

Serie Apuntes de Cátedra _ Análisis y lectura crítica de las llamadas “teorías del aprendizaje” _

Milagros Rafaghelli

A modo de introducción

Con el propósito de dar continuidad a los escritos de la cátedra Psicología de la Educación, presentamos en esta oportunidad algunas ideas y reflexiones acerca de la construcción del discurso de las denominadas “teorías del aprendizaje”. Nos interesa realizar una lectura geohistórica y política que nos permita ubicar el surgimiento del mismo en las coordenadas espacio y tiempo, y a la vez, desde una perspectiva que nos ayude a reconocer tanto los supuestos epistemológicos y pedagógicos, como también, los políticos y sociales que sostienen tal discurso. Compartimos con Temporetti (2006) la idea de que en toda propuesta de formación está comprometida con mayor o menor grado de conciencia una concepción o creencia, popular o científica, sobre las características del sujeto que aprende y las de quien enseña; junto con ello, la forma a través de la cual enseña, está muy relacionada al modo como se concibe el conocimiento y el sentido de la formación en la sociedad. Nos proponemos en este escrito, comprender esas concepciones o creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento y la educación; e indagar, a la vez, los supuestos científicos y políticos que las sostienen.

Es oportuno recordar, que las llamadas “teorías del aprendizaje” se han presentado en el campo de la Psicología educativa como cuerpos normativos y prescriptivos; como verdades absolutas, determinantes y definitorias, acerca de cómo funcionan las mentes. Muchos consideramos que al presentarlas de este modo, se encubre, en realidad, que las mismas son una “verdad relativa” a los contextos culturales donde surgieron; las teorías no son universales ni neutrales, tienen un importante contenido moral e ideológico, sobre todo, cuando quedan incorporadas a una cultura y se termina actuando en relación con ellas; por lo tanto, ignorar el componente cultural, moral e ideológico de las llamadas teorías del aprendizaje es prácticamente un absurdo (Bruner, 1986).

Las teorías del aprendizaje una vez aceptadas por las culturas dominantes, ya no actúan como mera descripción de los hechos, sino que se convierten en la única manera de comprender las cosas. Por ejemplo los criterios con los que se evalúa una producción de los estudiantes como muy bueno, depende de la teoría sostenida implícitamente. De este modo, la teoría es lo que determina qué es lo que se considera aceptable y qué es lo que consideramos fracaso.

Una de las preguntas con las que generalmente se recorrió el estudio de las teorías del aprendizaje es ¿qué dicen las teorías acerca de cómo aprenden los alumnos?, ¿cómo creemos que los alumnos aprenden?, ¿qué respuestas dan sobre ello? La pregunta no es menor, más aún, si estamos de acuerdo con la idea de que nuestras interacciones con los otros están profundamente

afectadas por nuestras teorías sobre cómo funcionan otras mentes. Estas teorías casi nunca se hacen explícitas. Son ideas que están profundamente incorporadas en nosotros y que reflejan creencias culturales, acerca de cómo funcionan las mentes.

En relación con la pregunta que acabamos de formular, Bruner (1997) es uno de los autores que considera que es necesario conocer cuáles son nuestras propias *teorías populares*, pues cualquier innovación que queramos introducir en las prácticas socio educativas, tendrá que competir, reemplazar o modificar las teorías populares que guían tanto a los maestros como a los alumnos. La enseñanza está basada en ideas, muchas veces implícitas, sobre cómo creemos que los otros (y nosotros mismos) aprenden; esas ideas necesitan un proceso permanente de reflexión, dado que, el impacto que tienen en las prácticas educativas es enorme.

Es necesario volver a preguntarnos cuestiones tales como: ¿qué es el conocimiento?, ¿de dónde viene?, ¿cómo llegamos a él? ¿El conocimiento está en una persona o en un grupo? ¿Si los que creemos que deberían saber no saben, a quién recurrimos para preguntarle algo?

Bruner (1997) propone recorrer algunas concepciones que sobre las mentes de los aprendices tienen los teóricos educativos, los docentes y los propios alumnos. Desarrollamos aquí nuestra reconstrucción a partir de los aportes que Bruner realiza en *La educación, puerta de la cultura*. (1997)

Creencias sobre la educación

En toda actividad social existen, de manera más o menos consciente, de manera más o menos explícita, concepciones, creencias culturales, supuestos políticos e ideológicos, además de pedagógicos acerca de cuál es el sentido de la educación.

