

La acción de la enseñanza: el acto educativo a través de algunos referentes procedimentales

Wilberth Suescún Guerrero

E-mail: wilberthmeister@gmail.com

Universidad de Los Andes. Mérida-enezucla

Resumen: En el presente trabajo se efectúa una revisión de distintos aportes didácticos y/o metodológicos de la enseñanza como acción y no sólo como proceso. Vale decir, ante la preeminencia de los discursos psicológicos que han abordado el hecho educativo, hace falta retomar la discusión y el debate sobre aspectos procedimentales de la actividad docente, y de la educación como acto. En este sentido, proponemos considerar la acción de la enseñanza como una confluencia de distintos tipos de actuación del educador: la enseñanza como acción comunicativa o discursiva, como acción gestual- actitudinal, como acción organizativa, y finalmente como acción movilizadora. De esta manera, y repasando de modo reflexivo y crítico algunos aportes teóricos que atienden a la enseñanza desde estas dimensiones, se propone a quienes tienen responsabilidad docente, la necesidad de respaldar su ejercicio en bases conscientes y pedagógicamente sostenidas de la acción profesional.

Palabras clave: acto educativo, enseñanza, discurso educativo, ambientes de aprendizaje, tacto pedagógico.

Abstract: In this paper the author made a review about several methodological contributions of teaching as an action and not just as a process. Given the prominence of psychological discourses that have addressed the fact that there is a need that must resume the discussion and debate on procedural aspects of teaching, and education as an act. In this sense, we propose to consider the action of teaching as a confluence of different types of action educator: teaching as communicative action or discursive, as a gestural-attitudinal action, as organizational action, and finally as a mobilizing action. Reviewed in a thoughtful and critical way that are serving the education from these dimensions. It is proposed to teachers

* Fecha de recepción: 27-06-2012.

Fecha de aceptación: 28-09-2012.

who have responsibility, the need to support its exercise in sustained basis and pedagogically aware of professional action.

Key words: educational act, teaching, educational discourse, learning environments, pedagogical touch.

Résumé: Cet article fait une revue des différents inputs éducatifs et/ou méthodologiques de l'enseignement comme une action et pas seulement comme un processus. Autrement dit, étant donné l'importance des discours psychologiques qui ont abordé le fait que l'éducation, il faut reprendre la discussion et le débat sur les aspects procéduraux de l'enseignement et de l'éducation comme une activité. En ce sens, nous proposons de considérer l'action de l'enseignement comme un confluent de différents types d'éducateur action: l'enseignement comme une action de communication ou discursive, comme gestuelle-attitudinal action comme recours organisationnelle, et enfin la mobilisation de l'action. De cette façon, et si prévenant et en examinant certains critiques théoriques qui servent de l'éducation de ces dimensions, il est proposé aux enseignants qui ont la responsabilité, la nécessité de soutenir son exercice de façon soutenue et pédagogiquement au courant de l'action professionnelle.

Mots-clés: Loi sur l'éducation, l'éducation, le discours éducatif, des environnements d'apprentissage, pédagogie.

1. Introducción

Por mucho tiempo la reflexión y teorización educativa ha examinado el acto educativo a través de exploraciones sobre su incidencia o carácter cultural, social, político, psicológico. En otras palabras, a la educación encaminada a la transformación individual y colectiva, se le ha reflexionado más como *proceso* en tanto que determina unos ideales específicos de sociedad, perpetúa o apunta a transformar el orden político y económico, social y cultural, afina unas cualidades personales en el individuo para afrontar mejor su experiencia vital. Ninguna de esas interpretaciones es estéril, muy por el contrario, se puede reconocer con respeto y admiración el trabajo de quienes han examinado desde tiempos inmemoriales a la educación como un proceso complejo, trascendente, implicado

en casi toda la vida humana, como un camino de muchas salidas, porque permite emprender con responsabilidad y pasión una tarea, invita a ser reflexivo y cuidadoso con la labor.

Ahora bien, en la predominancia de este enfoque, reflexivo y filosófico, se ha ido desdibujando el trabajo y el legado de otros que han pensado a la educación como *acto*, como experiencia activa de unos sujetos en el contexto formal de la escuela y el aula. Aunque se puede sostener que la acción reflexiva y el carácter revisionista de un educador es un motor esencial de su trabajo es necesario atender también el carácter procedimental, técnico si se quiere, de la tarea principal de los educadores: enseñar.

La enseñanza, parte esencial de la educación —sobre todo en su esfera formal— ha sido también estudiada generalmente como proceso. En la reinención de la pedagogía como ciencia o teoría de la educación, con supremacía de los enfoques psicológicos, incluso se ha acuñado como categoría al “proceso de enseñanza-aprendizaje”, partiendo quizás de una obviedad, no puede haber enseñanza sin que se genere aprendizaje, enseñar es, principalmente, hacer aprender.

En este trabajo se pretende recordar algunas propuestas, condiciones, bases operativas de la enseñanza como acción del educador, acción que pudiéramos ramificar, para efectos explicativos, como: acción comunicativa o discursiva, acción gestual- actitudinal, acción organizativa, acción movilizadora.

