

EL “PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE” COMO ARTIFICIO

Adriana Lo Schiavo de Randazzo
Instituto Superior De Piero, Argentina

En la literatura pedagógica de los últimos tiempos resulta frecuente hallar referencias a la enseñanza y el aprendizaje como elementos inescindibles, partes de un mismo proceso a punto tal que amerita la fusión en uno solo de los términos que originalmente los designan. Esto da lugar a pensar que siempre que hay buena enseñanza, enseñanza de “calidad”, de ella grana necesariamente el aprendizaje. Así pueden proponerse modelos de evaluación de la calidad de la enseñanza a través de la observación de los supuestos productos de la misma: los logros de aprendizaje. Sin duda podemos reconocer cierto acento familiar en las ideas expuestas. Es que están difundidas con creces e instaladas en el sentido común. Peor aún, previamente se hallan emplazadas en el discurso académico de muchos especialistas en educación. Sin embargo, creemos que encierran un peligroso sentido falaz.

Imaginemos por un momento que extraviamos algo muy valioso. Es tanto su valor que no ahorramos esfuerzos en la búsqueda. Buscamos incansablemente en cuanto lugar nos es dado. Pasamos horas examinando cada rincón posible con el mayor esmero. Seguimos haciéndolo por días, cada vez con más afán y cuidado. Aún largos meses, durante todo un año, perseveramos en el empeño con esperanza y finalmente... no halla-

mos lo extraviado. Frente a este desenlace infortunado ¿podemos negar la realidad de la búsqueda? Es verdad que no resultó de acuerdo a lo previsto pero ello ¿nos hace pensar que no es cierto que buscamos? ¿resta calidad al esfuerzo realizado? ¿nos hace dudar de nuestros desvelos de tanto tiempo, donde empeñamos lo mejor para arribar al hallazgo deseado?

Algo semejante a lo que ocurre a quien busca afanosamente, invirtiendo lo mejor de sí en la tarea, sucede al docente que con adecuada preparación profesional y profundo compromiso personal aplica sus mejores esfuerzos en la enseñanza. No siempre consigue la dicha de ver actualizados los aprendizajes de sus alumnos. Al finalizar un curso escolar comprueba (recurriendo a una simplificación extrema) que algunos aprendieron mucho, otros poco y un tercer grupo le propone serios interrogantes a través de los resultados manifiestos. ¡Pero él está seguro de que enseñó de la mejor manera! Porque vive preocupado por la enseñanza, se dedica a realizar cursos, introducir innovaciones, adaptar los contenidos al nivel de madurez de sus alumnos y a sus intereses, tomar en cuenta la realidad contextual y ¡tantas cosas más! ¿Cómo se explica esto?

Las reflexiones del pensador de la Universidad de Arizona, Gary D. Fens-

termacher (1997) nos auxilian en el intento de comprensión de esta problemática. Al procurar un concepto básico o genérico de enseñanza, sostiene que debemos cuidar de no confundirlo con formas elaboradas que refieren, por ejemplo, a buena enseñanza o enseñanza de éxito. Es cierto que “existe una conexión muy estrecha entre enseñanza y aprendizaje, pero no se trata del tipo de conexión que apoya la afirmación de que no puede haber enseñanza sin aprendizaje” (pp. 152-153). Si bien no tendría razón hablar de enseñanza sin expectativa de aprendizaje, tampoco la tiene negar la primera en caso de que no se alcance el segundo. Sucede que la enseñanza depende ontológicamente del aprendizaje, en tanto cobra sentido siempre que se pueda pensar en la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes. Sin embargo, no existe una relación causal entre ambos fenómenos, en la cual necesariamente de la enseñanza se derive el aprendizaje. Por ello no resulta atinado referirnos a estos procesos como si fueran uno solo. De hecho, se trata de dos procedimientos bien diferenciados, con distintas tareas, protagonistas y responsabilidades. “Hay dos clases radicalmente diferentes de fenómenos” en el decir de Fenstermacher (p. 154).

La enseñanza supone la interacción de dos personas, es responsabilidad del profesor e implica que este da algo de tal manera que puede hacerla o no buena y moralmente justificable. El aprendizaje, en cambio, se presenta como posible para un individuo en solitario y es responsabilidad primaria del estudiante, quien recibe algo que, si bien puede versar sobre moralidad, no aprende moral o

inmoralmente, de buena o mala manera.