Reconocer la diversidad de concepciones no es menor porque es posible que en el marco de cualquier proyecto educativo, las acciones se realicen en relación con esas concepciones a las que adherimos. Por ejemplo, es distinto considerar que la educación es el proceso de transmisión de saberes de la generación adulta a los jóvenes a considerar que la educación es un proceso de interacción cultural. Es distinto pensar que la educación es una de las tantas formas que la cultura tiene para integrar a los sujetos, a pensar que es la única.

Educación como imitación.

Existe el supuesto de que se puede educar mostrando cómo se hacen las cosas y dando oportunidad para que las mismas se hagan. En nuestra cotidianeidad es muy común ver a los niños imitando las acciones de los adultos. Los adultos aprovechan esta tendencia para demostrar la ejecución correcta de ciertas tareas. Cuando un adulto muestra una acción exitosa, esa demostración se basa implícitamente en la creencia del adulto de que quien aprende lo puede hacer por medio de la imitación. Bajo esta idea se educa mostrando una acción, mostrando lo que hay que hacer “sin ruido” para que el otro lo haga bien, imitando el modelo que se le presenta. Los adultos convierten sus propias acciones en modelos. El experto es quien adquirió una habilidad, una experticia, a través de la práctica repetida y se la muestra al novato, suponiendo que

practicando el modelamiento el novato también tendrá éxito. La educación por imitación es la base del aprendizaje práctico.

Sobre este modelo nos gustaría hacer, por lo menos, tres reflexiones. Una, es que muchas veces cuando se le pide a otro que imite una acción éste lo hace desconociendo cuál es el propósito que se persigue con esa acción o actividad, por lo tanto es un aprender sin sentido. En la educación como imitación el conocimiento que se transmite es más procedimental que proposicional; se focaliza en enseñar a hacer algo más que en entender por qué hacer algo. Y menos. La otra, es que en este modelo está implícita la idea de que a través de la imitación se puede transmitir la cultura. Por último, quisiéramos advertir que el solo hecho de realizar la tarea no nos lleva a un aprendizaje comprensivo y reflexivo tal como sería, por ejemplo, si se combinara acción y reflexión. En la imitación hay poca discusión y/o negociación. Tal como puede advertirse es una creencia sobre la educación que desestima la importancia de la cultura en el modelado de las acciones. En la educación como imitación existe, por lo general, una asimetría entre los participantes. Quién imita es por lo general menos experto que el que muestra.

Educación como exposición.

Es una forma de concebir la educación donde se supone que la misma consiste en adquirir saberes. Esta perspectiva parte de la creencia de que el conocimiento está fuera de los estudiantes, lo poseen otros que lo transmiten a través de la exposición. Bajo esta perspectiva se sostiene que la mayoría de los seres humanos no construyen nuevos conocimientos sino que se limitan a utilizar los conocimientos que otros ya produjeron. Por ello, se supone que la enseñanza y el aprendizaje están relacionados con mecanismos de transmisión y transferencia; de incorporación, absorción o asimilación memorística de un conjunto de contenidos seleccionados intencionalmente para la enseñanza. Entendidos los conocimientos como entidades abstractas, éstos le son transferidos al sujeto que aprende por el docente que enseña, y en esa transmisión prácticamente no sufren modificaciones. Aprender es almacenar algo mientras que enseñar es depositar. La educación, desde esta posición, suele basarse en la noción de que se deben presentar a los alumnos ciertos hechos, reglas o principios que se pueden traspasar exponiéndolos. En este escenario educativo, aprender es adquirir algo nuevo con la ayuda de ciertas capacidades mentales (memoria, atención, concentración). El conocimiento se toma como algo acumulativo, de manera que el conocimiento posterior se produce sobre lo que se tenía de antes. Además, el conocimiento se toma como algo establecido e independiente de la perspectiva del conocedor. Esta es una perspectiva que privilegia el ejercicio y la repetición mecánica como actividades que ayudan a almacenar la información que se adquirió. Además la perspectiva supone que lo que se enseña es desconocido por los estudiantes; eso es, que o hay saberes previos. Jerome Bruner (1997) advierte que esta manera de entender la educación es ampliamente suscrita hoy en las prácticas educativas.

