



Aprendizaje como adquisición, construcción y participación

Al ser el aprendizaje uno de los procesos básicos de la Psicología, ha sido estudiado desde diversas ópticas. La Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación, Ana Ma. Méndez, profesora investigadora de nuestra Escuela, inicia una serie de artículos referentes a este tema, que constituye una de sus principales líneas de investigación. En este primer documento, a manera de introducción, alude a diversas metáforas que suelen utilizarse en los medios académicos para definir al aprendizaje. Cabe destacar que estas reflexiones se enmarcan dentro del proyecto «Análisis de la práctica docente y generación de procesos formativos en escuelas bilingües, a partir de la producción de textos argumentativos», financiado por SEP-SEByN-CONACYT, cuya coordinadora general es la Dra. Méndez.

Ana María Méndez Puga

En los distintos ambientes, niveles educativos, actores del proceso y experiencias específicas en torno al aprendizaje con los que he interactuado, me he encontrado con distintas maneras de explicar el aprendizaje y de interpretar las metáforas que pretenden explicarlo, es este texto muestra de esas maneras de expresarlo y asumirlo.

En cualquier ambiente educativo se habla de aprendizaje de manera explícita e implícita, como algo dado, como algo sabido, evidente para todos, pero, ¿se comparte una manera de definirlo?, ¿lo que se dice, obedece a la misma lógica? Pareciera que sí, en tanto que se parte de una definición que remite a un fin, a una intención. El concepto de aprendizaje es asumido entonces como algo **que se busca, como el punto de llegada**. Se tiene claro el antes y el después del proceso, es decir, se observa cuando alguien logra expresar algo, cuando antes no lo hacía, o cuando lo hacía con conceptos incompletos, inacabados y cómo, casi por arte de magia, hay un nuevo sujeto transformado, con nuevos objetos de conocimiento, con nuevas maneras de entender el mundo, o con nuevas contradicciones, nuevas dudas.

Por otro lado, hay otra perspectiva en común, **la del vacío, la de la ausencia**. Se vuelve un lugar común escuchar que los estudiantes tienen que aprender, que no aprenden, o que no pueden aprender, o que alguien no ha aprendido a aprender. Esta ausencia, este lugar del no, pretende ser llenado desde fuera, resuelto desde los otros, cuando se decide qué es lo más conveniente para aprender y qué es lo que hay que aprender. Se cree y confía en la palabra del experto, del que pretende saber y responder a las demandas de aprendizaje, con ello parece también que es común la importancia que se le otorga a la guía del otro, en este llenar un vacío, en esta búsqueda de un fin.





Así, el discurso común remite a **búsquedas y a necesidades**. Se busca algo que se necesita, en un *continuo* que da sentido a la existencia humana, con esta posibilidad no sólo de aprender sino de saber que se ha aprendido y qué se ha aprendido, como dijera Maturana y Varela (1996)¹, en torno a las obligaciones que se generan, por “el conocimiento del conocimiento”, es decir, aprender y poseer conocimiento obliga a asumir una posición ética ante ese conocimiento.



Pareciera entonces que esa búsqueda común a los seres humanos es parte de lo que nos humaniza, y ése aparece como otro acuerdo básico. Esa forma de aprendizaje y de relacionarse con lo aprendido en tanto especificidad de lo humano -que hace la diferencia con otros seres vivos- y que hace que la búsqueda sea en sí misma gratificante; y no sólo eso, que permita ser pensada y repensada, en un ejercicio metacognitivo que facilita el desarrollo de procesos reflexivos y de nuevos aprendizajes.

Pero, ¿qué se puede decir del proceso por el que una persona pasa para aprender algo?, ¿se pueden explicar con claridad las diferencias entre una persona que aprende y otra que no lo hace?, ¿o explicar cómo es que alguien no aprende lo que se pretendía, pero aprende otras cosas no previstas, como planteaba Elsie Rockwell² acerca de algunos niños en algunas escuelas en contextos de exclusión, “que aprenden que no aprenden y eso se lo aprenden para toda la vida”? ¿Es posible entonces dar cuenta del proceso por el que se aprende y también tener un acuerdo básico? Desafortunadamente no. Se van a identificar distintas metáforas para explicar este proceso, que obedecen a búsquedas de distintos investigadores, epistemólogos, psicólogos, biólogos, antropólogos, sociólogos y educadores, tratando de entender, de explicarse esta diferencia entre saber y no saber.

