

Tres intervenciones didácticas para favorecer el aprendizaje profundo en la Universidad

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Versión final: octubre 2018

Mariela Paula Maticic (*)

Resumen: El presente ensayo se propone pensar cómo desde la didáctica es posible promover un aprendizaje profundo, significativo y perdurable en la Universidad. El trabajo se centra en tres grandes intervenciones, orientadas a que el estudiante aprenda auténticamente. La primera es tender puentes, concebida como partir de lo sabido, para desestabilizarlo, enriquecerlo y trascenderlo. La segunda es hacer preguntas, colocando a la curiosidad como precursora de la intimidad de pensamiento y la autonomía intelectual. Por último, la desacralización, como la gracia de mostrar el costado humano de los docentes, así como de los autores y de la propia disciplina en tanto constructora de realidad y también de poder.

Palabras clave: Aprendizaje profundo - aprendizaje significativo - aprendizaje auténtico - didáctica - psicoanálisis

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 40]

Introducción

A simple vista, un estudiante preocupado por sus notas y ocupado en su rendimiento, capaz de retener volúmenes de información suficientes para responder las preguntas de una instancia de evaluación, disciplinado y signado como inteligente desde el sistema valórico imperante, se presenta a los ojos de la sociedad como estudiante ejemplar. Tal vez, incluso desde la propia trayectoria académica, este abanderado del sistema (educativo) nos resulte naturalmente digno de honores y reconocimientos. En las antípodas, se ubicarían los estudiantes que, con claras muestras de desgano y desmotivación, se conforman con pasar la cursada. Sin embargo, ambos tienen algo en común: ninguno consume la experiencia académica interesado desde un genuino apetito de saber. Por ende, ninguno la concluye provisto de saberes emancipadores, porque se mantienen en un paradigma de sumisión al reconocimiento o la aprobación, estudiando con mayor o menos esfuerzo, pero sin ganas, ni riesgos.

El historiador y especialista en pedagogía norteamericano Ken Bain (2007), ha echado luz sobre estos estilos de estudiantes. Bain situó que tanto los estudiantes denominados por él como superficiales, así como los que da en llamar estratégicos, expresan conductas procedimentales y actitudes conformistas ante el conocimiento existente. La diferencia es que mientras los primeros se contentan con aprobar y así sobrevivir al sistema educativo, los segundos se esfuerzan por sobresalir. Sin embargo, Bain sitúa una tercera tipología de estudiantes, que denomina profundos, capaces de acceder al aprendizaje auténtico. Estos estudiantes toman los riesgos oportunos, que les permiten no solo hacer una lectura y apropiación crítica de los contenidos, sino también poner el conocimiento en acción, aplicándolo constructivamente en sus escenarios cotidianos tanto presentes como futuros.

A partir de esta tipología de estudiantes, este trabajo se propone organizar conceptualmente las reflexiones de

diferentes autores nucleándolas en tres grandes intervenciones que los docentes universitarios pueden consumir en las aulas, para promover desde la didáctica la posibilidad de activar el aprendizaje profundo, significativo y perdurable mucho más allá del momento artificial de evaluación: tender puentes, hacer preguntas y desacralizar.

Tender puentes: partir de conectar con lo sabido, para desestabilizarlo y trascenderlo

Entendemos por puentes aquellas conexiones que posibilitan la vinculación del conocimiento nuevo con el que ya se tiene. Lo interesante es que no siempre lo nuevo se acopla armoniosamente al cúmulo de lo conocido, incrementando sin más su volumen. La incertidumbre, puesta en duda y necesidad de reacomodación son parte de la riqueza de este proceso, porque permiten revisar, advertir matices, trascender. Interceptar la inteligencia del estudiante, provocándolo con situaciones en las que su andamiaje imaginario y simbólico no será operativo, resulta clave para generar la necesidad de hacerle lugar a lo nuevo, a la vez que resignificando lo preexistente.

En segundo lugar, se asume como otra conexión deseable ofrecer los contenidos en articulación con intereses o situaciones de la vida cotidiana actuales o proyectables a su vida profesional, que ayuden a los estudiantes a implicarse libidinalmente. Siguiendo al psicoanalista francés Jacques-Alain Miller (1986), hacer algo por mandato es una llamada al trabajo, no al deseo. El deseo no responde órdenes. Ningún aprendizaje profundo puede surgir del mandato de aprender. Porque el aprendizaje profundo es libidinal, es decir, sucede en articulación con una pulsión. Más precisamente, de la pulsión epistemofílica, producto a su vez de la conjunción de otras dos pulsiones más primarias: la pulsión de ver y la pulsión de apoderamiento. Sin libido no se aprende profundamente. En consecuencia, resulta crucial motivar las ganas a partir de la relación de lo nuevo con algo implicante realmente.

