Esta ponencia presenta los resultados de la experiencia con docentes de la Carrera de Postgrado de Especialización en Docencia Universitaria, que han analizado sus vivencias como estudiantes en un texto elaborado a lo largo del proceso de aprendizaje. A partir de una selección de estos registros, se trata de dar cuenta de lo expresado poniendo énfasis en la importancia de la revisión de la propia práctica, para impulsar nuevas formas de relación con base en una mediación pedagógica.

NOTAS EN TORNO A LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE EDUCADORAS Y EDUCADORES UNIVERSITARIOS

El tema central de este encuentro, el trabajo en las aulas, nos permite presentar los resultados de nuestra experiencia con más de mil docentes que han analizado su paso por esos espacios en calidad de estudiantes. Desde 1995 ofrecemos en la Universidad Nacional de Cuyo la Carrera de Postgrado de Especialización en Docencia Universitaria, de la cual han egresado 1200 colegas hasta la fecha; trabajamos hoy con la décimo primera promoción.

El sistema está organizado en cuatro módulos: La enseñanza en la universidad, El aprendizaje en la universidad, La educación superior y La pedagogía universitaria. El primero está centrado en el educador, el segundo en los estudiantes, el tercero en las instituciones educativas y el cuarto ofrece una síntesis sobre pedagogía, con especial énfasis en evaluación y en investigación educativa.

Para aprobar cada módulo, nuestras y nuestros colegas deben elaborar un *texto paralelo*, instrumento que propusimos, y bautizamos, con Francisco Gutiérrez Pérez en 1988, a partir de la siguiente caracterización:

> El seguimiento y el registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz.

No estamos hablando ni de monografías, ni de ensayos, sino de la expresión, la comunicación de lo que cada participante va viviendo a lo largo del postgrado, a través de su trabajo sobre la bibliografía y, de manera fundamental, sobre su propia práctica. Nos interesan los conceptos, sin duda, pero por encima de todo nos interesa hacer algo con ellos. En la medida en que se detiene en éstos y a la vez en la práctica de cada participante, el texto paralelo termina construido en un juego que llamamos “objetivo-subjetivo”. Utilizamos el primer término para aludir a los necesarios aportes de la ciencia, y el segundo para referirnos a todo lo que cada persona puede aportar desde sí misma.

Pues bien, es a partir de ese juego que nos referiremos a la mirada de las y los educadores sobre la manera en que aprendieron en su paso por las aulas, no sólo universitarias sino de cualquier nivel del sistema. En el módulo I les pedimos a nuestras y nuestros colegas estudiantes que recuerden, y evalúen, la forma en que se hicieron presentes las instancias de aprendizaje. En el módulo II les preguntamos por sus recuerdos sobre aprendizajes significativos

y poco significativos. Esta ponencia trata de dar cuenta de lo expresado en textos paralelos seleccionados al azar. Pero antes de pasar a ese tipo de análisis, corresponde aclarar lo que entendemos por instancias de aprendizaje.

Propusimos ese esquema con Francisco Gutiérrez Pérez en el libro *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*[1], Luego continuamos con él en otros materiales que cito a pie de página[2]. En el ámbito de la educación formal reconocemos las siguientes instancias de aprendizaje:

- ⇒ Con la institución.
- ⇒ Con el educador.
- ⇒ Con los medios, materiales y tecnologías.
- ⇒ Con el grupo.
- ⇒ Con el contexto.
- ⇒ Consigo mismo.

No es éste el lugar para desarrollarlas en detalle. Digamos que en determinados ámbitos de la educación aparecen todas… o algunas. Digamos también que la cuestión central es aquí tomarlas en consideración para promover y acompañar el aprendizaje, incluso la última que consiste en involucrar los saberes, la memoria, la historia, las percepciones de las y los estudiantes para que puedan aprender de ellos.

Algunos amigos nos han señalado que tales instancias son por demás conocidas, que cuál es el mérito de traerlas a consideración. Nosotros, con Francisco, aceptamos la observación; en efecto, se las conoce. Pero nuestro aporte fue colocarlas a todas juntas. El esquema es útil para pensar lo que sucede con una institución, con una carrera, con las asignaturas de un mismo semestre, con una asignatura…

Cuando preguntamos por las instancias con que se aprendió, estamos preguntando a la vez por las instancias a partir de las cuales se está enseñando. En realidad entra aquí en juego una afirmación que hemos propuesto más de una vez:

Es muy difícil enseñar como no se ha aprendido.

Que puede traducirse también así:

Dime como aprendiste y te diré cómo enseñas.

