

Enseñar a aprender: Pedagogía basada en la reflexividad

**Rodrigo Vera Godoy
Samuel Palma Manríquez**

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

2017

Índice

Introducción

Capítulo 1: La educación como reflexividad

Capítulo 2: La reflexividad en la pedagogía

Capítulo 3: La práctica pedagógica reflexiva

Capítulo 4: El caso de aprendizaje: herramienta de la reflexividad

Capítulo 5: El compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje

Capítulo 6: El proceso de aprendizaje en el aula: conceptos y claves

Capítulo 7: El aprendizaje en comunidad de aprendizaje

Bibliografía

Introducción

Tal vez de manera inédita en el país, la educación de las generaciones jóvenes constituye una preocupación activa de padres, madres y apoderados, así como de las autoridades y del conjunto de la sociedad; sobre todo, constituye una preocupación de los y las propias niñas, adolescentes y jóvenes y de los y las profesionales de la educación. Los temas de la calidad y de la equidad están constantemente en el debate, así como también el de la eficiencia del sistema escolar en referencia a una creciente complejización de la sociedad chilena (Schwartzman y Cox, 2009). Demás está recordar que lo que suceda con las personas y con el país en el futuro mediano e inmediato está inextricablemente asociado a la calidad de la educación actual.

En este libro, la aproximación a la educación se construye a partir del aprendizaje, particularmente desde el protagonismo del y de la estudiante en sus propios aprendizajes. Desde esta ubicación nos proponemos explorar caminos para intentar dar respuestas nuevas, locales, al alcance de las personas y de la comunidad educativa local, para los temas de la calidad y de la equidad de la educación en nuestro país. Nos asiste la convicción profunda de que, además de los procesos de reforma en curso, contribuir a mejorar la equidad y la calidad de la educación está al alcance de los actores involucrados en ella y que para lograrlo se requiere de nuevos acuerdos conceptuales, referenciales y operativos que suponen, también, miradas nuevas a la educación.

Por cierto, toda educación o toda enseñanza sólo tiene sentido en cuanto permite el aprendizaje de las personas a quienes se dirige. Sin embargo, la relación entre enseñanza y aprendizaje sólo ha comenzado a ser sistemáticamente explorada en el curso de las últimas décadas¹, generándose una creciente preocupación tanto por

¹ Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. También, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, "La educación encierra un tesoro" (presidida por Jacques Delors). 1996.

comprender al “sujeto” que aprende como por las condiciones institucionales, pedagógicas y socioculturales en que ese sujeto aprende. El trasfondo de tal preocupación es el reconocimiento de la infinita variedad y diversidad de situaciones en y desde las cuales las personas se aproximan a la educación y al aprendizaje –la diversidad de trayectorias biográficas personales y de contextos subjetivo-culturales de los cuales participan los y las estudiantes que concurren a la escuela– a la vez que es el reconocimiento de los complejos desafíos implicados en la emergencia de una sociedad en que la producción de valor se encuentra ligada a la información y al conocimiento.

En este contexto, la educación se presenta confrontada a hacerse cargo tanto de la particularidad y singularidad de cada estudiante como de la primacía que asume la información y el conocimiento en la experiencia social contemporánea; en este desafío, el aprendizaje asume una centralidad estratégica. Aunque parezca un cliché más en boga, en la sociedad contemporánea un o una estudiante tiene que aprender tempranamente –y para ello está la experiencia escolar– a descubrir las claves del aprendizaje, es decir, tiene que aprender a aprender (porque deberá actualizar sus aprendizajes a lo largo de toda la vida). A su vez, ello implica que cada estudiante tiene que construirse a sí mismo o sí misma como protagonista de su propia capacidad para aprender o, expresado figurativamente, tiene que ser capaz de construir un compromiso personal con el aprendizaje.

Por cierto, la configuración del sistema escolar, en su conjunto, determina gran parte de lo que sucede en la educación en términos de calidad y equidad; de ahí la demanda extendida por su adecuación a las características y los requerimientos actuales de la sociedad. No obstante, su transformación requiere también de la transformación de la pedagogía y de las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la comunidad educativa local. Este es el tema estratégico de este libro.

Desde la perspectiva del aprendizaje, la transformación de la pedagogía asume necesariamente un carácter reflexivo. La complejización de la sociedad supone también la complejización de la educación y, con ello, de la pedagogía y de las prácticas pedagógicas. En más de un sentido, la escuela está confrontada a sintonizar y articular su actividad pedagógica con múltiples otras fuentes de aprendizaje activas en la experiencia social de los y las estudiantes (los medios de comunicación, las

tecnologías de información comunicación, los medios de comunicación social, las redes sociales, etc.); en cierto, sentido, la escuela ya no tiene la exclusividad de la pedagogía y para hacerse significativa requiere recapturar el interés y el compromiso de aprendizaje de los y las estudiantes.

En este libro proponemos la idea de que la pedagogía y la práctica pedagógica está ahora confrontada a construir acuerdos de aprendizaje: acuerdos entre docentes y estudiantes respecto de los objetivos de aprendizaje, acuerdos entre docentes y docentes directivos respecto de las estrategias de aprendizaje y la evaluación de aprendizajes, acuerdos entre profesionales de la educación y la institucionalidad escolar respecto de la profesionalización de las prácticas pedagógicas, acuerdos entre la escuela y la familia de los y las estudiantes respecto del reforzamiento de los compromisos de aprendizaje de su hijos e hijas, etc.

La construcción de acuerdos en la educación, a todo nivel, pero particularmente a nivel de la comunidad educativa local, proponemos, se funda en la reflexividad acerca del aprendizaje, de la pedagogía, de las prácticas pedagógicas, de la organización y operación de la comunidad educativa local. Para ello proponemos la noción de ACRO: acuerdos conceptuales, referenciales y operativos acerca de la educación y de la experiencia de enseñar y aprender.

Por cierto, las proposiciones de ACRO desarrolladas en este libro sólo pueden constituir un punto de partida. En realidad, la idea misma de ACRO supone una actividad de permanente reflexividad a partir de una práctica o de las múltiples actividades prácticas implicadas en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, este libro es también una invitación a abrir conversaciones o a generar experiencias de construcción de acuerdos sobre la práctica pedagógica, para ir continuamente aprendiendo de esas experiencias y mejorar continuamente la práctica pedagógica, incluyendo el mejoramiento de los acuerdos ya construidos.

Capítulo 1

La educación como reflexividad

“La capacidad de aprender de los organismos es mucho más generalizada que la capacidad de enseñar. Mientras que todos los animales aprenden, muy pocos son los que enseñan. Enseñar es una de las capacidades más específicas y especiales de la especie humana. Gracias a la enseñanza de los diversos sistemas simbólicos (como el lenguaje, la escritura, los números, los mapas, la música, las leyes, las normas, etc.), nuestro cerebro puede incorporar en unos pocos años de la vida personal, miles de años de experiencia y conocimientos de la historia de la humanidad, posibilitando la educación y transmisión de cultura”².

La sociedad contemporánea puede ser observada desde una perspectiva enunciada como “modernidad reflexiva”; esto es, en su propia operación, la sociedad produce información que retroalimenta esa operación (Beck, Lash y Giddens, 1997). Así, los propios productos de la actividad humana pasada o presente son (re) incorporados en la producción del futuro. Desde esta perspectiva, la reflexividad, por tanto, tiene que ver con las propias actividades de la sociedad y los modos en que ellas pueden influir las condiciones de su realización en el futuro; las personas, las organizaciones y las instituciones tienen ante sí, como una exigencia que deriva del propio funcionamiento de la sociedad, la demanda de considerar los resultados de sus decisiones y acciones como factores que incidirán, a futuro, en las nuevas condiciones en que tomarán decisiones y realizarán acciones. En este sentido, la

² García García, Emilio. 2008. Neuropsicología y Educación: De las neuronas espejo a la teoría de la mente. Revista de Psicología y Educación, Vol. 1,3 (Pág. 70).

reflexividad aparece como una condición de sustentabilidad en la construcción social de la realidad.

Esta perspectiva es también clave en la educación. Ésta tiene que ver con la producción del futuro: la educación del presente influirá decisivamente en las experiencias individuales y sociales de las generaciones emergentes. Expresado de otro modo, uno de los medios más poderosos de que dispone la sociedad para construir su propio futuro es la educación. Ello le asigna a la educación un intenso sentido de reflexividad: lo que haga o no haga en el presente modelará, sin duda, lo que haga o no haga en el futuro. La reflexividad, entonces, se instala como un factor constitutivo de la educación en la sociedad contemporánea.

Por cierto, es posible identificar algunos de los ámbitos, entre otros, en los cuales la demanda de reflexividad es particularmente importante para la educación. En un listado enteramente provisorio, nos proponemos explorar la reflexividad en la educación en relación con la reflexividad institucional, con una visión sistémica de la educación, con la toma de decisiones, con la auto-confrontación en la práctica de la educación y con la construcción de acuerdos entre profesionales de la educación. Esta exploración de algunos tópicos de la reflexividad en la educación tiene, necesariamente, un carácter propositivo; nuevos debates permitirán, sin duda, revisar, ampliar o modificar los temas o los enfoques.

Junto a la idea de reflexividad, nos proponemos explorar la idea de construcción de acuerdos conceptuales, referenciales y operativos (ACRO) que permita desarrollar condiciones organizacionales o institucionales para la reflexividad y para la acción reflexiva en la educación. En términos prácticos, hemos incluido esta capacidad de construcción de ACRO como una síntesis de la reflexividad de las personas y de las organizaciones (o de las personas en las organizaciones). De este modo, los ejes de base de este capítulo están dados por la reflexividad y por la construcción de acuerdos (ACRO) respecto de la reflexividad en la educación o en la escuela.

1. La reflexividad institucional en la educación

En la sociedad contemporánea operan múltiples formas de sistemas expertos que tienen la capacidad de producir y procesar información respecto del futuro probable (por ejemplo, los sistemas expertos de la salud aportan información respecto de la salud y la prevención y tratamiento de enfermedades), información que las personas pueden incorporar en sus decisiones individuales respecto de la salud (por ejemplo, consumir o no determinados alimentos o realizar determinados tratamientos) o los propios sistemas expertos utilizan en su propia transformación (por ejemplo, campañas de saneamiento o de vacunación). A esta característica de la sociedad contemporánea se le ha denominado “reflexividad institucional” (Giddens, 1994). En esta perspectiva, la información especializada que circula por la sociedad, producida por los sistemas expertos, puede permitir que tanto las personas como las organizaciones tomen decisiones con mayor capacidad para prever los efectos o los resultados de dichas decisiones.

La educación o, más precisamente, el sistema educacional, constituye uno de los sistemas expertos clave para la operación de la sociedad. Dado que la educación tiene que ver con el futuro, el sistema experto educación aparece dotado de la capacidad y de la responsabilidad de producir y gestionar información respecto de los requerimientos de la sociedad del futuro y de las consecuencias de sus propias decisiones y acciones, en el presente, en relación con ese futuro. El sistema experto educación, luego, está enfrentado a la tarea de producir y gestionar información acerca de sí mismo y sus condiciones de operación en el futuro. Ello resulta válido tanto a nivel del sistema educacional en su conjunto como a nivel de las comunidades educativas locales y de las personas que gestionan o que laboran en esas comunidades.

Es posible sugerir tres campos de actividad del sistema experto educación en los cuales la producción y gestión de información resulta clave: (a) los requerimientos de educación de la sociedad del futuro (los objetivos de la educación) y la propia auto adaptación y auto reconstitución o auto reconfiguración para responder eficazmente a esos requerimientos; (b) los procesos de aprendizaje de las personas, en general, y de los y las estudiantes, en particular, a la luz de los avances en las ciencias (particularmente en las neurociencias), de las transformaciones socio-

culturales que tienen lugar en la sociedad, y especialmente en relación a los desarrollos en las estrategias y metodologías de aprendizaje; y (c) la re-significación o la reconfiguración subjetivo-cultural de las propias comunidades educativas, es decir, el cambio en el lugar que la escuela juega en el conjunto de las fuentes y de las experiencias de aprendizaje de los y las estudiantes en la sociedad contemporánea.

Como se observa, estos tres campos presentan una referencia común: los sujetos del aprendizaje y, por tanto, de la educación, es decir, los y las estudiantes. En realidad, puede sugerirse que la reflexividad institucional en el sistema experto educación, en cualquiera de sus niveles, tiene como punto de partida y de llegada a los aprendizajes de los y las estudiantes o, si se prefiere, al logro de los objetivos de aprendizaje de los y las estudiantes. Este aparece como el lugar de la especialización del sistema educacional, lugar que define su experticia. Por extensión, es también el lugar de especialización de las personas que operan el sistema educacional: son profesionales expertos y expertas en educación (en cualquiera de sus especialidades: pedagogía, gestión escolar, psicología educacional, currículum, etc.).

Lo anterior implica también una comprensión del sistema educacional, en general, y de la comunidad educativa o escuela local, que involucra tanto a las organizaciones o instituciones como a las personas: desde la perspectiva de la reflexividad institucional, tanto las organizaciones como las personas son consideradas como expertas en educación y la educación, a su vez, considerada como una actividad altamente sofisticada, especializada y experta de la sociedad. Por cierto, la escuela y los y las profesionales de la educación son, o debieran ser, altamente calificados y sofisticados en reflexividad institucional.

2. La visión sistémica en la educación

La noción de sistema sugiere un conjunto auto-regulado de elementos interrelacionados que interactúan y se influyen entre sí. Se ha sugerido que la realidad funciona en base a sistemas globales y que para operar efectivamente en ella es necesario comprender cómo funciona el conjunto de la realidad observada. A ello se refiere la noción de una visión sistémica (Senge, 2006), es decir, entender la

educación como un sistema social (Luhmann, 1995). Esta visión sistémica puede referirse al conjunto de la educación o puede referirse a una comunidad educativa local. La noción de visión sistémica de la educación se conecta con tres ideas primarias.

En primer lugar, la idea de que la educación constituye un conjunto social dinámico (de actividades, de personas, de objetos, de medios, etc.) cuyas partes interactúan entre sí, es decir, cuando algo cambia en una parte, todas las otras partes cambian como resultado de ese cambio. Ello implica que todas las partes o los componentes de la educación (teorías, metodologías, estrategias, currículum, formas de organización, prácticas pedagógicas, actividades, culturas escolares, etc.) interactúan entre sí para formar un conjunto integrado o un sistema de acción; desde esta perspectiva, cualquiera actuación, cualquiera actividad, cualquiera forma de organización o cualquier objeto que se utilice en la educación responde a un principio de acción o a una lógica sistémica que, para ser efectiva, requiere ser interactiva entre todos sus componentes. En educación, por tanto, cada parte o cada componente requiere ser portadora de una racionalidad sistémico-educativa o racionalidad pedagógica. La operación eficiente del conjunto requiere de una operación sistémica, es decir, de congruencia, coherencia y consistencia en la relación entre componentes.

En segundo lugar, la idea de que el conjunto social denominado educación se auto-regula (se auto-produce o se auto-organiza) en su interacción con el entorno, es decir, el conjunto construye sus relaciones internas (se estructura o se organiza) sobre la base de la información que produce en su relación de intercambio con el entorno. Ello puede ser también formulado en términos de que la organización interna de la educación, en cualquiera de sus niveles, está al servicio del intercambio entre la educación y la sociedad. Ello también expresa una idea de frontera entre la educación y la sociedad o entre las estructuras en que se organiza la educación (escuelas, colegios, institutos, liceos, centros de formación técnica, universidades, etc.) y el entorno social y cultural local. En términos descriptivos, esa frontera se ubica en lo que genéricamente puede denominarse como la “escuela”, de modo que es razonable asumir que toda la organización de la educación, como sistema, responde a los requerimientos que surgen en la escuela, que es su frontera o su punto de intercambio activo con el entorno o con la sociedad. En otras palabras, la escuela constituye el corazón del sistema educacional.

En tercer lugar, la idea de que la educación, en tanto sistema social, puede modificarse sobre la base de la identificación de los elementos o relaciones entre elementos que resultan clave para la operación del todo (la idea de la “palanca” que aplicada en un punto del sistema permite modificar la totalidad de su funcionamiento). Ello tiene dos implicancias: por un lado, el cambio, en cualquier componente del sistema, se refiere a la eficiencia del intercambio o la interacción entre el sistema escolar local, la escuela, y el entorno, es decir, los y las estudiantes y sus mundos de vida (que incluye familia, pares, comunidad local, medios de comunicación, redes sociales, etc.); por otro lado, algunos componentes del sistema son estratégicos en función del cambio del todo, pero ese carácter estratégico es dinámico y requiere ser definido en relación al conjunto del sistema, es decir, requiere de la reflexividad (auto-reflexividad) del sistema o, expresado de otro modo, de su capacidad de auto-observación (o de la capacidad de los actores para observar sus propias prácticas sistémicas). Por cierto, la opinión de los autores es que el lugar y el momento del cambio en la educación tienen que ver con las personas y con los cambios en sus prácticas educativas.

3. El discernimiento de las decisiones: entre la intuición y habituación y la racionalidad y el cálculo

La toma de decisiones es una actividad humana en la cual está enteramente implicada la reflexividad humana; se trata de actividades que implican procesos que tienen lugar en el cerebro y que están asociados a conexiones o sinapsis entre neuronas que ligan procesos cognitivos y procesos emotivos o afectivos. Por ello, más que una actividad puramente racional o una simple respuesta emocional a estímulos del entorno, los procesos de toma de decisiones de una persona conllevan combinaciones complejas de memoria, de imaginación, de aprendizaje y de inteligencia (Rose, 2013; Lehrer, 2009).

En los procesos de toma de decisiones, se ha señalado una distinción entre las respuestas intuitivas, espontáneas y rápidas que una persona construye frente a una situación que le interpela, y las respuestas pensadas, meditadas y lentas frente a la misma situación. Figurativamente, esta distinción ha sido puesta en términos de

sistema 1 y sistema 2 (Kahneman, 2013). El sistema 1 es el resultado del largo proceso evolutivo vivido por la humanidad en ambientes muy diversos y generalmente hostiles, frente a los cuales los individuos debieron desarrollar capacidades y habilidades para responder de inmediato y eficientemente, como condición de su propia sobrevivencia; en este sentido, el sistema 1 aparece también asociado a la autoprotección, a la activación de las defensas, a maximizar las posibilidades de sobrevivencia. No obstante, por su intensa conexión con la sobrevivencia, el sistema 1 tiende a operar primariamente, con una capacidad disminuida para percibir todos los factores o todas las oportunidades en juego o para capturar los detalles o sutilezas que hacen o que pueden hacer una diferencia en términos de decisiones. El sistema 2, por su parte, aparece asociado a los procesos de memoria e imaginación, al procesamiento de información, a la distinción de detalles o sutilezas y, por ello, a una mayor capacidad de observación, al razonamiento lógico, al cálculo, a la evaluación y a la planificación de las respuestas posibles; en este sentido, el sistema 2 opera con lentitud y, al hacerlo, amplifica sus propias capacidades para observar y para procesar información.

Esta distinción entre sistema 1 y sistema 2 no implica que uno sea más emocional otro más cognitivo; ambos implican actividades cerebrales de procesamiento de información cognitiva y emocional. Más bien, lo que está en juego en la distinción entre sistemas es la posibilidad de desarrollar capacidades personales para la articulación entre las respuestas rápidas e intuitivas y las respuestas lentas y pensadas; a esta articulación entre sistema 1 y sistema 2 se refiere la reflexividad personal.

En esta distinción, la reflexividad aparece asociada a la articulación entre ambos sistemas o, descriptivamente, a la interacción entre la intuición o la habituación y el discernimiento o el cálculo racional. La necesidad de esta actividad reflexiva, particularmente en el ámbito de la educación, se relaciona con la alta probabilidad de que las respuestas intuitivas o habitadas o inmediatas se funden en información sesgada, en percepciones restringidas o en prejuicios respecto de algún aspecto particular de la realidad; la operación del pensamiento racional, en articulación con el anterior, puede permitir elaborar respuestas fundadas en información más completa, en percepciones más críticas o en juicios más rigurosos acerca de la realidad. A ello se refiere también la noción de pensamiento crítico.

En realidad, puede sugerirse que el proceso de aprendizaje consiste, significativamente, en la articulación o la integración entre los sistemas 1 y 2, desde la activación intencional y sistemática de las capacidades y los recursos del sistema 2. Expresado figurativamente, el aprendizaje escolar tiene mucho de “aprender a pensar lento” construyendo una relación amistosa con el pensar rápido; el aprendizaje, luego, tiene mucho de aprendizaje de la reflexividad (lo que se ve no es todo lo que existe).

4. La reflexividad como auto-confrontación

La articulación, en la subjetividad personal, de las lógicas operatorias del sistema 1 y del sistema 2 supone o puede suponer que una persona se dé cuenta de las dificultades que experimenta al someter las decisiones fundadas en el primero, es decir, en la intuición, la habituación o las experiencias previas, al discernimiento del segundo, es decir, de la racionalidad, del cálculo o de la información crítica. En este sentido, la articulación entre sistema 1 y sistema 2 supone la posibilidad de la autoobservación, es decir, una persona se dispone a observar sus propias decisiones o actuaciones para modificarlas o, descriptivamente, las cogniciones y emociones que activa en el proceso decisional o de actuación. A ello se refiere la reflexividad como auto-confrontación.

Las decisiones y actuaciones humanas involucran actividades cerebrales o mentales que implican cogniciones y emociones; la autoobservación implica o puede implicar que la persona se dé cuenta de que el cambio en sus decisiones y actuaciones implican cambios personales, sea en el plano de las cogniciones (de las ideas, del conocimiento, del pensamiento) o en el plano de las emociones (los sentimientos, las disposiciones, las emociones). En este sentido, el cambio en las decisiones y actuaciones puede implicar también procesos de autoobservación cognitiva o emocional, procesos en los cuales la posibilidad del cambio puede implicar el auto-cuestionamiento o la auto-confrontación activa (reconocer que no se sabe es una condición para aprender).

En realidad, la auto-confrontación es parte fundamental del proceso escolar; a los y las estudiantes se les demanda con frecuencia, particularmente en el aprendizaje por competencias, el cual implica dimensiones cognitivas, emocionales y actitudinales. También parte fundamental de las prácticas pedagógicas, en tanto la actividad docente implica una exposición al cuestionamiento, a la interrogación y al juicio de los y las estudiantes, en primer lugar, y de los pares y autoridades, en segundo lugar (la evaluación docente conlleva necesariamente la posibilidad de la auto-confrontación).

En una perspectiva de aprendizaje profesional, la observación de la propia práctica y la autoobservación como protagonista de una práctica implica una actividad sistemática de auto-confrontación: para aprender a partir de la propia práctica, un o una profesional requiere poner bajo escrutinio sus propios saberes, sus emociones y sus actitudes frente a un problema o una situación de aprendizaje. Como veremos más adelante, ello se relaciona estrechamente con la idea de profesionalización de las prácticas pedagógicas. Expresado de otro modo, en la experiencia social contemporánea, un o una docente puede estar expuesta a ser desafiada o confrontada por los y las estudiantes en su propia experticia (mientras escucha la clase un o una estudiante puede estar consultando Wikipedia e interpelar al o a la docente en su saber).

5. La reflexividad como construcción de acuerdos respecto de la educación

Hemos explorado la relación entre educación y reflexividad en los ámbitos de la reflexividad institucional, de la visión sistémica de la educación, de los procesos subjetivos de toma de decisiones y² de la auto-confrontación en la práctica de la educación. En nuestra comprensión, todas estas dimensiones de la reflexividad convergen e interactúan en una versión de la reflexividad que denominamos “construcción de acuerdos entre actores de la educación”.

Las ideas, las teorías y las prácticas relativas a la educación suelen ser muy diversas; lo han sido a lo largo del tiempo y lo son de lugar en lugar. Más aún, suelen ser diversas en una misma comunidad educativa local o entre docentes de asignaturas distintas e, incluso, de una misma asignatura. No obstante, para que la educación

tenga sentido para la sociedad y para los y las estudiantes, es necesario construir algunos acuerdos básicos respecto de qué se entiende por educación, acerca de sus fundamentos epistemológicos y teóricos, acerca de las metodologías y estrategias de aprendizaje y acerca de las prácticas educativas que mejor permiten lograr los objetivos de aprendizaje.

Un ejemplo de lo anterior refiere al concepto de “aprendizaje por competencias”. En la literatura especializada es posible encontrar múltiples formulaciones de este concepto, cada una de ellas fundada en sólidos argumentos o en experiencias pedagógicas intensivas. Sin embargo, a la hora de operar la noción de aprendizaje por competencias en una comunidad educativa local, es posible que las diversas personas que ejercen la docencia en esa comunidad operen con ideas, teorías y prácticas distintas o muy distintas unas de otras; es posible también que si se pregunta a un o una estudiante, de quien se espera el aprendizaje por competencias, de qué trata la noción de competencia, remita a la diversidad de definiciones que ha recibido de sus docentes o, simplemente, no pueda responder a la pregunta.