Hacer preguntas: la curiosidad como precursora de la intimidad de pensamiento y la autonomía intelectual

Resulta injusto a nuestro entender que las respuestas tengan mejor prensa que las preguntas. En este sentido, plantear verdaderas preguntas y enseñar a sostenerlas es clave para aprender con ganas y propósito. Al decir verdaderas preguntas, nos referimos a aquellas que no tienen un sentido de interrogatorio, ni son un pedido disfrazado de pregunta. Son las preguntas que no están ávidas de ser obturadas por una respuesta, aquellas que ponen en acción al pensamiento, el interés, la curiosidad, la intriga por descubrir.

Explicar un tema como argamasa de información, anula la posibilidad de descubrirlo con el mismo júbilo que el niño descubre sus manos, el mar, los números, las letras, las palabras. Sin embargo, y aunque de por sí no es poco, no se trata solo de garantizar la alegría de descubrir. Se trata de promover la progresiva autonomía. Los psicoanalistas de niños supieron detectar detrás de la incansable curiosidad del por qué infantil, los primeros intentos de autonomía intelectual. Que ayudan a empezar a generar cierta sana distancia respecto de los padres como única fuente de saber, permiten que el niño deposite en sus futuros docentes la expectativa de aprender, y da paso a un hallazgo maravilloso: el descubrimiento del pensamiento interior a salvo del escrutinio de los otros. Un espacio que no resulta transparente a los demás, un verdadero refugio de intimidad intelectual. Mantener este espacio como área protegida en la Universidad, es clave para que el cuestionamiento fecundo no se convierta en una especie en extinción.

Se trata entonces de producir preguntas que no buscan su obturación, ni por parte de los estudiantes, pero tampoco por parte de los profesores. Desde la experiencia docente es posible advertir que la obturación desde los estudiantes sucede bien recurriendo a conocimientos previos encajados a la fuerza, haciendo caso omiso a su evidente no adecuación, o bien respondiendo aquello que el estudiante supone que el profesor quiere escuchar. Ambas, contienen implícitamente, el refuerzo de la sumisión. Pero también, la obturación puede acontecer del lado de los docentes, por ejemplo, cuando apuramos una respuesta que aún no estuvo madura de preguntas. Esta respuesta precozmente eyectada, tiene altas probabilidades de caer en saco roto. Porque una buena respuesta requiere de un prelude de preguntas significativas, que nos interroguen desde nuestro espacio personal de pensamiento, y nos conmuevan a asumir una actitud innovadora y cuestionadora, necesariamente creativa.

Huelga decir que la invitación a aprender desde las preguntas requiere de un contexto lúdico y amable, donde el vacío no signifique falta o falla, y donde los preguntando no se sientan sobreexpuestos ni en inferioridad de condiciones frente a quienes se arroguen las respuestas.

Desacralización: la gracia de mostrar el costado humano

Continuando con las reflexiones de Miller, para que suceda la producción del saber es crucial que los conduc-

tores del dispositivo (sea cual fuera) se presenten como agentes provocadores, absteniéndose de presentarse como dueños del saber. Un agente provocador estimula la lógica colectiva de producción del saber. Porque permite que los estudiantes se apropien del mismo desde una insignia personal, poniendo en juego sus curiosidades, intereses, interpretaciones y preconcepciones. Esto ayuda a desestabilizar la dinámica jerárquica y unidireccional, promoviendo el intercambio de posiciones e ideas entre los estudiantes empoderados.

La figura del profesor infalible e incuestionable condena a muerte al deseo de saber. Porque el saber se moviliza con el deseo, y no existe deseo sin transmisión de falta. Por supuesto, descontando que el profesor tenga un dominio conceptual y práctico a la altura de su rol. Lo que no quita que pueda tener la gracia de mostrarse humano. Compartiendo con los estudiantes sus obstáculos y desafíos, y no solo los casos de éxito. Transmitiendo, por sobre todo, su propio deseo... de saber más. Implica además, el desacralizar la disciplina bajo estudio, para poder razonarla. Esto requiere varias consideraciones. Por un lado, supone transmitir no solo contenidos sino también la historia en la que se dio a luz ese saber. Develar cómo despuntaron los intereses en los pensadores y técnicos que hicieron sus aportes a la disciplina. Qué vicisitudes, titubeos y derroteros atravesaron, y cómo gracias a esta travesía (y no por su infalibilidad) se hicieron un lugar en ella y por ende en la bibliografía que proponemos. Mostrar a los autores humanamente, en sus propias curiosidades e insertos en sus contextos de producción, muy probablemente ayude a presentarlos ante los estudiantes como voces que inspiran, antes que como discursos sagrados y clausurados, a ser repetidos de memoria mecánicamente.