Se partirá, para ello, de una definición propia de enseñar que se ha ido sedimentando en la experiencia docente y la reflexión pedagógica personal del autor y la ayuda de sus estudiantes; la enseñanza consiste en organizar y preparar las condiciones para que los individuos aprendan, condiciones que van desde el discurso coherente, argumentado, inspirador del maestro, hasta el desarrollo de distintas experiencias sensoriales de los aprendices que, dirigidos por una voz y una voluntad de mayor experiencia, van penetrando el mundo de la cultura: ciencia, arte, tecnología, sociedad. Esa

tarea, por tanto, es multifactorial y los educadores deben examinar constantemente las técnicas, los procedimientos, los principios que rigen su intervención como enseñantes. A partir de las siguientes líneas se desarrollarán algunas de estas consideraciones procedimentales.

2. La enseñanza, acción comunicativa o discursiva

Las personas que se han hecho cargo de enseñar en contextos formales de escolaridad, que son profesores de educación primaria, media, universitaria, se encuentran siempre frente a un grupo de seres humanos con quienes el vínculo más inmediato y obvio es la comunicación verbal. Desde luego, esta comunicación está condicionada, limitada, “aderezada” de otras variables contextuales como el espacio físico, la disposición emotiva, el manejo gestual, las especificidades culturales, pero siempre hay una voz de arranque, un saludo inicial, un mensaje directo con mayor o menor efectividad, mayor o menor carga de contenido.

Los educadores necesitan comprender y desarrollar entonces al máximo sus capacidades de oratoria, fortalecer su argumentación con la retórica, afinar los elementos de sintaxis e incluso la prosodia de su discurso. Distintos trabajos en el tiempo han abordado la dimensión comunicativa, discursiva y lingüística de la enseñanza, no hay espacios ni capacidad en este trabajo para nombrarlos o referirlos ni siquiera a la mayoría. No obstante, sí es posible hacer mención a algunos como una vía para activar la preocupación por la búsqueda más detenida que permita a los educadores revisar sus prácticas de enseñanza desde el lente de la comunicación.

2.1. La propuesta de interacción verbal de Flanders

En un trabajo considerado clásico Amidon y Flanders (1971) reconocieron al aula como un espacio de “interacción verbal” y explicaron las distintas formas de intervención que maestros y

estudiantes empleaban en sus intercambios cotidianos. De este modo, y bajo la convicción de que discursivamente en las aulas tiene supremacía la voz del educador, presentaron diez (10) categorías, de las cuales 7 corresponden al docente, 2 a los estudiantes, y en 1 concurren todos. De las 7 categorías del profesor las primeras 4 son llamadas de influencia indirecta, y las 3 siguientes de influencia directa, estas son:

- Influencia indirecta: 1. Aceptación emotiva, 2. Elogio o estímulo, 3. Aceptación de ideas, 4. Preguntas.
- Influencia directa: 5. Exposición y explicación, 6. Órdenes y mandato, 7. Crítica y justificación de autoridad.

Como puede verse los autores revelan una profunda comprensión de la situación comunicativa del aula, y recogen en sus categorías buena parte de la intencionalidad comunicativa que en la enseñanza tienen los educadores. Es necesario advertir que este modelo ha servido para distintos análisis e investigaciones, por lo cual pueden hallarse trabajos que usan las categorías de Flanders para estudiar y comprender escenarios educativos diversos (González, 2009).

Pudiera afirmarse, con escaso margen de error, que en muchas aulas impera una interacción verbal con categoría 5, es decir, que los docentes se han preocupado en general por exponer y explicar temas, contenidos, situaciones porque eso es lo que prevalece en la cultura escolar de la educación que se ha llamado tradicional. Probablemente, fundamentados en la falsa certeza de que para que los estudiantes aprendan hay que decirles lo que se sabe, muchos educadores ponen todo su esfuerzo en exponer bien, por suficiente tiempo, con toda la concentración e interés de quienes le escuchan. Más allá de que la predominancia extrema de un modelo de interacción con esta categoría expositiva linda con el concepto de educación bancaria (Freire, 1998), el otro extremo de perversión pedagógica sería que el profesor no exponga nunca, no explique nada, no instruya a su

estudiantado desde una retórica sólida, fundamentada en el saber y acompañada de un intención interactiva y dialógica.

En este trabajo se sostiene por tanto, en una huida del fundamentalismo, que la exposición y explicación como formas de enseñanza tienen valor y relevancia, pero es muy claro que su predominio mayoritario o excesivo cancela la posibilidad de que aparezcan otras voces, desconoce principios psicológicos esenciales alrededor de la atención a un mensaje auditivo, e incluso cierra las vías para una educación que apunte al desarrollo de una cultura democrática.