Un segundo ejemplo refiere a las ideas, las teorías y las prácticas relacionadas con el aprendizaje de los y las estudiantes. Si se pregunta “¿cómo aprenden los y las estudiantes?”, es posible que en una misma comunidad educativa local las respuestas expresadas difieran mucho entre sí, de modo que cada docente pareciera operar con una comprensión particular, no compartida, respecto de los procesos que se activan en el aprendizaje de sus estudiantes; también es posible que un o una docente pueda dar cuenta con precisión de las actividades que realiza para activar aprendizajes en los y las estudiantes, al mismo tiempo que encuentra dificultades para explicar cómo tales actividades contribuyen o participan en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes.

Una explicación posible tras esta diversidad de ideas, de teorías y de prácticas educativas se refiere a la complejidad de los fenómenos implicados en nociones tales como educación, aprendizaje, competencias, etc. La idea de complejidad, en este contexto, se refiere a que en la propia definición de cualquiera de estas nociones está implicada la singularidad de cada estudiante o, expresado en otros términos, que estas nociones se refieren a las personas concretas, corporalizadas, con trayectorias biográficas singulares, situadas en contextos específicos, insertas en

redes familiares y sociales propias, con modos distintivos de acceso a los medios y tecnologías de información y comunicación, etc. Otra manera de expresar lo anterior es afirmar que las nociones de educación, aprendizaje, competencias, etc., requieren ser construidas, significadas y operadas desde una perspectiva particular: el aprendizaje de un o una estudiante. De este modo, puede haber ideas, teorías o esquemas de prácticas, en estos ámbitos, de carácter general; sin embargo, su operación real siempre será situada, contextualizada, relacional, social, afectiva. A su vez, esa operación real puede y requiere ser una construcción o un acuerdo local entre las diversas personas que participan en las situaciones de aprendizaje de un o una estudiante.

a. La idea de construcción de acuerdos con el o la estudiante respecto del aprendizaje

Desde una perspectiva pedagógica, la reflexividad en la educación puede ser comprendida como una relación social entre una persona que aprende (estudiante) y una persona que enseña (docente). En esa relación social se juegan las comunicaciones y los vínculos que pueden disponer positiva o negativamente a un o una estudiante en relación con el aprendizaje, según este último perciba la calidad de esa relación social. En esta relación social específica, proponemos que la reflexividad en la educación asume la forma de acuerdos de aprendizaje entre estudiante y docente o entre estudiantes y docentes.

Las ideas, teorías y prácticas acerca de la educación, del aprendizaje o de las competencias tienen como referencia a un o una estudiante que aprende. Por ello, dado que se refieren a él o ella, estas nociones requieren ser inteligibles y aceptables para ese o esa estudiante: sus capacidades de aprendizaje se movilizarán (sólo) si adopta disposiciones activas de aprendizaje. Ello resulta equivalente a afirmar que, para aprender, un o una estudiante requiere decidirse a aprender; a su vez, para decidir aprender tiene que encontrar sentido a la actividad de aprender. Expresado de otra manera, el o la estudiante requiere estar de acuerdo en aprender.

Por cierto, generalmente no se trata de un acuerdo explícito o formalizado sino, más bien, tácito y multiforme. Analíticamente, puede considerarse dos modalidades de

acuerdo: una modalidad normativa, referida a las nociones o imágenes de deber, de necesidad, de disciplina, y una modalidad afectiva o volitiva, referida al deseo, al placer o a la satisfacción. Esta misma distinción puede ser formulada en términos de acuerdos fundados en imágenes e ideas de “producción” y acuerdos fundados en imágenes e ideas de “mantenimiento y ocio” (Csikszentmihalyi, 1998). La idea fundamental tras las nociones de acuerdos de producción y de mantenimiento y ocio se refiere a que éstas son comprendidas como dimensiones de la experiencia social de los y las estudiantes que expresan relaciones complejas entre socialización y subjetivación o entre institucionalidad escolar y mundos de vida de los y las estudiantes.

Un ejemplo de lo anterior refiere a un o una estudiante que comete una infracción a las normas disciplinarias de la comunidad educativa local. Las autoridades de esa escuela pueden operar normativamente imponiendo la sanción preestablecida para esa conducta en los reglamentos de la institucionalidad escolar local, o pueden operar afectivamente buscando fórmulas para que ese o esa estudiante realice los aprendizajes que le permitan no reincidir en esa conducta o afirmar la realización de conductas alternativas. En este ejemplo, la primera respuesta aparece construida desde la institucionalidad escolar o desde la socialización del o de la estudiante; en el segundo caso, la respuesta aparece construida desde los requerimientos de los mundos de vida y de la subjetivación del o de la estudiante.

En esta perspectiva, la idea de construcción de acuerdos entre docente y estudiante o entre escuela y estudiantes o entre institucionalidad escolar y mundos de vida de los y las estudiantes, remite a una comprensión del lugar del aprendizaje en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento o de sociedad red (Castells, 1997). El o la estudiante puede ser representado como un o una “navegante” que está en condiciones de construir sus propios destinos de pasada o de llegada, trazar sus propias rutas y desarrollar sus propios recursos. La educación, el aprendizaje, las competencias, etc. se refieren a esos destinos, esas paradas, esas rutas o esos recursos; y la escuela es el principal lugar que la sociedad ha desarrollado para que el o la estudiante-navegante acceda y domine esos recursos.

La idea de acuerdos también tiene que ver con la relación entre la escuela y las otras fuentes del aprendizaje del o de la estudiante-navegante: los medios de

comunicación, las tecnologías de la información y el conocimiento, las redes sociales, los grupos de pares, etc. En realidad, en la sociedad contemporánea, la gran mayoría de los objetos de la arquitectura, la ingeniería, la medicina, el marketing, etc., han sido diseñados para capturar la atención y activar los mecanismos de aprendizaje de cada persona, particularmente de las generaciones jóvenes. En este sentido, la escuela se relaciona con múltiples otras fuentes de aprendizaje, con las cuales puede establecer relaciones de complementariedad o de conflicto. En varios sentidos, la escuela es el lugar social que la sociedad ha construido para que se constituya en el lugar experiencial en que un o una estudiante articula, combina o ensambla sus diversos aprendizajes, conectados con distintas fuentes o influencias, y les asigna un sentido biográfico, singular, propio (se autoconstruye como “navegante singular”).

Un ejemplo de lo anterior es el uso de dispositivos de telefonía móvil en la sala de clase. Un o una docente puede poner barreras de entrada para esos dispositivos y pasar buena parte del tiempo de clases reforzando esas barreras. También puede negociar con sus estudiantes las condiciones de uso de los dispositivos móviles durante el tiempo de la clase, así como también encontrar fórmulas para la incorporación de éstos en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. En este último caso, es muy probable que en ese acto de acuerdo entre docente y estudiante se esté simultáneamente construyendo una conexión entre la experiencia escolar y una tecnología que es muy importante para las generaciones jóvenes (tiene una conexión simbólica muy intensa con la idea y la experiencia de cambio veloz en la sociedad), conexión que les permite reforzar o fortalecer sus capacidades y sus disposiciones de aprendizaje.

Para finalizar, la idea de construcción de acuerdos entre un o una docente y un o una estudiante, o grupo de estudiantes, tiene que ver con las ideas de centralidad del aprendizaje de los y las estudiantes y de la enseñanza centrada en el aprendizaje de los y las estudiantes. El reconocimiento del y de la estudiante como protagonista de sus aprendizajes supone, necesariamente que, entre ese estudiante y el o la docente, o los y las docentes, ha de operar un acuerdo respecto de la relación, de los contenidos de la relación y de las formas que la misma ha de tener para permitir efectivamente que tales aprendizajes se realicen.

b. La idea de construcción de acuerdos entre actores del proceso escolar

Desde una perspectiva pedagógica, la reflexividad en la educación puede también ser comprendida como una comunicación entre profesionales que están confrontados a tomar decisiones pedagógicas y a hacerse cargo de los resultados de esas decisiones, estando conscientes de que las mismas van a tener impacto en las posibilidades y oportunidades biográficas de sus estudiantes. En esta comunicación específica, proponemos que la reflexividad en la educación asume la forma de acuerdos conceptuales, referenciales y operativos (ACRO) respecto de estrategias de aprendizaje.

La idea de construcción de acuerdos con el o la estudiante supone, necesariamente, que los y las docentes (y los y las docentes directivos y los y las asistentes de la educación) han logrado construir alguna forma de acuerdo entre ellos y ellas, al menos respecto de por qué y cómo construir acuerdos con los y las estudiantes. Si no está implicado un acuerdo entre docentes o entre pedagogos, el acuerdo con los y las estudiantes no pasaría de ser una anécdota o una experiencia aislada. Por ello, la puesta en operación de ideas como la de construcción de acuerdos con el o la estudiante, requiere de alguna forma de acuerdo entre docentes, de modo que pueda hablarse de ello como una “práctica” o una modalidad más o menos reconocible de realización de las actividades nucleares de la pedagogía.

Naturalmente, la idea de construcción de acuerdos entre docentes es notablemente distinta de la idea de acuerdos con los y las estudiantes. Lo distinto se refiere al carácter complejo y sofisticado que tiene la pedagogía en tanto una actividad profesional y en tanto un campo particular de producción, gestión y utilización de información y conocimiento. En la idea de acuerdo con el o la estudiante, lo que está en juego es primariamente la movilización del protagonismo de las disposiciones y actitudes personales de producción y mantenimiento y ocio, propias de la experiencia social contemporánea. En la idea de acuerdos entre docentes, lo que está en juego es una conexión entre conocimiento e información, elaborados como epistemologías y teorías, y las prácticas pedagógicas reales que realizan los y las docentes, generalmente elaboradas como metodologías o como estrategias pedagógicas.

La modalidad de construcción de acuerdos entre docentes, que proponemos en este libro, es la de ACRO: acuerdos conceptuales referenciales y operativos. Lo que sigue en los capítulos siguientes se refiere a propuestas de ACRO respecto de algunas dimensiones clave del aprendizaje de los y las estudiantes y, por tanto, de las prácticas de enseñanza que realizan los y las docentes y de la organización de la escuela.

La expresión ACRO es una adaptación del concepto de ECRO (esquema conceptual, referencial y operativo), el cual se refiere a los individuos y es comprendido como un conjunto organizado de conceptos generales, teóricos, referidos a un segmento de lo real y que define una aproximación instrumental a un objeto particular concreto (Pichon-Riviere, 1985). La idea de construir ACRO está asociada a las ideas de lenguaje común, trabajo en equipo, colaboración, cooperación, etc., las cuales llevan implícitas imágenes de coordinación de acciones entre actores diversos y se refieren a una práctica común (a una actividad que tiene sentido en sí misma y que es compartida por una comunidad de acción).

La noción de “Acuerdo” se refiere a que dos o más personas –generalmente los y las participantes en un sistema social particular o una comunidad educativa local– se disponen a utilizar unas mismas palabras y juegos de palabras para dar cuenta o para referirse a determinadas ideas, hechos u objetos que participan o que intervienen de manera recurrente en sus prácticas o en las actividades profesionales que realizan. El acuerdo implica consentimiento mutuo acerca del significado y la utilización de palabras o juegos de palabras con las cuales construyen sus prácticas.

La noción de “Conceptual” se refiere a que las palabras o las nociones en acuerdo tienen una referencia conceptual, es decir, se refieren a constructos o abstracciones epistemológicas, teóricas o metodológicas seleccionadas por los participantes en referencia a sus prácticas; esto es, las teorías o metodologías son seleccionadas a partir de una realidad local específica y concreta (por ejemplo, las prácticas pedagógicas que tienen lugar en una escuela específica, con estudiantes singulares y contextos socioculturales también locales).

La noción de “Referencial” indica que tales acuerdos están relacionados y referidos a una realidad social o segmento de realidad social específica y singular. Esta noción

resulta clave pues generalmente la búsqueda de conceptos pertinentes (teorías, investigaciones, experiencias demostrativas, etc.) requiere ser realizada teniendo como referencia un problema o situación de aprendizaje propio de la práctica pedagógica en una comunidad educativa local.

La noción de “Operativo” indica que las palabras o conceptos en acuerdo han de ser utilizados para la acción, es decir, serán recursos o herramientas en las prácticas de las personas participantes en el acuerdo. Ello implica que el acuerdo sobre conceptos será constantemente revisado a partir de los resultados que su aplicación tiene en las prácticas pedagógicas concretas de los y las profesionales implicados en ese acuerdo.

La construcción de ACRO implica que, necesariamente, el punto de partida es la práctica que se realiza en una realidad específica, particular; esto es, cualquiera construcción teórica siempre se realiza a partir de una realidad particular sobre la cual se interviene. Desde este punto de vista, la construcción de un lenguaje común se realiza sobre acuerdos acerca de la realidad sobre la cual se interviene y sobre el modo de intervención que permite la mayor transformación posible de esa realidad.

Capítulo 2

Una pedagogía basada en la reflexividad

El concepto de pedagogía admite muchas definiciones y maneras de entenderlo y de operacionalizarlo. Además, generalmente ha estado y está muy ligado a las ideas de sociedad que predominan en distintos momentos o periodos de la historia, así como también a las funciones y expectativas que dichas concepciones de sociedad le asignan a la educación. Por ello, cualquiera actividad que se inscriba en las nociones de enseñanza y de aprendizaje necesariamente requiere hacer explícito el concepto de pedagogía con el cual opera.

En la perspectiva de la reflexividad que hemos propuesto en el capítulo anterior, la pedagogía se define (o se organiza) a partir de los aprendizajes de los y las estudiantes; a ello se refiere el núcleo central o el corazón de la pedagogía. En realidad, toda la idea de reflexividad puede sintetizarse en una proposición básica: en la pedagogía contemporánea, lo fundamental se refiere a que los y las estudiantes aprendan, incluyendo el aprender a aprender. En esta exploración, proponemos un conjunto de acuerdos conceptuales, referenciales y operativos para pensar –y para operar– a la pedagogía desde una perspectiva de reflexividad y, por tanto, desde la perspectiva de los aprendizajes de los y las estudiantes.

1. Una comprensión básica de la pedagogía

El ACRO que proponemos se funda en la consideración de que lo más importante de la experiencia escolar ocurre en la escuela y en el aula. La pedagogía, por tanto, tiene que ver centralmente con el aula y con la escuela o la comunidad educativa local. En la escuela, el aula es el lugar de encuentro, comunicación, intercambio e interacción entre un o una docente y un o una o más estudiantes, para lograr determinados objetivos de aprendizaje.

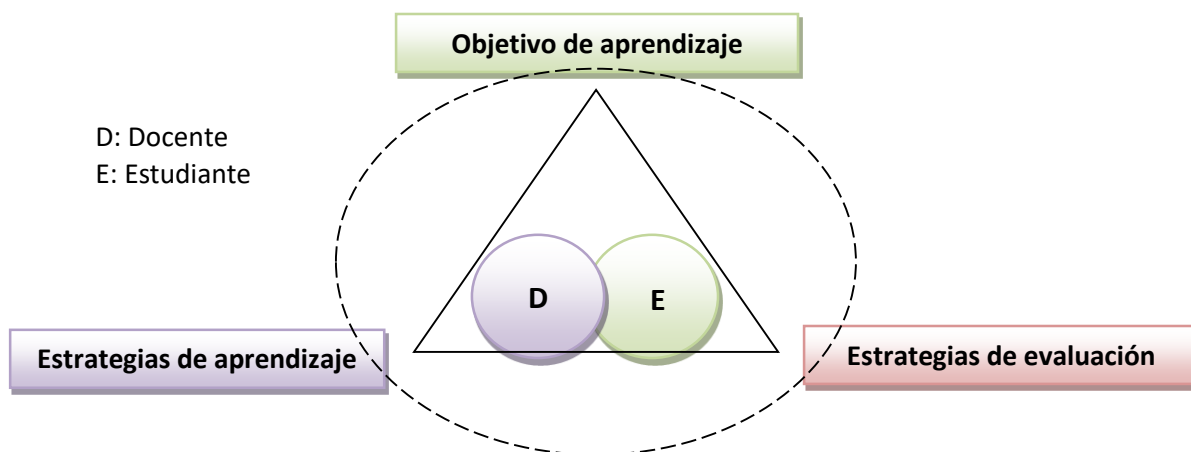
1.1. La noción general de la pedagogía

Entendemos por pedagogía a una actividad particular que se realiza en la relación entre un o una docente y un o una estudiante o grupo de estudiantes y que se define en términos de:

- a. Objetivos de aprendizaje que los y las estudiantes han de lograr en una unidad de aprendizaje (en una actividad específica o a lo largo de un conjunto de actividades en un periodo de tiempo).
- b. Estrategias (modelos, métodos, metodologías) de aprendizaje que pone en acción el o la docente para que los y las estudiantes logren dichos objetivos.
- c. Instrumentos y procedimientos de evaluación para asegurar que los objetivos de aprendizaje han sido efectivamente alcanzados por un o una estudiante o, de manera más general, por un o una aprendiz.

Esta comprensión general de la pedagogía se representa en la siguiente figura:

Figura 1: Representación general de la pedagogía



Como se observa en la figura anterior (interior del triángulo), la actividad central de la pedagogía se define en la **relación** entre un o una docente y un o una estudiante o aprendiz. Esta es una observación estratégica puesto que, como veremos más

adelante, toda la educación y todo el proceso educativo tiene como su referencia fundamental a esta relación social entre docente y estudiante.

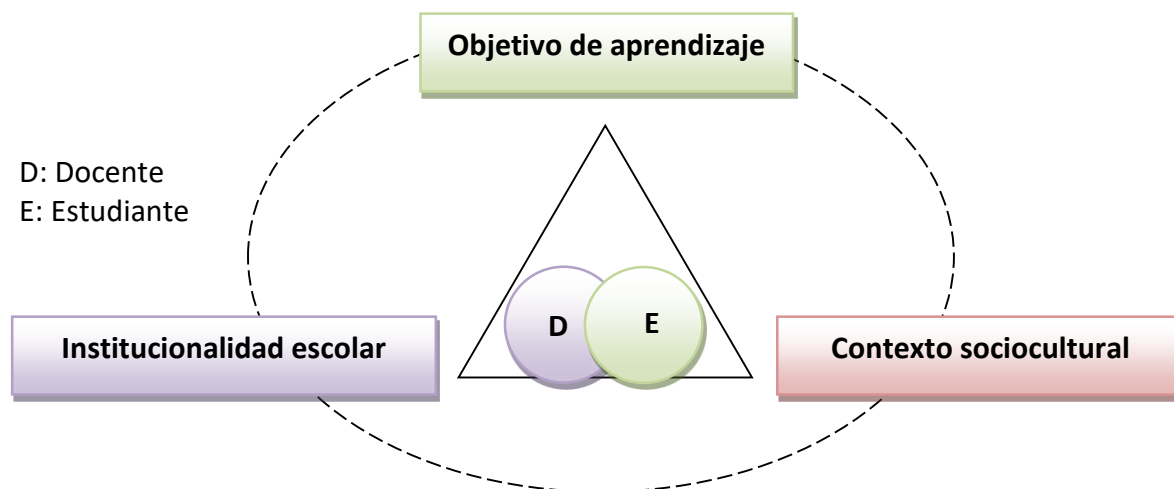
1.2. Las referencias constitutivas de la pedagogía

En su operacionalización, la actividad pedagógica que se realiza en la relación entre un o una docente y un o una estudiante o grupo de estudiantes presenta la siguiente estructura:

- a. Unos objetivos de aprendizaje cuyo desarrollo tiene lugar en el aula (o su equivalente), lo cual implica que se realiza en el contexto de una institucionalidad escolar.
- b. Una institucionalidad escolar, es decir, el sistema educacional, en general, y la escuela o comunidad educativa local, en particular), que opera en un determinado contexto socio cultural local.
- c. Un contexto sociocultural, es decir, el entorno social y cultural local, en que realizan sus vidas los y las estudiantes y sus madres, padres y apoderados.

Estos tres elementos constituyen las determinantes o referencias generales que conforman la base operacional de la pedagogía, es decir, en su operación ésta tiene que hacerse cargo simultáneamente de estas tres dimensiones.

Figura 2: Representación de las determinantes generales de la pedagogía

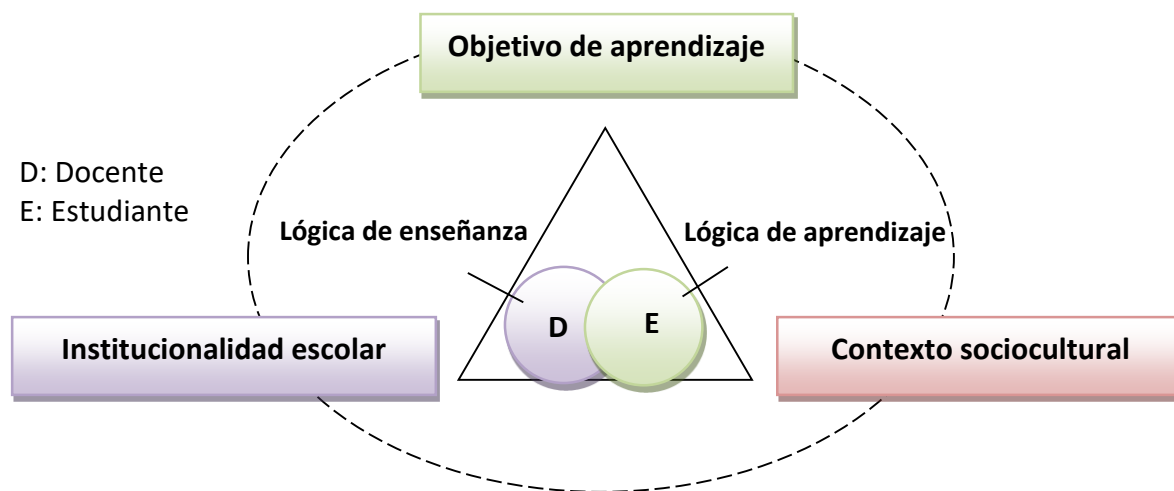


El logro de objetivos de aprendizaje de un o una estudiante o aprendiz se realiza en el contexto de una institución escolar, la cual incluye desde la autoridad al currículum y al uniforme o el reglamento escolar y desde la configuración del espacio y del tiempo a las rutinas cotidianas de la escuela. El logro de los objetivos de aprendizaje se realiza, además, en un contexto sociocultural local, un barrio, una comunidad, un sector de la ciudad; esto último tiene particular importancia pues, como veremos más adelante, representa los mundos de vida de los cuales provienen los y las estudiantes (mundos de vida que siempre conllevan un potencial de desajuste con la institucionalidad escolar).

1.3. Las lógicas en juego en la pedagogía

En la relación o encuentro –comunicación, intercambio, interacción– entre un o una docente y un o una estudiante o aprendiz, y entre la institucionalidad escolar y el contexto sociocultural de vida del o de la estudiante, se realiza también una articulación entre una lógica de enseñanza (docente, institucionalidad) y una lógica de aprendizaje (estudiante, contexto sociocultural). No hay manera de exagerar la importancia del rol de interfaz estratégico que juega el o la docente en este encuentro entre enseñanza y aprendizaje, pues aquí se juega toda la potencia del sistema escolar para lograr los objetivos de aprendizaje de los y las estudiantes³.

Figura 3: Representación de la articulación entre lógica de enseñanza y de aprendizaje



³ En realidad, la potencia de la actividad pedagógica debiera hacer innecesaria cualquiera forma de selección de estudiantes en una comunidad educativa; inversamente, los procesos de selección podrían ser considerados indicadores de la baja potencia de la pedagogía en una comunidad educativa cualquiera.

Como se observa, el o la estudiante se conecta con la pedagogía desde una lógica de aprendizaje, mientras la o el docente lo hace desde una lógica de enseñanza. Esta última está al servicio de la primera, es decir, la lógica de enseñanza tiene sentido en tanto facilita que el o la estudiante aprenda y logre los objetivos de aprendizaje. Esta última figura representa, entonces, una concepción de la pedagogía que está centrada en el aprendizaje y que observa al o a la estudiante como un o una protagonista de su propio aprendizaje.

2. Una comprensión del aprendizaje

Proponemos el siguiente ACRO: El aprendizaje se presenta como un proceso que le ocurre a una persona (un sujeto estudiante), proceso en el cual esa persona experimenta un cambio o transformación. A su vez, esa transformación implica que cambia la percepción que esa persona tiene o construye respecto del entorno en que realiza su vida o respecto de una situación particular que le confronta (Beltrán, 2002). En esta comprensión, el aprendizaje se ubica en la relación entre la persona y su entorno o su mundo de vida.