En esta perspectiva hay poco lugar para el cuestionamiento, la interpretación o la construcción activa. La enseñanza no es diálogo sino, exposición de uno a otro. Los contenidos en general se presentan como ahistóricos, alejados de sus contextos de producción y de los procesos que lo originaron.

Educación como pensamiento.

En esta manera de entender la educación se pasa del plano de la acción al de la reflexión y abstracción. Esta posición sostiene que educar es mucho más que mostrar una acción o almacenar información. Aprender es por sobre todo hacer cosas con la información, por ello se valora un sujeto activo que para aprender motoriza procesos de construcción interna. La educación se preocupa por ayudar a los estudiantes a razonar. Es una perspectiva que sostiene la importancia de la ayuda y la colaboración para lograr el entendimiento y la comprensión. Se tiene en cuenta la capacidad que tienen los sujetos para pensar, razonar y corregir ideas a través del diálogo y la reflexión. Es una perspectiva educativa que se esfuerza por tratar de entender cómo los otros piensan y sugiere que el conocimiento es un proceso cognitivo. Cognitivo es el término que se usa para explicar los procesos mentales internos que ocurren en las personas cuando aprenden. Aprender no es solamente leer algo y hacer ejercicios para afianzarlo, sino que aprender es sobre todo comprender, y comprender exige intervenir de manera activa en el proceso, exige involucrarse, construir o atribuir sentidos a aquello que se aprende. Las actividades de aprendizaje, desde esta posición, se entienden como operaciones mentales que se construyen a través de procesos individuales de abstracción y generalización y que luego el sujeto acciona para resolver problemas escolares. Podríamos pensar que aplicación, ejemplificación, generalización son ejemplos de actividades en esta perspectiva. Para esto enfoque no se trata de imponer modelos científicos para que ocurra el aprendizaje, sino, entender que el aprendizaje ocurre en el marco de las actividades que realizan las personas. Aquí la aclaración que debemos hacer, es que ésta perspectiva no debiera entenderse como un relativismo absoluto o que cualquier cosas es verdadera, siempre que se someta a una comunidad interpretativa. Sí es cierto que se parte de una concepción de conocimiento distinta al enfoque anterior.

En este enfoque de la educación como pensamiento se advierten por lo menos tres líneas de trabajo. Las tres preocupadas por entender el aprendizaje de los estudiantes. La primera deriva de la Teoría de la equilibración de Jean Piaget. Mediante la teoría de la equilibración el autor explicó el proceso de construcción de conocimientos. Sostuvo que el conocimiento se construye mediante la aplicación de un **sistema de acción** que está en permanente intercambio entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Otra línea es la que intenta mostrar la fuerza y la resistencia que ponen a la enseñanza las falsas creencias construidas por las personas sobre las cosas y situaciones. Esta línea de trabajo advierte que el deseado cambio conceptual no es tan fácil de lograr.

La tercera línea, está constituida por los estudios sobre resolución de problemas y estrategias de aprendizaje para la comprensión. Los estudios que predominan en esta línea priorizan la elaboración de estrategias centradas en la apropiación de los contenidos de la enseñanza más que en la adquisición de capacidades para hacer uso acrítico de los contenidos.

Una de las limitaciones que muestra la creencia de la educación como pensamiento es la poca atención que presta al desarrollo de la flexibilidad cognitiva en interacción con el entorno social y cultural.

Educación como conocimiento social.

En esta perspectiva se pone énfasis en la importancia del intercambio social en la construcción del conocimiento. El conocimiento no es un proceso de construcción individual como aparecía en la creencia anterior, sino que lo es de construcción cultural. Desde este modelo la educación se posibilita en las interacciones sociales que se construyen en los espacios culturales donde se participa. La educación tiene que ver con la forma de utilizar las herramientas que la cultura pone a disposición, y con la construcción de nuevas. La educación es un proceso simbólico de internalización de guiones, de formatos, de modos de entender la realidad que construimos por participar en una cultura en un momento histórico particular. Todo conocimiento tiene una historia con la que hay que dialogar; no con la intención de hacer un culto del pasado, sino, con el propósito de interactuar con él.

La educación como conocimiento social es valorada por los teóricos de la actividad situada, para quienes el aprendizaje es el proceso mismo que se da en las relaciones que se tejen entre personas, actividades y situaciones como una sola entidad abarcadora. Actividad, aprendizaje y contexto; pensamiento, sentimiento y acción son dimensiones que se entrelazan en un todo unificado. También, por los teóricos de las cogniciones distribuidas, y por los que consideran al aprendizaje como un proceso progresivo de participación en comunidades de práctica.

