

# Arquitectura para aguijonear la experiencia de conocer en la escuela<sup>1</sup>

Diego Emilio Clementin<sup>2</sup>  
Instituto Superior de Formación Docente, Santa Fe, Argentina<sup>3</sup>  
diegoemilioclementin@yahoo.com.ar

- .....
- 1 Este ensayo es producto de la reflexión de la propia experiencia como profesor de prácticas con el apoyo de diferentes consultas bibliográficas.
  - 2 Profesor en Ciencias de la Educación. Postítulo de Actualización Académica de Epistemología con orientación en Ciencias Sociales.
  - 3 Docente en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Formación Docente —n°. 4032 y n°. 4019.

## Arquitectura para aguijonear la experiencia de conocer en la escuela

### Resumen

El presente artículo es una invitación para que los docentes asumamos el desafío de afirmarnos como mediadores de cultura en el marco de un vínculo pedagógico no autoritario, esto significa asumir la responsabilidad de transmitir conocimientos, aguijonear la experiencia de conocer; ulteriormente, el alumno hará con esos conocimientos lo que quiera, pueda o necesite, pero luego de haberlos tenido a disposición. Para desarrollar un tema, en el marco de un vínculo pedagógico no autoritario que pueda aguijonear la experiencia de conocer de los alumnos, se sugiere considerar las fases de construcción, elaboración, ejercitación y aplicación durante las clases, no de manera aislada, sino muy articuladas entre sí.

**Palabras claves:** enseñanza, transmisión, docencia, conocimiento, aprendizaje, construcción, experiencia.

## Architecture to Encourage the Experience of Knowing in School

### Abstract

This article is an invitation for teachers to assume the challenge of asserting ourselves as mediators of culture within the framework of a non-authoritarian pedagogical link. This means, assuming the responsibility of transmitting knowledge, prodding the experience of knowing; subsequently, the student will do with that knowledge what he wants, can or needs, but after having had it available. In order to develop a topic, within the framework of a non-authoritarian pedagogical linkage that can stimulate the students' experience of knowing, it is suggested to consider the construction, elaboration, exercise and application phases during the classes, not in isolation, but very articulated between each other.

**Keywords:** Teaching, Transmission, Knowledge, Learning, Construction, Experience.

## Arquitectura para aguilhoadar a experiência de conhecer na escola

### Resumo

Este artigo é um convite para que os docentes assumamos o desafio de nos afirmar como mediadores de cultura no marco de um vínculo pedagógico não autoritário, isto significa assumir a responsabilidade de transmitir conhecimentos aguilhoadar a experiência de conhecer; posteriormente, o aluno fará com esses conhecimentos o que queira, possa ou precise, mas depois dos ter tido a disposição. Para desenvolver um tema, no marco de um vínculo pedagógico não autoritário que possa aguilhoadar a experiência de conhecer dos alunos, se sugere considerar as fases de construção, elaboração, exercício e aplicativo durante as classes, não de maneira isolada, se não muito articuladas entre sim.

**Palavras chave:** Ensino, transmissão, docencia, conhecimento, aprendizagem, construção, experiencia.

Transmitir conocimientos no supone fabricar pensamientos, sin embargo, muchos docentes confunden la transmisión con una lógica coherente con la pedagogía ilustrada moderna en la que:

[...] el tipo de autoridad pedagógica que se construye cotidianamente está fundado en un dispositivo que impide la igualdad y eterniza la jerarquía entre los que saben y los que no saben, entre los que pueden hablar y los que deben escuchar. Nos referimos al dispositivo de la explicación entendida como la repetición oral de lo ya escrito. Este instrumento, en apariencia imprescindible, del trabajo docente obstaculiza, en más de una ocasión, la curiosidad y la emancipación intelectual de los estudiantes. (INFD, 2016, p. 6).