2.1. Un proceso de cambio de una persona

Entendemos el aprendizaje como un proceso de cambio que vive una persona, como resultado de haber confrontado sus saberes previos con nuevos saberes; ésta es la definición más básica. Sin embargo, al explorar dicha definición se observa que el aprendizaje es el proceso de cambio que vive una persona como resultado de haber modificado su relación con aquello que le confronta a aprender (un problema, un dilema, un desafío, lo desconocido, lo no sabido).

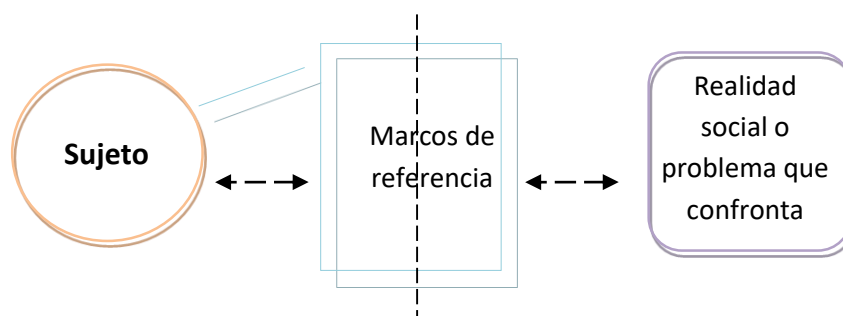
En este cambio de relación, es fundamental la *percepción* que la persona que aprende tiene respecto de aquello a aprender (si una persona percibe algo como no aprendible, difícilmente aprenderá). En este sentido, la percepción se presenta asociado a una imagen de interfaz o de intercambio de información altamente sensible entre ambos: que una persona perciba algo como aprendible o no

aprendible depende de su percepción de ese algo. En esta interfaz, el aprendizaje se presenta como un cambio de percepción de aquello a aprender, cambio de percepción que, a su vez, implica también el cambio de la persona que aprende: aquello por aprender deviene en aprendible y la persona que aprende deviene en aprendiz, es decir, en sujeto capaz de aprender⁴.

2.2. Un proceso que implica un cambio de percepción

Descriptivamente, la actividad de una persona (cualquiera actividad) involucra a la totalidad de esa persona. Ello es válido también respecto del aprendizaje: una persona aprende al mismo tiempo en el pensar, en el sentir y en el hacer, en las cogniciones y en las emociones. La manera en que cada persona percibe su entorno, la realidad, el mundo, es también el resultado de aprendizajes; se aprende a percibir el mundo, la realidad social y natural, el entorno. No tenemos certeza absoluta de que las cosas sean como las percibimos sino, más bien, cómo cada uno de nosotros interpreta o elabora lo que percibe y de cómo otros u otras nos informan de sus percepciones. En este sentido, la percepción es un aprendizaje personal y social (Caine y Caine, 2014). Ello se representa en la siguiente figura.

Figura 4: Un sujeto percibe una situación a partir de sus marcos de referencia



El o los modos de percepción aprendidos y estabilizados o habituados por un sujeto terminan por constituir lo que denominamos ‘marcos de referencia’; esto es, determinados esquemas de percepción y representación desde y en los cuales una persona organiza su percepción del entorno o, en el caso del aprendizaje, de aquello

⁴ La noción de “neuroplasticidad cerebral” o “plasticidad sináptica” sugiere que el cerebro se modifica en el proceso de aprendizaje, creando nuevos procesos de intercambio de información entre neuronas (Damasio 1996, 2005; LeDoux, 1999).

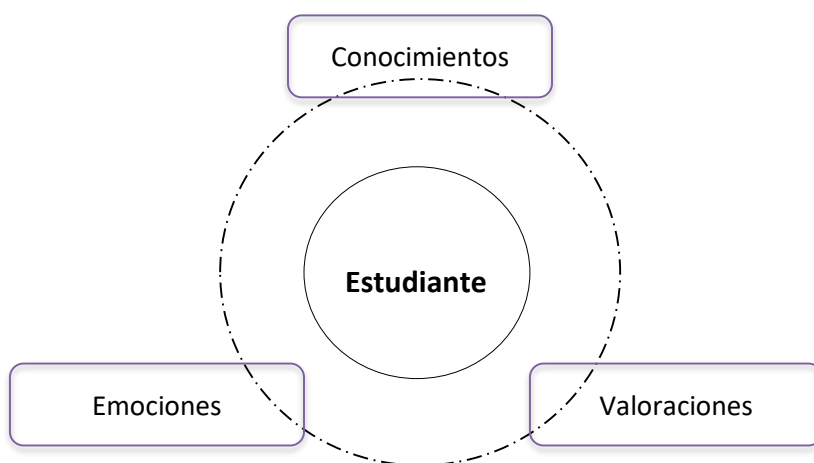
a aprender. En este sentido, el aprendizaje puede ser entendido como el cambio en los marcos de referencia de una persona, cambio que permite, a su vez, el cambio en su percepción de y en su relación con aquello a aprender.

2.3. El cambio en los ‘marcos de referencia’

Operacionalmente, los marcos de referencia pueden definirse como un esquema de percepción y representación que está constituido por los conocimientos abstractos, por los conocimientos aplicados, por las valoraciones y por las emociones de la persona que percibe. En este sentido, los marcos de referencia pueden representarse como un conjunto de patrones de redes neurales o de conexiones sinápticas relativamente recurrentes y estabilizados que se activan en el cerebro del individuo y que definen la percepción que está teniendo de un acontecimiento o de un hecho en el entorno⁵.

El marco de referencia es, pues, el modo en que cada sujeto organiza su percepción de su entorno natural y social, de forma tal de constituir un patrón o un esquema recurrente de percepción. Para comprender y operacionalizar los marcos de referencia asumimos que podemos distinguir tres dimensiones o componentes: cogniciones o conocimientos, emociones y valores o valoraciones.

Figura 5: Representación de los marcos de referencia de un o una estudiante



⁵ Caine y Caine (2014) elaboran el concepto de “situation lens” (lentes de situación) que resulta similar a la noción de “marcos de referencia”.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje puede ser definido como el cambio que vive una persona cuando experimenta un cambio en sus cogniciones o conocimientos, en sus emociones y en sus valores. Expresado en una manera descriptiva, los marcos de referencia están constituidos por los conocimientos (ideas, pensamientos, saberes, sentidos comunes, aprendizajes prácticos), por las emociones (los sentimientos, los estados de ánimo, las disposiciones) y por las valoraciones (los juicios de valor, el valor asignado a lo que se percibe) del sujeto que percibe.

Como veremos con más detalle más abajo, las cogniciones (sincréticas y analíticas) interactúan con las emociones (primarias, de fondo, sociales) en el proceso de percepción de la realidad o del entorno de un individuo (estudiante). Los valores o valoraciones se ubican en esta intersección entre conocimientos y emociones y se relacionan con la carga o la marca emocional que se ha asociado a alguna experiencia y que predispone a una persona a valorar alguna cognición (alguna información) por sobre otra y, por tanto, a otorgarle un sentido normativo o sentido valórico (Manes, 2014).

De este modo, los marcos de referencia están fuertemente influidos por los procesos mentales de una persona, procesos en cuya base se encuentran las cogniciones o conocimientos y las emociones de esa persona y en cuya interacción se ubican los valores o los procesos de significación normativa o valórica de la persona.

3. Los fundamentos conceptuales del aprendizaje

La exploración del cerebro humano y el desarrollo de las neurociencias han permitido el desarrollo y actualización de las teorías acerca del aprendizaje. Por cierto, seguramente tendremos que acostumbrarnos, al menos por algún tiempo, a que algunas o muchas de las premisas y supuestos teóricos o metodológicos acerca del aprendizaje humano sean cuestionadas o modificadas a la luz de nuevos desarrollos en áreas distintas a la pedagogía. Ello es parte de la evolución de las diversas disciplinas del conocimiento humano, evolución que se ha acelerado en el contexto de la sociedad de la información o del conocimiento. Es razonable asumir, luego, que las consideraciones que hacemos, en este apartado, tengan también que ser revisadas y actualizadas constantemente, tanto por el surgimiento de nuevos

desarrollos científicos como por los requerimientos de las propias prácticas pedagógicas.

También es razonable asumir que las distintas teorías del aprendizaje formuladas hasta ahora continúen arrojando luz sobre aspectos clave del aprendizaje (Zapata-Ros, 2013), aunque seguramente requerirán ser reelaboradas a la luz de los desarrollos actuales y futuros en el campo de las neurociencias del aprendizaje. En la presente exploración, asumimos el punto de vista de que las teorías asociadas al cognitivismo, al construccionismo, al eclecticismo, etc., constituyen aportes indispensables no sólo para comprender la historia del desarrollo de la pedagogía sino también para construir una perspectiva que otorgue una sólida preeminencia y centralidad al aprendizaje de los y las estudiantes.

Las redes neurales o conexiones sinápticas

Los procesos mentales tales como el pensamiento, la memoria, la atención, la inteligencia, la imaginación, el aprendizaje, etc., se realizan en el cerebro a través de conexiones o sinapsis entre neuronas, a través de intercambios químicos o eléctricos. Figurativamente, estas conexiones o intercambios sinápticos suelen ser representados como “cableado”, es decir, como una serie de cables o líneas de comunicación entre múltiples nodos o unidades de información para conformar un circuito o patrón determinado (LeDoux, 1999; Manes, 2014).

Lo que se conecta en esas sinapsis o conexiones neurales es información, la cual tiene dos formas primarias: cogniciones y emociones (Rose, 2011). Las primeras se refieren, en general, al conocimiento y la experiencia y pueden distinguirse en cognición sincrética (información inmediata, directa, holística, significativa, afectiva) y cognición analítica (información de datos, secuencial, de procesos, de cálculo, racional). Las emociones se refieren a la información acerca del impacto o impresión, anterior o actual, de esa información sobre los procesos mentales del individuo, es decir, a la experiencia subjetiva.

La relación entre cogniciones y emociones es aún un tema en desarrollo (Lazarus, 1991; Tucker y Luu, 2012). La evidencia sugiere la mutua influencia o la articulación

entre ambas; no obstante, se ha sugerido que las respuestas emocionales suelen ser más rápidas y anteceder a las respuestas racionales; también se ha sugerido que pueden sesgar y condicionar el procesamiento cognitivo de la información. De cualquier modo, la articulación entre cogniciones y emociones es una actividad del individuo y está tras los procesos de percepción, de comprensión, de toma de decisiones, de actuación, etc. (Kahneman, 2014), incluyendo los procesos de aprendizaje; esto es, en el proceso de aprendizaje un o una estudiante aprende (también) a construir relaciones entre cogniciones y emociones. En otras palabras, el aprendizaje, particularmente en la escuela, se refiere a las cogniciones (información sincrética y analítica), a las emociones (primarias, de fondo, sociales) (Damasio, 1996), y a las relaciones entre ambas.

La teoría de la mente y las neuronas espejo

Las personas estamos siempre en situación de aprendizaje, activando o ralentizando nuestras capacidades y disposiciones de aprendizaje. Ello tiene relación con dos dimensiones específicas del aprendizaje que influyen en las relaciones entre docente y estudiante, en el aula, así como también en las relaciones entre los y las profesionales de la educación (docentes directivos, asistentes de la educación) y los y las estudiantes en la escuela. Nos referimos a la teoría de la mente y a las neuronas espejos (Manes, 2014).

La teoría de la mente se refiere a que las personas poseemos capacidades mentales que nos permiten interpretar y predecir el comportamiento de los demás, en nuestras comunicaciones e interacciones; operamos sobre la base de que otros tienen y expresan estados mentales tales como opiniones, creencias, deseos, intenciones, intereses, sentimientos, etc., y que esos estados mentales son similares a los nuestros. En otras palabras, las personas podemos representarnos los estados mentales de las otras personas; por ello, suele afirmarse que las personas operamos con una teoría respecto de las mentes ajenas o con una teoría de la mente (Riviere, 1991).

Esta operación con una teoría de la mente implica a la capacidad para “ponerse en el lugar del otro” para comprender lo que les mueve a actuar de una determinada

manera. En la actividad pedagógica, ello implica que tanto el o la docente como el o la estudiante están constantemente operando con sus propias “teoría de la mente”, interpretando y prediciendo los comportamientos del otro u otra. Como resulta manifiesto, la operación de la teoría de la mente, para una persona, implica percepciones respecto del otro (a quien se atribuyen estados mentales determinados) en relación a sí mismo (una persona construye una teoría de la mente respecto de otra persona porque los comportamientos de esta última son significativos para sí misma; no hay una relación de indiferencia). Ello implica que la operación de cada estudiante con su propia teoría de la mente respecto del o de la docente y de sus pares tendrá efectos sobre los propios estados mentales de ese estudiante, los cuales pueden favorecer o no sus aprendizajes.

En el sentido señalado, la referencia a la teoría de la mente en la pedagogía remite a su importancia en los diseños pedagógicos (especialmente en la configuración espacial y temporal y al encuadre de las relaciones y comunicaciones en la situación de aprendizaje) desplegados por un o una docente para lograr el mayor grado posible de adherencia y participación de cada estudiante en la situación de aprendizaje (en el aula). El o la docente pone en juego sus capacidades de comprender al o a la estudiante, de ponerse en su lugar, de intuir si está conectado o no con la situación de aprendizaje, de si está haciendo resistencias o está fluyendo en relación a la materia en tratamiento, etc.

No obstante, también la referencia a la teoría de la mente remite a una nota de cautela. Los estudios acerca de la influencia de las expectativas de los docentes o de los padres respecto de los y las estudiantes sugieren que la teoría de la mente con que operan los primeros pueden sesgar notoriamente los resultados de aprendizaje de los segundos; a ello se le ha denominado “efecto Pigmalion” (Rosenthal y Jacobson, 2003). Los propios prejuicios o supuestos respecto de un o una estudiante pueden contribuir decisivamente a obtener los resultados negativos (no) buscados.

Las neuronas espejo tienen una importancia decisiva en el aprendizaje, puesto que éste está asociado también a la imitación; al observar una actividad de otra persona (por ejemplo, en el teatro, en la música o en el deporte), solemos sentir la necesidad de realizar esa actividad o sentimos sensaciones como si las estuviésemos realizando. Esta disposición ha sido asociada a la operación de las neuronas espejo,

es decir, un grupo de células especializadas que están relacionadas con los comportamientos empáticos, sociales e imitativos (García, 2008; Pinker, 2000).

Los estudios muestran que las neuronas espejos se activan tanto al ejecutar una acción como al observar la ejecución de una acción. En este último caso, la neurona reproduce la misma actividad neural que se realiza en la acción que se observa, pero sin realizar esa acción de manera externa (corporal), sino como una representación mental de la acción. Lo que se moviliza, luego, es una respuesta neuronal refleja en el cerebro (Rizzolatti, 2005).

La representación mental de la acción que realiza otra persona involucra también la comprensión o la intuición de la intencionalidad del otro en la realización de esa acción; en este sentido, las neuronas espejo operan como un dispositivo de simulación o de imitación o de identificación con los comportamientos del otro, de manera intuitiva y emocional. Ello hace posible el aprendizaje por imitación (sonreír, hablar, caminar, jugar, hacer teatro, etc.) a la vez que permite la práctica de comportamientos interpersonales: ser amables, ser atentos, ser responsables, etc.

4. El proceso de aprendizaje

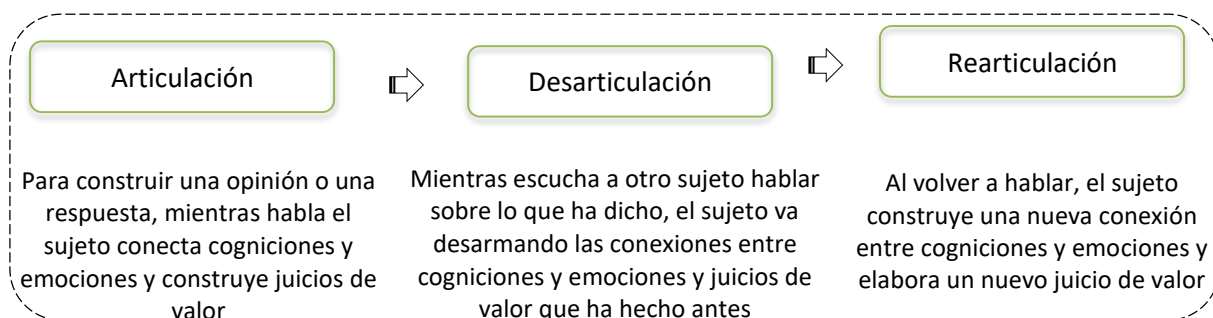
Comprendemos el aprendizaje como el cambio de una persona, cambio que se experimenta como cambio en los “marcos de referencia” que definen la percepción que esa persona construye de la realidad, o de aquello a ser aprendido. Este cambio se activa cuando una persona confronta sus saberes a la luz de nuevos saberes. Exploramos ahora las dimensiones que están presentes en el proceso de aprendizaje, de modo de que sea posible expresarlo en la pedagogía.

Proponemos un ACRO que intenta ser una síntesis de las principales teorías del aprendizaje, síntesis construida desde una perspectiva operacional. Para ello establecemos una distinción entre un proceso comunicativo del aprendizaje, un proceso reflexivo del aprendizaje y un proceso práctico del aprendizaje (lo que se hace para aprender).

4.1. El proceso comunicativo del aprendizaje

El proceso de aprendizaje tiene lugar en el lenguaje y se realiza en la secuencia de habla y escucha. Cuando un individuo habla está simultáneamente activando múltiples conexiones entre cogniciones y emociones; cuando escucha el mismo individuo está desconectando esas conexiones y construyendo nuevas conexiones. En ambos actos, de habla y escucha, el individuo está viviendo una experiencia social de aprendizaje. Pedagógicamente, ese proceso de alternancia entre habla y escucha se expresa como un proceso comunicativo de articulación, de desarticulación y de rearticulación.

Figura 5: Representación del proceso comunicativo del aprendizaje



La articulación

Entendemos por **articulación** el proceso que una persona vive cuando se dispone a hablar sobre algo (decir algo sobre un problema, una situación, un tema, una interpelación) y para construir un discurso tiene que hacer una rápida selección de las palabras con las que ha de expresar las imágenes, los recuerdos, las emociones, las experiencias, las intuiciones, etc., que asocia a ese algo (ese tema, ese problema, etc.), a la vez que construye un juicio de valor respecto que se expresa en lo que dice.

La desarticulación

Entendemos por **desarticulación** al proceso que esa misma persona vive cuando, luego de hablar (decir algo respecto de algo), escucha a otra persona hablando de lo

mismo, pero aportando ideas, imágenes o aspectos nuevos (no considerados por el primer hablante) y elaborando juicios de valor distinto de los suyos; mientras escucha a otro hablante, el primero va haciendo nuevas asociaciones, incorporando nuevas imágenes, activando nuevas emociones, etc., y elaborando nuevos juicios de valor.

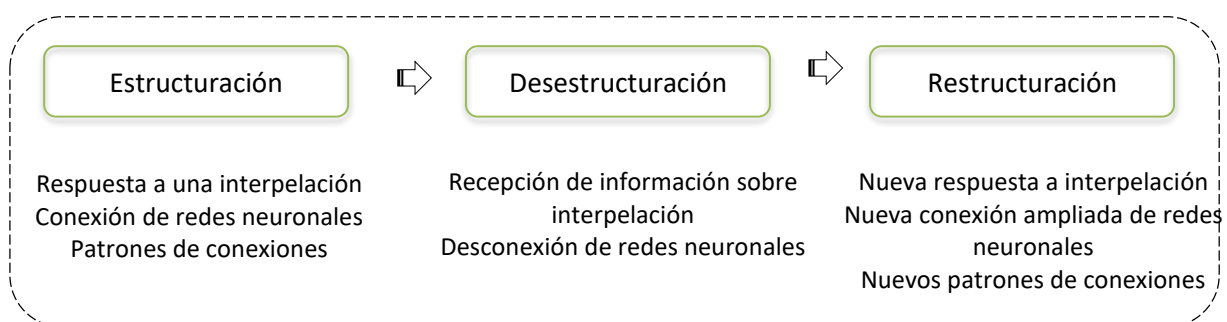
La rearticulación

Finalmente, entendemos por **rearticulación** al proceso que la persona vive cuando, luego de haber escuchado a otro u otros, elabora una nueva opinión (nuevo discurso) sobre el mismo tema.

4.2. El proceso neural o sináptico del aprendizaje

El proceso comunicativo de aprendizaje (articulación – desarticulación – rearticulación) es internamente vivido por cada estudiante como un proceso sucesivo de conexiones y desconexiones neurales o sinápticas que pedagógicamente se traducen en una secuencia de estructuración, desestructuración y reestructuración.

Figura 6: Representación del proceso de aprendizaje



La estructuración

Entendemos por **estructuración** el proceso que una persona vive cuando se confronta con algo nuevo (un problema, una situación, un tema, una interpelación) y para hacer sentido de la misma realiza un rápido ‘barrido’ o recorrido por su memoria, por sus emociones, por sus imágenes mentales, por sus intuiciones, etc. En otras palabras, todo lo que el sujeto sabe, evoca, imagina, intuye o asocia al tema o a la situación que le confronta (que le interpela o le interroga) se le ‘estructura’ de modo tal de construir una respuesta, explícita o implícita (el cerebro “cablea” o pone en red toda la información significativa).

La desestructuración

Entendemos por **desestructuración** al proceso que esa misma persona vive cuando, acto seguido a la interrogación o interpelación, conoce nueva información respecto del mismo tema o situación y, a medida que la va conociendo la va progresivamente integrando en sus propios saberes, imágenes, sensaciones, emociones, etc.; mientras va integrando nueva información al mismo tiempo va modificando (desestructurando) sus saberes, imágenes, sensaciones, emociones, etc., previos a la luz de dicha información (la persona va desarmando las conexiones que su cerebro ha hecho al ir haciendo nuevas conexiones aún abiertas).

La reestructuración

Finalmente, entendemos por **reestructuración** al proceso que la persona vive cuando, luego de haber integrado nueva información, se pregunta a sí misma qué piensa, siente o hace ahora respecto de lo que le ha interrogado o interpelado, o se dispone a emitir una opinión explícita (construyendo nuevas conexiones sinápticas o redes neurales frente un tópico particular). Esta es la reestructuración o construcción de una nueva estructuración, como producto de haber incorporado nueva información o nuevos elementos de consideración.

El proceso descrito precedentemente describe un aprendizaje o, si se prefiere, un cambio de opinión, de decisión o de comprensión de una persona respecto de una

situación, un tema, un problema o algo que le confronta. Sintéticamente, (a) para aprender algo nuevo, un o una estudiante requiere necesariamente armar o cablear primero su propia estructuración (articular lo que sabe, siente y hace en relación a ese tópico); (b) sobre la base de haberse estructurado, ese estudiante está en condiciones de escuchar lo que dice su interlocutor (docente) y relacionarlo con lo que él o ella misma ha dicho recién, como condición para incorporar, integrar, hacer sentido o aprender lo nuevo; (c) finalmente el o la estudiante hace suyo el nuevo conocimiento organizándolo en una nueva estructuración o reestructuración.

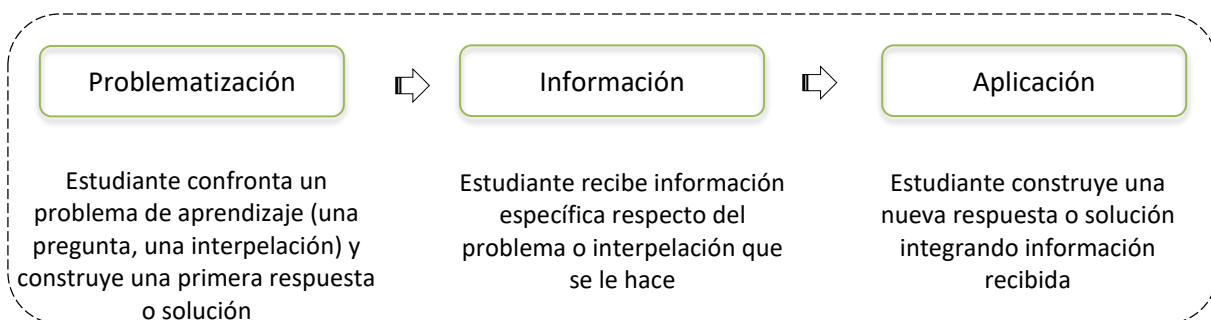
Esta formulación del proceso de aprendizaje hace referencia las redes de conexiones neurales y a la plasticidad o neuro-plasticidad cerebral, para implicar que en el proceso de aprendizaje se opera también una modificación en la configuración del cerebro del o de la estudiante⁶.

