Enseñar en el tercer milenio: de la información al conocimiento

Daniel Albino Airasca[1]

Resumen

Los cambios socio-culturales, epistemológicos y psicológicos-educativos, entre otros, invitan a docentes e instituciones a revisar críticamente sus prácticas a favor del diseño de estrategias y formas educativas que favorezcan el aprendizaje continuo, que fomente la construcción social del conocimiento, que estimule la autoestima, que considere la diversidad como condición de supervivencia y que despierte la sensibilidad por el medioambiente.

La pesimista visión racional de la realidad no nos debe desanimar, antes bien debe ser el motor del optimismo que nace del corazón y que alcanza la utopía para transformar las aulas en espacios sagrados de debate y reflexión. Lugares y oportunidades donde podamos amalgamar, juntos docentes y estudiantes, la información con la emoción, aderezada con la ética y así transformar las caducas prácticas de divulgación científica en experiencias académicas y ejercicios filosóficos que promueva una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje universitario que responda a la función social de la educación superior.

Descriptores: Creencias, Aprendizaje, Enseñanza, Reflexión, Aula.

Teaching in The Third Millennium: From Information to Knowledge

Abstract

The socio-cultural, epistemological and psychological-educational change, invite teachers and institutions to critically review their practices for the design of educational strategies and ways to encourage lifelong learning, to promote the social construction of knowledge, which encourages self-esteem, consider diversity as a condition of survival and to awaken the sensitivity for the environment.

The pessimistic rational view of reality should not discourage us, but rather must be the engine of optimism comes from the heart and reaches the utopia to transform classrooms into sacred spaces for debate and reflection. Places and opportunities where we can amalgamate together teachers and students, information and emotion, garnished with ethics and transform the outdated practices of popular science in academic experiences and philosophical exercises that promotes a new culture of teaching and learning university respond to the social function of higher education.

Key words: Beliefs, Learning, Reflection, Classroom.

Artículo recibido el 2/05/2012
Artículo aceptado el 11/07/2012
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Motricidad Humana y Deportes, Universidad Abierta Interamericana. daniel.airasca@uai.edu.ar

Las creencias

Este encuentro no constituye un espacio de divulgación científica o de construcción de conocimientos, antes bien es una oportunidad de reflexión sobre la validez de las prácticas docentes ante los cambios en el contexto del siglo XXI, una invitación a pensar de un cierto modo nuestra función docente, desde una concepción esférica de la educación, no como un modelo, sino como forma/modo de abordar la práctica educativa con una perspectiva globalizadora, en cuanto tiende a integrar todas las dimensiones substanciales del ser humano. Es decir, plantear los temas de la educación física desde una visión que recoja el reto que supone una educación emancipadora.

Es evidente que lo que los docentes hacemos es consecuencia de lo que pensamos (Ortega y Gasset, 1966:348), por ello deberemos revisar e interpelar lo obvio, es decir cuestionar el orden natural de las clases, reflexionar las creencias, discutir los hábitos personales, someter al escrutinio crítico a mitos sacralizados, etc., en definitiva reflexionar sobre las creencias y las teorías que subyacen en la concepción de la manera de enseñar.

Nuestras convicciones sustentan un mundo que se complace en aceptar los aspectos más absurdos de nuestra educación, al mismo tiempo que lamenta de sus consecuencias. Nos gusta saborear muchas de las formas de la educación tradicional (ser la autoridad, tener poder en el aula, tener la última palabra, etc.) pero al mismo tiempo sentimos que ese modo de enseñar nos enferma y aliena y no nos hacen felices. Cuanto más inmersos estamos en esta aburrida pedagogía y sus valores y modos de hacer y ser conexos, más nos sentimos frustrados, atrapados y limitados.

Extraña incongruencia con el sentido común, algo sabemos y decimos que no es lo mejor, incluso que no sirve, pero estamos tan entrampados, que con frecuencia, ni siquiera pensamos que es posible salir de esa situación. Parecería que fatalidad y resignación son las opciones. Hay un momento en que debemos dejar de ser lo que hicieron de nosotros y comenzar a ser nosotros mismos –asumir auténticamente nuestra vida y comenzar a decir No a las cosas que no queremos hacer.

Debemos cambiar lo que podemos cambiar ya. Nuestros actos deben prefigurar la sociedad que queremos. Para ello debemos ajustar nuestros propósitos como mirando por un telescopio y actuar en nuestras pequeñas cosas como si las mirásemos a través de un microscopio.