Esta lógica conduce a un conocimiento frágil y vacío de la potencia necesaria para actuar de un modo transformador en la realidad. Ahora bien, resulta de suma importancia poner sobre relieve la necesidad de no ubicarnos en el otro extremo del péndulo por reconocer lo mencionado en el punto anterior, es decir, no debemos abandonar nuestra responsabilidad de «pasadores de cultura» por el riesgo de obstaculizar y aquietar la curiosidad de los estudiantes. Se trata de afirmarnos como mediadores de cultura en el marco de un vínculo pedagógico no autoritario, lo cual significa asumir la responsabilidad de transmitir conocimientos, aguijonear la experiencia de conocer; después, el alumno hará con esos conocimientos lo que quiera, pueda o necesite, pero luego de haberlos tenido a disposición.

No se trata de forzar lo ya existente para responder a un nuevo contexto, sino de resignificar la idea de transmisión: «[...] la transmisión no puede ser entendida simplemente como transporte de lo mismo, pero hay que volver a pensarla como garantía de construcción de lo común» (Fattore, 2011).

En este terreno, se pretende hacer frente a la paradoja educativa de ser una figura de continuidad y discontinuidad, pensar una transmisión en la que se conserve una tradición pero, al mismo tiempo, reconozca el acontecimiento como la irrupción de lo no esperado, de lo no previsto, de aquello que no se deja atrapar por las categorías de las que disponemos.

Vale recordar que:

[...] el acontecimiento muestra lo que una época tiene de intolerable, pero también hace emerger nuevas posibilidades de vida. Esta nueva distribución de los posibles y de los deseos abre a su vez un proceso de experimentación y creación. Hay que experimentar lo que implica la mutación de la subjetividad y crear los agenciamientos, dispositivos e instituciones que sean capaces de desplegar estas nuevas posibilidades de vida. (Lazzarato, 2006, p. 44).

Sin duda, la experiencia del acontecimiento nos conduce al convencimiento de que «comprender el mundo es habitarlo, es lo que nos pasó y lo que nos pasa, es

un proceso subjetivo que se produce durante la experiencia» (Baquero, Pérez & Toscano, 2008, p. 73).

En las prácticas de transmisión escolar debe germinar la figura de lo posible, no sólo a partir de lo imprevisto, sino del poner a disposición de los estudiantes otros mundos posibles en un contexto educativo de mayor libertad, un contexto educativo que se caracterice por una suspensión de las miradas negativas: «[...] suspender los prejuicios estigmatizadores permitirá confiar en los chicos y hacernos cargo de su escolaridad» (Tiramonti, 2011, p. 188).

En definitiva, el objetivo es generar encuentros educativos mediados por una palabra que «no distancie, una palabra que haga semilla en quien la escuche» (Bazán Campos, 2008, p. 125), encuentros en los que se experimente formas de creación libre que fomenten la autonomía de los alumnos, la toma de decisiones, su responsabilidad e independencia y el desarrollo de habilidades de autocontrol. Para eso es importante que los educadores escuchemos más a los alumnos para poder diseñar propuestas que exijan en ellos un mayor protagonismo sin que dejemos de lado nuestro rol como pasadores de cultura.

No debemos engañarnos con la cantidad de información disponible en el ciberespacio, debemos colaborar para «que cada estudiante empiece a dar cuenta de sí mismo respecto del mundo del conocimiento, sea este de la naturaleza o la historia, de las matemáticas, la ética, o el mundo del arte» (INFD, 2016, p. 7).

En este terreno, los estudiantes son potenciales maestros de la sospecha, pero requieren de una mediación cultural para evitar las trampas del sistema; el desafío reside en entender a los estudiantes como sujetos de experiencia, que reflexionan apasionadamente sobre sí mismos, y no como meros sujetos de aprendizaje. Para lograrlo, necesitan una batería cultural para vivenciar conscientemente, no en términos de creencias o conceptos que deben repetir, sino como herramientas para nombrar y actuar adecuadamente en relación con aquello que sienten.

Es preciso destacar que:

[...] la experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento. Tal vez por eso se trata de mantener la experiencia como una palabra y no hacer de ella un concepto, se trata de nombrarla con una palabra y no de determinarla con un concepto. (Larrosa, s.f., p. 5).