De allí que, sin que parezca un empeño promocional por el modelo de Flanders, es necesario pasarse por las otras categorías para diversificar y enriquecer la intervención oral de un profesor, y dejar espacio también para la aparición de las categorías 8 y 9, (8. el alumno responde, 9. habla espontánea del alumno). Revisando esas categorías se recordará el valor estimulante que tiene para un aprendiz –sobre todo si es niño o joven– que el profesor elogie su actuación (2.) o que acepte públicamente, parafraseándola o repitiéndola, una idea suya en el intercambio oral (3.); también se asumirá el aula como el espacio de construcción de humanidad por excelencia cuando el educador, consciente de que humanidad es también emoción y afecto, acepte los sentimientos y emociones de sus educandos (1.). Por mucho tiempo también se ha estudiado y reconocido el valor de la pregunta (4.) en el intercambio oral con fines didácticos, la pregunta abierta, la que impulsa el pensamiento, la búsqueda, la que despierta la curiosidad innata de todo ser humano, por lo que los educadores necesitan entrenar su capacidad de interrogación, saber qué y cómo preguntar. Asimismo las otras categorías de influencia directa, que son justas e inevitables pero con las que se debe ser cuidadoso, cuidando elementos como la cortesía, el tono, la gestualidad tanto para dar órdenes y mandatos (6.) como para corregir conductas o comportamientos no deseados a través de la crítica y justificación de autoridad (7.).

En definitiva, el modelo de interacción verbal presentado por estos autores es una importante aproximación al carácter comunicativo del aula, a su potencial interactivo. Rescatar al aula como un “espacio de seguridad”, (Meirieu, 1998) pasa por abrir cancha a la emotividad discursiva, a la pregunta no punitiva sino de apertura al diálogo, a la conducción respetuosa de los procesos de aprendizaje, implica darle recurrencia retórica a estas categorías del discurso del profesor y confianza a la aparición de las voces infantiles.

2.2. El discurso educativo, la argumentación

Con leves similitudes pueden encontrarse otros trabajos que han atendido a la enseñanza desde su dimensión comunicativa. En Martínez-Otero (2007) por ejemplo, usando un marco de interpretación semiótico, se propugna la “multidimensionalidad” del discurso educativo argumentando que en el habla del profesor no sólo hay un componente instruccional originario, sino que también hay otras dimensiones que refuerzan el carácter afectivo, motivacional, social, y ético del discurso de los profesores. De esta manera, los educadores deben atender con el mismo interés su capacidad para aportar datos, presentar fenómenos, analizar variables tanto como establecer empatía discursiva, decorar su lenguaje con unos tropos de belleza, favorecer la reflexión, focalizar la atención en lo que no es evidente a la vista o de lo que poco se habla.

Las cinco dimensiones del modelo son, como ya se ha expuesto: instructiva, afectiva, motivacional, social y ética. La instructiva se encamina a la transmisión de información, se respalda en terminologías técnicas, distribución expositiva, riqueza argumentativa. La dimensión afectiva implica la búsqueda del diálogo con los estudiantes, implica los giros coloquiales, favorece la intersubjetividad, deja espacio para las valoraciones positivas de los estudiantes y su trabajo. En tanto, la dimensión motivacional implica las formas prosódicas, las modulaciones, el lenguaje evocador y

sugerente donde igual cobran importancia las pausas y silencios, además de armonizar con elementos no verbales como la mirada y los gestos de aprobación. También en el discurso del docente puede encontrarse una dimensión social que aborda frecuentemente la cuestión humana, la vida comunitaria, el sentido crítico frente a los problemas, de manera que exhorta constantemente a la reflexión e, incluso, imprime una carga ideológica al discurso. Finalmente, con leves similitudes, se encuentra una dimensión ética en el discurso educativo en tanto que se fundan preceptos, se plantean con recurrencia temas morales, propiciando como atmósfera siempre un ambiente justo.

El modelo pentadimensional sirve para examinar en qué ámbito se favorece más el discurso educativo para no caer en la tentación de, exagerando alguno, convertirse en un predicador, presentador, enseñante transmisionista, o un político, que generalmente no espera enseñar. Dicho con palabras del autor: “conviene consignar que el discurso docente será tanto más educativo cuantas más dimensiones reúna. Por el contrario, cuantas menos dimensiones abarque menos formativo será.” (Martínez-Otero, 2007: 6).

En otro orden de ideas se encuentra el trabajo de Cross (2006) cuyo enfoque está centrado en la argumentación como tarea de convencimiento del educador, para la cual expone distintas estrategias que ha llamado *estrategias de aproximación* y *estrategias de distanciación*, siendo las primeras, posiblemente, mucho más efectivas que las segundas. A modo ilustrativo se pueden referir resumidamente algunas de las estrategias allí recogidas:

2.2.1. *Estrategias de aproximación*

- *Estrategias basadas en la solidaridad, apóstrofe, presuposición de conocimientos, oferta de opciones, identificación de grupo*: En estos casos el profesor usa constantemente en su discurso el “nosotros”, pide la inclusión de sus estudiantes en una comunidad de

indagación colectiva que es el aula. El profesor emplea expresiones en las que hace sentir a sus estudiantes seres activos, reconociendo su formación previa, sus saberes, incluso les permite optar por distintas formas de trabajo, de contenido. En esa intención de hablar desde el nosotros se pueden ejemplificar expresiones como: “todo esto será el valor de nuestro esfuerzo”, “vamos a hacer el trabajo de esta forma, ¿o preferimos cambiar de modalidad?, a ver...”, “con algo de concentración iremos comprendiendo que”, “no tengo duda de que podemos lograrlo”, “como todos sabemos y hemos estudiado”. Allí se observa cómo se apostrofa, se buscan formas de identificación y filiación, se presuponen saberes transmitiendo confianza en las capacidades de los otros, los estudiantes.