La vertiginosa velocidad de los cambios, la desaparición de las certezas y la múltiple y variada oferta existencial, ponen en evidencia la crisis de los paradigmas dominantes –paradigma basado en el industrialismo y la Ilustración, que a la luz de los magros resultados, que hablan por sí solos, nos dicen que no podemos seguir invirtiendo recursos y esfuerzos en hacer más de lo mismo. La toma de conciencia de este hecho nos obliga a replantearnos seriamente lo que significa enseñar y lo que significa aprender en la era post industrial. Los rápidos cambios, tanto en la gestión social del conocimiento, como en la naturaleza misma del conocimiento, asociados a las innovaciones provenientes del campo de la psicología cognitiva y las nuevas concepciones educativas, justifican tal revisión y reflexión sobre el conocimiento práctico docente.

Los cambios emergentes

Revisemos sumariamente los cambios en la naturaleza y el uso del conocimiento, tanto socio-culturales, como epistemológicos y psicológicos-educativos que ofrecen una oportunidad única para rediseñar las maneras de aprender y por supuesto de enseñar.

Los cambios socio-culturales se refieren a la producción, difusión e intercambio del conocimiento que son tributarios de las tecnologías dominantes (Pozo, 2009:15). Así, la tecnología no sólo determina, conforma y valida los saberes, sino que promueve cambios en el uso, el acceso y la distribución de la información (cotidiana, académica y de investigación). Los estudiantes actuales nacieron con la revolución telemática y disponen y manejan herramientas comunicativas como la comunicación síncrona, los wikis, los podcastings, los weblogs, etc., que les da la facilidad no sólo para acceder y difundir la información, sino para develar, dialogar, y también dejarse inundar e invadir por el flujo informático. En realidad están saturados de información a la que no siempre dan sentido o logran ordenar. Las TICs inducen otras formas de pensar y concebir el conocimiento (recordemos la hipótesis de los tres entornos, [Echeverría, 2003:16]: E1 naturaleza: entorno rural; E2 ciudad: entorno urbano; y E3 espacio electrónico: entorno telemático) que sólo estamos empezando a colegir. La globalización electrónica depende de otra métrica, de otra topología, un entorno telemático que genera un nuevo espacio social emergente y en expansión tan-

to en lo material como en lo social y mental. Las TICs están rediseñando la sociedad a fuer de información, misma que sólo unos pocos podrán transformar en conocimiento.

Esta multiplicación informativa incrementa la complejidad y vuelve al presente ambiguo e incierto, desafío que nos empuja a armarnos junto a nuestros estudiantes con competencias para convivir con la diversidad de perspectivas, en la pluralidad de las teorías, con la existencia de interpretaciones múltiples. En realidad, los cambios científicos y tecnológicos son tan veloces que tenemos que ser creativos para preparar a nuestros estudiantes para trabajos que todavía no existen y que se desarrollaran con medios técnicos que aún no han sido inventados para solucionar problemas que aún no hemos develado.

En este contexto cultural de aprendizaje en una sociedad de conocimiento incierto, complejo y relativo, la universidad debe preocuparse por formar profesionales que sean más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles con capacidad para *aprender a lo largo de la vida* (aprendizaje continuo), *aprender a lo ancho de la vida* (aprendizaje no formal) y lo más importante, *aprender en lo profundo de la vida* (aprendizaje de la reflexión y el discernimiento que aumentan la conciencia y la comprensión de temas generales que se sitúan más allá del entorno inmediato) (Longworth, 2009:33).

En el campo de la epistemología lo que ha mutado es la relación con el conocimiento, no es menor el cambio en la forma de entender el conocimiento. Las verdades y certezas que cimentaban nuestra cultura se han desvanecido y con ella la búsqueda de la verdad como meta del conocimiento. Hoy debemos asumir que las teorías no reflejan la realidad, sino que la construyen y modelan, y son válidas en tanto permitan interpretar mayor número de problemas. Ya no hay ciencia ni conocimientos exactos y, mucho menos, absolutos, su valor depende de nuestras metas, de su utilidad para alcanzar el destino propuesto. En esta línea, entonces, debemos abandonar toda disquisición sobre que contenidos enseñar, y comprender que la adquisición de conocimientos no es un fin, sino sólo un medio para ser capaces de dialogar con la incertidumbre (Morín, 1999:110).