De tal suerte, que además de la idea, ya comentada, de intención, vacío, búsqueda y necesidad, se añade la idea de **cambio**, de **transformación**, de mejora –aunque es claro que muchos aprendizajes no necesariamente llevan a los seres humanos a ser mejores o más felices-. Con todo lo anterior, es que se va construyendo un concepto polisémico, que responde a las diferentes teorías que pretenden explicarlo y a las distintas maneras en que se expresa y actualiza en cada una de las personas, grupos o comunidades.

Una de las primeras metáforas utilizadas con la que se pretende explicar cómo se aprende y qué sucede en los sujetos para que aprendan, o qué hacen para aprender, se ubica en la idea de **adquisición**, en tanto posesión, en tanto algo que el sujeto hace para tener, para poseer y que le permite explicarse el mundo. Si bien esta metáfora de la adquisición parece poner el énfasis en lo que el sujeto hace para apropiarse, no logra explicar justo eso que hace, sólo aclara la necesidad de que el sujeto lo posea, que no sea algo prestado, sino adquirido. Esa idea de adquisición también se relaciona con la de cambio, con algo que sucede y que es inexplicable, pero que puede ser explicado por las evidencias de ese cambio. Esta idea se ha relacionado con la de procesamiento, en tanto que parece tenerse claro que aprender no es copiar, sino que hay cierta acción del sujeto con eso que desea o debe aprender. No obstante, también se ha relacionado con la de repetición, es decir, si eres capaz de decir lo mismo que el libro, el profesor o que otra persona, ya lo aprendiste, ya lo adquiriste, presentando una idea un tanto errónea de adquisición como copia. Esta adquisición pareciera depender más de cada sujeto que está aprendiendo y de la manera como procesa la información, que de los otros, del ambiente o la forma en que se relacione con el objeto de conocimiento.

Esta metáfora de la adquisición es asumida por gran número de personas y forma parte de diálogos informales, estableciendo un nexo que explica el aprendizaje con estudiar, repetir y poseer. Es decir, se asume que el que estudia aprende y que el que aprende puede repetir lo estudiado, lo anterior deriva de la confusión estudiar-aprender-memorizar, es decir, se vuelven sinónimos, y viene luego el siguiente escalón, alguien con buena memoria, aprende mucho y es muy inteligente. Buena



memoria se equipara entonces a inteligencia. Es innegable el papel de la memoria en el proceso de aprendizaje, es fundamental, pero no lo es todo.

Otra de las metáforas más utilizadas es la de **construcción**, en la que no se está exento de dificultades y confusiones. Esta manera de explicarlo retoma algunos planteamientos básicos de la psicología del siglo pasado con los que se rompieron los paradigmas existentes y que de algún modo se han convertido para muchos educadores en lugares comunes importantes, por ejemplo, las dos ideas centrales de Jean Piaget³: una, de responder a la pregunta, ¿cómo se pasa de un nivel de conocimiento a otro? (y no de buscar responder cómo se conoce), y la otra, de tratar de entender el proceso de conocimiento por las respuestas diferentes de los niños, por esas respuestas que desde la visión del adulto son consideradas errores, desvíos de la respuesta correcta. Esta metáfora explicada por algunos actores del hecho educativo, da cuenta del aprendizaje como un proceso que parte necesariamente de la idea de **interacción**, es decir, para aprender algo hay que relacionarse con ese algo, y plantear las ideas previas en torno a ese algo, de tal suerte que lo nuevo vaya paulatinamente acomodándose y siendo parte de esas maneras previas de pensar un hecho, un fenómeno o un concepto, haciendo en esa interacción una idea más completa y más compleja, una clara ampliación de lo que se tenía construido, pero no como acumulación sino como acomodación.