Desde este modelo se afirma que es la historia de la humanidad quien muestra que los procesos mentales, las posibilidades de pensar, no existen separados de la situación, del contexto y de la historia, sino que se constituyen en ella.

Esta perspectiva no desconoce que en las instituciones se producen saberes; pero sostiene que las instituciones educativas convirtieron los saberes en contenidos abstractos, generales, y terminaron descontextualizándolos.

Para esta última manera de entender la educación, conocer y aprender implica comprometerse en un mismo proceso, cambiante, complejo, problemático, incierto, donde lo complejo y problemático es el conocimiento y no el aprendizaje. El conocimiento transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de manera múltiple y heterogénea. La preocupación no es cómo se aprende, sino mostrar que se pueden inventar nuevos conocimientos interviniendo en la práctica, en la actividad misma, de allí la necesidad de participar en escenarios sociales amplios.

Repensar las mentes, la cultura y la educación

Las cuatro perspectivas trabajadas acá son parte de un continente más amplio, donde el significado de cada una debe ser entendido en su parcialidad. Nadie puede sostener que la acumulación de conocimientos sea trivial. Ningún crítico sensato podría negar que el conocimiento

depende de la perspectiva con la que nos acercamos a él y que negociamos perspectivas en el proceso de búsqueda de nuevos conocimientos.

Es necesario fundir las cuatro perspectivas en alguna unidad congruente reconocida como parte de un continente común. Así como habría que arrancarle a las perspectivas más antiguas de la mente su estrecho exclusivismo, habría que pedirles a las perspectivas más recientes que reconozcan los aportes de las más tradicionales. En definitiva, Bruner propone pensar en una teoría de la educación más integrada. Es importante tener presente que toda elección de práctica pedagógica implica una concepción de sujeto y una manera de pensar el proceso de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación. La educación nunca es inocente, es un medio para llevar el mensaje propio.

Con el desarrollo de las cuatro creencias que menciona Jerome Bruner (1997) queremos advertir que las posibles respuestas a las preguntas acerca del cómo se aprende, están en relación con un conjunto de ideas que complejizan la pregunta y que, por cierto, elaboran respuestas diferentes.

Antes de finalizar quisiéramos realizar una reflexión sobre los aportes del psicoanálisis para pensar la educación.

Psicoanálisis y Educación

Existe un acuerdo bastante amplio tanto en el psicoanálisis como en la educación de que Freud no se ocupó de la educación. No se ocupó de la educación, en el sentido de que no desarrolló ninguna reflexión más o menos sistemática sobre los medios y los fines de la educación de los niños, no propuso ninguna meta o límite del desarrollo y no habló de ningún comportamiento a ser alcanzado por los niños como consecuencia de la intervención del adulto. No obstante esto, son abundantes los comentarios que Freud realiza a lo largo de sus escritos sobre la pedagogía de su época y hasta su propia experiencia como alumno de una escuela secundaria de Viena.

Está claro que Freud introduce una nueva forma de pensar al hombre y esto es lo que tiene relación con la educación; con lo cual podemos afirmar que sí hay una suerte de relación entre psicoanálisis y campo educativo.

Iniciado el siglo XX no son pocos los pedagogos que intentan llevar el psicoanálisis para pensar la educación. Sin ir muy lejos, ejemplo de esto es la propia Anna Freud, la hija de Freud. Inicialmente estudia medicina pero no continúa sus estudios y se dedica a trabajar en educación. Luego se abocará más específicamente a la clínica con niños.

Lajonquiere (2015) cuenta que Anna realizaba reuniones con colegas en su casa, y de alguna de esas reuniones participara el propio Freud. Otras personas que desde el psicoanálisis se dedicaron a la pedagogía fueron: Melanie Klein, Françoise Dolto, Maud Mannoni, ellas no solamente contribuyeron a la clínica sino que fueron más lejos en tanto intentaron lanzar alguna luz analítica sobre las relaciones entre adultos y niños y sobre proyectos institucionales de tenor educativo. En general sostenían que el inicio de la enfermedad en la infancia estaba relacionado a la vida del niño junto a los adultos (6)

¿Por qué?