Este constructivismo epistemológico se torna imprescindible a la luz de algunas características del conocimiento académico como la inabarcabilidad, la caducidad, la escasa fiabilidad y la relatividad. Inabarcabilidad: Los múltiples centros de producción y la facilidad en la comunicación y distribución del conocimiento hacen cada vez más ardua la tarea de seleccionar los conocimientos relevantes, así como de justificar los criterios de selección. Hay más conocimientos que los que se pueden enseñar. Caducidad y fiabilidad limitada: La tendencia a la fragmentación y especialización creciente de los saberes sumado a su falta de articulación e integración resulta especialmente grave si consideramos otros de los rasgos de la aceleración: su caducidad. Relatividad: La dependencia de la validez respecto de la perspectiva incrementa el desasosiego y la ambigüedad de los estudiantes. Incertidumbre que compromete a la universidad en ofrecer soluciones tanto epistemológicas como pedagógicas de manera tal que los saberes relativos y contextuales sean regidos por criterios fiables, compartidos y justificados (Pozo, 2009:23).

Las innovaciones provenientes del campo de la psicología cognitiva y las nuevas concepciones educativas dan cuenta de nuevos conceptos sobre el aprendizaje; de este modo, aprender es un fenómeno considerado intrínsecamente emocional (Claxton, 2001:54) Sin embargo, en la capacidad de aprender influyen, tanto el manejo de las emociones, como la naturaleza del entorno y la enseñanza de las destrezas de la reflexión. Por los actuales conocimientos de la neurociencia y de las ciencias cognitivas sabemos que no siempre se está en condiciones de aprender, de la misma manera que no todos aprendemos de igual modo y que diferentes grupos sociales y distintos entornos generan y fomentan formas diversas de aprender. Sabemos que no todos los aprendizajes demandan el mismo esfuerzo. Que *escuelaje* (Fuentes, 2006) no es sinónimo de aprender. Que es mucho más útil para la vida el conocimiento no formal, que el aprendido en la escuela. Que se aprende a lo largo de la vida y no sólo en la niñez. Que la experiencia directa y la inmersión tienen tanto valor como la intuición y el aprendizaje intelectual. Y que el aprendizaje depende más de lo que el estudiante hace que de lo que el docente explica.

Otras formas

Todos estos aportes ayudan a empujar al estudiante al centro de la escena. A que nos ocupemos de diseñar estrategias para ofrecer espacios en los cuales puedan decidir cuáles son los interrogantes y los problemas de su interés, así como construir sus modelos para interpretar el mundo. No se trata entonces de enseñar a resolver problemas viejos, sino antes bien enseñar a plantearse problemas nuevos, a con-

vertir la realidad en un problema que merece ser indagado.

Estos cambios nos deben alertar para revisar críticamente nuestras prácticas y tomar posición a favor de estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje continuo, que favorezcan la construcción social del conocimiento, que estimulen la autoestima, que consideren la diversidad como condición de supervivencia y que despierten la sensibilidad por el medioambiente. En realidad, que promuevan una nueva cultura de la enseñanza y el aprendizaje universitario que responda a la función social de la educación superior.

Enfocados hacia estos objetivos revisemos nuestras prácticas sí, pero también cuestionemos la validez de la educación formal y la función social del dispositivo áulico. Sometamos al escrutinio crítico la enseñanza basada en la competencia y el merito individual signados por el rendimiento. Interpelemos el dispositivo educativo como dispositivo de control. Re signifiquemos las relaciones de poder que circulan en el aula. Discutamos la relación entre teoría y práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, y lo más importante, la relación entre aprendizaje y cambio social (Giroux, 2008:17). En definitiva cuestionar las suposiciones y los mitos fuertemente asentados que legitiman los hábitos sociales más arcaicos y restrictivos y asumir la responsabilidad de intervenir en el mundo que habitamos.

Un análisis racional, sereno y frío de la realidad es pesimista, mas no nos debe desanimar, antes bien debe ser el motor del optimismo que nace del corazón y que alcanza la utopía para transformar las aulas en espacios sagrados de debate y reflexión. Lugares y oportunidades donde podamos amalgamar, juntos docentes y estudiantes, la información con la emoción, aderezada con la ética y así transformar las caducas prácticas de divulgación científica en experiencias académicas y ejercicios filosóficos que promuevan la reflexión critica de nuestras prácticas.

Experiencias académicas: en tanto y en cuanto, además de alcanzar la comprensión crítica de lo real, intenten su transformación (Freire, 1986:61).

Ejercicios filosóficos que habilitan construir pensamientos más complejos, más claros y más organizados; que promuevan la consideración de la multiplicidad de alternativas, que habitúen la introducción de una perspectiva ética, etc. (Santiago, 2006:179).