- *Estrategias basadas en la complicidad, ironía y captatio benevolentiae*: En otras estrategias de aproximación se consiguen usos un tanto sutiles del lenguaje en los que el educador se aproxima al grupo desde la broma, la ruptura del formalismo, el que lo reconozcan como persona sin que esto vaya a la excesiva indulgencia. Es el educador haciéndole ver al grupo que él estuvo en el otro rol en tiempo anterior, que su labor es ayudar y no obstaculizar la formación, por ejemplo cuando solicita la intervención: “a ver, con confianza, nada de lo que digan, ninguna de sus ideas será utilizada en su contra, aquí se vale equivocarse, eh”, o expresiones como “estas cuentas no me salen, es que soy un desastre con las matemáticas pero ustedes pueden ayudarme”. Son expresiones que “humanizan” al educador y vencen un tanto la distancia que desde su poder se le ha otorgado institucionalmente.

2.2.2 Estrategias de distanciamiento

- *Citación de autoridad, Autoridad polifónica, Referencia a la propia autoridad*: Se trata de querer convencer al estudiantado sobre la base de que lo postulado es aceptado por alguien importante, o de una comunidad reconocida de la que el maestro hace parte, o

él mismo que se autorreferencia a partir de lo que sabe, piensa, de su propia experiencia. En ese sentido las expresiones de autoridad se refieren a algún autor “tal como lo planteaba el gran pensador X es necesario comprender que”, o incluso cuando se dice “es muy aceptada en los círculos intelectuales esta interpretación porque se respalda en la certeza de que...” que se refiere a otros, o, finalmente, cuando se trata de sí mismo “por mucho tiempo he reflexionado y llegado a la convicción de que esta es la mejor forma de abordar...”

- *Órdenes implícitas y explícitas*: Consiste básicamente en mandar a los estudiantes a hacer lo que el profesor quiere, sólo que en muchos casos no lo hace de manera directa sino en forma de “me gustaría, sería bueno, les beneficiaría”, o expresando con regularidad el modo mejor u óptimo en el que se desenvuelven las clases. Si son explícitas desde luego se trata de algo directo, “debemos conseguir para los próximos días el libro Z porque allí está tratado con claridad la cuestión de...”

- *Referencia a los modelos, beneficios, incompatibilidad o reciprocidad*: Esencialmente son esas alusiones que hace el profesor a lo deseable usando como referencias gente de éxito, el prototipo del buen estudiante, etc., lo que podría ocurrir si no se adapta un determinado comportamiento en el tiempo, enunciar constantemente lo que nos parece deseable y lo que no. Expresiones como “estoy seguro de que si alcanzamos este objetivo ustedes podrán ser admitidos en la empresa “F” que proporciona grandes beneficios a sus empleados”, son emblemáticas en ese sentido. U otras de incompatibilidad como “si el año que viene, en el grado siguiente, les preguntan por qué no han aprendido esto, será vergonzoso porque un estudiante de ese grado debe dominarlo, no es posible pasar de grado sin esa habilidad”.

En resumen, el modelo de argumentación por estrategias de aproximación y distanciaci3n de esta autora implica distintos recursos ret3ricos que a veces son involuntarios pero que, si se

concientizan y se afinan, pueden ser herramientas fundamentales del hacer comunicativo de los educadores.

Adicionalmente, en otros campos de la lingüística se pueden encontrar investigaciones que examinan elementos como el uso oportuno y sensato de los turnos conversacionales, la importancia de la prosodia y su efectividad cuando se emplea adecuadamente en la presentación discursiva del profesor, entre otras que dan la idea de cuánto requieren los educadores dominar su capacidad de comunicarse efectivamente. En un trabajo de Mora Gallardo (2007) se evidencia el poder que tiene cuando el docente controla elementos de la prosodia como las marcas discursivas: pausas, acentos enfáticos, variaciones tonales, prominencias; los resultados del aprendizaje se incrementan cuando hay verdadera consciencia de su uso pedagógico, o más bien didáctico, de esta dimensión discursiva y lingüística. Para todo ello, como se ha podido observar, es necesaria la disposición reflexiva, no cabe duda, pero también un dominio mínimo de los principios que ampliamente se han ido edificando en el mundo de la comunicación y la lengua, cuestión en la que los educadores quizás aún revelan vacíos u omisiones.