4.3. El proceso práctico del aprendizaje: actividades de aprendizaje

Los procesos anteriormente descritos pueden ser activados a través de una secuencia de actividades pedagógicas que movilizan los procesos comunicativos de articulación – desarticulación – rearticulación y los procesos neurales de estructuración – desestructuración – reestructuración. Esta secuencia pedagógica organiza un momento de problematización, momento de información y momento de aplicación.

⁶ Diversos estudios sobre neuro-plasticidad cerebral muestran la sorprendente capacidad del cerebro para modificar constitutivamente su organización en la relación con el entorno. Entre otros sitios de interés, ver www.neuroblog.brain-dynamics.es/tag/plasticidad-cerebral

Figura 7: Representación de los momentos del proceso práctico del aprendizaje



La problematización

La actividad de **problematización** se realiza cuando el o la docente plantea al o a la estudiante un problema de aprendizaje (formula una pregunta, anuncia un tema nuevo, propone una actividad) que debe ser resuelto por el o la estudiante. El sentido de esta actividad es que el o la estudiante se constituya en protagonista de su propio aprendizaje activando sus procesos comunicativos (articule una opinión o juicio propio) y neurales (estructure sus propias conexiones neurales). La forma que asume la problematización es la de formulación de un problema de aprendizaje que el o la estudiante está llamada a resolver. Por ello, la problematización expresa un cierto sentido de propuesta, de invitación, de interpelación o de confrontación que el o la docente plantea al o a la estudiante.

La información

La actividad de **información** se realiza cuando el o la docente provee al o a la estudiante la información necesaria para resolver el problema de aprendizaje planteado en la actividad de problematización. En el desarrollo de esta actividad, el o la estudiante está simultáneamente desarticulando su primera respuesta y desestructurando sus primeras redes neurales, sobre la base de que la información provista le está activando conexiones nuevas con imágenes y sensaciones, con cogniciones y emociones ya activas en su memoria, al mismo tiempo que está activando imágenes y sensaciones nuevas en su imaginación. Es por ello que esta actividad de información debe ser cuidadosamente planeada por el o la docente,

sobre la base del conocimiento que ya tiene respecto de los y las estudiantes que participan en ella.

La aplicación

La actividad de aplicación se realiza cuando el o la docente solicita al o a la estudiante realizar una nueva resolución del problema de aprendizaje planteado (en el momento de problematización), incorporando la información provista (en el momento de información) en una nueva síntesis personal.

5. Un modelo de aprendizaje para la operatividad en el aula

Para lograr los objetivos de aprendizaje la pedagogía requiere que un o una docente opere con un modelo de aprendizaje (o estrategias de aprendizaje) que le permita asumir razonablemente que un o una estudiante alcance dichos objetivos a través de la realización de un número determinado de actividades de aprendizaje. En este sentido, podemos decir que la pedagogía es el oficio de diseñar, aplicar, evaluar y desarrollar modelos de aprendizaje.

Por tanto, hablar de pedagogía en este sentido es hablar sobre un modelo de aprendizaje capaz de favorecer, en ese binomio estudiante–educador o educadora una referencia del proceso de transformación de ambos: el estudiante en función de lograr los objetivos de aprendizaje y el educador o educadora en función de hacer operativo el modelo para lograr los objetivos de aprendizaje del o de la estudiante.

5.1. La noción de modelo de aprendizaje

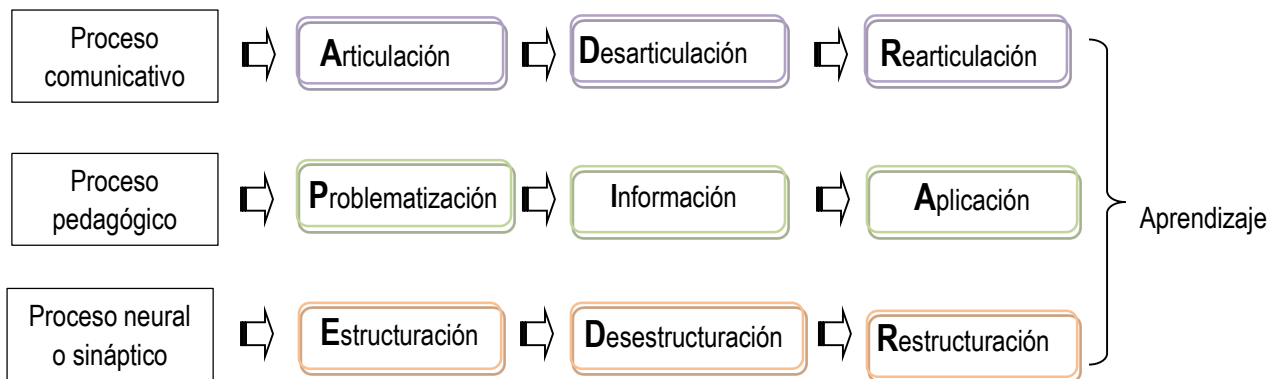
La noción de modelo de aprendizaje da cuenta de dos supuestos generales: por un lado, de un constructo conceptual, referencial y operativo cuya validación proviene fundamentalmente de su aplicación (de que efectivamente funciona), aun cuando sus fundamentos teóricos pueden requerir de mayor investigación y desarrollo; por otro lado, porque su arquitectura básica opera en cualquier ambiente, requiriendo sólo ajustes secundarios para su máxima eficacia en el ámbito local. En este sentido,

podemos decir que un modelo de aprendizaje está constantemente sometido a la prueba de su eficacia, al mismo tiempo que está en constante desarrollo e innovación y adaptación a contextos locales.

5.2. Los procesos de aprendizaje en el modelo de aprendizaje

El modelo de aprendizaje puede ser descrito como la articulación simultánea del proceso comunicativo de aprendizaje (Articulación – Desarticulación – Rearticulación), del proceso neural de aprendizaje (Estructuración – Desestructuración – Reestructuración) y del proceso práctico de aprendizaje a partir de la realización de una actividad de aprendizaje (Problematización – Información – Aplicación).

Figura 8: Representación general del modelo de aprendizaje



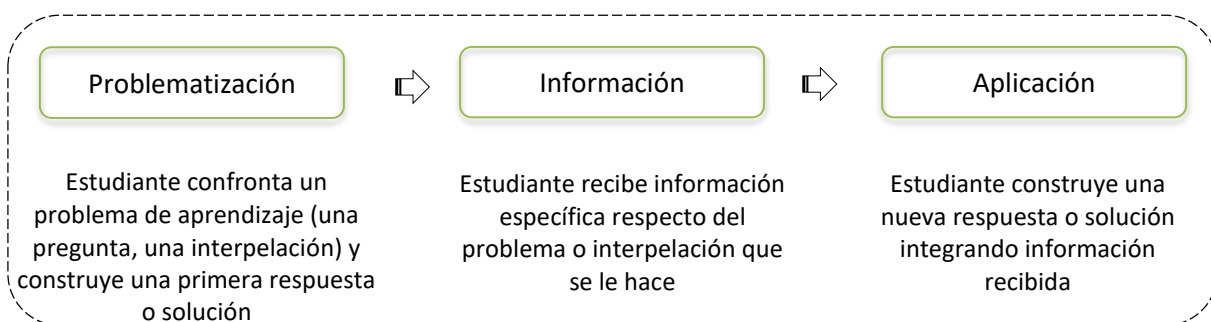
Al proponer a los y las estudiantes una primera actividad (línea central), según una matriz de problematización, información y aplicación (matriz PIA), se les está invitando a vivir una experiencia de aprendizaje que involucra la intersubjetividad (procesos de articulación, desarticulación y rearticulación, que ocurren en la comunicación o conversación en el aula) y que está activando los procesos subjetivos (estructuración, desestructuración y reestructuración) en cada estudiante. El resultado de este proceso es el aprendizaje.

6. La unidad de aprendizaje y la matriz PIA

En los capítulos anteriores hemos explorado las ideas de reflexividad y de aprendizaje, desde la perspectiva de construir acuerdos conceptuales, referenciales y operativos (ACRO) a partir de la realización de una práctica pedagógica común, en una comunidad educativa local. En este capítulo exploramos la realización de actividades de aprendizaje en una modalidad que permite operar la reflexividad y el aprendizaje en una secuencia temporal. A esta modalidad la hemos denominado “matriz PIA” pues sus principales componentes son la problematización, la información y la aplicación. Por cierto, al igual que en todas las otras proposiciones de ACRO, los planteamientos formulados en este libro constituyen, o pueden constituir, puntos de partida para la observación, la investigación, la experimentación y el desarrollo de propuestas cada vez más elaboradas, completas y sofisticadas.

Proponemos la noción de “unidad de aprendizaje” para indicar un conjunto de actividades de aprendizaje centradas en torno a un tópico o materia común, diseñada para una unidad de tiempo delimitada (generalmente 45 o 90 minutos). La unidad de aprendizaje, en la perspectiva que hemos propuesto, es comprendida como una operacionalización de la matriz PIA. Recordemos que la matriz PIA ha sido formulada en los términos que se presentan en la siguiente figura:

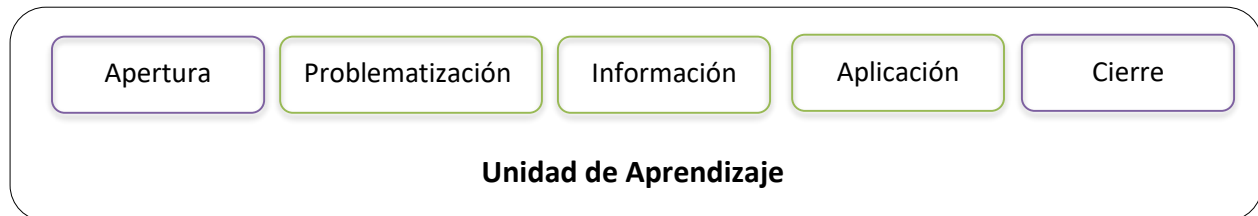
Figura 9: Representación de los momentos del proceso práctico del aprendizaje



La operacionalización de la matriz PIA, sin embargo, requiere de una actividad de instalación o apertura y una actividad de cierre. Por ello, la unidad de aprendizaje

opera con un esquema APIAC, es decir, Apertura – Problematización – Información – Aplicación – Cierre, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 10: Representación de la estructura de una unidad de aprendizaje



a. El momento de Apertura

La actividad de apertura es altamente sensible para lo que viene luego en una unidad de aprendizaje; la posibilidad de que un o una estudiante se instale como protagonista activo o pasivo en su propio proceso de aprendizaje depende en gran medida de las condiciones ambientales en las que se activan las secuencias comunicativas de articulación, desarticulación y rearticulación o los procesos neurales de estructuración, desestructuración y reestructuración. Como hemos señalado antes, tales secuencias y procesos están en la base de la cadena problematización, información y aplicación (PIA).

Bienvenida

La literatura especializada sugiere que las emociones anteceden al pensamiento o a la actividad racional y que la prefiguran o la configuran (Goleman, 1996); esto es, las primeras impresiones que una situación de aprendizaje (el clima, el ambiente, la configuración del espacio, el sentido del tiempo, etc.) provocan en un o una estudiante son fundamentales para que se forme un juicio personal acerca de la misma y de su relación con ella (de aceptación o rechazo, de incorporación o de exclusión o auto-exclusión).

La actividad de bienvenida cumple dos funciones fundamentales para la tarea que viene: en primer lugar, permite construir una relación legítima o legitimada (se

acepta y reconoce la autoridad del o de la docente) entre el o la docente que coordina la actividad y cada estudiante participante en la misma (de ahí que tenga un sentido de “saludo”); y, en segundo lugar, marca el inicio de la actividad como una señal personal y grupal de que ha comenzado un tiempo de trabajo o de producción (distinto del tiempo del recreo o de las relaciones de pares).

Objetivos

El aprendizaje es una actividad de una persona que en el ambiente de una unidad de aprendizaje asume la forma de trabajo, de producción o de tarea. Por ello, requiere tener un objetivo claro; el o la estudiante requiere operar con una idea del sentido de la actividad que se le propone y ese sentido tiene que ser congruente con el tiempo disponible, con los recursos a la mano y con las habilidades individuales o grupales de los y las estudiantes.

Por cierto, la planificación que realiza un o una docente asigna un objetivo a cada actividad pedagógica que realiza. No obstante, es necesario que el o la estudiante conozca y esté de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que se le proponen para cada unidad de aprendizaje específica. El objetivo que el o la docente ha definido para una unidad requiere, por tanto, ser formulado en términos de que resulten comprensibles y apropiables por cada estudiante.

En la perspectiva de activar el sentido de protagonismo de cada estudiante en sus propios aprendizajes, una manera posible de formular los objetivos es en términos de: “Al final de la clase ustedes serán capaces de... o estarán en condiciones de...” Del mismo modo, en la perspectiva de reforzar dicho sentido de protagonismo, los objetivos formulados requieren ser evaluables (y evaluados) al término de la actividad, de modo que cada estudiante, junto con aprender los contenidos de una materia, aprenda a estructurarse como protagonista del aprendizaje (y, de este modo, aprender a aprender).

Metodología

La realización de una tarea de aprendizaje requiere que el o la estudiante se constituya en protagonista de esa tarea y, para ello, requiere tener una idea clara de

cómo se realiza la misma; en general, a ello se refiere la noción de “meta-aprendizaje”. Por cierto, se trata de una descripción general de la lógica de aprendizaje que está tras la realización de la tarea. La posibilidad de que un o una estudiante se estructure como protagonista de su propio aprendizaje está íntimamente relacionada con la capacidad de ese o esa estudiante para comprender el proceso de trabajo realizado en esa actividad de aprendizaje y ese proceso se expresa en la metodología de aprendizaje en cada unidad de aprendizaje.

Por ejemplo, el o la docente puede señalar que les pedirá que resuelvan un problema de aprendizaje (que conversen en pequeños grupos acerca de un tópico específico o que cada uno piense acerca de lo que sabe respecto de un tópico específico), que luego les hará un presentación de la información necesaria para resolver ese problema (desarrollará el tópico o materia de esa clase) y que al final les pedirá que resuelvan de nuevo el problema de aprendizaje (que vuelvan a conversar en pequeños grupos o que piensen individualmente lo que han aprendido respecto de la materia tratada).

Como se observa, la metodología que se ha presentado en el ejemplo constituye una versión simplificada de la matriz PIA (más adelante volveremos a encontrar una versión más sofisticada de la misma, cuando exploremos la utilización del “caso de aprendizaje”).

b. El momento de Problematización

La actividad de **problematización** se realiza cuando el o la docente plantea al o a la estudiante un problema de aprendizaje (formula una pregunta, anuncia un tema nuevo, propone una actividad) que debe ser resuelto por el o la estudiante. El sentido de esta actividad es que el o la estudiante se constituya en protagonista de su propio aprendizaje activando sus procesos comunicativos (articule una opinión o juicio propio) y neurales (estructure sus propias conexiones neurales en relación a un tópico específico). La forma que asume la problematización es la de formulación de un problema de aprendizaje que el o la estudiante está llamada a resolver. Por ello, la problematización expresa un cierto sentido de propuesta, de invitación, de interpelación o de confrontación que el o la docente plantea al o a la estudiante.

La actividad (o el momento) de problematización puede ser realizado de múltiples maneras; por ejemplo, el o la docente puede preguntar a los y las estudiantes qué saben o qué recuerdan respecto del tópico o la materia a tratar en una unidad de aprendizaje dada, o puede pedirles que conversen sobre el tópico en grupos pequeños durante algunos minutos. Lo fundamental es que cada estudiante establezca una conexión personal con ese tópico o materia y que se instale como protagonista del mismo: sienta que le es conocido o que le hace sentido, que está al alcance de su capacidad de aprendizaje, que puede aprender y que quiere aprender –recuérdese la importancia que las teorías del aprendizaje significativo otorgan al anclaje de lo nuevo en lo ya conocido– (Ausebel, Novak y Hanesian, 1983; Moreira, 1997).

c. El momento de Información

La actividad de **información** se realiza cuando el o la docente provee al o a la estudiante la información necesaria para resolver el problema de aprendizaje planteado en la actividad de problematización. En el desarrollo de esta actividad, el o la estudiante está simultáneamente desarticulando su primera respuesta y desestructurando sus primeras redes neurales, sobre la base de que la información provista le está activando conexiones nuevas con imágenes y sensaciones, con cogniciones y emociones ya activas en su memoria, al mismo tiempo que está activando imágenes y sensaciones nuevas en su imaginación. Es por ello que esta actividad de información debe ser cuidadosamente planeada por el o la docente, sobre la base del conocimiento que ya tiene respecto de los y las estudiantes que participan en ella.

La actividad (o momento) de información implica una actuación del o de la docente frente a los y las estudiantes. Como hemos visto antes, dicha actuación tiene un intenso efecto de aprendizaje en los y las estudiantes, pues moviliza sus propias teorías de la mente respecto de los y las estudiantes –incluyendo la posibilidad del “efecto Pigmalion– (Rosenthal y Jacobson, 2003), al mismo tiempo que activa las “neuronas espejo” de éstos, es decir, el cerebro de cada estudiante activa procesos

en que la actuación del o de la docente es replicada o aprendida como actuación propia de cada estudiante.

d. El momento de Aplicación

La actividad de aplicación se realiza cuando el o la docente solicita al o a la estudiante llevar a cabo una nueva resolución del problema de aprendizaje planteado (en el momento de problematización), incorporando la información provista (en el momento de información). En la realización de esta actividad, el o la estudiante está activando sus propios procesos de rearticulación (está construyendo un nuevo discurso o relato sobre el tópico o materia) y de reestructuración (está construyendo nuevas conexiones o redes neurales las cuales se instalarán en su memoria).

La actividad o momento de aplicación puede ser realizada de múltiples maneras. Por ejemplo, el o la docente puede solicitar a cada estudiante que imagine una aplicación posible para los aprendizajes que ha realizado; también puede solicitar que conversen en grupos pequeños acerca de las aplicaciones posibles.

Lo fundamental del momento de aplicación, en la perspectiva de la matriz PIA, es que cada estudiante se apropie o haga suyo los aprendizajes establecidos en el objetivo de la unidad de aprendizaje y sienta que está en condiciones de hacer algo con esos aprendizajes o “aplicarlos” en alguna actividad (que sienta que está en condiciones de operar el tópico o materia por su propia cuenta).

e. El Cierre de la Unidad de Aprendizaje

El término o cierre de la unidad de aprendizaje es tan importante como el inicio de la misma y comprende tres actividades básicas: la evaluación o identificación de aprendizajes, el resumen de la metodología y la despedida.

Evaluación de aprendizajes

En el momento de apertura se formularon los objetivos de la unidad de aprendizaje. A ello le corresponde la evaluación o identificación de aprendizajes en el momento de cierre.

La evaluación de aprendizajes puede realizarse de diversas maneras. Por ejemplo, solicitando a cada estudiante que identifique un aprendizaje que ha realizado en la unidad de aprendizaje; al final del recuento, en el grupo curso se han identificado prácticamente todos los aspectos significativos del aprendizaje sobre el tópico o materia tratada. También puede solicitarles que conversen en pequeños grupos acerca de lo que más les ha impresionado del tópico o materia de la clase y que un relator por grupo comparta con todo el grupo curso esas impresiones.

Lo fundamental es que cada estudiante construya una opinión propia sobre la experiencia de aprendizaje vivida (sobre el clima, el interés, lo atractivo, lo nuevo) e identifique sus propios aprendizajes, a través de nombrarlos o expresarlos en el lenguaje.

Resumen de la metodología

En el momento de apertura de la unidad de aprendizaje el o la docente hizo una presentación de la metodología de aprendizaje a utilizar en la clase. En el momento de cierre, el o la docente vuelve a presentar esa metodología, señalando los distintos pasos seguidos en el desarrollo de la actividad.

La presentación de la metodología opera como una “meta-cognición”, es decir, como una comprensión del proceso seguido en la actividad de aprendizaje, de modo que el o la estudiante asocie los contenidos aprendidos con el proceso de aprendizaje realizado, proceso del cual ha sido un protagonista singular.

Despedida

Equivale a la actividad de bienvenida realizada en el momento de apertura y tiene el sentido de facilitar que los y las estudiantes concluyan sus propios protagonismos con la sensación de haber realizado una tarea importante y de haber logrado los objetivos que se habían propuesto para esa tarea.

Capítulo 3

La práctica pedagógica reflexiva

La reflexividad en la pedagogía puede ser explorada desde la perspectiva de la práctica pedagógica que está implícita en la matriz PIA que hemos expuesto hacia el final del capítulo anterior. Las proposiciones de ACRO formuladas en ese capítulo se refieren a la pedagogía y a las maneras de comprenderla y operacionalizarla desde la perspectiva del aprendizaje de los y las estudiantes; esa comprensión de la pedagogía incluye una manera de comprender y finalmente de operacionalizar la práctica pedagógica, es decir, lo que hace un o una docente para posibilitar que los y las estudiantes logren los objetivos de aprendizaje que se formulan para cada nivel de actividad o para cada unidad de aprendizaje.

La noción de práctica pedagógica indica un lugar o una perspectiva desde la cual la actividad profesional, experta y especializada del o de la docente se relaciona con el conocimiento, con la información y, en general, con el saber que la humanidad ha construido a lo largo de las generaciones, al mismo tiempo que se relaciona con el quehacer práctico inmediato. Ese lugar de práctica está definido por una relación entre docente y estudiante, relación que está definida por la intencionalidad de aprendizaje de los y las estudiantes, intencionalidad en la que se juega el sentido y la eficacia de la intervención pedagógica del o de la docente. Ese lugar y esa relación entre docente y estudiante resulta clave para comprender las cuestiones relacionadas con la calidad de la educación y con su impacto en la construcción social de la realidad; por ello, ese lugar y esa relación requieren de una exploración que permita construir acuerdos conceptuales, referenciales y operativos (ACRO) para cualificarla y enriquecerla constantemente.

En este capítulo exploramos la práctica pedagógica en cuatro ámbitos interrelacionados: la noción de práctica pedagógica, la construcción social de los objetivos de aprendizaje, la experiencia escolar y la resolución de la tensión entre institucionalidad escolar y mundos de vida de los y las estudiantes, y la

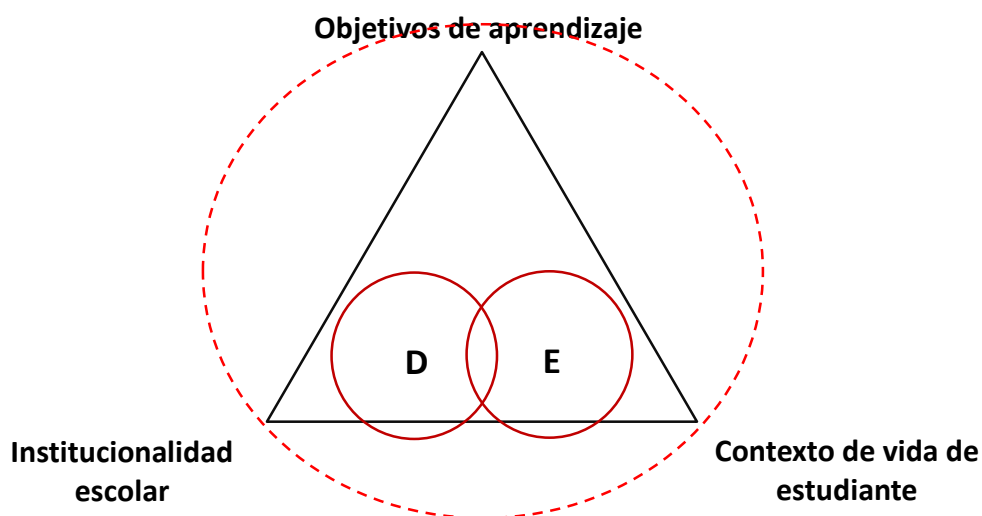
profesionalización de la práctica pedagógica. Las ideas que proponemos pueden ser consideradas como proposiciones provisorias para iniciar la construcción de ACRO sobre las prácticas pedagógicas docentes.

1. La noción de “práctica pedagógica”

La educación puede ser observada como una relación entre un o una docente y un o una estudiante, en referencia a objetivos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y evaluación de aprendizajes. La pedagogía, a su vez, puede ser comprendida como la actividad de operacionalización de la educación, teniendo como referencias a la institucionalidad escolar y a la situación o contexto de vida de los y las estudiantes. Esta comprensión en términos de “operacionalización” de la educación destaca el carácter práctico de la pedagogía.