De esta manera, los ejercicios y las experiencias, tanto en sus modos como en sus formas no deben colisionar con los contenidos disciplinares, ni contradecirlos, sino antes bien volverlos reales. Y de igual modo, el rigor del tratamiento académico no menoscabará, en manera alguna, los procedimientos y modos democráticos. A estos efectos no habrá una escisión entre el qué, el para qué y el cómo. Los fines estarán presentes en los medios. Experiencias auto-remunerativas que no necesitan una finalidad ulterior que la justifique. En sí mismos y por sí mismos tienen sentido.

Entonces, proponemos un tránsito curricular que debe contemplar muchas y variadas actividades que incluyan el trabajo teórico, pero antes y paralelamente, la inmersión o experiencia en campo real, y luego el imprescindible encuentro áulico de reflexión y debate.

La teoría

Para el encuentro con los datos, conceptos, hechos, que requieren para ser aprendidos un único proceso intelectual: la memoria, con todos los subproductos y reglas nemotécnicas, ya los docentes no somos necesarios. Hoy los alumnos gestionan, construyen y transmiten información. Manejan TICs, wikis, podscastings, twitters, etc. La información los atraviesa, los arrolla, los invade. Vivimos en la sociedad de la información…, los docentes debemos ejercitar con los alumnos las herramientas para transformar esa información en conocimiento. Los docentes somos innecesarios para sostener la verdad, ya que la verdad no es la meta del conocimiento. Los docentes debemos ayudar a determinar la fiabilidad del conocimiento, a buscar eficazmente, seleccionar genéricamente, a estimular la comunicación asincrónica, pero fundamentalmente a gustar de la lectura.

Por lo demás, no hay ciencia ni conocimiento exactos y no porque nuestro saber sea limitado, sino porque nunca los habrá, entonces la estrategia no se cifra en mostrar los conocimientos indiscutibles y verdaderos, sino en debatir y en explicar las razones de por qué deben ser esos precisamente.

La experiencia

La potencia de la experiencia directa, mimesis o inmersión reside, precisamente, en el impacto que la vivencia produce. Esta experiencia posibilita que el proceso de análisis y conceptualización, imprescindibles para aprender e interiorizar los nuevos conceptos, habilidades o actitudes, sea mucho más eficaz. En este modo global de aprendizaje el estudiante es

el protagonista, donde siente, piensa y actúa. El estudiante aprende de los mayores que más tiempo pasan a su lado y copian las conductas repetidas. Los escucha y retiene, yerra, los mira y repite, acierta por azar y recomienza por método.

Además, el conocimiento que brinda la experiencia es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. El cometido principal del docente, en este caso, consiste en suscitar en los alumnos un suficiente grado de autoconciencia y autocontrol del proceso de aprendizaje. Se trata de poner el énfasis más en los procesos, que en lo producido. La intencionalidad pedagógica se muestra luego en el momento de la reflexión, para inducir la re-construcción: que pasó, que sintieron, para qué sirvió.

La reflexión y el diálogo

La reflexión y el diálogo brindan la oportunidad del tránsito del sentido común al pensamiento crítico. Pensamiento complejo: consciente de sus propios supuestos e implicaciones y de las razones y evidencias en que se apoyan sus conclusiones.

Así, lentamente y tras mucha ejercitación, el pensamiento espontáneo que surgió natural e inconscientemente y que parecía no admitir replica, ni mejoras, va cediendo ante el procesamiento consciente, que se autorregula y mejora por revisión y retroalimentación,

Este momento es una usina de aprendizajes, a través de un proceso que va de un plano más emocional –el de la vivencia–, a través del análisis guiado y su conceptualización posterior, hacia un plano más cognitivo.

Enseñar a reflexionar, sin embargo, genera incertidumbre y tomas de decisión continuas. Son situaciones abiertas y de gran vulnerabilidad: no es fácil discriminar si se ha conseguido la meta o no; no se puede valorar en forma dicotómica y como si fuera poco, faltan los resultados.

La reflexión es condición para tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. Es el primer paso para el cambio de creencias.

Construir sus propios puntos de vista. Habituarse a hacerse preguntas. Acostumbrarse a dudar. Procurar buscar criterios para decidir. Y también, soportar la incertidumbre que producen las respuestas ambiguas y parciales son objetivos del espacio de reflexión. Herramienta que facilita que sea el propio estudiante quien vaya asumiendo más directamente el control de sus actuaciones. Sobre todo, conocer cómo se conoce, actividad elusiva en nuestra cultura, centrada en la acción y no en la reflexión.

Estimular la reflexión, la planificación, el análisis de los aciertos y los yerros por parte de los propios estudiantes y la asunción de una mayor responsabilidad respecto a los aprendizajes es tarea pedagógica ineludible.

