



Acerca del Aprendizaje

Marta Susana De Brasi



Introducción

El objetivo de este trabajo es plantear un modelo pedagógico centrado en el proceso de aprendizaje, donde lo fundamental a tener en cuenta son los factores que impiden la incorporación de la información recibida, así como la posibilidad de pensar sobre ella y su cuestionamiento crítico.

Cuando intentamos abordar un campo tan complejo como el pedagógico, nos vemos conducidos de inmediato a plantearnos una serie de interrogantes que nos permiten esclarecer y poner de manifiesto las modalidades de enseñanza en el proceso de transmisión de conocimientos.

Lo primero que observamos en las instituciones encargadas de esta transmisión (escuela, universidad etc.), es una forma de relación jerárquica entre el educador y el educando basada en la existencia de un sistema de intercambio que comprende, desde las representaciones atribuidas socialmente a las funciones tanto del que enseña como del que aprende, hasta los modos de transmisión, de control, de sanción, y criterios de evaluación.

El supuesto es que hay alguien que sabe y alguien que desconoce, siendo éste un receptáculo vacío que hay que "llenar" con la información y el "saber" del emisor, que queda sí como poseedor no sólo de la información sino también del conocimiento del otro, del alumno-receptor, sus necesidades, deseos, etc., como si aquel fuera transparente. Es una posesión de conocimientos que además tiende a la apropiación del educando, ya que lo conoce, cuando en verdad lo desconoce, negándolo así como sujeto activo productor de nuevos conocimientos.

Es así que lo principal pasa a ser el contenido ("materia") de lo que se transmite, se deja de lado los obstáculos y procesos que intervienen en la situación de aprendizaje y queda silenciado lo fundamental del mismo. Es decir, se dejan de lado los procesos de *identificación* y *transferencia* que operan en forma no manifiesta, no consciente, negando con eso la posibilidad de comprender y manejar los obstáculos afectivos que se ponen en marcha al tratar de incorporar la información.

Estas dificultades en el proceso de aprendizaje deben ser tomadas como un aspecto esencial del mismo, ya que su desconocimiento oculta la posibilidad de llegar a descubrir que el

aprendizaje es un acto de permanente cuestionamiento. Ceguera ésta que no se da sólo entre el educador y el educando, sino que ya está instituida por la institución educativa de la que forman parte. Práctica de un saber considerado como absoluto y aceptado como natural, características éstas presentes en todas las instituciones por diferentes que sean sus finalidades.

Lo que se siente como natural o no natural es algo que el individuo va aprendiendo desde que nace, en el seno de su familia, que luego reproducirá en otras instituciones (escuela, fábrica, etc.), es decir, que lo absoluto y natural impide, “sospechosamente”, comprender que toda producción humana surge en un contexto social y en un momento histórico determinado.

Para producir la ruptura en este modelo instituido y la comprensión de las dificultades en el aprendizaje, uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta es la formación del equipo docente. La premisa fundamental es motivar a ellos el aprender, y de ahí surgirá el enseñar, como consecuencia de la “dialéctica que comienza a desenvolverse”. Es decir que es imposible enseñar sin aprender, siendo este último el paso previo que desencadenar el proceso pedagógico. Formación que debería llevarse a cabo bajo el supuesto de que en él se condensa gran parte de los obstáculos del proceso de aprendizaje. Es el lugar donde opera un doble desconocimiento. Por un lado, de las determinaciones a que la función docente está sujeta en la institución educativa. O sea: sistema de sanciones, retribuciones, incentivos, etc. Por otro lado, de los procesos afectivos que se desencadenan y acompañan la práctica docente.

Esto es importante tenerlo en cuenta si queremos producir algún efecto que tienda a modificar la concepción en la que se asienta el sistema educativo y lograr desarticular en algún punto este andamiaje que no por muy sólido es menos problemático.

Un error que se comete frecuentemente es pensar que las modificaciones introducidas en el “contenido de la información” son en sí mismas decisivas para cambiar este sistema y contribuir a la formación de un nuevo modelo de pensamiento.

Queremos agregar por último que si bien el acceso a la mayor cantidad de información posible en un campo dado es importante y necesario, su papel es siempre relativo, ya que hasta la “mejor formación” corre el riesgo de quedar absorbida o neutralizada por el sistema dentro del cual opera.

Vamos a relatar a continuación una experiencia que nos permitió analizar la estructura educacional vigente y a tratar de implementar ciertos cambios dentro de los límites posibles de esa estructura.