La tercera metáfora —que es posible analizar en este texto— y que de algún modo constituye una de las principales, es la de **participación**. En ésta, se retoma la metáfora de la construcción, fundamentalmente en la importancia que le otorga a la **interacción**, ya que parte del hecho de que el aprendizaje es social y de que el lenguaje es el medio fundamental para esa interacción. De este modo, es posible hablar de sujetos sociales, de sujetos colectivos, de aprendizajes sociales y de cultura como elementos esenciales de esta manera de explicar el aprendizaje. Ser parte de una sociedad con ciertas normas, cosmovisiones y formas de expresión hace a los sujetos apropiarse de algunos de ellos, pero no de manera directa, como copia, sino en tanto **interpretación**, acordes a su contexto, a sus pares, y no necesariamente por oposición al diferente. Pareciera entonces que para aprender hay que participar, interactuar e interpretar las vivencias, las experiencias, significándolas desde la historia de cada uno y resignificándolas desde los colectivos de los que se es parte. Pero, para qué y por qué se participa, se dice que es necesario participar para que al mismo tiempo que se aprende se **reconstruya** el tejido identitario que nos conforma y se constituyan o reconstituyan los distintos sujetos colectivos de los que se es parte, al mismo tiempo



que se busca la transformación de las condiciones de existencia. En esta perspectiva se alude a L. S. Vygotski⁴ como uno de los teóricos que enfatizó la importancia de lo social.

Estas tres metáforas, no como las plantean los teóricos, sino como son asumidas por los actores, van dando cuenta justo de las distintas palabras con las que es posible explicar el aprendizaje humano, en tanto *adquisición, apropiación, procesamiento, construcción, interacción, transformación, participación*, y todas ellas, con la base común de la necesidad humana de aprender y trascender.

Aprender es también un acto volitivo, intencionado, necesario a la humanización, e inseparable de la idea de enseñanza; porque aprendemos con los otros, mirando, escuchando, haciendo con otros, pero también es un proceso continuo que precisa de un trabajo individual “interior” que permita el desarrollo de habilidades de análisis, de comparación, de síntesis, de confrontación y de reflexión —entre muchas otras de las que es capaz el ser humano—. Aprendemos a partir de que actuamos sobre los objetos de conocimiento, no





necesariamente en una actuación material, observable; y también aprendemos en la medida que interactuamos con otros, por la mediación de otros, es decir, es un proceso social.

Hace tiempo, necesitaba encontrar una estrategia para trabajar con los estudiantes la diferencia entre saber y conocer. Me basé en el libro de Luis Villoro⁵ "Creer, saber y conocer" (1992) y quise utilizar un ejemplo acerca de lo que pensaba un niño. Mi hijo tenía cuatro años y le solicité una entrevista. Ante la pregunta de cuál era la diferencia entre estos tres conceptos, contestó con un ejemplo: es cuando tú vas a ir a una ciudad y crees que es de una manera, pero luego lees en un libro y te das cuenta que es de otra manera, y ya sabes, ya lo que creías no es cierto, pero a lo mejor un poco; luego vas a la ciudad y la conoces. Su respuesta nos dice a los psicólogos que si él no hubiese estado en interacción con el tema no lo hubiese pensado, no hubiese tomado lo que sabe para plantearse un problema y no lo hubiese resuelto, a su manera, que no es otra que la de su entorno, la de su cultura. También nos habla de sus niveles de conceptualización de acuerdo con la teoría psicogenética de Piaget. Si se sigue trabajando con este tipo de interrogantes, su proceso de aprendizaje va cobrando sentido porque sus interacciones con el mundo le permiten que lo vaya construyendo paulatinamente y se lo vaya apropiando. Así que no es posible aprender sin problematizarse, sin confundirse y sin intentar resolver esos problemas.