En este terreno, la exposición didáctica supone la comunicación de un análisis teórico que no se constituye en el conocimiento, sino que sirve para el conocimiento. Aquí, la experiencia de conocer no se reduce a la acumulación de información que se adquiere, retiene y recupera estérilmente, más bien, supone una contextualización de la información con la vigilancia de un pensamiento que transforma y enriquece cada reflexión gracias a una vinculación, recursiva y dialógica, con la acción.

Para desarrollar un tema, en el marco de un vínculo pedagógico no autoritario que pueda aguijonear la experiencia de conocer de los alumnos, se sugiere considerar las fases de construcción, elaboración, ejercitación y aplicación durante las clases, no de manera aislada, sino articuladas entre sí.

En la fase de construcción se trata de captar la atención de los alumnos para que se enfoquen en el tema que pretendemos enseñar, para ello es posible recurrir al relato de una historia relacionada con los contenidos implicados, la presentación de un problema que los sorprenda a través de disonancias cognitivas o recompensas inesperadas, o promover la curiosidad mediante preguntas interesantes. Resulta oportuno recordar que:

[...] educar —sacar de dentro— y seducir —llevar a uno a otra parte— tienen la misma raíz etimológica —*e-ducere* y *se-ducere*—. Sólo se puede educar si se es capaz de seducir, sólo se puede sacar algo del interior si se es capaz de enterrarse en él. (Rosler, 2017).

Una vez captada la atención, se realizan acciones tendientes a que el nuevo contenido de aprendizaje —concepto, procedimiento, actitud— pueda ser integrado estableciendo semejanzas y diferencias por medio de la reflexión sobre las propias acciones.

Pero debemos tener en claro que la fase de construcción debe ser complementada por un proceso de elaboración que haga posible que el nuevo tema se interrelacione flexiblemente con los conocimientos que el sujeto ya tiene, que se establezcan todas las conexiones posibles. Para lograrlo resulta necesario, como nexo entre las dos primeras fases, la exposición del docente sobre el nuevo tema.

Ahora bien, no se debe confundir la exposición con la mera repetición oral de lo ya escrito. Es fundamental desarrollar cada concepto en términos simples, dar ejemplos, excepciones, repasar el concepto, preparar la transición al próximo; además, es menester abrir memorias sensoriales a través de organizadores visuales, adecuando el ritmo en el habla, la emoción, relevancia, accesorios y lenguaje corporal. El factor emocional en esta fase se considera primordial:

[...] incorporar la emoción en la enseñanza es una excelente forma de llegar a los alumnos. Cuando la amígdala cerebral detecta una emoción potencia la actividad de las áreas relacionadas con la formación de memorias. Utilice «anzuelos

emocionales». Haga que su clase sea interesante. Liberamos noradrenalina cuando estamos interesados, lo cual aumenta la percepción de la experiencia: ¡las emociones son contagiosas! Así que actúe de forma apasionada e interesada. (Rosler, 2014).

Cuando comience a decaer la atención durante la exposición es ideal plantear desafíos. Cabe señalar que minutos antes de finalizar la explicación, es oportuno avisar de ello a nuestros alumnos, ya que cuando lo hacemos nuevamente los niveles de atención aumentarán.

Acto seguido se debe volver sobre el contenido de la exposición. La información que ha llegado a las memorias sensoriales pasa a la memoria de trabajo y se propone que trabajen con esta información para permitirles hacer conexiones con otra información que tengan en su memoria de largo plazo, lo cual posibilita que enlacen la información nueva con la que ya cuentan. Para ayudar a los alumnos a realizar esta tarea, una buena estrategia es hacerles preguntas exploratorias siguiendo el método socrático, que los obligará a reflexionar, y darles tiempo para que trabajen la información, la razonen y la expongan.

Siguiendo la fase de elaboración, se deben proponer actividades ligadas a la recordificación, es decir, que puedan traducir, reproducir el conocimiento recibido con sus propias palabras, por ejemplo, escribiendo, ejemplificando, clasificando, sintetizando, graficando o comparando.

