al público, provoque conexiones con saberes previos o genere reflexión e interés.

También se debería *disolver* la manía por la extensión del contenido que hay que dictar para centrarse en propiciar comprensión; disolver el afán por cumplir “(...) el contenido, el tipo de información, destrezas y conductas que hay que grabar en los estudiantes” (Flórez, 2005, p. 163), bajo directrices que a veces no reparan en la necesidad humana sino en la del mercado. Es decir, evitar la trampa de creer que avanzar en el “despacho” de temas⁴ garantiza progreso en el aprendizaje. Sin embargo, también hay que reconocer que privilegiar la cantidad de contenido en los currículos es cuestión de indicadores institucionales, los mismos que, a su vez, garantizan permanencia de los programas y éstos la de los docentes... O sea, en este punto de la “evolución educativa” la imposición curricular es de improbable disolución, desafortunadamente.

Hay, empero, otras conductas que interfieren la convivencia y el aprendizaje

3 Propios de un lenguaje oscuro y rimbombante que se percibe como soliloquio o monólogo de quien lo emite con la sensación de que ni él mismo lo entiende.

4 Muchas fotocopias, libros o artículos que deben leer los estudiantes.

en clase, como el uso de los móviles, cuya disolución es menos utópica. Por ejemplo, realizar actividades en clase en las que se use Whatsapp o aplicaciones de consulta que, a la vez, promuevan interacción, trabajo colectivo, en torno a la comprensión de un tema. Es decir, se trata de disolver el obstáculo (la adicción al móvil que dispersa la atención) con la resolución de vincularlo como apoyo en clase; así, se podría dosificar la atención que los celulares reclaman, bajo un acuerdo de uso moderado en clase.

Resolverse a vincular recursos tecnológicos en clase ya es más que una opción, se debe hacer. Esto, porque hoy día “(...) jugamos con un progreso técnico del que ya no podemos huir [aunque] no sabemos adónde nos arrastra” (Meirieu, 2007, p. 18); es un progreso tecnológico que cubre todos los ámbitos humanos y sociales, especialmente la labor en el salón de clase, en cuyo caso no se puede ignorar.

Disolver la figura del docente como el centro de atención de la clase, para que los estudiantes participen y se muevan hacia el centro. Esto es, que en clase al estudiante se le permita la oportunidad de apropiar, comprender y descubrir por sí mismo, en forma individual y colectiva. Como afirma Chomsky: “Los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomite. El conocimiento verdadero tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial” (2007, p. 29) que se asuma en forma acrítica.

Una de las actividades que ayuda a perpetrar el proceso repetición-memorización, y al docente como el centro de la clase, es la explicación. El aula de clase apenas empieza a liberarse de la

excesiva explicación magistral con poca demostración y contextualización o sin relación con los intereses de los estudiantes. Sin sugerir que la explicación sobra en clase, anoto que puede ceder más tiempo a actividades prácticas (por ejemplo, dinámicas o situaciones para propiciar aprendizaje) que pongan en diálogo a estudiantes y docente. Cuando la clase se va toda en explicación “se ven más temas”, rinde más el “despacho del contenido”, lo que preocupa a quien dicta clase; pero al estudiante no le toca nada de tal contenido si no se le da la oportunidad de acercarse a éste de maneras más creativas o lúdicas.

Sin embargo, el activismo extremo sin la riqueza conceptual o teórica, es solo una parte de la formación. Ni en los laboratorios, ni en otros procesos formativos por descubrimiento, puede faltar la mirada teórica sobre el asunto y, en lo posible, que los estudiantes tengan la ocasión de reflexionar sobre los procesos que descubre y aprende. La metacognición es una habilidad poco esclarecida en el aula de clase.

De todas maneras, al disolver un poco la extensión del contenido y la explicación, el propósito sería, entonces, implementar acciones en las que se pueda acompañar y guiar, no saturar de explicaciones; proporcionar espacios para ayudar al estudiante, que así lo quiera, a asumir y apropiarse algo del contenido o del saber del profesor. En síntesis, que se le ayude al estudiante a *conocer*; una de las satisfacciones más preciadas del ser humano.