Por otra parte, el término aprendizaje no es unívoco, en tanto puede referir a dos cuestiones: tarea y rendimiento. Como tarea se relaciona con lo que el estudiante hace, los procesos que desarrolla para llegar a la construcción del conocimiento propio. En cuanto rendimiento, el aprendizaje es aquello que el estudiante efectivamente adquiere al cabo del proceso. Es habitual asociar el término aprendizaje sólo con el segundo de los significados expuestos, de tal modo que coincidan plenamente en su extensión. Sin embargo la actividad de enseñanza se vincula más con el primero. En efecto, podemos señalar tareas del alumno paralelas a las del profesor.

Por ejemplo, los profesores explican, describen, definen, refieren, corrigen y estimulan. Los alumnos repiten, practican, piden ayuda, repasan, controlan, sitúan fuentes y buscan materiales de estudio. La tarea del profesor consiste en apoyar el deseo del alumno de ‘estudiantar’ (ser estudiante) y mejorar su capacidad de hacerlo. (Fenstermacher, 1997, p. 154)

De allí que podamos afirmar que “el concepto de la condición de estudiante o de alumno es, con mucho, el concepto más paralelo al de enseñanza” (p. 154).

De esta manera, podemos reconocer que los logros de aprendizaje se siguen de la tarea del estudiante, no de la enseñanza como causa necesaria. Esta última tiene como incumbencia central favorecer las actividades del estudiante en torno al conocimiento. Entonces resulta que es responsabilidad del profesor apoyar al estudiante en sus tareas como tal,

siendo el logro efectivo del aprendizaje cometido del alumno. Aprender entendido como tarea forma una pareja ontológica con la enseñanza, en tanto el aprendizaje como rendimiento escapa a su influencia directa. “El aprendizaje es una consecuencia directa de la actividad de estudiar, y no de la enseñanza” (Fenstermacher, 1997, p. 157).

De lo expuesto entendemos que puede haber enseñanza, e incluso buena enseñanza, sin que haya aprendizaje como corolario. Porque la condición de bondad de esta labor no radica en los logros u operaciones de los estudiantes, sino en la fuerza moral y epistemológica de la actividad que realice el docente. Buena enseñanza en sentido moral es aquella que se justifica en principios morales y es capaz de provocar acciones de principios en los estudiantes. Buena enseñanza en sentido epistemológico es aquella que persigue fines racionalmente justificables, que procura el trabajo en torno a contenidos dignos de ser conocidos y apreciados por los alumnos.

Resulta entonces que la asociación de los términos enseñanza y aprendizaje no solamente se manifiesta impropia, sino también portadora de una falacia peligrosa en tres sentidos. En una dirección, por cuanto confunde el ámbito de responsabilidad del docente con el del alumno, provoca preocupaciones en quien enseña que van más allá del acto de enseñar, generando un estado de ansiedad tan inevitable como innecesario e intromisiones indebidas en el área de construcción de conocimientos que compete en exclusividad al alumno. En este sentido también niega protagonismo al alumno, por cuanto encierra indebidamente dentro del ámbito de la enseñanza

su importante cuota de responsabilidad en el aprendizaje. En otro derrotero permite, además, la evaluación de la actividad docente por resultados que en última instancia escapan de su competencia profesional. Finalmente, acepta de manera implícita la validez de los muy cuestionables modelos de input-output que reconocen la importancia de los momentos de entrada y salida como elementos suficientes para “evaluar la calidad de la enseñanza”, dejando de lado los aspectos procesuales del fenómeno en cuestión.

En el primer sentido podemos reconocer con claridad que un docente preocupado principalmente por los resultados de aprendizaje de los alumnos no sólo entra en terreno que no le corresponde, sino que distrae energías del área en que debe focalizar su atención. Si el profesor comprende de manera acabada que lo suyo es la enseñanza, puede concentrarse en ella, procurar mejores métodos para desarrollarla, considerar maneras óptimas para facilitar la actividad de los estudiantes en torno al contenido. Pero si por el contrario confunde su rol, puede verse sometido a un malestar y un nivel de estrés incontrolables. Es que al mirar al aprendizaje como efecto que se sigue necesariamente de la enseñanza, en una mal entendida relación causal, está poniendo el éxito de su ejercicio profesional en manos de sus alumnos de manera absolutamente indebida. Y esto lleva a una desdichada actitud de exceso de tutela sobre quien aprende, hasta el grado de truncar la actividad autónoma de construcción de conocimiento que la enseñanza debería favorecer. No es justificable, pero sí comprensible. El docente que piensa que la comprobación de