Desde esta perspectiva de actividad práctica, lo que realiza el o la educadora o docente es una “práctica pedagógica”, es decir, un quehacer pedagógico que se realiza en la relación con un o una estudiantes, o grupo de estudiantes, y que tiene como referencias los objetivos de aprendizaje de los y las estudiantes, la institucionalidad escolar y la situación o contexto de vida de los y las estudiantes, tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 11: Representación de la práctica pedagógica



Como se observa en la figura anterior, en el centro de la práctica pedagógica está la relación entre docente y estudiante (interior del triángulo). Este carácter relacional de la práctica pedagógica, y de la educación, en general, resulta clave para comprender y operacionalizar la noción de “práctica pedagógica” y la noción asociada de “profesionalización de la práctica pedagógica”. Esa relación pedagógica entre docente y estudiante tiene un sentido o una intencionalidad definida: el logro de los objetivos de aprendizaje, el cual concierne tanto al o a la estudiante como al o a la docente (vértice superior).

La relación pedagógica entre docente y estudiante está situada en una institucionalidad escolar (vértice izquierdo) y en un contexto sociocultural o subjetivo-cultural específico (vértice derecho).

La institucionalidad escolar se refiere a las leyes, la autoridad, las normas, los reglamentos, los procedimientos, el currículo, la arquitectura, la configuración del espacio y del tiempo, las relaciones intergeneracionales y las relaciones interpersonales formales, etc. El contexto sociocultural se refiere a los mundos de vida, las subjetividades, las trayectorias biográficas, las historias familiares, las redes sociales, los comportamientos habitados, los sentidos comunes, etc., de los y las estudiantes. La práctica pedagógica, luego, está implicada en la relación entre la institucionalidad escolar y la subjetividad de los y las estudiantes; ello resulta equivalente a afirmar que está implicada en la articulación de socialización y subjetivación o entre el orden normativo y los mundos de vida de los y las estudiantes.

Así, la práctica pedagógica es la actividad de un o una docente en relación a un o una estudiante o grupo de estudiantes; se trata, por tanto, de una actividad realizada por una persona singular, quien despliega en ella todas sus propiedades protagónicas (en el lenguaje, en las emociones y en el cuerpo); en esta actividad, el o la docente está desplegando sus capacidades de pensar, de sentir y de hacer. En la actividad pedagógica, el o la docente utiliza múltiples recursos de aprendizaje, desde objetos simples a dispositivos de memoria (cuadernos, libros, álbumes, computadores, etc.).

De este modo, la práctica pedagógica se presenta como una actividad que involucra tanto a la persona del o de la docente como a su intervención sobre el entorno.

Dado este carácter práctico de la práctica pedagógica, el saber implicado en ella se refiere tanto a los fundamentos y la operacionalización de la actividad pedagógica como a la percepción, comprensión e intervención sobre el entorno o contexto de la práctica; se trata, por tanto, de un “saber hacer con fundamentos”; en otras palabras, la práctica pedagógica se refiere a conceptos o teorías, se refiere a campos específicos de la realidad social y se refiere a operaciones o intervenciones en ese campo de realidad.

Los fundamentos del saber hacer, en la práctica pedagógica como en cualquiera otra práctica o actividad profesional, se refieren a prácticas sistematizadas, es decir, a las teorías, los modelos o las metodologías que han sido construidas y desarrolladas a partir de la propia práctica pedagógica. En este sentido, la práctica pedagógica se constituye simultáneamente en la actividad de un sujeto y en la observación objetivada de esa actividad.

2. La construcción pedagógica de los objetivos de aprendizaje

La noción de práctica pedagógica se construye sobre la relación pedagógica entre docente y estudiante, relación que tiene la intencionalidad de aprendizaje de los y las estudiantes, aprendizaje que se expresa como objetivos de aprendizaje. En otras palabras, la práctica pedagógica consiste en una relación social entre docente y estudiante para que el o la estudiante logre los objetivos de aprendizaje que se proponen para cada unidad o para cada nivel del sistema escolar.

Los objetivos de la educación o los objetivos del aprendizaje han cambiado enormemente a lo largo de la historia (Gimeno Sacristán, 2001; Tedesco, 2012; Carr, 2005). Como resulta obvio, tales objetivos no los determina el sistema educacional sino que el conjunto de la sociedad, a través de sus representantes, a partir de lo que en un determinado contexto social y cultural se percibe como necesario. No obstante, los objetivos o los fines de la educación siempre tienen como referencia al futuro, es decir, a la sociedad que será dentro de una o dos décadas. En otras

palabras, los objetivos de la educación siempre conllevan una pre-figuración del futuro, o de la sociedad posible y deseable.

En la actualidad tiene lugar un intenso debate respecto de las principales características de la sociedad próxima futura y de las implicancias que ello tiene para la educación actual; en esta búsqueda, una de las principales áreas de exploración lo constituye lo que se ha denominado “la sociedad del conocimiento” y la generalización de las denominadas “tecnologías de información y comunicación” (García Aretio, 2012; Castells, 1997). Es probable que en las próximas décadas la educación tienda a operar sobre la base de plataformas que combinan dispositivos tecnológicos (TIC) con dispositivos metodológicos (por ejemplo, MOOC).⁷

Uno de los ámbitos en los cuales tiende a generarse acuerdos respecto de las características que la educación está confrontada a asumir es el de la individualización o del protagonismo de los y las estudiantes en sus propios aprendizajes, como condición para operar y convivir en una sociedad que estará menos anclada en la tradición y en las instituciones y más centrada en las capacidades y competencias de los individuos para operar productivamente, para convivir solidariamente y para construir sentido a la experiencia biográfica personal y social (Gimeno Sacristán, 2009; Rychen y Hersh Salganik, 2004; Sarmiento y Romo, 2011).

Por ello, los objetivos de la educación tienen como referencia a una o unas imágenes de individuos o de personas con capacidades y competencias para vivir y operar con libertad, autonomía y creatividad y para convivir o relacionarse con los otros individuos u otras personas en condiciones de solidaridad, de responsabilidad, de reconocimiento recíproco y de inclusión e identificación social (Maturana, 1999). Expresado de otra manera, los objetivos de la educación tienen como referencia a un individuo o una persona que es protagonista de su propia vida, es decir, que es capaz de generar condiciones de factibilidad para su biografía y capaz de contribuir a generar condiciones de factibilidad para el conjunto de la vida social. Es sobre la base de este individuo, persona o sujeto protagonista de una biografía que es a la vez personal y social, que la educación adquiere sentido y los objetivos de la educación

⁷ TIC: tecnologías de información comunicación; MOOC: massive open online course

pueden comenzar a definirse y especificarse para cada nivel o para cada unidad de aprendizaje.

Los objetivos de aprendizaje, en la práctica pedagógica, se refieren a la relación entre docente y estudiante y, por tanto, conciernen tanto al o a la docente como al o a la estudiante. Por cierto, los objetivos de aprendizaje están formalmente definidos desde el currículum y un o una docente entra en la relación con el o la estudiante “sabiendo” qué objetivos tiene que lograr con ellos y ellas en una unidad de aprendizaje o en un nivel del sistema escolar. No obstante, es fundamental recordar que en la relación entre docente y estudiante lo que ocurre es una articulación entre una lógica de enseñanza y una lógica de aprendizaje o, descriptivamente, entra actividades de enseñanza y actividades de aprendizaje. A su vez, las actividades de aprendizaje requieren de un o una protagonista que las realice, es decir de un o una estudiante que se disponga a actuar como estudiante o a ser protagonista de sus aprendizajes.

Como hemos visto antes, la noción de protagonista conlleva la idea de acción con sentido o de la acción que produce significados para quien la realiza; la noción de objetivos de aprendizaje, luego, es constitutiva de la noción de protagonista del propio aprendizaje: si el o la estudiante no produce su propia noción de objetivo, en una unidad o un nivel de aprendizaje, difícilmente logrará los objetivos de aprendizaje que le proponga el o la docente. En otras palabras, son objetivos de aprendizaje para un o una estudiante y, por tanto, requieren ser apropiados y realizados por ese o esa estudiante. A su vez, ese o esa estudiante apropia y realiza los objetivos de aprendizaje en y desde una trayectoria de subjetividad singular, es decir, les atribuye sentido y construye significados para los objetivos de aprendizaje a partir de su propia trayectoria biográfica.

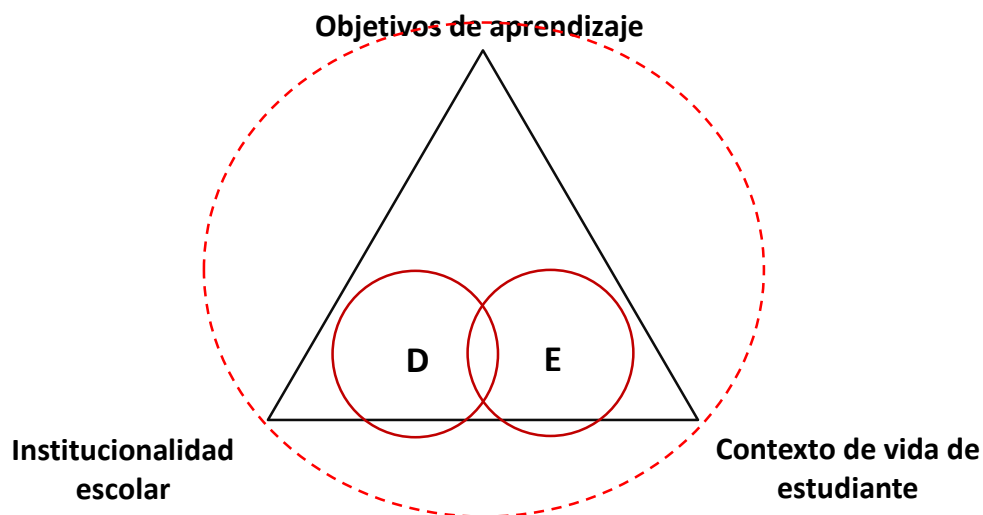
Desde la perspectiva del o de la docente, los objetivos de aprendizaje aparecen como un mandato institucional; desde la perspectiva del o de la estudiante, aparecen como una posibilidad u oportunidad biográfica. No obstante, para que haya relación pedagógica entre docente y estudiante se requiere que haya alguna forma de acuerdo respecto de los objetivos de aprendizaje, que permita al o la estudiante hacerlos suyos (aprenderlos) y el o la docente lograr que el o la estudiante los haga suyos (los aprenda).

La construcción pedagógica de los objetivos de aprendizaje puede ser observada como una construcción de protagonismo del y de la estudiante (autoestructuración): un o una estudiante se apropia y realiza los objetivos de aprendizaje a partir de sus propias experiencias como protagonista de su propia vida (de su trayectoria biográfica); en realidad, el protagonismo del o de la estudiante constituye una condición de base para su aprendizaje. No obstante, el protagonismo del o de la estudiante tiene múltiples otras dimensiones, aparte de su participación en la escuela o en el aula, que incluyen a los medios de comunicación, las interacciones grupales entre pares, las influencias familiares, las subjetividades locales, etc. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica de un o una docente aparece como una actividad dotada de una especial capacidad para influir en, y contribuir a, la construcción de protagonismo de las generaciones jóvenes, en sus aprendizajes en múltiples fuentes de aprendizaje. Retomaremos esta reflexión más adelante, en el capítulo dedicado al compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje.

3. La tensión entre institucionalidad y los mundos de vida de los y las estudiantes: la cultura escolar

Volvemos a observar la representación de la práctica pedagógica que hemos desarrollado hasta ahora. Como se observa en la figura siguiente, dicha práctica se constituye en una relación entre docente y estudiante (interior del triángulo) que se orienta al logro de objetivos de aprendizaje (vértice superior triángulo) y que está inscrita en una institucionalidad escolar (vértice izquierdo), en el contexto de la sociedad o de los mundos de vida de los y las estudiantes (vértice derecho). Nos interesa explorar la tensión que se produce en el encuentro (o el choque) entre la institucionalidad escolar y los mundos de vida de los y las estudiantes.

Figura 17: Representación de la práctica pedagógica



Desde una perspectiva analítica, los lados del triángulo indican relaciones o conexiones entre las estructuras que se encuentran en sus vértices. De este modo, tanto la institucionalidad escolar como los contextos de vida de los y las estudiantes están relacionados con el logro de los objetivos de aprendizaje de los y las estudiantes (por ejemplo, las características de la institucionalidad escolar local influyen en los aprendizajes de los y las estudiantes, lo mismo que las características del contexto de vida). No obstante, la incidencia de ambos en el logro de los objetivos de aprendizaje depende fundamentalmente de la relación entre ellos, es decir, de la conexión entre institucionalidad escolar y mundos de vida de los y las estudiantes.

Esta relación entre institución y mundos de vida puede ser observada en dos perspectivas complementarias: la experiencia escolar y la cultura escolar. La experiencia escolar se refiere a la experiencia social que tiene lugar en ese espacio y tiempo de interacción entre institución y mundos de vida; la cultura escolar se refiere a una construcción social que articula o que opera como interface entre la operación de una institución (ley, orden, racionalidad, planeamiento) y la expresividad de la subjetividad de los y las estudiantes (emergencia, espontaneidad, improvisación, autonomía, libertad).

a. La experiencia escolar

La noción básica tras la idea de experiencia es la de un o una protagonista que construye sentido para una vivencia o conjunto de vivencias y esta construcción de sentido se produce en la comunicación consigo mismo (con la conexión de esa vivencia con múltiples otras vivencias anteriores) y en la comunicación con otras personas (la conexión de su propia vivencia con los sentidos comunes que circulan en su comunidad de habla respecto de vivencias similares). La experiencia escolar de un o una estudiante, luego, puede ser comprendida como las vivencias que ese o esa estudiante realiza en la escuela y los relatos o narrativas que elabora sobre esas vivencias (lo que dice sobre la escuela, sobre las relaciones de pares, sobre los y las docentes, sobre los y las asistentes de la educación, etc.). En esta situación de experiencia escolar un o una estudiante está constantemente haciendo conexiones entre cogniciones y emociones, a la vez que está construyendo juicios de valor respecto de la realidad en la cual está inserto.

La noción de experiencia escolar está estrechamente ligada a la noción de competencias de aprendizaje. Como hemos señalado, estas pueden ser diferenciadas en competencia de estructuración (de protagonismo), competencias generativas (conversación, autocuidado, reflexividad y construcción de vínculos) y competencias de agenciamiento (de gestión). La experiencia escolar, luego, puede ser comprendida como la experiencia de un o una estudiante, en el aula y en el resto de la escuela, la cual le permite fortalecer sus competencias de aprendizaje en la interacción con otros (docentes, pares, docentes directivos, asistentes de la educación). En otras palabras, se trata de experiencias en las cuales un o una estudiante opera como protagonista en las conversaciones, en la reflexividad, en el autocuidado, en la construcción de vínculos y en el agenciamiento o realización de gestiones personales (por ejemplo, comprar un dulce en el kiosko del colegio).

La experiencia de aula

El aula aparece a los y las estudiantes como un lugar de “trabajo”, es decir, que está organizado bajo una idea de producción (la noción de protagonismo implica a la actividad de construcción de factibilidad biográfica y ésta, a su vez, conlleva

actividades de producción y actividades de mantenimiento). Desde esta perspectiva, cualquiera actividad en el aula estará asociada a imágenes de producción.

Las conversaciones en el aula (alternancia entre habla y escucha en torno a un tópico común) adopta la forma de conversación “cerrada” pues el tópico o el tema común acerca del cual se habla y se escucha ha sido y está estructurado de antemano, por el o la docente.

Los vínculos que predominan en el aula (relación cara a cara, mutua representación interna y mutua legitimación interna) son legitimados a partir de los roles que juegan los diversos protagonistas de las actividades de aprendizaje. Por un lado, el o la docente “juega” el rol de profesor o profesora y la legitimación que construye con los y las estudiantes se funda en desempeñar bien ese rol (para empatizar o simpatizar con los y las estudiantes no requiere actuar como estudiante sino como docente). Por otro lado, los roles de estudiante se juegan en relación al rol de docente, es decir, como roles de aprendiz.

La experiencia de ciudadanía escolar

La experiencia de ciudadanía escolar tiene lugar en todos los espacios y tiempos escolares que no son el aula: los accesos o recepciones, pasillos, patios, recreos, lugares de refrigerio, etc. Constituye propiamente una experiencia de vivir y habitar el espacio público o la ciudad, en contextos de relaciones que incluyen vínculos personalizados o muy cercanos a vínculos anónimos o lejanos. El aprendizaje principal en esta experiencia es la del mantenimiento, es decir, actividades que están asociadas al ocio, el disfrute, la recuperación de energías, la socialización, etc.

Las conversaciones que tienen lugar en la experiencia de escuela son temática o tópicamente abiertas, es decir, no tienen un tema central sino que pueden circular por múltiples lugares comunes, sin que ello implique romper la alternancia entre habla y escucha. Sin embargo, tales conversaciones pueden estar bajo la amenaza o la presión del dictado, es decir, que algún o algunos estudiantes impongan a otros la palabra (el bullying es una modalidad de dictado) y, con ello, se pierda o se inhiba la

capacidad de efecto de mantenimiento de la experiencia escolar (recuérdese que el mantenimiento es crucial para la factibilidad biográfica del individuo).

Los vínculos, en la experiencia de escuela, son legitimados a partir de intercambios entre pares, es decir, como transacciones múltiples en que cada participante siente que ha ganado algo (ha obtenido algo a cambio de lo que ha dado); en general, los vínculos entre pares operan sobre la base de intercambios equivalentes (por ejemplo, el intercambio es equivalente cuando al recibir un caramelo el o la estudiante da las gracias).

El clima o la cultura escolar

La experiencia de aula y la experiencia de escuela constituyen, en conjunto, lo que puede denominarse como clima escolar o como cultura escolar. En general, la noción de clima o cultura escolar tiene que ver con la articulación entre la institucionalidad escolar y la situación o contexto de vida de los y las estudiantes. En tal sentido, puede ser observado como un ambiente de aprendizaje intencionalmente construido para optimizar tanto la experiencia escolar como la experiencia de escuela (Aron y Milicic, 2004).

Nos parece fundamental que el o la docente, así como docentes directivos y asistentes de la educación se aseguren que en la experiencia de aula y la experiencia de ciudadanía escolar los y las estudiantes desarrollan o fortalecen sus competencias de aprendizaje, en el ámbito de la estructuración como protagonistas del aprendizaje, en la conversación, la reflexividad, el autocuidado y la construcción de vínculos (competencias generativas) y en el agenciamiento o gestión cotidiana. Como resulta manifiesto, estas competencias de aprendizaje implican necesariamente la comunicación e interacción con los demás, especialmente con los pares y el o la docente (adulto).

Capítulo 4

Dispositivos de la reflexividad: el caso de aprendizaje y el conversatorio

En capítulos anteriores hemos explorado los ACRO posibles respecto de la reflexividad en la educación y el aprendizaje, la pedagogía y el aprendizaje y las prácticas pedagógicas de los y las docentes. Ahora presentamos dos herramientas específicamente diseñadas para el aprendizaje de la reflexividad como una actividad aplicada tanto a la resolución de problemas de aprendizaje como a los procesos de toma de decisión y de reconfiguración de los propios marcos de referencia del o de la estudiante. Nos referimos a los dispositivos de “caso de aprendizaje” y “conversemos”

Hemos expuesto antes los fundamentos y la operatoria de un proceso de aprendizaje anclado en los procesos comunicativos de **articulación desarticulación rearticulación** y en los procesos neurales de **estructuración desestructuración reestructuración**. Hemos señalado que para activar estos procesos, un o una docente propone a los y las estudiantes un conjunto de actividades de aprendizaje, en una secuencia de **problematización información aplicación**. A este último dispositivo le denominamos “matriz PIA” (por problematización, información y aplicación).

La matriz PIA, luego, se presenta como una secuencia de actividades intencionalmente dirigidas a activar los procesos comunicativos y neurales de modo de activar el logro de determinados objetivos de aprendizaje de los y las estudiantes. En este sentido, la matriz PIA opera como una matriz de aprendizajes que puede ser utilizada en cualquiera disciplina, asignatura o contenido. No obstante, cuando se utiliza esta matriz para activar las competencias que están en la base del aprendizaje, es decir, las competencias de **estructuración, generativas** y de **agenciamiento**, se utiliza generalmente asociada al “caso de aprendizaje”.

La operación del caso de aprendizaje puede ayudar a fortalecer la comprensión de las metodologías y estrategias de aprendizaje que hemos sugerido en los capítulos previos. Por ello, en este capítulo volvemos de manera sintética tanto a los fundamentos y operatoria de la matriz PIA como a los fundamentos y la operatoria del caso de aprendizaje.

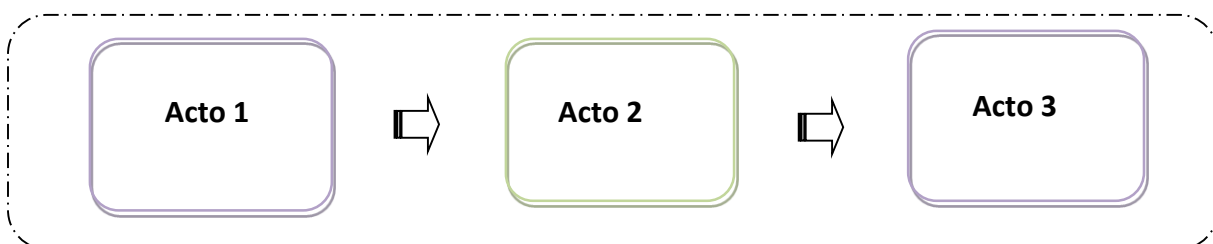
1. El caso de aprendizaje: la reflexividad en las decisiones personales

El caso de aprendizaje se ofrece como un dispositivo o herramienta que permite practicar la reflexividad en vistas a la toma de decisiones; en este sentido, el caso de aprendizaje opera como una metodología que permite “simular” actividades de toma de decisiones en situaciones dilemáticas cercanas o similares a las situaciones reales en las cuales un o una estudiante está o puede estar confrontada a tomar decisiones. La idea de simulación, en este contexto, indica la posibilidad de operar la toma de decisiones en ambiente de laboratorio, como en un ensayo, de modo de desarrollar y fortalecer competencias para tomar decisiones en la vida real.

1.1. La noción de caso de aprendizaje

El caso de aprendizaje puede ser comprendido como una narración que tiene la forma de un guion (de una película o teleserie) y que se organiza en tres actos secuenciales: acto 1, acto 2 y acto 3. En esta narración se exponen o se cuentan el acto 1 y el acto 3 y se solicita a los y las estudiantes construir un acto 2 que sea consistente con la narración implícita en los actos 1 y 3. Se denomina “caso de aprendizaje” precisamente porque con la construcción del acto 2 los y las estudiantes están resolviendo un problema o un caso de aprendizaje.