3. La enseñanza, acción gestual o actitudinal

Como acción de liderazgo la enseñanza implica en gran medida la ensambladura de unas disposiciones anímicas necesarias para las labores de convencimiento, inspiración, activación, impulso, desarrollo, claridad y empeño en las tareas de los aprendices. Poco se ha ignorado en la pedagogía el papel clave del educador como base esencial para los procesos de enseñanza, aprendizaje, formación en general del ser humano, en una frase antológica, Uslar Pietri (1982) afirmó que “todo reposa en un suspenso básico que es la calidad humana del maestro” (p. 46), y en su breve pero poderosa argumentación habló del “don” de acercarse, de aproximarse, de despertar fe. Y sin embargo, parece que más allá de las declaraciones

convencidas de algunos autores o bibliografías, no hay verdadera claridad operativa para definir el cómo se desarrolla o se actúa efectivamente desde lo gestual o actitudinal, de manera que no se coarte al estudiantado, que se abra el ánimo antes de cerrarse, que se impulse la voluntad estudiantil.

Desde luego, cuando se acude a dimensiones de la personalidad, establecer estándares es un contrasentido e incluso un peligro, pero sí se pueden esperar unos rasgos comunes que están vinculados a la naturaleza de la profesión, la enseñanza ha de estar a cargo de personas que, empleando los términos de Van Manen (2008), hayan desarrollado el “tacto” y el “tono” requeridos. Es necesario recordar que gran parte de esos rasgos son visibles en la habilidad comunicativa ya abordada en este trabajo, pero se quiso separar para efectos teóricos una mirada más hacia la disposición anímica, el dominio de sí mismo, que el educador consciente de su tarea demuestra y emplea en pos de alcanzar lo que se ha propuesto.

Por mucho tiempo se ha declarado como condición natural de la tarea educativa la autoridad del profesor, para efectos prácticos y en el sistema escolar se le ha requerido a los profesores “dominio de grupo”, “control de grupo”, nominaciones que se pueden impugnar en el discurso pedagógico de hoy si se les reconoce a las teorías un impulso contra el autoritarismo, contra el poder por decreto.

La autoridad docente se podría respaldar mejor cuando es una conquista del afecto, un reconocimiento mínimo del aprendiz que ha quedado convencido de la investidura del profesor (Rivas, 2009), de su mayor experiencia y buena voluntad para ayudarlo a recorrer el camino del aprendizaje. Claro que no es fácil, en una cultura hedonista que rechaza el esfuerzo por ser contrario a la posibilidad de darse gustos inmediatos y banales, ese “dominio” o “control” derivado de una autoridad ganada lleva tiempo y esfuerzo se sirve de distintos dispositivos.

En la experiencia del autor por algunos años de cuestionamiento acerca de la efectividad que lograban diversos maestros y maestras en su trabajo con los niños fue descartando clichés; generalmente se declara que el poder de una personalidad severa es profundamente efectivo, que se debe evitar establecer empatías iniciales con los estudiantes habida cuenta de que se produzcan excesivas confianzas o, caso contrario, que esa confianza inicial permite “ganarse” a los estudiantes afectivamente para avanzar en el camino escolar. Ningún extremo ha podido servir como explicación total, y la búsqueda es vana.

Lo que sí puede afirmarse, y con el paso del tiempo se ha ido consolidando, es que independiente de las cualidades de carácter de los educadores, ellos suelen ser más efectivos con el transcurso del tiempo cuando empiezan a trabajar con la previsibilidad, la organización, la tranquilidad de que poseen más rutas a seguir.

Es bueno reconocer que las dificultades para dirigir la organización, el esfuerzo, las tareas, la resolución de conflictos disminuyen en la medida que avanza la escolaridad; que el proceso adaptativo de los estudiantes a los requerimientos escolares es casi directamente proporcional al tiempo; pero también es cierto que el comportamiento de los aprendices puede tener distintas manifestaciones, curvas, en función de los contextos institucionales, la intervención del profesor, la cultura personal y social del grupo, las manifestaciones de edades tan especiales como la adolescencia, las dificultades del contenido, entre otras muchas variables.

En todo ese contexto, se ha descubierto el valor de la firmeza tanto como de la flexibilidad, de la tensión entre paciencia e impaciencia (Freire dixit), a eso se le puede denominar *firme serenidad*, firme serenidad en la actuación, para poder esperar de los educandos concentración e interés, para sancionar una conducta disruptiva, para resolver con entereza conflictos y emprender con entusiasmo y seriedad la búsqueda del saber. En la perspectiva de

Van Manen (2008) con relación al “tacto pedagógico” se declaran unas condiciones esenciales que terminan por ser caracterizaciones del educador, así se encuentra que:

(1) Un maestro que tiene tacto tiene la sensibilidad para interpretar y comprender pensamientos internos, sentimientos y deseos de los niños a partir de indicios indirectos tales como gestos, actitud, expresión y lenguaje corporal. El tacto pedagógico implica la posibilidad de ver inmediatamente a través de motivaciones o de las relaciones causa efecto. Un buen profesor es capaz de leer, por así decirlo, la vida interior de los jóvenes. (2) El tacto pedagógico consiste en la capacidad de interpretar lo psicológico y la importancia social de las características de esta vida interior. De este modo, el profesor que demuestra tacto sabe cómo interpretar, por ejemplo, el significado más profundo de la timidez, la frustración, el interés, la dificultad, la ternura, el humor, la disciplina en situaciones concretas con niños o grupos de niños. (3) Un maestro con tacto parece tener un fino sentido de las normas, límites, y el equilibrio que hace posible, casi de forma automática, conocer cuánta debe ser la distancia para resolver una situación de modo general y cuándo atender las circunstancias individuales. Por ejemplo, está demostrado que los profesores siempre esperan más de los niños. Sin embargo, el docente con tacto debe darse cuenta de que sus expectativas no hagan que, ante el reto, los niños lo crean insoportable o inalcanzable. Así, paradójicamente, el tacto consiste en la capacidad de saber cuánto se debe esperar sin que sea demasiado. (4) El tacto parece caracterizado por la intuición moral: un maestro con tacto parece tener la capacidad de detectar con rapidez lo que es lo apropiado, correcto y bueno hacer con base en la comprensión perceptiva pedagógica de la naturaleza individual de los niños y sus circunstancias. (p. 16)