Ubicación de la experiencia

Organización de la cátedra.

En el año 1974, debido al nombramiento del doctor Armando Bauleo como profesor titular, colaboramos en la cátedra de Psicología Social I de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). El titular anterior había renunciado a pedido de los alumnos y hacía dos años que no se dictaba la materia.

Psicología Social I era una materia del segundo año de la carrera de psicología. Esta carrera, de cinco años de duración, estaba compuesta por aproximadamente 30 materias de orientaciones heterogéneas (reflexología, psicoanálisis, behaviorismo), carentes de una conexión coherente. La materia Psicología Social I era cuatrimestral, con clases teóricas tres veces por semana de una hora cada una, dictadas por el profesor titular o un adjunto, y con comisiones de trabajos prácticos de no más de veinte alumnos a cargo de un ayudante (docente o estudiante) que se reunían una vez por semana durante hora y media. La asistencia de los alumnos a las clases teóricas no estaba controlada, en cambio sí lo estaba su asistencia a los prácticos, ya que para ser considerado alumnos regulares de la materia que cursaban, necesitaban haber concurrido por lo menos al 75% de los mismos. La evaluación del estudiante se realizaba a través de pruebas que se hacían durante el curso y un examen final.

Al hacernos cargo de la cátedra nos propusimos como objetivo ofrecer una situación de aprendizaje que permitiera por un lado un acercamiento a material de psicología social que había sido significativamente omitido en los programas anteriores y, por otro, una lectura distinta de ese material.

Este segundo objeto implicaba, dentro de los límites del marco institucional universitario, la realización de ciertos cambios en la organización del curso. El titular de la cátedra, pensando en presentar a los alumnos más de una fuente de información y de identificación, distribuyó las clases teóricas entre distintos profesores de acuerdo a temas que eran de la especialidad de cada uno, y utilizó las comisiones de trabajos prácticos para que los alumnos tuviesen otro modelo de situación en la cual se maneja información. De este manera se quebró la estructura de las clases magistrales en las cuales el profesor se presenta como el dueño absoluto del saber, en tanto la información llegaba a través de diversas fuentes y canales.

En lo que hace a las comisiones, usualmente éstas funcionaban como un apéndice de las clases teóricas, pero en esta experiencia se utilizaron como uno de los lugares fundamentales del aprendizaje. Los alumnos trabajaban en grupo, con uno de los ayudantes de cátedra como coordinador. El tratamiento que se hizo del material bibliográfico fue programado en forma específica para cada uno de los lugares de enseñanza. Por ejemplo, el tema sobre grupo fue desarrollado en las clases teóricas y puesto en práctica y vivenciado en las comisiones en las cuales todo el trabajo fue hecho con técnicas grupales. Durante la primera parte del curso se utilizó la técnica de grupo operativo. Para la segunda mitad del curso (que no se pudo llevar a cabo por el cierre de la universidad) se había planificado que cada

reunión fuera coordinada con una técnica grupal distinta para que los alumnos, además de un acercamiento teórico, tuvieran una experiencia práctica y vivencial de las mismas.

Estos cambios organizativos tendían a contraponerse a la desconexión o incoherencia imperante en otras materias de la carrera a la vez que ofrecían condiciones de aprendizaje que posibilitaban el cuestionamiento, el develamiento a través de la lectura de lo latente.

Sistema de evaluación.

El sistema de evaluación habitual se realizaba a través de un puntaje obtenido en una prueba que pretendía medir la cantidad de información acumulada durante el curso. Nosotros nos propusimos utilizar este requisito institucional para que también esta situación fuera de aprendizaje. Se planificó utilizar el tiempo que usualmente se dedica a tomar las pruebas (3 horas), de la siguiente manera: una reunión de aproximadamente una hora, con todos los alumnos e integrantes de la cátedra, para comentar los temas vistos hasta ese momento en los teóricos y en los prácticos. Luego los alumnos se dividirían en pequeños grupos durante dos horas con un coordinador, para profundizar y re trabajar los temas que habían surgido en la reunión general; al cabo de este tiempo volverían a reunirse todos, aportando cada grupo una síntesis de lo trabajado.

Para poder cumplir con el requisito exigido por la universidad se utilizaría la participación de los alumnos como índice para la evaluación individual.

Consideramos que la evaluación no debe ser hecha solamente por el polo docente. Para que éste pueda evaluar y revisar o sea tomar una actitud crítica de cuestionamiento, con respecto a lo que está haciendo, necesita recibir lo que el estudiante tiene que aportar al respecto ya que éste le puede dar elementos que hasta entonces el docente ignoraba o interpretaba de otra manera.