BIBLIOGRAFÍA

- ¹ Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. México, Barcelona, Debate, Tercera Edición, 1999.
- ² Elsie Rockwell, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV de temas referidos a la escuela y sus actores, coordinadora del Observatorio Ciudadano de la Educación.
- ³ Jean Piaget, epistemólogo, biólogo y psicólogo que generó una transformación de las concepciones tradicionales en torno al aprendizaje, al explicar desde perspectivas diferentes el paso de un nivel de conocimiento a otro, movilizandando las concepciones tradicionales y poniendo énfasis en la importancia de la acción de los sujetos sobre los objetos de conocimiento y en la manera en cómo el sujeto modifica al objeto y el objeto modifica al sujeto.
- ⁴ L. S. Vygotski, psicólogo que a principios del siglo pasado, buscó entender el lenguaje, la percepción, el pensamiento, el aprendizaje, la memoria y con todo ello el desarrollo, dándole importancia central a la cultura.
- ⁵ Luis Villoro, filósofo con diversas publicaciones y aportes en torno a la diversidad y que entre sus muchas obras publicó, en 1982, el libro "Creer, saber, conocer" en la editorial Siglo XXI de México. La 7ª edición de 1992 es a la que se alude.



Los alcances y límites *de la libertad de cátedra* en la docencia universal

La libertad de cátedra ha constituido dentro de la pedagogía crítica uno de los tópicos más importantes de análisis. En la actualidad se presenta como una de las necesidades imperantes en el ámbito educativo, aunque no deja de causar polémica por la dificultad para distinguir hasta dónde se está defendiendo la libertad de cátedra y dónde se pierden los límites; hasta dónde se difunde un discurso sobre el ejercicio de la libertad de cátedra y hasta dónde se es congruente en la práctica. En este artículo, la Mtra. en Orientación Educativa, Blanca de la Luz Fernández Heredia, docente de la Escuela, nos presenta un análisis interesante sobre esta situación desde su propia perspectiva.

Blanca de la Luz Fernández Heredia

La autonomía en las universidades públicas conlleva un profundo significado que las identifica. Dicha autonomía implica una serie de valores insoslayables para que este tipo de universidades cumpla con una de sus funciones primordiales: la libre reflexión en la construcción e investigación del conocimiento científico, en donde *“el ejercicio de la ciencia debe exigir un ambiente de libre discusión en el cual puedan formarse inteligencias capaces de cuestionarlo todo. Por eso, las universidades públicas tienen que preparar mentalidades susceptibles de poner en crisis los prejuicios sociales y políticos que ayudan a sustentar cualquier régimen, y proponer alternativas racionales”* (Villoro, 2003).

Y es justamente en este contexto de autonomía universitaria en donde aparece la libertad de cátedra, concepto que fue acuñado para significar la posibilidad de que el profesorado tenga la independencia para elegir y desarrollar los métodos más convenientes en la construcción del conocimiento en una materia o asignatura determinada; permitiendo, además, establecer las estrategias educativas adecuadas y pertinentes para que los alumnos logren relacionar los aspectos teóricos que se revisan en el aula con la realidad social concreta que los rodea.

Al mismo tiempo, la libertad de cátedra es una oportunidad para mantener actualizados permanentemente los programas de estudio, incorporando para su análisis y discusión las diferentes perspectivas teóricas que existan en relación a un tema específico. Sin embargo, esta libertad de la que se habla, no es absoluta, se encuentra acotada por el propio currículum, en donde los contenidos temáticos de una asignatura deberán de obedecer al estudio de temas específicos, es decir, la libertad de cátedra no implica que el título de una materia sea uno y la discusión y análisis durante el desarrollo de las clases sea otro.

De igual manera, la libertad de cátedra no debe ser un pretexto para repetir año tras año contenidos de una asignatura que alguna vez fueron útiles y pertinentes, pero que han dejado de serlo al paso del tiempo y que bajo el pretexto de esta “libertad” se siguen repitiendo año tras año, sin hacer el menor esfuerzo por actualizarlos. Ni tampoco tiene que ver con la improvisación y con el trabajo desordenado y sin dirección dentro del aula.