El autor encuentra, por cierto, que la noción de tacto pedagógico no es nueva, incluso en algunos trabajos de Herbart, padre de la pedagogía moderna, cuyas bases teóricas sirvieron

para la expansión sostenida de los sistemas escolares, existe el reconocimiento de un saber no necesariamente teórico, un saber intuitivo, un saber en acción que surge de la cotidianidad del reto escolar y que muchos maestros habrán de reconocer como propio de su dimensión profesional. En él se configura, por demás, una conciencia de autonomía profesional que tiene implicación práctica, muchas veces que la base pedagógica teóricamente pudo haber construido.

También abordó Zambrano (2005) el problema del tacto en la enseñanza, para este pedagogo “el tacto opera como una forma sutil e inteligente del espíritu que sabe decir, actuar y decidir en el justo momento” (p. 140). En cierta medida es equiparable a una cierta inteligencia, que el autor sugiere imperceptible pero fundamental. “El tacto dice tanto del profesor y, tal vez mucho más, que el dominio que él tenga sobre el saber” (p. 141) concluye, de manera que es una actitud valiosa que engrandece lo pedagógico como acompañamiento humano en los actos formativos.

Así pues, aunque la acepción pueda someterse a examen, existe una innegable fuerza en lo actitudinal, en lo gestual, como acto de enseñanza, como acción didáctica necesaria para el dominio del saber hacer pedagógico.

4. La enseñanza: acción organizativa

En la búsqueda procedimental y ejecutiva de la enseñanza es importante el reconocimiento del papel estratégico del docente. Hace falta recordar que ante todo la experiencia escolar es un montaje más o menos premeditado de actividades, búsquedas, escenarios y medios para el desarrollo del saber. Desde la preparación discursiva y la disposición actitudinal del maestro hasta la selección de materiales para el aprendizaje, la regulación de los tiempos, el cuidado y la vigilancia de los procedimientos la tarea de enseñar es por tanto, en gran medida, organizativa.

La organización de experiencias, medios, recursos, contextos, escenarios para el aprendizaje está circunscrita, por supuesto, a una gama de conocimientos estructurados en un saber pedagógico que maestros y maestras poseen y que esencialmente consideran el nivel de desarrollo de los estudiantes, las exigencias del contenido, la naturaleza institucional, la cultura pedagógica, entre otros. Reconocer, por ejemplo, el valor y poder de distintas experiencias sensoriales según el nivel de enseñanza, formular múltiples niveles de abstracción en las tareas según el público estudiantil, conocer las escalas de progresión o secuencialidad de diferentes actividades estudiantiles son expresiones de una destreza para organizar y dirigir las experiencias de aproximación al saber.

Esa acción se afina poco a poco cuando resuelve junto a los estudiantes qué escenarios les permiten una mayor concentración, con qué materiales se sienten más a gusto, cómo pueden superar sus dificultades. Es un trabajo de doble efecto: por un lado el de un estratega planificador y por otro un consciente ejecutor, y ambas son tareas mentales mucho más que administrativas. Es imperativo trascender la acción organizativa del educador como una que requiere pautas burocráticas de llenado de planillas, vaciado de datos, recogida de informes, si estas no se sostienen primero en una declaración consciente y sosegada del esfuerzo intelectual por revisar su actuación y prever las acciones futuras como un proceso circular y dinámico.

En las experiencias instruccionales los elementos a considerar, como variables de organización o proyección estratégica, son las que casi siempre han estado en la ecuación pedagógica: los contenidos, las actividades, la consideración de los tiempos, los materiales, las finalidades formativas llámense competencias, objetivos o logros, y otros elementos que en el lenguaje curricular respondieron siempre al qué, cómo, cuándo, con qué y para qué enseñar. El educador que puede responder con propiedad a esto, que defiende su actuación

como el resultado de la previsión (y en mayor o menor medida su claridad pedagógica) no es aquel que lo hace sólo con documentación formal sino en el intercambio espontáneo con otros colegas, con sus superiores, con los familiares de sus estudiantes e, incluso, con los estudiantes mismos.