Porque en comparación con otras especies animales, el hombre recién nacido parece indefenso y ese estado de indefensión dura mucho tiempo (desamparo originario). Esa debilidad lo condena a un cuidado prolongado por parte de los adultos. La historia infantil individual está marcada por la acción de los adultos y estas marcas subsisten durante toda la vida.

Aquí es donde aparece la educación entendida como la acción de los adultos sobre los niños, adultos que intervienen **en el paso** del principio del placer al principio de realidad (realidad que el adulto dice cuál es)

En psicoanálisis nunca se habla de sustitución de una cosa por otra.

Cuando se habla de realidad se habla de realidad del deseo. Veamos qué es esto. En principio, deseo no se debe confundir con voluntad o creatividad. El deseo es lo que condena al hombre a estar un poco fuera de foco consigo mismo.

Aunque sea diferente entre si la educación y el psicoanálisis tienen un mismo objetivo. ¿Cuál es el objetivo del psicoanálisis? Reconciliar al sujeto con su deseo, llevándolo al hombre a entender que tonto es querer deshacerse de él. Mientras que el objetivo de la educación tiene que ser **el deseo**. Si la intervención de los adultos está atravesada por el rechazo inconsciente del deseo entonces difícilmente podrá darse la educación.

El estudio de la influencia de los factores afectivos y emocionales en la educación no tuvo una aceptación homogénea como herramienta para comprender las problemáticas educativas. El temor a un cierto relativismo científico y el desconocimiento de sus reales aportes produce cierta resistencia en muchas instituciones. No obstante, en los últimos años se comienza a tomar conciencia de la centralidad que adquiere la cuestión afectiva y la naturaleza de los vínculos que se construyen entre los actores que participan en la escena educativa, desde el nivel inicial a los niveles más avanzados, incluyendo la universidad.

En este sentido se reconocen tres líneas de investigación que están produciendo conocimientos científicos y enriqueciendo esta perspectiva. Nos referimos a los aportes de la Psicopedagogía Clínica que introduce Silvia Schlemenson, de la Clínica socio- educativa, a partir de los trabajos que Perla Zelmanovich coordina en Flacso, y de los trabajos actuales sobre la construcción de la experiencia estudiantil en la universidad. (Carli, 2012)

BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, Ana (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós: Argentina

Carli, Sandra (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI: Argentina

Castorina, José A y Carretero, M (2012) *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*. Paidós: Argentina

Castorina, José A y Carretero, M (2012) *Desarrollo cognitivo y educación II. Los inicios del conocimiento*. Paidós: Argentina

Blanco, Rafael (2014) *Universidades íntimas y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila: Argentina

Bruner, Jerome (1986) *La teoría del desarrollo como cultura*, en Realidad Mental y mundos posibles. Los actos de significación que dan sentido a la experiencia. Gedisa Editorial. Barcelona. España

Bruner, Jerome (1997) *Pedagogía Popular*, en La Educación puerta de la cultura. Aprendizaje Visor. Madrid. España

Elichhiry, Nora (2010) (Comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manatíal: Argentina

Lajonquiere, Leandro (2015) *Psicoanálisis y Educación: historia de una relación. Sus potencialidades actuales*. Diplomatura en psicoanálisis y educación. Flacso 2015. Clase N° 2. Argentina

Lave, Jean (1991) *La cognición en la práctica*. Paidós: España

Pierella, María Paula (2014) *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós: Argentina

Pozo, Ignacio (1996) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid. España

Pozo, Ignacio (2000) *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial. Madrid. España

Pozo, Ignacio (2001) *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Morata. Madrid. España

Salomon, Gavriel (1993) (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu: España

Schlemenson, Silvia y Grunin, Julián (2014) *Adolescentes y problemas de aprendizajes. Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Paidós: Argentina

Schnoz, Wolfgang; Vosniadou, Stella y Carretero, M (2006) (Comps.) *Cambio conceptual y educación*. Aique: Argentina

Temporetti, Félix (2006) *Prácticas educativas: entre lo individual y lo socio cultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza*, en Itinerarios Educativos, la revista del INDI

(Instituto de desarrollo en investigación para la formación docente). Año 1. Número 1. Ediciones UNL. Santa Fe. Argentina

Wenger, Eienne, (2001) *Comunidad de práctica. Aprendizaje significado e identidad*. Paidós: España.