Figura 26: El caso de aprendizaje como guion o trama



Para comprender en profundidad los fundamentos y la operacionalización del caso de aprendizaje, desarrollamos las siguientes propiedades.

a. El caso de aprendizaje: relato de una experiencia de cambio de decisión a través del cambio de percepción

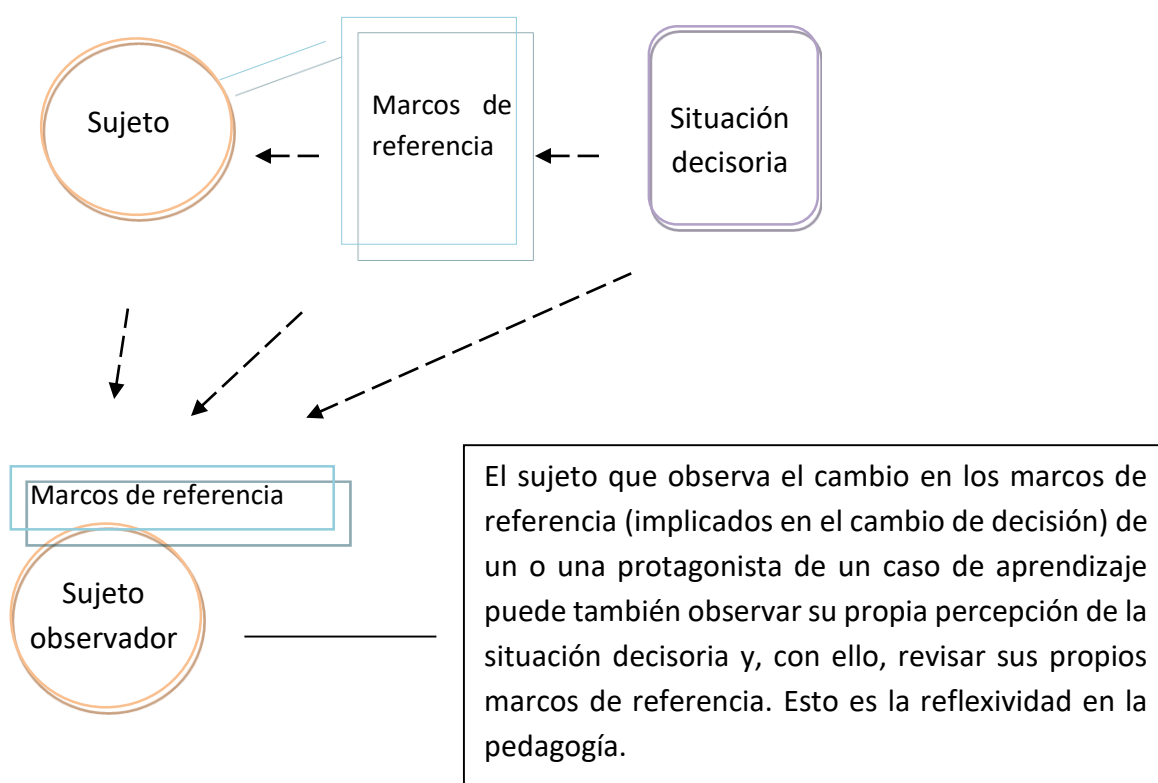
Un caso de aprendizaje puede definirse como el relato de la experiencia del cambio de decisión de un sujeto (protagonista), cambio que sólo puede ser comprendido por el cambio en los marcos de referencia que influyen en la percepción que ese sujeto tiene de la situación en la que toma decisiones. Esto es, lo que cambia en un cambio de decisión de un o una protagonista es fundamentalmente la percepción que dicho protagonista tiene de la situación en y sobre la cual decide. A su vez, la percepción que un sujeto tiene de una situación decisoria está influida por sus marcos de referencia, es decir, por sus conocimientos teóricos, sus conocimientos prácticos, sus valores y sus emociones en relación a la situación decisoria. Luego, el caso de aprendizaje consiste en una narración o relato acerca del cambio de decisión de una persona, cambio de decisión que es atribuido a un cambio interno del sujeto –marcos de referencia– de modo que cambia la percepción que ese sujeto se hace o tiene de la situación en la cual tiene que decidir. Ello implica que lo central en el caso de aprendizaje es el cambio en los marcos de referencia de un sujeto, cambio que permite, a su vez, modificar la percepción que el sujeto tiene de la situación decisoria o dilemática.

b. El caso de aprendizaje: constructo metodológico para la exploración y el cambio de los propios marcos de referencia

El caso de aprendizaje, entonces, se presenta como un constructo metodológico que permite explorar los cambios en los marcos de referencia de un sujeto protagonista. A su vez, el o la estudiante que hace esa exploración de los marcos de referencia de un protagonista del caso de aprendizaje, en ese mismo proceso hace una revisión de sus propios marcos de referencia y, con ello, una revisión de sus percepciones de la situación que está explorando o que está observando.

Técnicamente, al explorar los marcos de referencia de un o una protagonista de un caso de aprendizaje, un o una estudiante está realizando un primer nivel de aprendizaje; al implicar en ese aprendizaje, de manera explícita, sus propios marcos de referencia, ese o esa estudiante está realizando un aprendizaje de segundo nivel o meta-aprendizaje o reflexividad. La movilización de ambos niveles de aprendizaje suele expresarse como “aprender a aprender”. Esta, la reflexividad o meta-aprendizaje, puede ser comprendida como el cambio que vive un observador (la persona que analiza, resuelve o reconstruye un caso de aprendizaje), en su propio proceso de comprensión del cambio de decisión que vive un o una protagonista de un caso de aprendizaje.

Figura 27: La modificación de los marcos de referencia del observador a través de la comprensión del cambio en un o una protagonista del caso de aprendizaje.



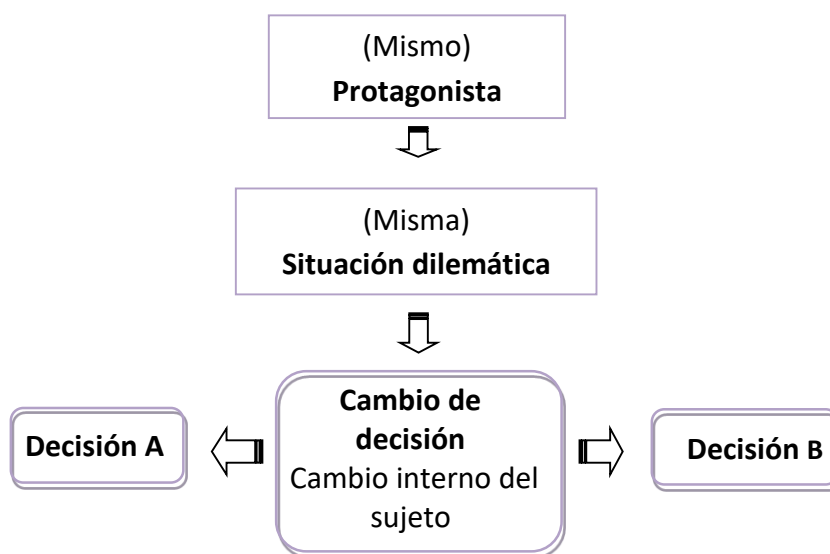
Como se muestra, el caso de aprendizaje permite que un observador puesto en disposición de aprendizaje pueda comprender los marcos de referencia del o de la protagonista (y el cambio de decisión) y, de este modo, revisar (reflexividad) sus

propios marcos de referencia. En ello radica el potencial de aprendizaje del caso de aprendizaje: al comprender el cambio de decisión de un o una protagonista de un caso de aprendizaje –y con ello el cambio en sus marcos de referencia– un aprendiz (estudiante, docente, profesional, etc.) está también comprendiendo sus propios marcos de referencia que inciden en sus decisiones.

c. El caso de aprendizaje: protagonista, situación dilemática y cambio de decisión

En tanto relato de la experiencia de cambio de un sujeto, el caso de aprendizaje presenta una estructura que comprende tres elementos principales: protagonista, situación dilemática y cambio de decisión, tal como se ilustra en la siguiente figura.

Figura 28: Los elementos de un caso de aprendizaje



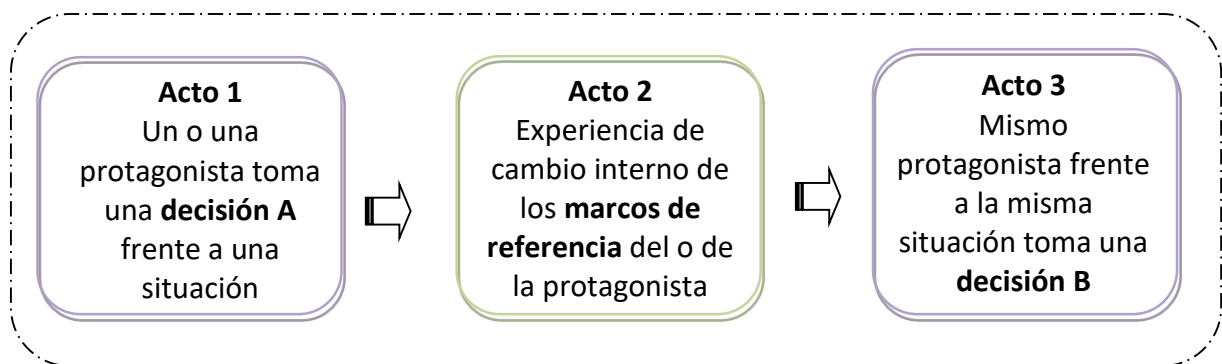
Como se observa, un o una protagonista enfrenta una situación dilemática –situación sobre la cual tiene que decidir– y toma primero una decisión (decisión A) y luego toma otra decisión (decisión B) distinta y opuesta a la anterior. El caso de aprendizaje tiene que ver, centralmente, con el cambio de decisión de ese o esa protagonista, frente a una misma o similar situación; esto es, en el caso de aprendizaje un mismo o misma protagonista enfrenta una misma situación dilemática y está confrontado a

tomar una decisión: en un primer momento toma una decisión A y luego, en otro momento, toma una decisión B (por ejemplo, si primero decide decir “sí”, luego decide decir “no”). Así, el o la protagonista es la misma durante todo el caso de aprendizaje, como también lo es la situación; luego, lo que cambia no es ni el o la protagonista ni tampoco la situación dilemática sino la decisión tomada.

d. El caso de aprendizaje: relato en forma de guion o trama (de película)

El relato de la experiencia de cambio de decisión se organiza en una forma de guion o script (de cine o de teatro) que presenta tres actos. El primer acto muestra una primera decisión (decisión A) y el tercer acto muestra otra decisión (decisión B) que es distinta y opuesta a la primera. El segundo acto muestra o representa una experiencia de cambio interno o cambio en los marcos de referencia del o de la protagonista, cambio que ha posibilitado el cambio de decisión.

Figura 29: El caso de aprendizaje como guion o trama



Este relato en forma de guion o trama puede ser **analizado**, puede ser **resuelto** o puede ser **reconstruido**. Por cierto, para ello operan algunas reglas que veremos más adelante.

e. El caso de aprendizaje: interrogación por las decisiones de un o una protagonista

El caso de aprendizaje implica también interrogarse acerca de las decisiones que toma el o la protagonista en cada acto, así como también acerca del cambio de decisión. Sobre la base de las respuestas a estas preguntas se construye una hipótesis o una proposición interpretativa acerca del cambio de decisión, la que luego se constituye en la base de un acto 2 (el acto del cambio). Las preguntas se plantean en el siguiente orden:

- ¿Por qué la o el protagonista del caso de aprendizaje toma una decisión A en el acto 1?
- ¿Por qué la o el protagonista del caso de aprendizaje toma una decisión B en el acto 3?
- ¿Por qué la o el protagonista del caso de aprendizaje cambia de decisión entre el acto 1 y el acto 3?
- Formulación de una hipótesis acerca del cambio de decisión entre el acto 1 y el acto 3.

f. Un ejemplo de caso de aprendizaje

“Juanita: de la aceptación al rechazo de la violencia en el pololeo”

Plan de Actividades de Educación en Sexualidad y Afectividad, PLANESA, Ministerio de educación – Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, 2007.

Acto 1	Acto 2	Acto 3
Soy Juanita, tengo 14 años y estoy en Octavo Año Básico. Desde hace seis meses pololeo con Alberto, de 16 años y en Primer Año Medio. Estoy enamorada de mi pololo y él también de mí y nos llevamos súper bien. Sin embargo, las cosas no están del todo bien. Aunque la relación me parece	A construir	Soy Juanita, tengo 14 años y estoy en Octavo Año Básico. Desde hace seis meses pololeo con Alberto, de 16 años y en Primer Año Medio. Estoy enamorada de mi pololo y él también de mí y nos llevamos súper bien. Sin embargo, las cosas no están del todo bien. Aunque la relación me parece muy buena, a

<p>muy buena, a veces Alberto se pone violento conmigo, en especial cuando estoy conversando con amigos o compañeros de colegio. Hace unos días Alberto me vio conversando con un compañero de curso y me gritó y me dio una cachetada. Aunque me dolió mucho, yo decidí que no iba a reclamarle nada porque me di cuenta de que él hacía eso porque me amaba.</p>		<p>veces Alberto se pone violento conmigo, especialmente cuando estoy conversando con amigos o compañeros de colegio. Hace unos días Alberto me vio conversando con un compañero de curso y me gritó y me dio una cachetada. Aunque quiero mucho a Alberto, yo decidí que no iba a aceptar que me gritara y me golpeará.</p>
--	--	--

Preguntas para comprender las decisiones de Juanita:

- ✚ ¿Por qué Juanita toma la decisión de aceptar la violencia de Alberto, en el acto 1?
- ✚ ¿Por qué Juanita toma la decisión de no aceptar la violencia de Alberto, en el acto 3?
- ✚ ¿Por qué Juanita cambia de decisión entre el acto 1 y el acto 3?

1.2. La resolución del caso de aprendizaje

El caso de aprendizaje plantea un problema de aprendizaje que requiere ser resuelto por un o una estudiante. Dados los actos 1 y 3, la resolución del caso de aprendizaje consiste básicamente en la construcción de un acto 2 (el acto que falta en la presentación).

La mecánica general de resolución del caso de aprendizaje implica una comprensión de las decisiones que toma el o la protagonista del caso de aprendizaje en el acto 1 y en el acto 3, para a continuación formular alguna hipótesis respecto de lo que pudo haber pasado para que ese o esa protagonista cambiara de decisión. El acto 2 se refiere a lo que pudo haber pasado o puede pasar para que un o una protagonista cambie de decisión, frente a una misma situación decisoria.

a. La comprensión de la decisión implicada en el acto 1

¿Por qué el o la protagonista toma la decisión A en el acto 1? Para responder esta pregunta es necesario “comprender” las razones que ese o esa protagonista puede tener para tomar esa decisión. A su vez, para comprender las razones del o de la protagonista, tenemos que entender sus marcos de referencia.

Recordemos que la noción de “marcos de referencia” indica que una persona, desde su propia subjetividad, desde sus trayectorias biográficas, desde sus memorias, desde sus vivencias y experiencias, desde sus relaciones sociales, etc., cuando enfrenta una situación que le interpela, responde a esa interpelación de acuerdo a la percepción que hace de la misma (responde a lo que percibe). La percepción, a su vez, tiende a organizarse en patrones más o menos estabilizados; a estos patrones los denominamos “marcos de referencia” y definen, en términos generales, los modos de percibir y de responder de una persona respecto de algo que le interpele. Los procesos neurales que tienen lugar en el cerebro, asociados a la percepción y a los marcos de referencia, implican la conexión de cogniciones (información respecto de hechos) y emociones (información respecto de las huellas o las sensaciones producidas por los hechos). No obstante, dada la historia personal o trayectoria biográfica y experiencial singular de cada persona, cada combinación de cogniciones y emociones implica juicios respecto de la realidad observada y, con ello, de construcción de valores. Los marcos de referencia, luego, constituyen patrones más o menos estabilizados de conexión de cogniciones y emociones y de asignación de valores o de construcción de juicios de valor, que una persona activa frente a una situación nueva o que le interpela.

Por ello, para comprender la decisión del o de la protagonista en el acto 1, necesitamos comprender los marcos de referencia de ese o esa protagonista, es decir, sus cogniciones (conocimientos generales, conocimientos específicos, experiencias prácticas), sus emociones los valores que pone en juego en sus decisiones.

La pregunta formulada inicialmente (¿Por qué el o la protagonista toma la decisión A en el acto 1?) puede entonces ser desagregada en tres preguntas:

- ¿Qué conocimientos (información, saberes, ideas, creencias) tiene el o la protagonista para tomar esa decisión en el acto 1?
- ¿Qué emociones siente el o la protagonista para tomar esa decisión?
- ¿Qué juicios de valor hace para tomar esa decisión?

b. La comprensión de la decisión implicada en el acto 3

¿Por qué el o la protagonista toma la decisión B en el acto 3? Para responder esta pregunta es necesario “comprender” las razones que ese o esa protagonista puede tener para tomar esa decisión en el acto 3. A su vez, al igual que en relación al acto 1, para comprender las razones del o de la protagonista para tomar esa decisión en el acto 3 tenemos que entender sus marcos de referencia. Formulamos entonces las tres preguntas de análisis.

- ¿Qué conocimientos (información, saberes, ideas, creencias) tiene el o la protagonista para tomar esa decisión en el acto 3?
- ¿Qué emociones siente el o la protagonista para tomar esa decisión?
- ¿Qué juicios de valor hace para tomar esa decisión?

c. La comprensión del cambio de decisión

Una vez que hemos comprendido las razones que ha tenido un o una protagonista para tomar las decisiones en el acto 1 y en el acto 3, procedemos a analizar el cambio de decisión. La pregunta orientadora es ¿por qué el o la protagonista cambia de decisión entre el acto 1 y el acto 3?

Vamos a suponer que para que un o una protagonista cambie de decisión es necesario que cambie sus marcos de referencia y que para ello es necesario que ese o esa protagonista viva una “experiencia” de cambio, es decir, que algo suceda con él o ella, que le permita cambiar sus marcos de referencia. Por ello, para comprender el cambio formulamos preguntas en términos de esas experiencias de cambio.

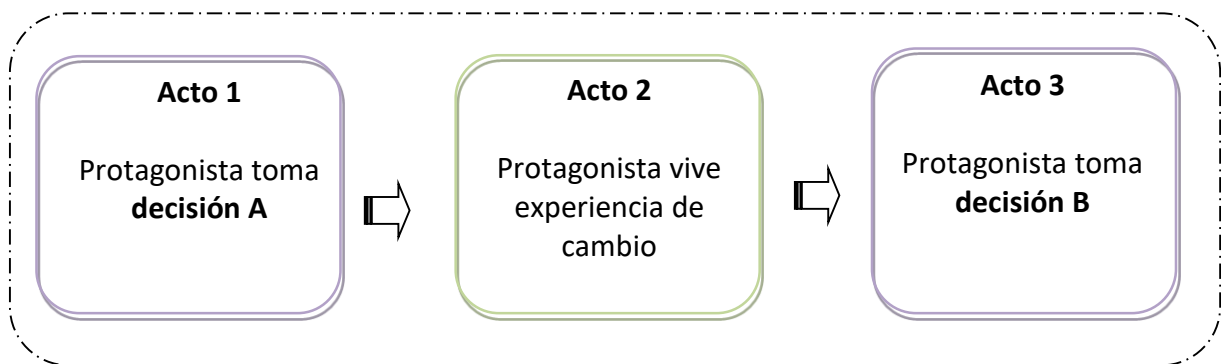
- ¿Qué experiencia pudo haber vivido el o la protagonista que le permitió cambiar sus conocimientos?
- ¿Qué experiencia pudo haber vivido el o la protagonista que le permitió cambiar sus emociones?
- ¿Qué experiencias pudo haber vivido el o la protagonista que le permitió cambiar sus valores?

d. La construcción del acto 2

Una vez que hemos resuelto las tres preguntas planteadas al final del caso de aprendizaje (acerca del porqué de la decisión en el acto 1 y en el acto 3 y acerca del cambio), procedemos a construir un acto 2, de modo que el caso de aprendizaje quede completo (como una teleserie con principio, desarrollo y final).

Recuerde que los actos 1 y 3 ya fueron presentados a los y las estudiantes, de modo que el acto 2 que se está construyendo tiene que estar en una relación de coherencia con dichos actos y esa coherencia incluye al o a la protagonista y a la situación en la que toma una decisión.

Figura 30: El caso de aprendizaje resuelto



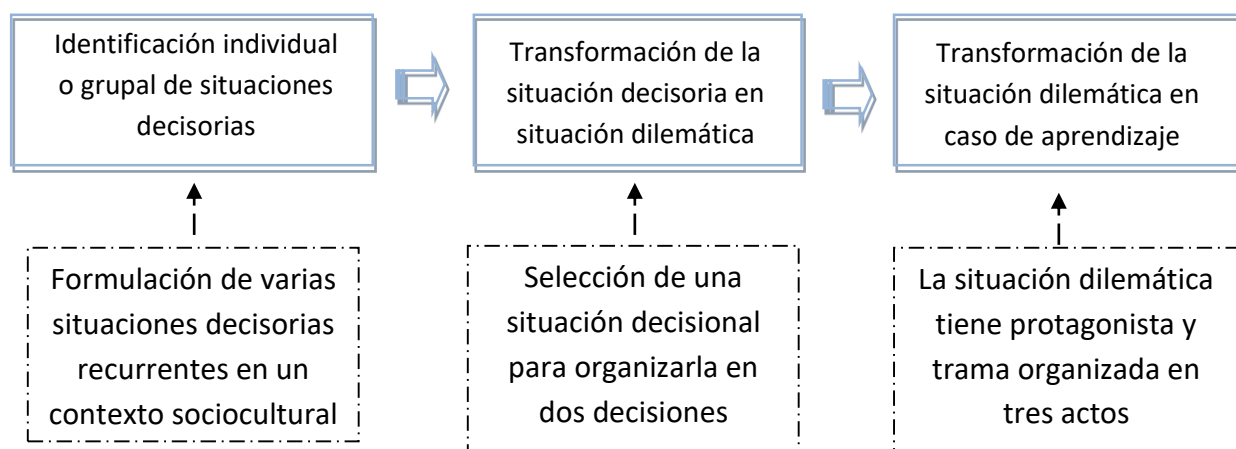
1.3. La construcción de un caso de aprendizaje

Como hemos visto, un caso de aprendizaje presenta una situación dilemática en que una o un protagonista adopta una decisión A en el Acto 1 y una decisión B (distinta)

en el Acto 3. Sin embargo, para llegar a formular una situación dilemática que resulte pertinente, significativa y cercana a la experiencia de los y las estudiantes, es necesario que las situaciones decisorias sobre la que se funda dicha situación dilemática sean propias de los mismos estudiantes (sean pertinentes y significativas a sus biografías).

En este sentido, la construcción de un caso de aprendizaje tiene dos implicancias fundamentales: primero, permite conectar un caso de aprendizaje a las situaciones reales en que las personas están confrontadas a tomar decisiones y, segundo, que hace de esas situaciones decisorias un objeto de la reflexividad personal y grupal. La primera tiene que ver con la pertinencia del caso de aprendizaje a una determinada persona o grupo de personas, mientras la segunda tiene que ver con su valor como herramienta para desarrollar la reflexividad en el ámbito de las decisiones. El proceso de construcción de un caso de aprendizaje presenta tres pasos, tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 31: Los pasos en la construcción de un caso de aprendizaje



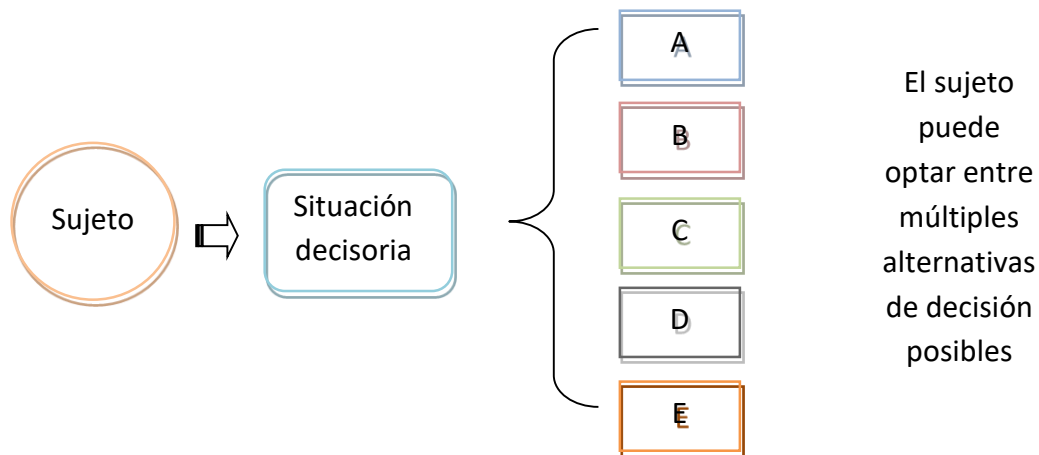
a. La identificación de situaciones decisorias

Analizamos la definición de la situación decisorias y la actividad de identificación de situaciones decisorias en una comunidad local.

La situación decisoria

Una situación decisoria se define como aquella en que una persona está confrontada a decidir entre diversas alternativas de decisión (por ejemplo, una persona es invitada a ir a una fiesta: puede decidir aceptar, rechazar o condicionar la invitación, solicitar información, postergar la decisión, etc.).

Figura 32: Representación de una situación decisoria



En la vida social, las personas enfrentan cotidianamente múltiples situaciones decisorias; no obstante, algunas poseen mayor efecto biográfico que otras, es decir, pueden influir sus cursos biográficos de manera más o menos sostenida. Sin embargo, el proceso de toma de decisiones es similar, ya sea en decisiones triviales o en decisiones de efecto biográfico permanente. Por ello, la identificación de situaciones decisorias de una persona o de un grupo de personas sólo puede hacerla esa misma persona o ese grupo de personas; quien califica la importancia de una situación decisoria es la misma persona o el mismo grupo que la ha identificado.

La actividad de identificación de situaciones decisorias

La identificación de situaciones decisorias se realiza generalmente en pequeños grupos (6 a 8 participantes) conformados por personas que comparten un entorno sociocultural o socio-subjetivo común (estudiantes de un mismo curso o mismo nivel, profesionales de una misma organización, emprendedores de un mismo nivel

de actividad, etc.). La idea es que las situaciones decisionales que se puedan identificar en ese grupo sean igualmente significativas para todos los miembros del grupo, de modo que luego, al trabajarlas como casos de aprendizaje, les involucren activamente.