En cuanto a los indicadores de éxito en esta faceta organizativa del enseñante pueden considerarse la mirada o perspectiva de corto, mediano y largo plazo, el conocimiento amplio de los materiales necesarios para aprender y las técnicas para desarrollar una metodología singular y propia. La acción organizativa incluye, como ya se señaló, la habilidad para conducir una discusión, para orientar observaciones, para guiar experimentaciones, para impulsar el trabajo de equipos, desarrollar la comprensión lectora, mejorar el habla, la lectura, no sólo de textos sino también cómo interpretar el lenguaje gráfico (mapas, tablas, representaciones), y todas ellas requieren un escenario, lo que Esté, (2006) denomina la creación de un ambiente de aprendizaje y que no es, en absoluto, la disposición física o material del espacio, sino más bien “la conjunción entre un estado de conciencia y un conjunto de relaciones con la intención, cierta y evidente, de aprender” (p. 256).

Propone este autor un conjunto de recursos y conceptos para la comprensión y generación de ambientes de aprendizaje:

1. Respeto y consideración por el ritmo individual, la conciencia propia aun cuando se participe de una actividad colectiva.
2. Impulso al trabajo grupal como un recurso de socialización, cooperación e interacción humana que favorece la autogestión.
3. Ejercicio de una democracia profunda de dignificación, contraste, deliberación y coevaluación a través de los mecanismos interactivos y de participación. La participación debe ser naturalizada, es un derecho.
4. La generación de expectativas, angustias, inquietudes de orden intelectual, que ha sido definida como problematización.

5. Un componente informativo adecuado y oportuno, en función de la problematización generada; es importante que la información se necesite, haga falta y no que se presente antes de generar intriga.

6. El uso activo del lenguaje en un contexto de naturalidad y espontaneidad que permita la discusión, la lectura, la conversación en contraste con las prácticas reproductivas de copia y dictado.

7. La disposición material tanto de recursos como de mobiliarios: libros, lápices, papeles, herramientas, computadores, utensilios del hogar e, incluso, hasta teléfonos móviles que han sido desaprovechados y combatidos por la misma escuela (pp. 257-264).

Para lograr una renovación en la cultura escolar y propiciar la creación de los ambientes de aprendizaje, hace falta trascender la convicción mucho tiempo aceptada en la cultura escolar que postula la existencia de un conocimiento objetivo y por “transmitir”, y pasar a la convicción de que el aprendizaje de ese conocimiento es más poderoso cuando hay aproximación a él desde la participación e interacción social a partir del planteamiento de problemas y necesidades. En ese plano el estratega, el organizador, en que se constituye el enseñante, fortalece la acción pedagógica bajo la línea de una acción transformadora y plena de significados, aunque bien valga cerrar esta acción con la alerta de que también haya apertura por la improvisación creadora, por la sagacidad de trabajar con los imprevistos.

5. La enseñanza, en definitiva: acción movilizadora

Los gestos, los ambientes, las estrategias, la comunicación verbal preparada desde la intencionalidad didáctica, todos ellos llevan a resumir la actividad de la enseñanza como acción movilizadora. En los últimos tiempos se ha reconocido la necesidad de virar el enfoque del trabajo de los maestros hacia su incidencia en los procesos de aprendizaje, considerando que sus dispositivos de enseñanza son

instrumentos o medios y no fines en sí mismos; en eso consiste la “movilización”.

Aprender puede considerarse como un proceso de cambio cognitivo, actitudinal, procedimental, en el que el sujeto modifica sus estructuras de información, actuación y pensamiento. Aunque pueda aprenderse sin necesidad de enseñanza cuando se aprende desde la enseñanza ha sido porque esta ha podido servir de impulso generador de la actividad del estudiante, de su proceso adaptativo, de esta forma algo cambió, algo se movilizó en la mente, la conducta, la actitud del estudiante, puesto que sólo él toma la decisión de aprender, en ese sentido se pasa “de una pedagogía de las causas a una pedagogía de las condiciones” como bien ha señalado Meirieu (1998).

Bajo la premisa de que cada día más se debe enseñar a aprender, se debe favorecer el desarrollo de la autonomía personal, con acepciones incluso algo rebuscadas como lo que incluso se llegó a llamar “soberanía cognitiva” (Lanz, 2003), toda acción docente es un motor hacia el desempeño del aprendiz. Buscar que el estudiante se pregunte, investigue, que dialogue su mirada del mundo con otros, que contradiga, descubra y transforme, todos esos son mecanismos de movilización que han sido derivados de lo estratégico, lo discursivo, lo inspirador del trabajo docente.

Asumiendo que quien enseña es aquel que está “haciendo aprender” la enseñanza es estéril, fatua, si sólo consiste en la representación formalizada de rutinas comunicativas, tareas automáticas, trabajos reproductivos, copias fugaces de datos. Tristemente esa forma de pseudo enseñanza está aún muy presente en las aulas de este siglo en países como Venezuela. Todavía es escandaloso encontrar a niños, niñas o adolescentes copiando en sus cuadernos lo que un profesor dicta de un libro para luego repetir memorísticamente en un examen posterior, cuestión que a veces se legitima en la necesidad de un supuesto “dominio de grupo”, dominio

que es literal porque con eso se subyuga al estudiante y sus sueños, y su posibilidad de conocer y darle explicaciones al mundo del que forma parte.