La ausencia o la presencia de las instancias en los años de formación marca en lo profundo futuras maneras de llevar el aprendizaje en las aulas y fuera de ellas. Más aún, las experiencias en alguna de las instancias suelen marcar también en lo profundo el modo de concebir y practicar la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

Puesto que tenemos un texto paralelo por módulo y 1200 egresados, suman ya 4800 los materiales logrados en estos 11 años. Como en el primer módulo no

hemos dejado nunca de preguntar por las instancias de aprendizaje, tenemos 1200 respuestas en torno a cómo se las vivió en las respectivas experiencias. El relato que sigue no se basa en una muestra tan amplia. Hicimos una selección al azar en textos paralelos de la octava, novena y décima promoción, a razón de diez por cada una. Detengámonos en las instancias, tal como fueron comentadas por las y los colegas.

En líneas generales, lo más presente en la memoria de quienes se dedican hoy a la docencia son los profesores y los materiales de estudio. El mayor peso está en los primeros, como centro de la enseñanza, como instancia principal del sistema. Esto no quiere decir que tal reconocimiento sea igual a haber participado de ricos procesos de aprendizaje. Una cosa es reconocer la función y el tiempo pasado en la institución con los docentes y otra lo sucedido en esas relaciones. Un tercio de los documentos analizados es crítico con el tipo de educadores que a sus autores les tocó en suerte: presencia de autoritarismo, soberbia, imposibilidad de diálogo; las clases como una pérdida de tiempo. Igual cantidad se coloca en el otro extremo: personas que generaron climas de encuentro, de diálogo, de participación, seres que por su apasionamiento en lo que enseñaban dejaron huellas profundas. Entre esos dos extremos se mueven las experiencias, lo que indica que no todo está mal, pero también muestra lo mucho que falta por caminar para llegar a ideales en esta fundamental instancia de aprendizaje.

El segundo lugar lo ocuparon los materiales de estudio, expresados fundamentalmente en los textos. Mayoría de críticas: trabajo basado en fotocopias, falta de mediación pedagógica para realizar la lectura, escasa cantidad de autores trabajados en algunas materias. Es muy claro el estrechamiento de lo que abarca esta instancia (“medios, materiales y tecnologías”) a lo impreso y, de manera aplastante, a las fotocopias. Las menciones de otros recursos para aprender fueron mínimas, con lo que se señaló la escasa influencia de medios y tecnologías en el aprendizaje. Como causas se mencionaron cuestiones económicas, desinterés de los docentes, escollos institucionales.

Aprender de la institución. No siempre se plantea esa cuestión en el terreno del aprendizaje. A menudo se pregunta por lo administrativo, por el seguimiento para obtener comprobantes de estudio y temas similares. Pero llevado el interrogante al plano del aprendizaje, se vive primero un momento de indecisión. ¿No se aprende sólo en el aula? Cuando se aclara que hay otros aprendizajes, además de contenidos, se abren recuerdos que expresan lo que sigue: lo que la institución enseñó no fue positivo, autoritarismo, entropía comunicacional, burocratismo, enciclopedismo, rigidez, descontextualización, escasez de participación, rivalidad ideológica. En muy pocos casos recogimos valoraciones positivas, referidas a canales abiertos, sentido de pertenencia y respeto.

El aprendizaje con el grupo fue reconocido como una instancia fundamental, pero las experiencias previstas desde la planificación de los actos educativos fueron escasas. En todo caso se mencionó el trabajo voluntario, espontáneo

con otros estudiantes. La mediación pedagógica dirigida a promover este tipo de tarea basada en la interacción resultó mínima en los testimonios revisados.

El aprendizaje con el contexto aparece en la gran mayoría de las reflexiones como una gran carencia. La labor se centró primordialmente en el aula y en casos de trabajo fuera de ella no se contó con la debida planificación para tomar al contexto como una fuente de experiencias capaz de enriquecer la aventura de aprender.

En todos los textos, el gran ausente fue el aprendizaje consigo mismo. Un mínimo porcentaje de los docentes señala que sus propias experiencias y conocimientos fueron tomados como base para la educación. Los recuerdos de quienes se lamentan de la ausencia de esta instancia se mezclan con reclamos en torno al tratamiento de tabla rasa que recibieron, números de lista, meros espectadores. Esto provocó la falta de diálogo con otros estudiantes y con sus docentes, a lo que se añadía la concepción de muchos profesores en el sentido de que detenerse en tal instancia constituía una pérdida de tiempo.