La praxis

La acción o praxis es el proceso por el cual una teoría o lección se convierte en parte de la experiencia vivida. Mientras que una lectura o debate alcanza sólo el nivel intelectual en un aula, las ideas son probadas y experimentadas en el mundo real, seguidas de una contemplación reflexiva. De esta manera, los conceptos abstractos, aburridos e inertes por sí solos, se conectan con la realidad vivida. Aquí enmarcado en la filosofía de la praxis y en la pedagogía de la acción, hacer es aprender. La acción, cuando es consecuencia de una decisión, acerca a una vida auténtica. Ser, hacer y decir en un mismo acto da coherencia y sentido a la vida.

Lentamente, en ese nuevo espacio sagrado de debate, el aula, todo ese cúmulo de información informe cobra forma, se mezcla con la experiencia, se le agregan valores, y junto al "saber hacer", a la luz de la alquimia docente, se transforma en conocimiento. Conocimiento que, a su vez, sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción (Davenport y Prusak, 1999).

Es indispensable que el docente, no sólo tenga conciencia de que su acción está más ligada, al cambio de la persona que recibe la enseñanza, que a sus habilidades didácticas; sino que sienta la valía de su misión, pues de otra forma el error se convierte en la muerte de los sueños del estudiante. Sobre este presupuesto, la práctica docente debe centrarse en la construcción del vínculo. Relación en la cual el docente se sitúa como un espejo, donde el aprendiz se refleje y sienta el impulso de desarrollar sus embrionarias potencialidades en forma continúa y para siempre. Para esto el docente debe ofrecer tránsitos a través de los cuales se fortalezca la auto estima y la necesidad del acuerdo con el prójimo. Experiencias en las cuales se ejercite la regulación entre los recursos propios y los contenidos en el marco de las circunstancias, a los efectos de que el aprendiz se sienta capaz de…: decir NO, decidir por sí mismo, refle-

xionar y criticar, formar su propio juicio sobre los sucesos, armar su propia concepción del mundo, construir sus propias concepciones sobre la clase de personas que quiere ser, el tipo de mundo en el que quiere vivir, etc.

Tal transformación en la manera de aprender/enseñar no puede producirse y menos en forma automática y mecánica, sino cuando la sociedad se ha transformado. Esto no significa que el educador que anhela y que participa de una transformación radical y de la realidad, no pueda hacer nada. Es mucho lo que puede hacer, aun cuando no cuente con normas prescriptas para sus actividades. Él mismo debe descubrirlas y averiguar por sí mismo como llevarlas a la práctica en su situación histórica particular (Freire, 1986).

Aprender/enseñar ejercicios que procuren un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente inquisidor y, adicionalmente, promuevan experiencias académicas que no sólo permitan alcanzar la comprensión critica de la realidad, sino antes bien tentar su transformación, es más que una estrategia didáctica, es una toma de posición como medio y un desafío político como fin.

Bibliografía

CLAXTON, G. (2001). A*prender*. Barcelona: Paidós.

DAVENPORT, Th. y L. PRUSAK (1999). E*cología de la información* México: Oxford University Press.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2003). C*ognición situada y estrategia para el aprendizaje significativo*. Conferencia. 3º Congreso Internacional de Educación. Mexicali. Universidad de Baja California.

ECHEVERRÍA EZPONDA, J. (2003). "Cuerpo electrónico e identidad" C*uerpo, Arte y Tecnología* de Hernández Sánchez, D. Salamanca: Universidad Salamanca.

FUENTES, R. (2006). E*n qué consiste aprender en el siglo* XXI, http://www.omni-bus.com/n8/pedagogia.html.

FREIRE, P. (1986). H*acia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.

GIROUX, H.A. (2003). L*a pedagogía crítica*. Madrid: Morata.

GRAMSCI, A. (1999). C*uadernos de la cárcel*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

LONGWORTH, N. (2005). E*l aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona: Paidós.

MCLAREN, P. y J. L. KINCHELOE (2008). P*edagogía crítica*. Barcelona: Grao.

MORÍN, E. (2001). L*os siete saberes para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

ORTEGA y GASSET, J. (1966). O*bras completas*. R*evista de Occidente*. http://books.google.com.ar/books?id=4YnAQAAIAAJ&dq=Obras+completas.+Revista+de+Occidente.&hl=es&sitesec=reviews

POZO, J. I. y M. de Puy PÉREZ ECHEVERRÍA (2009). P*sicología del aprendizaje universitario*: L*a formación en competencia*. Madrid: Morata.

SANTIAGO, G. (2006). F*ilosofía, niños, escuela*. Barcelona: Paidós.

SIEMENS, G. (2006). K*nowing Knowledge*. Georg Siemens.