Una enseñanza reproductora a estas alturas de la historia es, sin lugar a dudas, una forma de representación, todos estás representando o actuando, unos actúan a hacer que enseñan y otros actúan a hacer que aprenden, sin que haya confirmación de cambios conductuales, discursivos, retóricos, lexicales, actitudinales verdaderos, sino el simple paso automático por unas rutinas adormecedoras que conducen a un fraude educativo ya antes denunciado.

Por el contrario, la enseñanza ha sido movilizadora cuando el estudiante establece la conexión con su vida, sus intereses, cuando encuentra la respuesta, desarrolla la técnica, comprende el fenómeno, explica las variables, describe las cualidades, en fin, da evidencias de que ha sido transformado en alguna dimensión desde la enseñanza no reproductiva, ni de dictado ni de transmisión, aunque estos pueden llegar a ser efectivos cuando encuentran una conexión verdadera, de significado, con la mente estudiantil.

Para validar en la práctica esa dimensión propulsora de la enseñanza es imperioso rescatar la comprensión de los procesos de cognición humana que implica todo acto educativo. Es necesario también reconocer el papel de la lectura como uno de los procesos más ricos y activadores del pensamiento humano. La lectura no puede desaparecer bajo pretexto de que no genera gusto o es aburrida frente a otras formas de aproximación al mundo como la gráfica y/o audiovisual. Tal vez el paso a dar en este tiempo es concatenar aquellos hábitos de lectura solitaria a las que se consagraban algunos devotos para valorar la importancia del diálogo sobre lo leído como una práctica de impulso a la democracia y a la aparición de los individuos a través de sus ideas. Reencontrarse con prácticas de escritura y de producción textual que desechen la copia, la reproducción, la inconsciente transcripción de ideas

inertes (tal como les llamó Whitehead) que nada dicen a las mentes estudiantiles por elegantes que sean, en ese sentido, hay que recordar el valor testimonial de la narración, del relato, la riqueza detallada de las descripciones, el impulso circular de la argumentación. Las tipologías textuales deben aparecer recurrentemente en el trabajo de escritura de los estudiantes, aprender a escribir escribiendo, guiados y estimulados por el docente.

Quien enseña, si piensa en la actividad cognitiva del que aprende, debe incluso ponerse en su lugar imaginando cómo se encuentra ante la actividad propuesta, ¿estimulado?, ¿confundido?, ¿motivado?, ¿aburrido?, ¿atemorizado?, ¿reconocido? Por eso es tan importante la participación de los educandos en los planes de trabajo del educador, los proyectos que definen preocupaciones, que plantean actividades, que promueven trabajos de equipo, estableciendo con claridad cuáles son los logros, en qué está patentada la excelencia.

El maestro tiene, para finalizar, una innegable posición conductora, de liderazgo, pero todo su empeño está puesto al servicio de quienes junto a él penetran el camino del conocimiento o recorren las sendas de la formación, respaldar ese acompañamiento retórico en principios o certezas didácticas que lo desdibujen como protagonista será la vía para el cambio educativo. En eso consiste su papel movilizador.

Referencias

- AMIDON, E. y FLANDERS N. (1971). **El papel del maestro en el aula. Manual para comprender el comportamiento del maestro en el salón de clase**. Caracas, Venezuela: Librería Editorial Salesiana.
- CROS, A. (2006). **Convencer en clase. Argumentación y discurso docente**. Barcelona España: Ariel Lingüística.
- ESTÉ, A. (2006). "El ambiente de aprendizaje". En **El aula, perspectivas internas y externas**. Caracas, Venezuela: Aula XXI. Editorial Santillana.

- FREIRE, Paulo. (1998). **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI Editores.
- GONZÁLEZ, B. (2009). **Socialización cognitiva en el aula de clase vista a través de la interacción verbal**. Tesis presentada en el Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela: Consejo de Estudios de Postgrado.
- LANZ, C. (2003). “No es posible la soberanía política sin la soberanía cognitiva”. **Tiempo Universitario**. [Página web en línea]. Disponible en <ile:///C:/Soberania%20cognitiva%20de%20Lanz.htm>
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2007). “Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional”. **Revista Iberoamericana de Educación** (versión digital), vol. 43, No. 2, pp. 1-11.
- MEIRIEU, P. (1998). **Frankenstein educador**. Barcelona: Ed. *Laertes*.
- MORA GALLARDO, E. (2006). “Estrategias prosódicas en el aula de clase”. Mérida, Venezuela: **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. N° 11, pp. 9-26.
- RIVAS, P. (2009). “La docencia desde la investidura académica y la impostura fraudulenta”. Mérida. **Educere** - El aula, vivencias y reflexiones Año 13, N° 44, Enero - Febrero - Marzo, 2009, pp. 187-197. (Recuperada el 9 de octubre de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28857/1/aulas1.pdf> el 11-10-2011)
- USLAR PIETRI, A. (1982). **Educar para Venezuela**. Caracas: Ed. *Lisbona*.
- VAN MANEN, M. (2008). “Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action”. Pekín, China, **Peking University Education Review**.
- ZAMBRANO LEAL, A. (2005). **Didáctica, pedagogía y saber**. Bogotá Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.