¿Qué sucedió con el juego de las seis instancias? De los materiales consultados sólo tres personas manifestaron haber aprendido con todas ellas. Si bien no postulamos la necesidad de pasar por ese tipo de aprendizaje ampliado, nuestra experiencia nos muestra que a mayor estrechamiento, las oportunidades de relación con otros horizontes de interacción también se estrechan. Corresponde aspirar a un aprendizaje rico en textos y contextos, en relaciones con los demás y con uno mismo, en utilización de medios, de manera de ir más allá de la concentración en una o dos instancias. No descalificamos ninguna de ellas, apuntamos que el aprendizaje se enriquece cuando más variadas son en el acto educativo.

Como indicamos al comienzo, recogimos testimonios sobre la práctica dirigida a recordar aprendizajes que significaron para nuestros colegas un hito importante en su formación. Fue casi unánime en los 30 textos revisados el reconocimiento de que lo significativo estuvo relacionado con una adecuada mediación pedagógica. Y también para una gran mayoría que la significatividad correspondió a la realización de actividades prácticas, en tanto que unos pocos colegas reconocieron esa caracterización a clases magistrales (las cuales, de todas maneras, fueron mediadas de forma adecuada).

¿En qué se basó la significatividad? Veamos expresiones tomadas de los textos paralelos:

- ⇒ Consideración de la propia experiencia.
- ⇒ Integración de contenidos (previos y nuevos) y de saberes (saber, saber hacer y saber ser).
- ⇒ Sentido de lo que se hacía.
- ⇒ Vinculación con la realidad.
- ⇒ Clima de afecto y respeto.
- ⇒ Personalización.
- ⇒ Revalorización de la autoestima.
- ⇒ Comunicabilidad.

Agreguemos otras caracterizaciones que figuran en los documentos analizados:

- ⇒ La explicación de los errores por parte del educador y la valorización de lo positivo en cada trabajo.
- ⇒ La especificación de lo que se esperaba de ellos como estudiantes.
- ⇒ El ofrecimiento de herramientas necesarias (intelectuales y materiales) para la realización de una práctica.
- ⇒ El uso de un lenguaje adecuado para comunicarse con ellos.
- ⇒ La presencia de consejos y sugerencias.
- ⇒ La propuesta de resolución de problemas.
- ⇒ La aplicación de los contenidos.
- ⇒ El trabajo en equipo.
- ⇒ La promoción de la expresión, oral y escrita.
- ⇒ La libertad.
- ⇒ El tiempo necesario.
- ⇒ El rompimiento de estructuras.
- ⇒ El hecho de compartir.
- ⇒ La incorporación de los aportes de la cultura.
- ⇒ El reemplazo de la palabra por la observación de la realidad.
- ⇒ La novedad.
- ⇒ El desafío y la aventura.
- ⇒ El acuerdo en torno a los conceptos.
- ⇒ El empleo de anécdotas.

En lo significativo estuvo siempre presente el educador, caracterizado como:

- ⇒ Mediador.
- ⇒ Con sentido del humor.
- ⇒ Con la cualidad de la simpatía.
- ⇒ Con claridad y sencillez en su expresión
- ⇒ Con capacidad de confianza en el alumno.
- ⇒ Con tono de voz adecuado.
- ⇒ Con pasión, vocación y compromiso.
- ⇒ Con capacidad de mostrarse como modelo.
- ⇒ Con capacidad de comunicar tranquilidad.

Tales aprendizajes y tal acompañamiento posibilitaron, según los materiales analizados, el desarrollo personal y profesional; la satisfacción por el logro, el crecimiento de la autoestima, el recuerdo a lo largo del tiempo, y en muchos casos una influencia decisiva en la vida personal y profesional.

En relación con los aprendizajes poco significativos o no significativos, fue clara la proporción de textos que aludieron a las clases magistrales dirigidas a negar la participación y la interacción. A ello se sumaba, en las experiencias con los docentes, la escasa preparación de las clases, la monotonía en la transmisión y hasta la lectura de libros o apuntes por parte del educador.

Con respecto a esa caracterización de lo poco o no significativo, fueron mencionados puntos como:

- ⇒ La falta de sentido.
- ⇒ La memorización, la repetición.
- ⇒ La falta de consideración de los conocimientos previos e intereses de los educandos.
- ⇒ La pasividad del alumno.
- ⇒ La descalificación de los estudiantes por parte del docente.
- ⇒ La falta de involucramiento del profesor.
- ⇒ El desperdicio de tiempo.
- ⇒ El autoritarismo y la carencia de una actitud comunicativa por parte del profesor.
- ⇒ La distancia, el clima de tensión, la falta de articulación de los contenidos, el exceso de contenidos, la propuesta de actividades no planificadas en el sentido de su logro.
- ⇒ La desconfianza hacia el estudiante; la falta de revisión crítica de la propia experiencia de educador; la desvinculación con la realidad; la sensación de frustración; la carencia de reconocimiento del esfuerzo y de los logros obtenidos; el señalamiento de errores sin una explicación.