Antes de pasar a la siguiente fase es importante fortalecer lo elaborado, para ello se debe realizar una evaluación con carácter formativo, o sea, una evaluación «para» el aprendizaje y no «del» aprendizaje; al finalizarla, se dará a los alumnos la retroalimentación sobre si su comprensión de la información es o no la adecuada.

Si se pretende consolidar lo aprendido se hace necesaria la ejecución de la fase de práctica o ejercitación. El ejercicio sin construcción y sin elaboración genera conocimientos frágiles, pero el ejercicio después de la construcción y la elaboración consolida y da consistencia, dado que facilita el refuerzo de las conexiones obtenidas. Practicar supone volver a trabajar sobre los contenidos con la intervención de todas las carreteras de la memoria —semántica, episódica, emocional, de procedimiento y condicionada—. Huelga subrayar que para practicar se necesitan múltiples y diversos ejercicios, con el fin de lograr que una red neuronal se vuelva permanente. En todas las fases, pero fundamentalmente en la ejercitación, es esencial habilitar espacios para que los estudiantes realicen actividades con otros con el objetivo de crear una sensación de compromiso social.

Antes de pasar a la cuarta fase es imprescindible el repaso. Hay que tener en cuenta que debe haber una similitud entre el contexto de repaso, de enseñanza y de evaluación:

[...] el ritmo del repaso es importante. Es necesario espaciarlos muy cerca uno de otro al principio y luego alejarlos entre sí. Esto supone tener en cuenta:

- Debe haber una «feliz» coincidencia entre el repaso, la enseñanza y la evaluación.
- Controle la exactitud de la memoria de sus alumnos.
- Fortalezca las redes neuronales existentes en sus alumnos.
- Para los exámenes, practique preguntas similares bajo condiciones análogas.
- Evite el sistema de adquirir mucha información en poco tiempo. (Rosler, 2014).

La cuarta etapa hace referencia a la aplicación de nuevos aprendizajes, esto es, a establecer nuevas relaciones entre un conocimiento adquirido y situaciones nuevas bajo el propósito de resolver problemas. La cuarta etapa supone una reflexión, un volver sobre lo hecho para operar sobre lo nuevo. En este sentido, «el pensamiento, la reflexión, es por tanto, una metaactividad de las acciones concretas» (Aebli, 1988).

De ese modo, al finalizar todas las fases se debe evaluar a través de propuestas que generen en los estudiantes factores tales como previsibilidad, elección, autoconfianza e interacción social.

# Referencias

- Aebli, H. (1968). *Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Aebli, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Baquero, R., Pérez, A., y Toscano, A. (2008). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bazán Campos, D. (2008). *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción reflexiva en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Fattore, N., y Caldo, P. (2011). Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. La Plata.
- Instituto Nacional de Formación Docente [INFD]. (2016). *El desafío actual: pensar y generar prácticas pedagógicas que pongan en el centro al derecho a la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente [INFD]. (2017). *Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Seminario Final*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Larrosa, J. (s.f.). La experiencia y sus lenguajes. *Dpto. de Teoría e Historia de la Educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Lazarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta y Limón.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(4), 6-17.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rosler, R. (2007). Técnicas de enseñanza. Enseñar a enseñar. *Revista Chilena de Neurocirugía*, 28, 85-88.
- Rosler, R. (2014). *Clases cerebralmente amigables para que sus alumnos recuerden lo que usted les enseña*. Recuperado de <http://asociacioneducar.com/clases-cerebralmente-amigables-1>
- Rosler, R. (2017). *Comunicación, seducción y deseo*. Recuperado de <http://asociacioneducar.com/comunicacion-seducccion-educacion1>
- Serra, M., y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Flacso Argentina: Homo Sapiens.



Recibido: 14 de febrero 2017.

Aceptado: 17 de marzo 2017.

Cómo citar: Clementin, D. E. (2017). Arquitectura para agujonear la experiencia de conocer en la escuela. *Praxis Pedagógica*, 21 (107-115).