

## SIMPOSIO: EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

Eje temático 4. Sujetos del aprendizaje en diferentes contextos

### EL APRENDIZAJE REFLEXIVO Y EL OFICIO DEL ALUMNO EN LA UNIVERSIDAD

Pablo Daniel Vain. pablodaniel.vain@gmail.com

Universidad Nacional de Misiones.

#### **Preocupaciones**

La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación, es la de formar mentes capaces de criticar, de verificar y no, simplemente aceptar, todo lo que se les propone.

JEAN PIAGET

Desde hace un tiempo, compartimos -con varios compañeros/as docentes universitarios- una preocupación que podría traducirse, como un parafraseo fragmentado de la afirmación de Piaget que figura en el acápite precedente, transformado en interrogantes. ¿Se forman en nuestras instituciones universitarias sujetos capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho? ¿Estudiantes creadores, inventores y descubridores? ¿Futuros profesionales críticos, que no acepten - mecánicamente- lo primero que se les propone?

Por el contrario, un malestar nos invade, cuando en el cotidiano de nuestras prácticas docentes universitarias, observamos ciertas escenas que se repiten incesantemente. Estudiantes cuya principal preocupación es aprobar, no aprender; y que para aprobar, recurren a la memorización o al “recorte y pegue” de textos tomados de internet, sin ningún criterio de selección. Alumnos que no pueden participar en un diálogo fundamentado,

enunciar un discurso propio y/o dar cuenta de los conceptos que utilizan. Futuros profesionales a los que les cuesta mucho, resolver problemas mediante una práctica reflexiva.

### **Aprendizaje reflexivo**

La justicia militar es a la justicia, lo que la  
música militar es a la música.

GROUCHO MARX

Algunas corrientes cognitivas del aprendizaje, otorgan a la actividad del sujeto que aprende un lugar central. En esta dirección, Elichiry (2013: 7) nos invita a considerar “a la comprensión como un proceso activo, como una forma de dialogar.” Así esta autora recupera las ideas de Bajtin (1982) que afirmaba que aquel que comprende participa del diálogo, prosigue con la creación de su interlocutor, multiplicando la riqueza de lo ya dicho. No hay comprensión sin diálogo. Algo que ya en la década de los sesenta, Freire (1983: 171) advertía, al referirse a la escuela: “Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual (...) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes, oyentes- los educandos. Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente esta, narrar, siempre narrar.” Cuando el diálogo está ausente en las aulas, solo pueden concretarse monólogos. Como nos alerta Elichiry (2012: 5) “Si bien se reconoce que los discursos son en esencia dialógicos, se observa una tendencia a tratarlos como si no lo fueran. Vemos así que en los circuitos académicos hay una tendencia al 'recitado' con predominio de textos autónomos que suelen orientarse al monólogo.”

Pero para que haya diálogo, debe haber (por lo menos) dos sujetos dispuestos y en condiciones de dialogar. Y temas sobre los cuales conversar. Si ese diálogo no se concreta, se genera una suerte de parodia de la enseñanza y del aprendizaje, en la que los docentes

“hacemos como que enseñamos” y los alumnos “como que aprenden.” Y esta impronta, surgida de la parodia, está tan naturalizada hoy en las instituciones escolarizadas (entre las que incluimos la universidad), que quienes las habitamos, no podemos pensar en la construcción de modalidades alternativas.

¿Pero qué potencia el soliloquio o el monólogo de la clase magistral, como única posibilidad para la transmisión del conocimiento? Pensamos que esta modalidad privilegiada, podría estar relacionada, con dos de las características del modelo dominante en la enseñanza universitaria, que mencionaremos más adelante. En primer lugar: la enseñanza sustentada en la retórica. Recordamos que en oposición al enciclopedismo dominante en su época (pensamiento que ha reducido su incidencia, pero lejos está de abandonar el territorio educativo) Dewey impulsó una sugerente postura, acerca de la importancia de la experiencia, en el proceso de aprender. Esa línea, a la que se caracterizó como “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia” destaca, la centralidad de la experiencia humana como fuente del aprendizaje, pero no abona la teoría de que el hacer por el hacer mismo, garantiza el aprendizaje. Sin embargo, el enciclopedismo que combatía Dewey y que sigue siendo usual en la enseñanza, se organiza “como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones” (Celman, 1994: 58).

El docente como concesionario autorizado de la verdad, es otra de las características del modelo descrito y remite al régimen de verdad dominante en la universidad. Es que en las instituciones de educación superior, lejos se está de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos. La universidad como sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilitan en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos y un mercado de titulaciones, deposita en los docentes el poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico, y consecuentemente “profesar” su uso social.

Esta cuestión, a su vez, se vincula a la relación entre poder y verdad. “...La verdad es de este mundo; -afirmaba Foucault (1990: 143)- (...) Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de

decir cómo funciona lo verdadero...” Precisamente esta configuración del rol docente, como concesionario autorizado de la verdad, se enlaza con los mecanismos de producción de verdad y la legitimación de quienes son los habilitados para discernir entre lo falso y lo verdadero. Probablemente, esto explique porque perduran los mecanismos de evaluación centrados el examen, en tanto ritual académico de saber-poder.

Cuando pensamos en la comprensión como diálogo inacabado (Bajtin (1982), estamos pensando que el aprendizaje debe ser, necesariamente experiencial, significativo, reflexivo y situado. Por ello, parafraseando al genial humorista Groucho Marx, podríamos afirmar que el aprendizaje mecánico y memorístico (el más frecuente en la universidad) es al aprendizaje, lo que la justicia militar es a la justicia, o lo que la música militar es a la música.