En el informe de base de la revisión de los textos se señala:

> "A partir de lo expuesto podemos concluir que cuando se le pide a alguien que recuerde su proceso de educación formal necesariamente aparecemos las personas. A veces iluminadas por los agradecimientos y otras veces oscurecidas por los reproches."

En sus investigaciones sobre los buenos profesores en el espacio universitario, Hugo Mondragón Ochoa nos recuerda la importancia de las experiencias de aprendizaje de las y los educadores que han sido seleccionados por sus propios alumnos como los mejores al final de una carrera[3]. Nuestros colegas han confirmado esa mirada a través de sus testimonios en relación con las instancias de aprendizaje y con las experiencias significativas o poco y nada significativas vividas en los tiempos en que fueron estudiantes.

¿Podemos hablar de verdaderas marcas, de una suerte de destino determinado por las relaciones con las instancias o por tales experiencias? Sin duda no. No hay nada definitivo en la historia de un ser humano. Pero nos corresponde reconocer influencias en la manera de concebir la propia tarea, a partir del modo en que se vivió el aprendizaje. Vuelve aquí aquello de "dime cómo aprendiste y te diré cómo enseñas", a lo que puede añadirse: "dime con qué instancias aprendiste y te diré cuáles utilizas hoy para enseñar".

La tarea consiste en trabajar sobre esas influencias, sobre el modo de concebir y practicar la docencia a partir de la forma en que se aprendió. Se podría argumentar que para eso está la capacitación de los docentes. De acuerdo, pero hay capacitaciones y capacitaciones. Herencias personales que

constituyen verdaderas marcas en el propio ser no se remontan con conocimiento de teorías y metodologías, por valiosas que ellas sean. Los aprendizajes se confirman o se transforman mediante otros aprendizajes, y eso necesita tiempo personal e institucional.

Nuestra experiencia de once años de trabajo con colegas educadores nos ha llevado a reconocer que no hay transformación en esas maneras de percibir y de actuar sin un largo proceso de revisión de la propia práctica y de cumplimiento de experiencias de aprendizaje. En el caso de nuestra Carrera de Especialización en Docencia Universitaria estamos hablando de un mínimo de 18 meses de trabajo basados en aprendizajes a través de los cuales pretendemos lograr experiencias pedagógicas decisivas. Por este último concepto entendemos la vivencia de situaciones en las que se llegue a profundizar en la propia práctica y a desafiar la capacidad de conocer, de aprender y de aventurar formas innovadoras de relación con los estudiantes y con uno mismo.

Lo expresamos así:

> Nuestro postgrado pone a sus participantes (colegas docentes) a aprender como idealmente quisiéramos que ellos pusieran a aprender a sus estudiantes.

El “dime cómo aprendiste” se traslada al presente: aprendamos de manera diferente para impulsar aprendizajes diferentes.

Entran en ese propósito las instancias de aprendizaje y todo el juego en torno a la significatividad de lo que se hace para aprender. Entran, en definitiva, las personas, con sus recuerdos, sus experiencias, sus percepciones. Desde ellas y con ellas trabajamos.

Daniel Prieto Castillo
Informe de revisión de textos paralelos: Vanina Lucero.
Mendoza, septiembre de 2006

---

[1] Gutiérrez Pérez, Francisco. *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*, San José de Costa Rica, RNTC, 1991.

[2] Gutiérrez, Francisco; Prieto Castillo, Daniel. *Mediación pedagógica para la educación popular*, San José de Costa Rica, RNTC, 1993.

Prieto Castillo, Daniel. *Mediación pedagógica de las tecnologías*, Bogotá, ICFES, 1997.

Prieto Castillo, Daniel. *Educar con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*, Mendoza, EDIUNC, 2003.

Prieto Castillo, Daniel. *La comunicación en la educación*, Buenos Aires, La Crujía, 1999.

Prieto Castillo, Daniel; Van de Pol, Peter. *E-Learning: comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*, Bogotá, RNTC, 2006.

[3] Mondragón Ochoa, Hugo. “Estudio sobre la cultura profesional académica de los buenos profesores”, en *La pedagogía universitaria*, texto base del módulo 4 del Postgrado en Docencia Universitaria, Mendoza, FFyL, 2000.