EL “PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE”

la enseñanza está en los resultados de aprendizaje, finalmente está trasladando su responsabilidad hasta ellos. Y es lógico que entonces, aunque de manera inconsciente, se haga cargo de los mismos. De este modo se apresura por cumplir con el programa, presentar la mayor cantidad de contenidos posible y facilitar las adquisiciones objetivables para que puedan “verse” resultados. Poco es el tiempo que puede dedicar para que sus alumnos logren la construcción idiosincrásica del conocimiento, o la manifestación de voluntad de aprendizaje significativo, o la aplicación de estrategias de resolución de problemas y otras que lleven a reflexiones profundas, tal vez menos visibles cuanto más medulares. ¿Qué lugar cabe al alumno entonces? La respuesta es obvia.

El segundo sentido refiere a la evaluación de la labor docente a través de los resultados de aprendizaje. Si aceptamos la relación causal que encierra hablar de “enseñanza-aprendizaje” como un solo proceso, entonces tenemos que convenir en que puede considerarse al aprendizaje como consecuencia necesaria de la enseñanza y, como corolario, el no aprendizaje como resultado de la no concreción adecuada de la primera. Sin embargo, por todo lo expuesto hasta aquí podemos afirmar que no se trata de un proceso único, sino de dos bien diferenciados. Con distintas tareas y distintos responsables. De este modo evaluar la enseñanza implica algo muy divergente de aquello comprendido por la consideración de los logros de aprendizaje. En todo caso, lo más próximo a la enseñanza es la actividad del estudiante en tanto tal, el “estudiantar” y no los resultados finales de la misma. De tal forma, no

corresponde juzgar el valor de la enseñanza por los logros obtenidos al cabo de un proceso paralelo, que si bien tiene estrecha relación con ella, está en manos de los sujetos que aprenden y no del educador.

En tercer lugar declaramos que la aceptación de la referencia a “enseñanza-aprendizaje” como un solo proceso implica poner atención a las instancias de entrada y salida del proceso educativo global, desatendiendo a los momentos intermedios. En efecto, tal expresión estipula mirar hacia la ocupación del docente (enseñanza) y los resultados de aprendizaje del alumno (sólo un aspecto del aprendizaje). No existe consideración alguna respecto de la actividad medular de estudiantar, aquella que según sostenemos es mediadora entre la enseñanza y cualquier logro efectivo por parte del alumno. Tampoco atiende a otras variables intervinientes, como los importantes factores contextuales y de provisión de recursos, por mencionar sólo algunas. De esta manera deja en la total oscuridad el camino de acceso al conocimiento que recorre el estudiante y pretende, indebidamente, mediante sus logros dar cuenta de la calidad del hacer de quien enseña.

Por último, queremos reparar en la calidad de la enseñanza del Maestro de Galilea, el Maestro de los maestros. Si tuviéramos que evaluarla a la luz de los resultados inmediatos, al cabo del proceso del aprendizaje de sus discípulos más cercanos y del pueblo que asistía a sus “clases” ¿qué diríamos? Quizá sea este el ejemplo más claro para deshacer cualquier argumento que pretenda sostener aún que enseñanza y aprendizaje están ligados causalmente.

LO SCHIAVO DE RANDAZZO

Nos parece importante recuperar la reflexión acerca de esta alianza falaz pues reconocemos que el lenguaje nunca es neutro. Las palabras tienen significados precisos, muy especialmente en el ámbito de las ciencias. Y su manejo descuidado puede llevarnos a repetir ideas con las que en realidad no acordamos, permeando nuestros sentidos hasta aparecer como propias cuando nunca decidimos adoptarlas conscientemente. Por lo expuesto hasta aquí creemos que

el lema pedagógico que sostiene la frase “enseñanza-aprendizaje” encierra un sentido peligroso, en tanto se presta para oscuros manejos ideológicos en nada comprometidos con el mejoramiento de los procesos educativos.

Referencia

Fenstermacher, G. (1997). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.