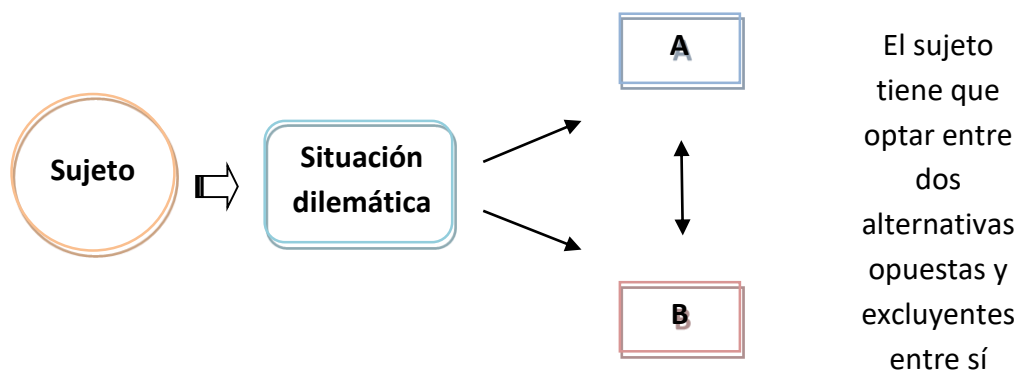
La tarea se formula como invitación a conversar acerca de las situaciones más frecuentes o importantes en que los miembros del grupo suelen tomar decisiones, situaciones que conocen de otras personas que han tomado decisiones (en los últimos días) o que les parece que en algún momento tendrán que tomar decisiones. Cada participante está invitado e invitada a identificar al menos una situación decisional.

El grupo conversa por aproximadamente 20 minutos, de manera auto-regulada (los miembros deciden respecto de cómo van a realizar la tarea) y van registrando las situaciones que han identificado. Luego del trabajo grupal, una persona de entre los miembros del grupo presenta las situaciones decisionales que el grupo ha identificado.

b. La transformación de la situación decisoria en situación dilemática

Las distintas situaciones decisorias que un grupo ha identificado pueden ser registradas, al mismo tiempo que se solicita al grupo que seleccione sólo una de ellas, para trabajar en su transformación en situación dilemática.

Figura 33: Representación de una situación dilemática



La situación dilemática

Una situación dilemática es aquella en que la persona que decide tiene ante sí dos opciones de decisión. Generalmente la situación dilemática se expresa en que las opciones de decisión son opuestas y excluyentes entre sí (por ejemplo, si una opción es decidir “sí” la otra opción es decidir “no”).

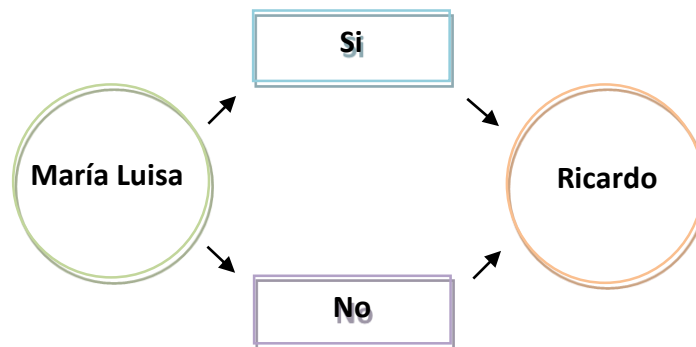
La actividad de construcción de una situación dilemática

La situación dilemática se construye a partir de la situación decisoria (múltiples opciones de decisión) que el grupo ha identificado previamente. De las decisiones posibles identificadas se selecciona una (generalmente aquella que efectivamente se tomó en el origen de la situación decisoria o, si se prefiere “la decisión más costosa para el sujeto”); esta decisión será asignada al acto 1 del caso de aprendizaje. Luego, de manera similar, se solicita al grupo que imagine una nueva decisión posible (que puede estar o no entre las decisiones posibles de la situación decisoria) la cual, en opinión del grupo, sería más favorable a la integridad biográfica del sujeto (la mejor decisión posible); esta decisión será asignada al acto 3 del caso de aprendizaje. De esta forma se ha transitado de una situación decisoria (en que una persona enfrenta múltiples alternativas) a una situación dilemática (en que enfrenta sólo dos alternativas, generalmente opuestas entre sí).

Ejemplo de situación dilemática

“María Luisa tiene 13 años, está en séptimo año, pololea con Ricardo, que tiene 14 años, está en octavo año. Ricardo invita a María Luisa a un carrete al cual ella no tiene ganas de ir y contesta que no”. En el ejemplo, María Luisa está confrontada a decidir entre aceptar o rechazar la invitación de Ricardo, como se ilustra en la siguiente figura.

Figura 34: Ejemplo de una situación dilemática



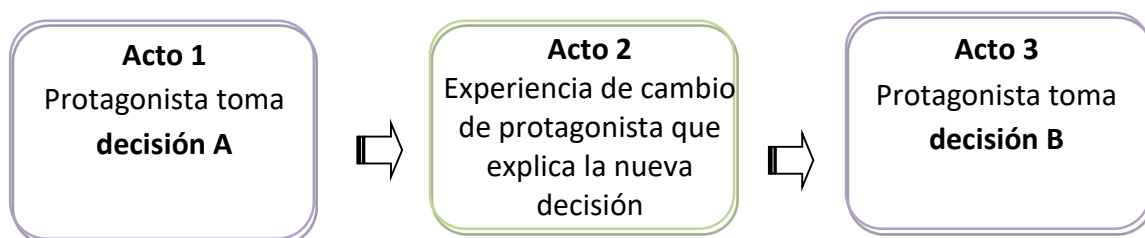
c. La construcción del caso de aprendizaje a partir de la situación dilemática

Supongamos que un grupo ha definido ya las decisiones que se va a asignar a los actos 1 y 3 (situación dilemática), que constituyen la base del caso de aprendizaje. Generalmente esas decisiones son opuestas y excluyentes entre sí (del tipo + / -).

La arquitectura del caso de aprendizaje

El caso de aprendizaje se organiza en tres actos; el acto 1 muestra una primera decisión (A) y el acto 2 muestra una segunda decisión (B). El acto 2 representa la experiencia de cambio que experimenta el o la protagonista que hace posible la segunda decisión en el acto 3.

Figura 35: El caso de aprendizaje como guion o trama



El proceso de construcción del caso de aprendizaje

La construcción del caso de aprendizaje implica los siguientes pasos:

- a. Se explicitan las decisiones (opuestas entre sí) que conforman el acto 1 y el acto 3 (situación dilemática).
- b. Se identifica al o la protagonista (sexo, edad, actividad, relaciones significativas, cualquier otro aspecto que permita singularizar al o a la protagonista).
- c. Se especifica la situación dilemática frente a la cual un o una protagonista toma las decisiones.
- d. Se introduce un acto 2, que inicialmente se deja vacío.
- e. Se construye un relato, con las siguientes características:
 - El o la protagonista es la misma a través de todo el caso de aprendizaje
 - La situación es la misma tanto en el acto 1 como en el acto 3
 - En el relato correspondiente al acto 1 el o la protagonista toma una decisión A
 - En el relato correspondiente al acto 3 el o la protagonista toma una decisión B.

Ejemplo de caso de aprendizaje: “La botillería de Alberto”

(Desarrollado para el Servicio de Cooperación Técnica, SERCOTEC, Valparaíso, 2008).

Acto 1	Acto 2	Acto 3
<p>Me llamo Alberto. Manejo este negocio desde hace 15 años. Con mi mujer y mis hijos vivimos en la parte de atrás del negocio. Con la Luchita hemos pasado por muchas y eso más que separarnos ha hecho de nosotros una pareja muy unida. Pero últimamente me estoy sintiendo viejo.</p> <p>La pega de un negocio como este es muy pesada, al final estoy detrás de este mesón 18 horas al día, incluso los fines de semana, y dudo si realmente compensa. La plata alcanza para lo justo, los niños</p>	<p>A construir</p>	<p>Soy Alberto. Contraté a otra persona para ayudarme a atender el negocio. Me costó encontrarla pero ha sido muy útil, como hay más manos ahora podemos hacer despachos a domicilio y no tengo que estar esclavizado detrás de este mesón todos los fines de semana ya que nos turnamos.</p> <p>El negocio ha andado bien, es más eficiente con dos personas, así que no ha sido tan difícil generar el sueldo extra que necesito pagar</p>

<p>estudian en un buen colegio, lo que nos da la esperanza de que para ellos la vida sea más fácil, pero paso poco con ellos. Desde este mesón los veo que van y vienen pero realmente no los acompaño como me gustaría. Incluso, de algún modo creo que empiezo a desear que los clientes no vengan a comprar para poder acostarme más temprano o pasar más tiempo con la Luchita y los niños.</p> <p>Le he dado muchas vueltas y no encuentro solución. A veces pienso que podríamos vender todo e irnos al campo, comprar una parcelita y cultivar algo, pero ¿qué pasará con mis hijos? Ese es un problema, los niños. Cuando pienso que todavía les falta tanto para que crezcan y lleguen a tener un cartón, más preocupado me siento.</p> <p>Pero tenemos que tratar de arreglarnos de algún modo. ¡Por los hijos, tenemos que aperrar igual no más!</p>		<p>ahora. Además, botando este muro puedo ampliar un poco hacia la pieza que está aquí al lado y que lleva años llena de puros cachureos. Con ese espacio puedo diversificar la oferta poniendo más productos o incluso elaborando algún producto propio como empanadas o sándwiches y hacer que el negocio crezca, aunque tendré que contratar más personal porque ya me he acostumbrado a tener un poco más de tiempo para la familia.</p> <p>La idea de la parcelita sigue en mente, en todo caso, pero será para más adelante cuando con la Luchita estemos solos y los cabros estén haciendo su propia vida. Allá tendremos donde recibirlos y disfrutar a los nietos</p>
---	--	--

Preguntas para comprender las decisiones de Alberto:

- ¿Por qué Alberto toma la decisión de no hacer cambios en su negocio, en el acto 1?
- ¿Por qué Alberto toma la decisión de contratar a un ayudante, en el acto 3?
- ¿Por qué Alberto cambia de decisión entre el acto 1 y el acto 3?

2. El conversatorio: la reflexividad en las opiniones

El dispositivo o herramienta para el fortalecimiento de la reflexividad denominado “conversatorio” ha sido desarrollado para favorecer la construcción de una opinión propia en relación a tópicos o temas debatibles o en debate público, a partir de comprender las opiniones de actores que sustentan puntos de vista o posiciones distintas u opuestas respecto de tópicos o temas específicos.

El dispositivo de conversatorio que presentamos en este libro ha sido denominado “Conversemos” y se presenta como una síntesis de opiniones seleccionadas a partir de un criterio primario de ubicación o de posicionamiento respecto de un tema en debate, en tensión o en conflicto (a favor o en contra de algo). Respecto de tales opiniones y posicionamientos, el o la estudiante es invitado a tomar una posición y construir una opinión fundamentada.

2.1. La noción de conversatorio

Una conversación es, figurativamente, “dar vueltas juntos” en torno a un tópico o tema común⁸; el conversatorio se refiere a una situación de conversación específicamente diseñada para “darle vueltas” a un tema, considerando la mayor diversidad posible de miradas o de observaciones. La idea de una situación de conversación que ha sido o es diseñada para un fin específico sugiere que un conversatorio tiene también algunas reglas básicas de conversación, que los y las participantes deberán observar.

Podemos señalar dos modalidades de conversatorio: el conversatorio abierto, centrado en un tema seleccionado por el grupo o sugerido desde fuera del grupo, y el conversatorio cerrado, centrado en la conversación sobre un material de debate previamente preparado; a este último le denominamos “conversemos”.

a. El conversatorio abierto

Se trata de una conversación abierta, en grupo auto-regulado, en que los y las participantes elaboran sus opiniones respecto de un tema seleccionado por el propio grupo o sugerido por un o una docente que coordina la actividad.

Este conversatorio generalmente opera con una matriz APIAC, es decir, se estructura en un momento de apertura, un momento de problematización, un momento de información, un momento de aplicación y un momento de cierre (tal como lo hemos desarrollado en capítulos anteriores).

⁸ Giannini, Humberto. 1987. La reflexión cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia. Universitaria

b. El conversemos

El “Conversemos” puede ser comprendido como un dispositivo metodológico y temático para la realización de un conversatorio. De manera general, el Conversemos se organiza a partir de seleccionar opiniones respecto de un tema y presentarlas en formato de debate, es decir, de posiciones antagónicas respecto de la interpretación de un hecho público. Tales opiniones son generalmente recogidas de los medios de comunicación social, especialmente la prensa (las páginas web de las radioemisoras y las estaciones de televisión suelen tener versiones escritas de las noticias emitidas). Las opiniones recogidas son transcritas a un formato estándar (generalmente PPT), de manera literal, sin intervenir ni alterar ni sus contenidos ni su forma.

Como resulta manifiesto, los temas en debate en los medios de comunicación social generalmente tienen una temporalidad breve (los temas más impactantes suelen estar en las primeras páginas de los medios sólo un par de semanas); no obstante, la sensibilidad o la atención a dichos temas permanece latente en las redes grupales durante tiempos más prolongados. Esto último permite que el Conversemos sea utilizado aun cuando el tema en debate ya no esté en el centro de la noticia.

2.2. La estructura del “Conversemos”

El dispositivo de reflexividad denominado “Conversemos” presenta una estructura propia que ha sido diseñada para proveer los recursos para que un o una estudiante esté en condiciones de construir sus propias opiniones respecto de un tema en debate.

Invitación

Invitación a participar en conversatorio para asumir una opinión fundada respecto de un tema en debate en la sociedad.

Los hechos

Presentación de la información de base para el conversatorio. La información es extraída de los medios de comunicación, especialmente prensa escrita, y generalmente está sintetizada en uno o dos párrafos. La cita de los párrafos es literal, sin intervención o modificación ni de la forma ni de los contenidos. Al final de la página se cita la fuente (por ejemplo: La Tercera, lunes 27 de marzo de 2015)

Reacciones

Opiniones de personajes (de la política, de la cultura, de la academia, de la vida cotidiana, etc.) respecto de los hechos descritos. Generalmente las opiniones se organizan en dos versiones o dos visiones o dos interpretaciones respecto de los hechos.

Las opiniones de cada personaje son tomadas directamente de los medios de comunicación, sin alterar ni su forma ni su contenido. La presentación de las opiniones puede ser (a) agrupando secuencialmente las opiniones de un tipo y otro y (b) organizando las opiniones aleatoriamente. Pueden incluirse tantas reacciones como sea posible encontrar en los medios de comunicación.

Humor

Generalmente es posible encontrar en los medios de comunicación algún comic que permite ilustrar, con humor, lo que está en debate en el conversatorio. Ello aporta a que el lector o lectora asuma cierta distancia emocional respecto del debate y disponga de autonomía para formular sus propias opiniones.

Y tú, ¿qué opinas?

Es la actividad de cierre de dispositivo “Conversemos” y la continuidad del conversatorio como intercambio de opiniones propias, en una situación grupal local. Al igual que en la sección “Reacciones”, los y las participantes en el conversatorio

son invitados a fundamentar sus opiniones para, de este modo, aumentar su propia reflexividad.

2.3. El uso del “Conversemos”

El Conversemos es comprendido como un dispositivo metodológico (aporta un método para la conversación) y temático (aporta los elementos temáticos para la construcción de una opinión propia) para la realización de conversatorios. En este sentido, el Conversemos permite desplegar los elementos para construir opiniones propias y, por tanto, para introducir la conversación. Cuando concluye la presentación del Conversemos se inicia propiamente la conversación grupal, a partir de la pregunta: “Y tú, ¿qué opinas?”.

El propósito del uso del Conversemos es que cada estudiante esté en condiciones de practicar la construcción de una opinión propia respecto de los temas en debate en la sociedad, a partir de una situación de conversación, es decir, de alternancia entre hablar y escuchar, en una continuidad temática (se sigue un “hilo” de temático). La alternancia entre habla y escucha, como hemos señalado en el capítulo 2, está estrechamente asociada a los procesos de aprendizaje (procesos de articulación, desarticulación y rearticulación, y procesos de estructuración, desestructuración y reestructuración). Podemos ahora agregar que la alternancia entre habla y escucha está también asociada a los procesos denominados de “inteligencia emocional” (Goleman, 1996), es decir, del aprendizaje de la regulación de los patrones individuales de articulación o de conexiones, en el cerebro, de cogniciones y emociones (hablar sin atemorizar, escuchar sin sentirse atemorizado).

La alternancia entre habla y escucha, en la situación de conversación, suele operar más fluidamente en los grupos pequeños (suele sugerirse que los grupos de circulación más fluida de la palabra son aquellos conformados por ocho personas, pues mantienen simultáneamente comunicación auditiva y visual del conjunto).

Al término de la sesión cada participante puede hacer una síntesis de sus opiniones personales, señalando los argumentos en los cuales se funda. En el caso de un grupo curso de mayor tamaño, la presentación individual de opiniones puede realizarse en

los grupos pequeños, mientras el trabajo de plenario puede organizarse eligiendo representantes de las posiciones en debate (uno o dos por posición) y solicitándoles que hagan la defensa o representación de los argumentos de cada posición.

Capítulo 5

El compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje

La reflexividad en la pedagogía puede también ser explorada desde la perspectiva del y de la estudiante y su compromiso personal con el aprendizaje. Desde un enfoque de neurociencias, el aprendizaje supone la actividad de un o una protagonista singular que compromete o que implica la totalidad de su ser en esa actividad. En este enfoque, el ser humanos se expresa en un protagonismo personal, corporal, construido en la acción, situado e enraizado en la cultura y en las dinámicas sociales locales, inmerso en relaciones sociales y afectivas, inscrito en redes locales y remotas de comunicación e intercambio, dotado de memoria, de imaginación, de capacidad de atención y de inteligencia. Esta comprensión del protagonismo humano está en la base de una aproximación pedagógica con capacidad para favorecer que cada estudiante construya una relación de compromiso personal con el aprendizaje.

La comprensión de la pedagogía que hemos desarrollado en los capítulos anteriores asigna a ésta un carácter eminentemente relacional –relación entre un o una docente y un o una estudiante–; por ello, la noción de compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje se refiere a una característica o un valor de esa relación que favorece que el o la estudiante se oriente a constituirse en protagonista de sus propios aprendizajes. La expresión “favorecer” indica aquí las posibilidades y los límites de un enfoque de compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje: el compromiso es algo que concierne al o a la estudiante y que un o una docente, o la escuela, sólo puede aspirar a favorecer, nunca a imponer.

Es precisamente este componente de voluntariedad el que permite asumirlo como un ACRO (acuerdo conceptual, referencial y operativo) entre docente y estudiante o entre escuela o comunidad educativa local y estudiantes. Por un lado, que un o una estudiante disponga de conceptos, de grupos de referencia y de herramientas para construir su propio compromiso personal con el aprendizaje o, expresado en otros

términos, su propio protagonismo en el aprendizaje. Por otro lado, que un o una estudiante participe en una comunidad educativa local cuyo sello, marca o característica (de imagen y de identidad corporativa) sea enunciado como compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje. En otras palabras, la construcción de ACRO para el compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje puede posibilitar tanto afianzar el protagonismo de cada estudiante en su propio aprendizaje como puede favorecer la construcción de una cultura o clima escolar en el cual cada estudiante se siente convocado a ser parte de, a compartir unas imágenes que se irradian al entorno local y a construir una imagen corporativa de una comunidad educativa que favorece el desarrollo de las potencialidades de aprendizaje de cada estudiante.

1. La noción de “compromiso con el aprendizaje” del y de la estudiante

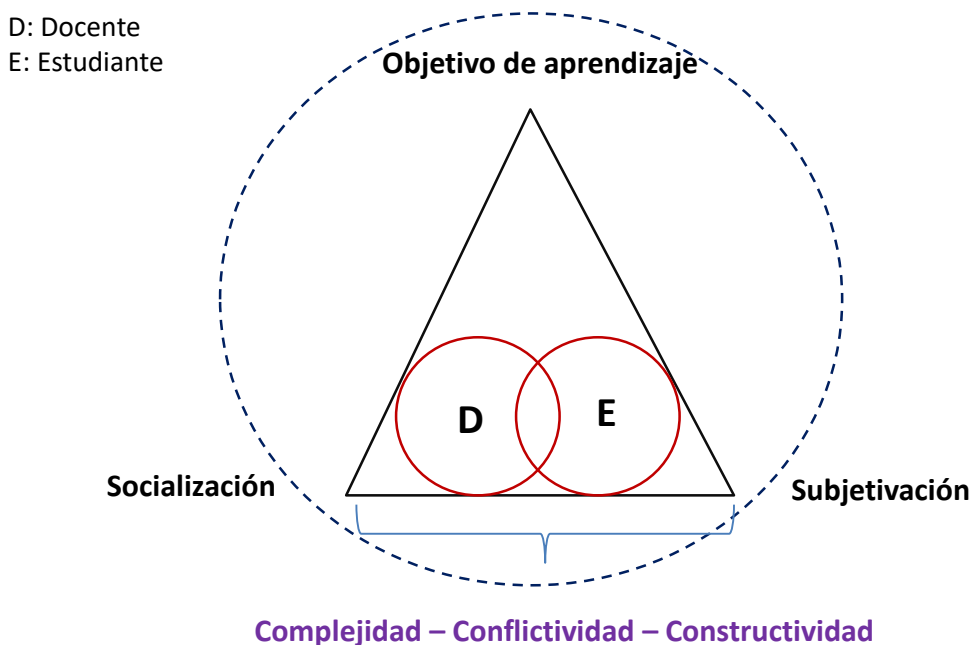
La etimología del vocablo “compromiso” remite al latín *compromittere* (cum: con, junto a; promittere: promesa; pro: disposición a, a favor de; mittere: misión, envío). El regreso al origen del vocablo tiene la utilidad de capturar algo del sentido que la experiencia humana ha construido en torno al mismo: el compromiso indica o sugiere algo que cada persona interpreta a partir de sus propias experiencias, al mismo tiempo que indica o sugiere algo que está instalado y operativo en los sentidos comunes (alguien puede “sentirse” o no comprometido con alguien o con algo). Se trata de una palabra con intenso sentido biográfico y un largo recorrido histórico, para una comunidad humana.

Lo que la etimología sugiere es, fundamentalmente, que el compromiso se expresa como una construcción social de conversaciones y de vínculos, entre personas que se reconocen mutuamente como protagonistas de una acción o una actividad en la cual participan con libertad y autonomía personal (el compromiso se adquiere, no se impone). No obstante, las nociones de libertad, autonomía, voluntad, proyectividad, sentido, etc., asociadas a la idea de compromiso, se refieren a un o una protagonista, es decir, a una persona que se asume como actor o actriz en una acción o actuación singular en relación a sí mismo o sí misma y en relación a los y las demás. En este sentido, el compromiso aparece como una característica de la relación de un o una

estudiante consigo misma y de la relación con los otros u otras (padres, familia, pares, docentes, etc.).

El compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje implica a la relación entre docente y estudiante, que generalmente tiene lugar en el aula, en el encuentro entre la institución escolar y el contexto o situación del o de la estudiante. Entre la institución escolar y los mundos de vida de un o una estudiante suele haber una distancia subjetivo-cultural considerable.

Figura 18: Representación de la ubicación del compromiso de estudiante con aprendizaje

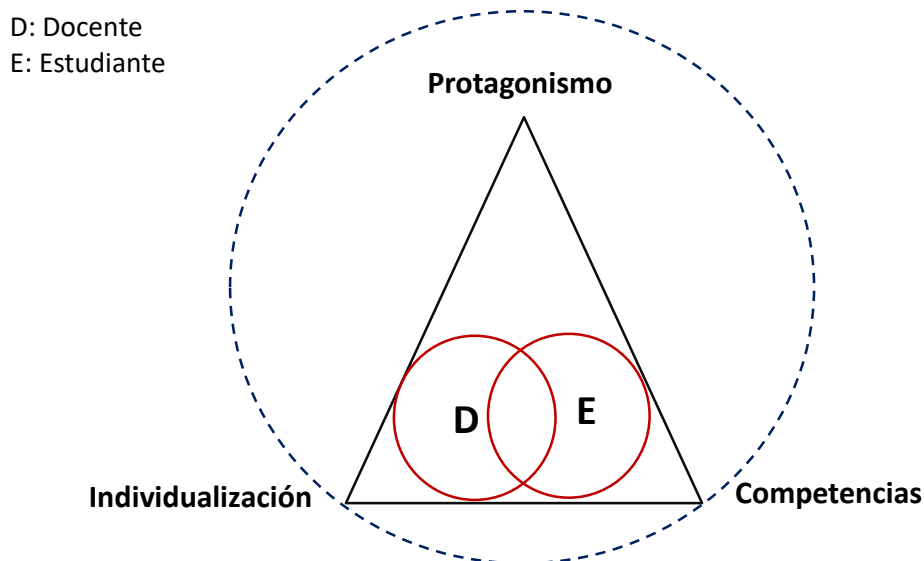


El compromiso de estudiante con aprendizaje se ubica en la tensión entre socialización (aprendizaje del orden normativo) y la subjetivación (negación del orden e imaginación de la libertad) y compromete tanto a estudiante como a docente. Esta tensión se presenta como consecuencia de la interacción entre institución y contexto o mundos de vida de los y las estudiantes, los cuales son marcadamente distintos entre sí.