Implica explicitar también que no siempre los expertos en la materia están de acuerdo. Situar cuáles son los nudos de controversia y debate, así como qué desvela y desencuentra hoy a quienes la ejercen y representan. Llevarlos hasta los umbrales de los Triángulos de las Bermudas de la disciplina, para concebirla como un campo de fuerzas dinámico y vivo, ahuecado para recibir el aporte constructivo de los propios estudiantes. Transmitiéndoles confianza y sentido de sucesión y legado, a la hora de comprometerlos en su enriquecimiento posterior.

Queremos compartir el caso de un estudiante que, debiendo cumplir con una cuota de diez encuestas para un trabajo práctico, se acercó a preguntar si podría simular haber encuestado a otras personas, respondiendo todas las preguntas del cuestionario él mismo, inventando los datos. Sobrepuestos del primer impacto que supo a desafío y provocación, se extendió la pregunta a la clase para debatir acerca de la confiabilidad de las encuestas en vía pública, así como las cuestiones que se deben contemplar y articular para garantizar en la mayor medida posible la confiabilidad de los datos relevados, en un contexto donde la problemática está en vigor a partir del descreimiento hacia el poder predictivo de las encuestas de opinión política.

Reflexiones finales

Para concluir, vale situar qué comparten las tres intervenciones que consideramos capaces de promover el aprendizaje auténtico en la Universidad, a saber: tender puentes, hacer preguntas y desacralizar. Entendemos que, fundamentalmente, le hacen un lugar a las ganas, y habilitan la puesta en cuestión de los modelos de construcción de realidad imperantes. Con lo cual, no pueden sino tener un efecto revigorizante muy fresco sobre la disciplina.

En definitiva, los grandes cambios surgen desde las aulas y la docencia es un acto de cesión paulatina de mando, entendiendo cesión como ceder para que algo no cese. Apuntando a empoderar a los que nos sucederán en el camino del ejercicio profesional y la construcción colectiva del saber.

Referencias bibliográficas

- Astolfi, J. P. (2007). *Aprender en la escuela*. España: Editorial Dolmen.
- Bein, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. España: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación Didáctica de Nivel Superior Universitaria. Chile.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dessal, G. (2014). *La obligación de ser feliz es agotadora, como la de ser un triunfador*. Buenos Aires: Télam. Recuperado de: <http://www.telam.com.ar/notas/201408/76019-la-obligacion-de-ser-feliz-es-agotadora-como-la-de-ser-un-triunfador.html>
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente N°1. Área Planificación, Evaluación y Pedagogía. Secretaría Académica. UNGS.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freud, S. (1996 6ta ed.). *Inhibición, síntoma y angustia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores Tomo XX.
- Frison, R. y Gaudio, R. (2012). *De la pulsión epistemofílica a la posibilidad de pensar*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Lacan, J. (1970). *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. España: Editorial Grao.
- Miller, J-A. (1986). *Cinco variaciones sobre el tema La Elaboración Provocada*. Recuperado de: <http://eolc-ba.com.ar/wp-content/uploads/2017/06/f-Cinco-variaciones-J.A.-Miller>
- Tamburú, C. (2013). *Sobre la rectificación subjetiva en la clínica del aprender*. Revista Pilquen. Sección psicopedagogía. Año XV, Número 10.
- Wolf, L. (1997). *Qué Deseo de Saber. II Jornadas del Instituto del Campo Freudiano*. Buenos Aires: Atuel.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Karina Agadía en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: The present essay proposes to think how from the didactic it is possible to promote a profound, significant and lasting learning in the University. The work focuses on three major interventions, aimed at the student to learn authentically. The first is to build bridges, conceived as starting from the known, to destabilize it, enrich it and transcend it. The second is to ask questions, placing curiosity as a precursor to the intimacy of thought and intellectual autonomy. Finally, the desacralization, as the grace to show the human side of the teachers, as well as the authors and the discipline itself as a constructor of reality and also power.

Keywords: deep learning - meaningful learning - authentic learning - didactic - psychoanalysis

Resumo: O presente ensaio propõe-se pensar como desde a didática é possível promover uma aprendizagem profunda, significativa e perdurável na Universidade. O trabalho centra-se em três grandes intervenções, orientadas a que o estudante aprenda autenticamente. A primeira é tender pontes, concebida como partir do sabido, para desestabilizarlo, o enriquecer e transcendê-lo. A segunda é fazer perguntas, colocando à curiosidade como precursora da intimidade de pensamento e a autonomia intelectual. Por último, a dessacralização, como a graça de mostrar o custado humano dos docentes, bem como dos autores e da própria disciplina em tanto construtora de realidade e também de poder.

Palavras chave: Aprendizagem profunda - Aprendizagem significativa - Aprendizagem autêntica - didática - psicanálise

(¹) **Mariela Paula Maticic.** Licenciada en Psicología con Diploma de Honor (Universidad de Buenos Aires, 2001). Posgrado en Estudio del Consumo e Investigación de Mercados (UBA).