Llevar el aprendizaje al aula de clase

Es posible que suene ofensivo el planteamiento *llevar el aprendizaje al salón de*

clase, pues sugiere que ningún docente en el mundo ha ayudado a un estudiante a aprender. En lugar de incurrir en el error de generalización, más bien, intento llamar la atención sobre el aprendizaje⁵ como el acto esencial, no secundario, de una sesión de clase. Me refiero a superar el aula de clase en la que el docente y una sarta de explicaciones están en el centro como lo esencial, sin procurar proximidad con los estudiantes.

Para disolver tal monopolio, habría que desplazar (en su justa perspectiva) el protagonismo del profesor y procurar que el centro de atención sea el aprendizaje. Así, el docente ya no sería *dictador* de clase, sino un *orientador*, un acompañante hacia ese punto central. Para ello, en esencia, su función es guiar y facilitar la conexión entre los asuntos temáticos con las expectativas de los estudiantes y sugerir formas de abordar y comprender contenidos. Esto, mediante un actuar constructivo en el que, parafraseando a Chomsky (2007, p. 29), emerja un facilitador que no se *dirija a* sino que *hable con* sus estudiantes.

Un orientador que entiende las realidades culturales que convergen en el salón de clase y sabe que del aprendizaje hace parte la relación entre lo disciplinar y el mundo sociopolítico, que la relación y significación de los contenidos de clase con las realidades externas fortalecen la capacidad -o competencia cultural-

5 También se refiere a las vivencias directas o al acercamiento que se propicia con el conocimiento y con el saber del profesor. Aprendizaje en un sentido amplio, pues también cubre cualquier movimiento, inquietud, preguntas o dudas que surjan en los estudiantes sobre la disciplina o el mundo de la vida; los diálogos que surjan a raíz de la relación del tema de clase con acontecimientos o realidades sociopolíticas. Es decir, “que les pase algo” en relación con asuntos disciplinares y de la vida.

para afrontar y resolver situaciones problemáticas. Lo ideal es que una sesión de clase incorpore “(...) vivencias y experiencias que permitan salir del anquilosamiento académico, cultural y facilite la conexión con la realidad social” (Ramírez, 2008, p. 114).

Según lo anterior, para asegurar que el aprendizaje sea la función central de la clase, la tarea del docente, y de la institución, es “(...) movilizar lo necesario para que [el estudiante] entre en el mundo [académico] y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias” (Meirieu, 2007, p. 70). Es decir, el papel del profesor es facilitar la relación de contenidos temáticos con los contextos y la relación del estudiante-profesional con el mundo.

Ahora bien, el hecho de que un profesor disponga todo para que los estudiantes se aproximen y apropien conocimiento, no garantiza que todos ellos quieran aprender; como afirma Meirieu: “(...) a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo ‘normal’ en educación, es que la cosa ‘no funcione’: que el otro se resista, se esconda o se rebele” (2007, p. 73), en el sentido de quienes llegan únicamente a aprobar. Y con quienes van a la universidad decididos a aprender, a *construirse*, también debe lidiar el profesor con cierta rebeldía, que plantea Meirieu: “Lo ‘normal’ es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye” (2007, p. 73).

Así y todo, la utopía de la clase perfecta en la que se busca que todos aprendan

sirve de base para aventurar estrategias, para ensayar métodos que hagan reales las oportunidades de aprendizaje. Que al igual que abunden las explicaciones del profesor también lo sean las oportunidades para que los estudiantes apropien información y conocimiento; que se cumpla aquello de que quienes vayan a clase, si no aprenden, es porque voluntariamente no quieren, se resistan.

Y a pesar de la apatía de muchos estudiantes frente al conocimiento, la tarea del profesor es provocar con situaciones de aprendizaje para los que quieren y para los que no. Así, algunos docentes logran, incluso, que algunos de los que llegan solo a aprobar, aprendan, crezcan y se descubran como excelentes profesionales; también habrá aún docentes que hacen que quienes llegan a aprender-crecer, terminen decepcionados.

Referencias

- Chomsky, N. (2007). *La des(educación)*. Barcelona, España: Ed. Crítica
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá, Colombia: Mc Graw-Hill.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: Ed. América Latina.
- Meirieu, F. (2007). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Biblioteca de Bolsillo
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009> (Recuperado el 8 de diciembre de 2016).
- Riveros, O. L. (2006). ¿Cómo se deja de ser proyecto? Reflexión acerca de los trayectos de investigación. En R. Pulido (Ed.). *Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura* (pp. 35-77). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Colombia