### **La pedagogía de la cadena de montaje y la escolarización de la universidad**

La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo son ejemplos de esos ensueños educativos, que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción.

PHILIPPE MEIRIEU

El actual modelo dominante en la enseñanza universitaria, es tributario del proceso de escolarización sufrido por la universidad moderna. El tránsito hacia la universidad de masas, estuvo signado por un proceso de escolarización, en el cuál la universidad adoptó el modelo pedagógico y organizacional del dispositivo -privilegiado en la modernidad- para la educación masiva: la escuela. Modelo organizado en torno a clases, horarios, exposiciones magistrales, exámenes, etc. y orientado por el principio de la “racionalidad técnica.” (Schön, 1992).

Ese modelo, que la escuela tomó de la producción industrial, condujo a pensar que la principal meta de la educación era la reproducción de poblaciones homogéneas. Felizmente -como señala Puiggrós (1995: 105)- “La educación afortunadamente fracasó en su

intención de crear clones. Lograrlo ha sido siempre la intención de cada generación con respecto a la siguiente, en casi todas las sociedades que conocemos.”

Sin embargo, el mito de la fabricación que orientó la génesis de la escuela y condujo a la creación de una pedagogía de la cadena de montaje (Vain, 2010), continúa permeando fuertemente la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, promoviendo un aprendizaje memorístico y repetitivo, cuyo principal propósito para el alumno, sería acreditar. Aprendizaje que promueve una relación de exterioridad con el conocimiento (Edwards, 1993), cuya expresión observable es la repetición memorística.

### **El modelo dominante en la enseñanza universitaria**

El modelo dominante en la enseñanza universitaria (Vain, 2007), es -a nuestro modo de ver- un modelo cuyos rasgos principales son:

- La enseñanza sustentada en la retórica.
- El docente como concesionario autorizado de la verdad.
- La in-significación de los conocimientos.
- La tensión (no siempre bien resuelta) entre teoría-práctica.
- La fragmentación del conocimiento académico.
- Una concepción externalista de la evaluación.
- Una ausencia relativa de lo grupal.

### **El oficio del alumno**

Los alumnos comparten -con los prisioneros, los militares, con ciertos individuos internados o con los trabajadores más desposeídos- la condición de aquellos que, para defenderse del poder de la institución y de sus jefes inmediatos, no tienen otros recursos que el artificio, el ensimismamiento y los falsos semblantes.

PHILIPPE PERRENOUD

Perrenoud (2006) se pregunta ¿Cómo se aprende el oficio del alumno? Y ante esto incluye dos respuestas que nos parecen interesantes. Dice, en primer lugar “El alumno comprende bastante rápido que, sobre una tela de fondo constante, las variaciones son esenciales: con tal maestro uno tiene el derecho de equivocarse, de comunicar, de tomar iniciativas, de reírse, de negociar un trabajo; con tal otro sólo tienen el derecho de callarse y de hacer el trabajo sin chistar... (Perrenoud: 2006: 219). Y también que “Ningún niño, ningún adolescente puede sustraerse a su oficio de alumno, ninguno sale indemne, pero el peso de esta experiencia en la construcción de la identidad es muy variable. Para algunos alumnos es determinante, mientras que para otros, que están en la escuela como ausentes -el cuerpo dócil, la mente en otra parte- el oficio de alumno solo es vestido prestado. (Perrenoud: 2006: 219). Dicho de otro modo, en tanto la educación de masas, se ha ido transformando en una maquinaria escolar, los alumnos aprenden rápidamente su oficio: acreditar para promocionar, con independencia del deseo de aprender. Y esto los conduce a conocer y practicar, como en todo oficio, estrategias para cumplir lo que se espera de ellos. Si a esto sumamos el monólogo del docente, la parodia de la enseñanza y del aprendizaje en la universidad, encuentra su sustento.

### **Algunos interrogantes**

A partir de estas ideas iniciales, creemos necesario indagar sobre:

- ¿Por qué en la universidad predomina un tipo de “aprendizaje” que promueve una relación de exterioridad con el conocimiento, cuya expresión observable es la repetición memorística o la solución mecánica, basadas en los principios de la racionalidad técnica y no un aprendizaje crítico y reflexivo?
- ¿Qué relación/es existiría/n entre el modelo dominante en la enseñanza universitaria y el oficio del alumno?
- ¿Qué vínculo/s hay entre las matrices de aprendizaje alentadas en la enseñanza primaria y secundaria y el aprendizaje memorístico y mecánico, basado en los principios de la racionalidad técnica, en la universidad?

### **Bibliografía**

- Bajtín M. (1982) Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- Celman, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. Revista del IICE. Año III N° 5. Buenos Aires.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana de Educación. N° 27. Bogotá.
- Elichiry, N. [Compiladora] (2012). Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias. Buenos Aires: Manatíal.
- Freire, P. (1983). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México.
- Foucault, M. (1989). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (2006). El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Popular.
- Puiggrós, A. (1995). Volver a educar. Buenos Aires: Ariel.
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.
- Vain, P. (2007). ¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga ((Inédito).
- Vain, P. (2010). La génesis de la escuela y la pedagogía de la cadena de montaje. (Inédito).
- Vain, P. (2011). Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos. en: Mainero, N. [Compiladora]. Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.