Formación del equipo docente.

Como habíamos dicho anteriormente, era fundamental, para poner en marcha un nuevo modelo de aprendizaje, la formación del equipo docente, ya que tiene que transmitirlo a través de un proceso que el equipo, hasta ese momento, desconoce.

La forma en que se abordó este problema fue la de crear, para los docentes, oportunidades de vivenciar experiencias grupales y de elaborar el material bibliográfico de los prácticos en una situación de aprendizaje similar a la que ellos tenían que presentar a los alumnos.

De esta experiencia grupal conjunta se esperaba que los docentes internalizaran un esquema referencial y un modelo de coordinación comunes a la cátedra que operaran lentamente en ellos cuando estuvieran con los estudiantes, y además que les permitiera cuestionar modelos previos de enseñanza, a través de una actitud crítica y reflexiva que posibilitara la emergencia de nuevas estructuras de pensamiento.

Como todo proceso de aprendizaje, esto implica la ruptura y el abandono de viejos esquemas y conocimientos internalizados, ponía en movimiento afectos y despertaba ansiedades que operaban como resistencias contra la incorporación de otros. Se temía la pérdida de lo aprendido por el empobrecimiento que se sentía ante la desestructuración personal, sin que lo nuevo formara parte aún de los “nuevos” docentes.

El grupo sería como continente de la situación de desestructuración que acompaña todo aprendizaje, ya que se ofrecía un lugar que permitía visualizar los obstáculos afectivos que impedían que una información fuera recibida.

En el grupo el coordinador toma en cuenta los procesos de identificación y transferencia como reconociendo la historicidad de sus integrantes. Reconoce que hay un obstáculo en el aprendizaje por los procesos afectivos, pero no por que el otro es transparente ni porque el coordinador lo sabe todo, sino porque hay un inconsciente y por eso hay transferencia y procesos de identificación. De ahí que, reconociendo que el otro tiene una historia, aunque no la conozca está abierto a escucharla.

Nuestro *a priori* de trabajo en grupo se fundamenta de este modo, por considerarlo una fuerza vivía y dinámica que se opone a la rigidez de lo instituido, en este caso a nivel de la institución universitaria, y que permite, desde su interior, producir resquebrajamientos en los pensamientos institucionalizados de sus integrantes.

El proceso de formación de un esquema referencial común en el equipo docente pasó entonces por lo que pueden considerarse tres etapas.

La primera transcurrió durante el mes previo a la fecha de iniciación del curso. Con el propósito de prepararse para su nueva función, los ayudantes se reunían una vez por semana durante dos horas y media bajo la dirección del titular. La primera hora se utilizaba para resolver problemas administrativos de la cátedra. Durante la hora y media restante se formaba un grupo de trabajo con el titular como coordinador, cuya tarea era la de elaborar el material bibliográfico que luego iba a ser el tema de las comisiones de trabajos prácticos.

Los obstáculos principales que observamos durante este período de preparación provenían de la composición heterogénea de un equipo docente que, en su mayor parte, estaba ya constituido al hacerse cargo de la cátedra el nuevo titular. Dada la situación política imperante en la universidad, la mayoría de los ayudantes tenía o había tenido una militancia activa en distintas agrupaciones políticas estudiantiles, y su inclusión en la cátedra estaba influida por la necesidad de implementar entre los estudiantes las propuestas de sus respectivas tendencias, ya que el cargo docente permitía un contacto directo con ellos. Esto determinó que en las primeras reuniones se diera un juego de fuerzas donde el que hablaba era inmediatamente aceptado o descalificado, no por sus contribuciones o aportes a las tareas sino por las imágenes que suscitaba su pertenencia o simpatía por alguna de las agrupaciones. Sólo en el proceso grupal y paralelamente a un mayor compromiso con la

tarea, se pudo poner de manifiesto esta situación y cómo estos prejuicios actuaban como obstáculos para la formación de un esquema referencial común en el equipo docente.

La segunda etapa se dio al confrontar lo aprendido con la práctica docente, o sea cuando los ayudantes coordinaban los grupos de alumnos.

La tercera comenzó cuando, transcurridos un mes de trabajo con los estudiantes, los docentes volvieron a reunirse como integrantes de un grupo coordinado esta vez por el profesor adjunto. La tarea era plantear las dudas y las dificultades que habían aparecido en el trabajo con los alumnos en cada comisión, o sea posibilitar un distanciamiento del campo de la práctica para poder pensar sobre ella.

En esta reunión se pudo ver qué situaciones se repetían en los diferentes grupos, integrar la experiencia de cada uno con los aportes de los demás y tener mayor contacto y comprensión de las situaciones grupales en general.

El trabajo en equipo permitió develar la disfuncionalidad del sistema de adjudicación de roles con el cual se manejaba la universidad. Por ejemplo, en el caso de la jefa de trabajos prácticos se superponía en su rol funciones administrativas y connotaciones jerárquicas basadas en el supuesto de que quien desempeña esa función tenía mayor conocimiento de la materia que el resto de los docentes auxiliares. En el trabajo grupal, en el que todos los ayudantes funcionaban como integrantes, aparecieron liderazgos funcionales y dinámicos relacionados con el aporte a la tarea, que no necesariamente coincidían con los roles adscritos fijados por la universidad. La jefa de trabajos prácticos siguió desempeñando las funciones administrativas que le correspondían y dentro del grupo llegó a funcionar como un integrante más, ya que todos pudieron que se estaba frente a una nueva tarea. Concomitantemente hubo una menor depositación de responsabilidades y un mayor apoyo y esfuerzo común ya que la tarea era compartida.

También en la reunión mencionada se puso de manifiesto que uno de los obstáculos principales de los ayudantes provenía de sus múltiples pertenencias institucionales. O sea cómo el coordinador docente estaba determinado no sólo por su inserción en la universidad sino también por las instituciones profesionales que tenía somos referentes.

Esto se reflejaba en el manejo que hacían de las situaciones grupales en las comisiones de trabajos prácticos. Casi todos eran psicólogos, pero aquellos cuya experiencia era predominantemente clínica, frente a una dificultad en el grupo tendían a interpretar los afectos como manera de dinamizarlo, mientras que los que tenían mayor trayectoria en el campo de la enseñanza enfrentaban el obstáculo dando información.

Como decíamos antes, la posibilidad de llevar a cabo un trabajo coherente se basaba en la incorporación de un esquema referencial elaborado por todos en ese proceso de formación del equipo y de una técnica apropiada para operar en el campo. En la experiencia se utilizó la técnica de grupo operativo que permitía conjugar esa doble pertenencia de los docentes: la

de coordinadores descentrados de la tarea del grupo y la de docentes de la universidad con responsabilidad por el aprendizaje de los alumnos. En el rol del coordinador de un grupo operativo opera una latencia que incluye tanto el conocimiento de la información sobre la que deben trabajar los alumnos como el manejo de las situaciones afectivas que surgen en el proceso de aprendizaje. Pero el coordinador no da información ni interpreta directamente los afectos, sino que utiliza esos conocimientos para la comprensión de cada situación y para dinamizar al grupo mediante recursos, como remitirlo a la tarea cuando se ha alejado de ella, estimular la participación, mostrar qué aspectos quedaron claros , cuáles confusos o cuáles fueron omitidos, etc.

Esta manera de encarar la formación del equipo docente apuntaba a desarrollar una actividad docente coherente con el modelo de aprendizaje que la cátedra ofrecía a los estudiantes.

Por medio de esta experiencia intentamos mostrar cómo se podrían utilizar determinados lugares de una institución que, por una coyuntura histórica, se hacen accesibles para implementar un proyecto de aprendizaje que pueda inducir ciertas modificaciones en la coyuntura. En este caso se dio a través de la enseñanza de una materia universitaria, pero nuestra finalidad era la de presentar un modelo de intervención que permitiera pensar y cuestionar lo instituido.

Conclusión

Las reflexiones hechas durante el trabajo nos llevan a extraer dos conclusiones fundamentales. En primer lugar, la definición más acabada de nuestro proyecto. El fin de éste no es el de crear instituciones “de avanzada”, sino el de develar las fuerzas y dinamismos que “lo instituido” no deja manifestar con toda su potencia creadora.

En segundo término la que toca a un “modelo operatorio”. Este deberá ser aplicado a situaciones tanto de aprendizaje como terapéuticas, y tendrá que posibilitar la gestación de un pensamiento crítico, que lleve al reconocimiento lúcido de las múltiples determinaciones a las cuales estamos sujetos. Pero también, a las formas inéditas de transformarlas.

(*) Publicado en Bauleo, Armando et. al (1983) *La Propuesta Grupal*, Folios Ed. México D.F.