2. Los fundamentos del compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje

La experiencia social contemporánea de las generaciones jóvenes parece otorgar particular importancia al protagonismo personal, a los procesos de individualización y al aprendizaje de competencias. El primero resulta clave para comprender los potenciales de compromiso de los y las estudiantes; el segundo constituye una dimensión fundamental de la experiencia vital en la sociedad de individuos; el tercero se vuelve crecientemente generalizado en la experiencia escolar de las generaciones jóvenes.

Figura 19: Representación de los fundamentos del compromiso de estudiante con aprendizaje



a. El protagonismo del y de la estudiante

Los seres vivos, en un amplio espectro de especies, requieren disponer de algún grado de control sobre su relación con el entorno, para mantenerse vivos y reproducirse; la ausencia de alguna forma de control sobre esa relación entre ser

vivo y entorno generalmente implica la muerte prematura⁹. El protagonismo tiene que ver con este aprendizaje evolutivo. Observamos el protagonismo humano en tres dimensiones: la imaginación o construcción de un “proyecto de vida”, la construcción de “factibilidad biográfica” y la construcción de una “identidad personal”.

La noción de “proyecto de vida”

“Llega a ser lo que eres”, propone Píndaro, filósofo de la antigüedad, sugiriendo con esta frase enigmática una imagen de proyecto de vida. Esta noción puede comprenderse como una idea o una imaginación respecto de lo que una persona quisiera hacer o, biográficamente, puede “llegar a ser”. En la infancia o adolescencia, las personas pueden imaginarse como adultas y construir alguna idea de qué les gustaría hacer o llegar a ser “cuando” adultas. En este sentido, la noción de proyecto de vida puede también ser comprendida como una modalidad de proyección o proyectividad biográfica.

Por cierto, difícilmente esta imaginación proyectiva de la propia vida tiene el sentido o el valor de una planeación; más bien, tiene el sentido y el valor de una “motivación”, es decir, de construir un motivo para la experiencia de vivir, motivo que puede dotar de sentido a la mirada de pequeños proyectos y pequeñas acciones que una persona va realizando a lo largo de su vida cotidiana.

Los proyectos de vida suelen ser contruidos socialmente; los proyectos posibles y disponibles para los distintos grupos sociales son distintos, de acuerdo al capital social o cultural al cual tienen acceso los niños y niñas. De fondo, construir o no un proyecto de vida (imaginario) tiene que ver con una relación entre lo que se quiere (el deseo, el sueño) y lo que se puede (los medios, los recursos, las capacidades). Disponer de un proyecto de vida implica, en varios sentidos, sentir o creer que (una persona) puede lograr lo que se quiere.

⁹ Experimentos realizados con ratas, expuestas a descargas eléctricas aleatorias. Una de las ratas dispone en su jaula de un mecanismo que permite interrumpir las descargas eléctricas para ella y para las demás. Al cabo de algunas semanas todas las otras ratas sin acceso a algún mecanismo de control sufrieron procesos acelerados de depresión, hasta concluir en la muerte. La rata con acceso al control, las sobrevivió por varios meses (Punset, 2011).

La construcción de factibilidad biográfica

En la rutina cotidiana, las personas realizamos tres actividades principales: trabajar (producción), dormir y descanso (mantención), con aproximadamente una distribución de tiempo similar (8 horas para cada actividad). Si descartamos el tiempo dedicado al sueño, nos quedan dos actividades fundamentales: la producción y el mantenimiento (Csikszentmihalyi, 1998).

Las actividades de producción y de mantenimiento permiten al individuo crear condiciones de factibilidad para su propia vida (disponer de algo de control sobre su relación con el entorno). La producción tiene que ver con la realización de tareas sobre las cuales generalmente la decisión no corresponde al individuo propiamente tal (de manera directa, cuando otro individuo le señala la tarea; de manera indirecta, cuando el individuo se da cuenta de que no puede evitar hacer la tarea). En general, esta es la idea predominante en la sociedad respecto del trabajo, y presenta un cierto carácter compulsivo (dejar de hacerlo puede tener costos biográficos importantes).

El mantenimiento tiene que ver con la realización de actividades sobre las cuales el individuo tiene márgenes amplios de decisión (respecto de qué actividades hacer, la oportunidad, las condiciones, etc.). En general, esta es la idea predominante en la sociedad respecto del descanso o del ocio, y presenta un cierto carácter voluntario (aunque dejar de hacerlo también puede tener costos biográficos importantes).

La construcción de identidad personal

La identidad personal puede ser primariamente comprendida como la resolución que un individuo construye a la tensión entre sentirse (auto-percibirse, auto-observarse) como similar o igual a los demás (a otros individuos) o distinto o desigual a los demás. Generalmente, esta resolución de la tensión es también una construcción social y cultural. Sin embargo, como veremos más adelante, los procesos de individualización que tienen lugar actualmente tienden a hacer que los modos de resolución de esta tensión entre igualdad y diferencia sean más personales

y singulares, produciendo con ello también identidades sociales más personales y singulares.

La similaridad tiene que ver con el reconocimiento de sí mismo y de los demás como iguales. Sobre este reconocimiento se funda la experiencia de comunidad, relación en la cual predominan las imágenes de similaridad e igualdad entre los y las participantes en una situación de encuentro. También se fundan los sentimientos de empatía y simpatía, los cuales resultan fundamentales en las relaciones entre individuos.

La diferencia tiene que ver con el reconocimiento de la singularidad propia y de los demás. Sobre este reconocimiento de singularidad propia y ajena se fundan las nociones de derecho y de organización (relaciones operativas entre elementos diferentes). Es importante observar que la identidad implica tanto la similaridad como la diferencia y que cada persona construye la ecuación. No obstante, para operar una (por ejemplo, la similaridad) se requiere de la otra (por ejemplo, requiere de la diferencia). En las relaciones interpersonales, para construir vínculos las personas requieren poner en acción ambas dimensiones: para construir confianza requieren enfatizar la similaridad (lo que son iguales), mientras para construir compromisos de acción requieren enfatizar la diferencia (lo distinto que aporta cada una).

El proceso de construcción de una identidad personal aparece generalmente como un proceso reflexivo, es decir, se aprende y se desarrolla en la medida en que es vivido por un individuo. Tres experiencias reflexivas son fundamentales en la identidad: la autovaloración, asociada a la experiencia de ser valorada y de aprender a valorar; la autoconfianza, asociada a la experiencia de ser confiada y de aprender a confiar; y la autoestima, asociada a la experiencia de ser estimada y aprender a estimar (Honneth, 1997).

b. La individualización del y de la estudiante

La individualización se refiere a una característica de la experiencia social de los individuos en la sociedad contemporánea, en que disponen de menores

restricciones normativas y de márgenes mayores de libertad y autonomía personal para tomar decisiones sobre sus propias vidas. Esta disponibilidad de márgenes amplios de libertad y autonomía personal va acompañada de una gran presión por que el individuo se haga responsable de los resultados o las consecuencias biográficas de sus propias decisiones.

Por cierto, el individuo está demandado a hacerse cargo de la tensión entre libertad y autonomía, por un lado, y responsabilidad y reflexividad por el otro. Si tiene éxito, será su éxito personal; si fracasa, será su fracaso personal. En este sentido, la individualización presenta una aparente doble cara: la atracción y valoración de la singularidad, el individualismo y el rendimiento personal, por un lado; el riesgo de la pérdida de la solidaridad, la empatía y la colaboración social, por el otro.

Esta tensión sugiere que la individualización es una construcción social, es decir, es o puede ser objeto de trabajo para la actividad humana, particularmente para la educación. Se trata, por tanto, de un fenómeno que involucra activamente a los individuos pero que requiere ser resuelta socialmente. En términos de la experiencia escolar, esta tensión es objeto de aprendizaje social: aprender la libertad, autonomía y responsabilidad personal, al mismo tiempo que se aprende la solidaridad, la colaboración y la convivencia.

c. El aprendizaje de competencias de protagonismo del y de la estudiante

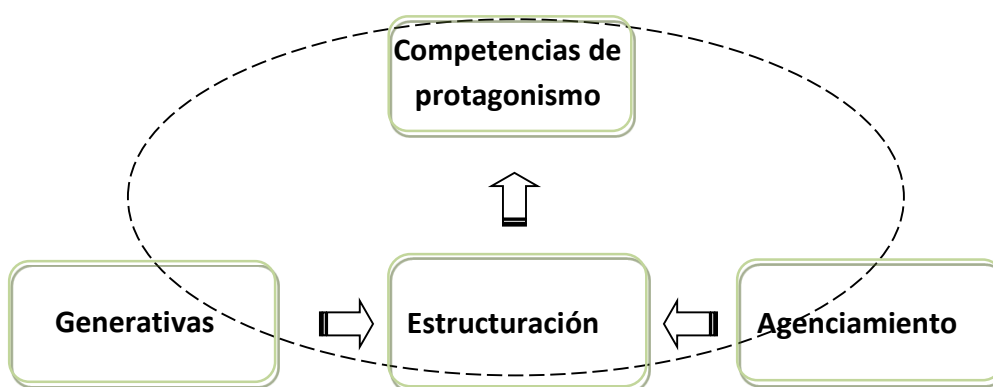
La educación en Chile tiende cada vez más a organizarse sobre la base del aprendizaje de competencias (currículo por competencias). Así, la noción de competencia se ha generalizado en los lenguajes asociados a la escuela, a las universidades y centros de formación técnica, a las empresas, al Estado.

La noción de competencia indica básicamente tres aspectos del aprendizaje: primero, que quien aprende es una persona protagonista de su propio aprendizaje; segundo, que el proceso de aprendizaje implica necesariamente la realización de una actividad o de actividades prácticas (aprender haciendo); y tercero, que la noción de competencia opera como una unidad de medida que permite establecer relaciones y conexiones entre distintos sistemas (por ejemplo, entre escuela y trabajo) y entre

distintos niveles del sistema escolar (por ejemplo, entre enseñanza media y universidad).

Podemos hablar de competencias de protagonismo para referirnos a aquellas competencias que ponen en acción las capacidades del y la estudiante para constituirse en protagonistas de sus propios aprendizajes, las capacidades para construir identidad personal y las capacidades para operar el aprendizaje de manera personal. Estas competencias pueden ser enunciadas como “estructuración”, “generativas” y de “agenciamiento”.

Figura 20: Representaciones del sistema de competencias de base del aprendizaje



La competencia de estructuración

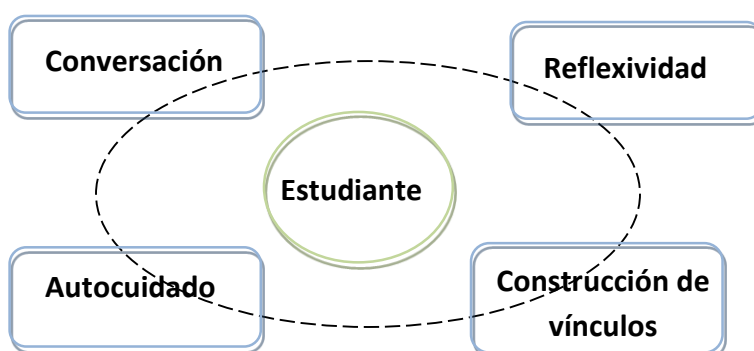
La competencia de estructuración individuo cuando éste se enfrenta a una situación o problema nuevo, en su relación con el entorno. Las conexiones construidas tienden a conformar patrones más o menos estables, a los cuales podemos describir como “patrones de estructuración” (una persona aprende a responder a una situación con miedo, con confianza, con rabia, con serenidad, etc.). En otras palabras, se refiere a la posibilidad de que el o la estudiante pueda modelar tanto sus maneras de percibir como sus maneras de responder a situaciones ambientales, de un modo tal que le permitan realizar el máximo de aprendizaje (o el máximo de actuación o de protagonismo posible).

Por ello, esta competencia constituye el punto de partida del aprendizaje y se define como un disponer de conocimientos teóricos, de conocimientos prácticos o habilidades, de valoraciones y de actitudes propias para percibir, enfrentar o asumir una situación, un acontecimiento o un problema nuevo (el modo singular y personal con que cada uno y cada una se enfrenta a una situación o un problema nuevo).

Las competencias generativas

Constituyen las competencias en y desde las cuales se organiza el aprendizaje, es decir, a través del ejercicio de ellas las personas aprenden a aprender y están en la base del desarrollo de la competencia de estructuración. Dichas competencias son la conversación, la reflexividad, el autocuidado y la construcción de vínculos (por ello, también denominadas competencias CRAV).

Figura 21: Representaciones del sistema de competencias generativas



La competencia de conversación

Es en y desde la conversación que las personas construyen y viven sus relaciones sociales, tanto íntimas como próximas, mediatas y extensas. La conversación permite construir (o no) relaciones de confianza, compromisos de acción y activar disposiciones de creatividad y de cambio (proyectos, acciones proyectivas). Aunque se trata de una competencia "natural", es decir, que forma parte de la experiencia cotidiana, la conversación asume en la actualidad un sentido intencional, es decir, opera como una herramienta para la construcción de "mundos de vida" y para

interconectar el mundo de vida propio con los mundos de vida de los demás. En este sentido, la conversación asume el carácter de una competencia, es decir, se despliega como un saber hacer con referencia a un conocimiento (se requiere saber dar cuenta de qué se conversa, por qué se conversa y cómo se conversa intencionalmente).

Figura 22: Representaciones de la alternancia de habla y escucha en la conversación



No obstante, lo específico de la conversación en tanto competencia de aprendizaje es el proceso de comunicación y de relación social que se establece entre un sujeto y otro u otros sujetos en la secuencia de alternancia de habla y escucha (habla – escucha – escucha – habla). Como resulta manifiesto, esta secuencia se despliega en el tiempo (secuencia temporal habla – escucha) y en el espacio (desplazamiento espacial de hablante y de escuchante), en una gramática o arquitectura de coordinaciones que puede observarse propiamente como una coordinación de acciones.

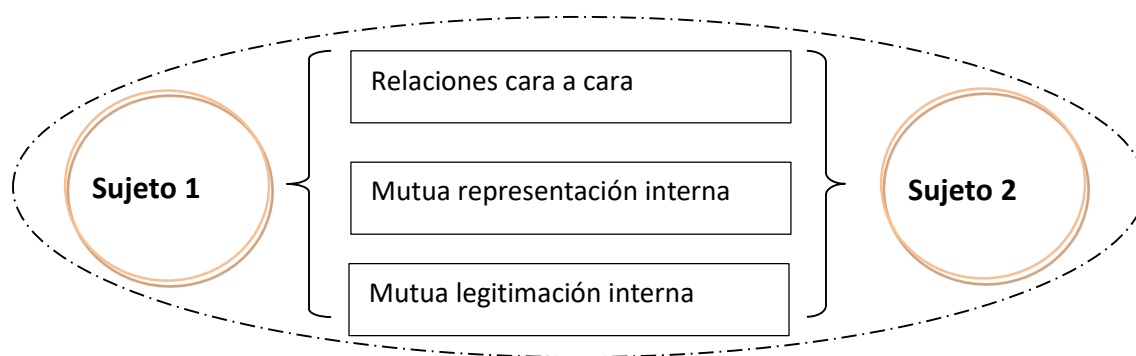
La alternancia entre habla y escucha se presenta propiamente como un aprendizaje: aprender a hablar y aprender a escuchar es aprender la coordinación entre pares o entre iguales y, por tanto, es aprender la participación, la responsabilidad, la solidaridad, la inclusión, etc., al mismo tiempo que se construyen o se asumen compromisos frente al otro u otros.

La competencia de construcción de vínculos

La construcción de vínculos refiere de manera fundamental a una dimensión subjetiva de las relaciones interpersonales y sociales de una persona. Tiene que ver con la disposición y la capacidad de un sujeto para construir sus relaciones sobre la base del reconocimiento de la mutua representación interna y la mutua legitimación

interna o reconocimiento de sí mismo y de los demás en tanto legítimos participantes en la relación. En este sentido, la competencia de construcción de vínculos supone un “trabajo” sobre los aprendizajes y las habituaciones, conscientes e inconscientes, que representan una posibilidad de deslegitimación, de minusvalía, de minorización o de negación del otro u otra (por ejemplo, a causa de una diferencia racial, étnica, religiosa, social, de orientación sexual, de discapacidad física o mental, etc.). Obsérvese la siguiente figura, que representa la estructura básica del vínculo entre personas.

Figura 23: Representación del vínculo



En el encuentro entre personas (sujeto 1 y sujeto 2) se da una relación cara a cara (incluso cuando entre ambas existe gran distancia) en la cual cada una está consciente que la otra persona la está observando y que se está haciendo una representación (imágenes) acerca de ella. Ello ocurre de manera automática (un momento en que ello se hace enteramente visible es cuando una persona es sorprendida por otra). Sobre la percepción de la mutua representación interna las personas construyen juicios acerca de la otra persona y, de manera consciente o inconsciente, se activa un proceso de mutua legitimación o deslegitimación (se acepta o se rechaza el vínculo). En este punto intervienen las disposiciones subjetivas (prejuicios, miedos, disposiciones previas, actitudes discriminatorias o minorizantes, etc.), que pueden activar, inhibir o condicionar la posibilidad del vínculo. Por ello, competencia de construcción de vínculos supone una capacidad y una disposición para el auto-reconocimiento como legítimo, es decir, como portador de autoconfianza, de autoestima y de autovaloración, en tanto condiciones para el reconocimiento recíproco de los demás, al mismo tiempo que implica el

reconocimiento del otro u otra como legítima y, por tanto, como portadora de autoconfianza, de auto-estima y de auto-valoración.

En este sentido, la construcción de vínculos tiene que ver básicamente con el reconocimiento de otros y con el auto-reconocimiento; esto es, el vínculo que se construye puede contribuir o no a generar en ambos participantes autoconfianza, autoestima y autovaloración. La pedagogía de la reflexividad se dirige a que la primera sea la opción personal y grupal.

La competencia de reflexividad

La reflexividad refiere a un “mirar en retrospectiva con vistas a una prospectiva”, es decir, representa una perspectiva de discernimiento de lo realizado con miras a aprender para realizarlo mejor o distinto en el futuro. La reflexividad también constituye una competencia natural, en tanto los sentidos comunes ofrecen diversas alternativas de reflexividad (por ejemplo, “tropezar dos veces con la misma piedra”). No obstante, se trata de una disposición que aparece constantemente expuesta a la rutinización y a la futilidad. Por ello, asumida como competencia, la reflexividad demanda la operación de un o unos métodos que permitan focalizarla sobre la o las prácticas profesionales o sobre las formas de vivir la experiencia cotidiana de una persona; en el caso de los y las estudiantes, la reflexividad opera en relación directa con la toma de decisiones.

No obstante, un aspecto fundamental de la reflexividad es la ruptura o la pausa en la continuidad de una tarea o de una rutina –una pausa reflexiva– que permite observar nuevas u otras alternativas, distintas de la adoptada en la tarea o en la rutina. Ello tiene dos implicancias fundamentales en la toma de decisiones: primero, permite que una línea de acción o de desarrollo sea sometida a discernimiento (ello resulta particularmente importante en situaciones en las cuales una persona no está en condiciones de percibir que hay alternativas; por ejemplo, cuando está bebiendo en exceso) y, segundo, permite revisar y modificar sobre la marcha una decisión ya tomada y que no rinde los resultados esperados.

La reflexividad puede también ser observada en relación a la conversación, como relación social de alternancia entre habla y escucha. En este sentido, la reflexividad puede ser comprendida como una conversación del sujeto consigo mismo en que alterna el habla y la escucha para discernir los procesos subjetivos implicados en la realización de una respuesta al entorno.

La competencia de autocuidado

El autocuidado refiere a auto-constituirse en sujeto de atención y cuidado, en el mismo proceso en que se procura abrir conversaciones y construir vínculos con otros y otras, sobre la base del cuidado mutuo y del socio-cuidado. En este sentido, la competencia de autocuidado se expresa fundamentalmente como un “poner atención” en lo que está pasando con la persona en el plano del lenguaje, de las emociones y del cuerpo, sobre la base de que cualquiera de estos dominios interviene activamente en el aprendizaje.

El autocuidado se presenta como una atención al sí mismo puesta en una doble perspectiva: por un lado, como construcción de los límites en los cuales un sujeto está disponible para la conversación y para la construcción de vínculos con otros y otras y, por otro lado, como una construcción de las condiciones en las cuales las conversaciones y los vínculos con otros y otras pueden ser sustentables, es decir, recurrentes en el tiempo y en el espacio. En este sentido, el autocuidado opera también como mutuo-cuidado y puede llegar a operar como socio-cuidado.

El autocuidado puede ser observado también en relación a la construcción de vínculos. En este sentido, el autocuidado constituye la vivencia subjetiva del vínculo, puesta en la perspectiva del protagonismo del sujeto, es decir, de las condiciones vinculares en las cuales genera condiciones para protagonizar las condiciones en las cuales genera factibilidad para su propia vida.

Las competencias de agenciamiento

Las competencias de agenciamiento (en plural o en singular) constituyen herramientas operacionales para el aprendizaje, en el sentido de que se realiza en

relación a terceros (sean éstos individuos, grupos familiares, comunidades, organizaciones, empresas, instituciones, etc.), en vistas a satisfacer una necesidad específica para la implementación de una decisión. La noción de agenciamiento refiere a realizar las gestiones necesarias (agenciar) para que las cosas sucedan de una determinada manera que permite al sujeto alcanzar ciertos objetivos que persigue.

La competencia de agenciamiento implica necesariamente a las competencias generativas, es decir, de conversación, de reflexividad, de autocuidado y de construcción de vínculos y constituye su operacionalización en términos de generar condiciones para la sustentabilidad de las decisiones que toma una persona a lo largo de su curso biográfico.

3. La construcción del compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje en la comunidad educativa local

Como hemos señalado antes, el compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje es enteramente voluntario; no obstante, ello no implica que sea espontáneo o que no haya resistencias o que requiera de estrategias cuidadosas para construirlo. Más bien, es importante entender su construcción en una comunidad educativa local como una construcción social, es decir, como una situación en que diversos actores van progresivamente construyendo acuerdos respecto de qué hacer y cómo hacerlo.

Un punto de partida posible está dada por el hecho de que el compromiso tiene una referencia subjetiva, biográfica, de trayectoria escolar, que es distinta para cada estudiante (y, por cierto, bastante más distinta para los otros actores no estudiantes de la comunidad educativa local: padres, madres, apoderados, docentes, docentes directivos, asistentes de la educación, etc.). Ello implica que es necesario construir un acuerdo respecto de qué se va a entender comunitariamente como “compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje”.

En general, una estrategia que puede resultar útil para ello es el trabajo en pequeños grupos, entre pares, en los cuales los y las participantes se ponen de acuerdo en qué

van a entender por compromiso. De los pequeños grupos se puede ir a la realización de plenarios en que cada grupo aporta sus conclusiones y es posible elaborar una síntesis que puede ser adoptada como una definición común, aunque tenga un carácter provisorio. Este mismo proceso puede realizarse por separado con estudiantes, docentes, asistentes de la educación, padres madres y apoderados, etc. Al final de la actividad puede realizarse un plenario general en que se acuerda alguna comprensión o definición común de la noción de compromiso con la que va a operar la comunidad educativa local.

El proceso de construcción de acuerdos respecto de la comprensión y uso del concepto de compromiso, con toda seguridad, producirá múltiples elementos respecto de la operacionalización del mismo. Ello puede asumir la forma de compromisos específicos por persona o por actor; la pregunta implícita puede formularse en términos de “¿a qué me comprometo yo”? (si soy estudiante, si soy docente, si soy docente directivo, o si soy madre, padres o apoderado de un o una estudiante).

Es importante notar que los compromisos de los actores no estudiantes (docentes, asistentes de la educación, madres padres y apoderados) toman la forma de compromiso con el compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje; esto es, un actor adulto se compromete a apoyar o facilitar el compromiso de un o una estudiante o grupo de estudiantes o todos los y las estudiantes. En este sentido, lo central es el compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje y el compromiso de los otros actores adultos es con el compromiso de y de la estudiante con el aprendizaje.

No obstante, en el proceso de construcción de compromiso del y de la estudiante con el aprendizaje tiene un lugar central la relación docente – estudiante que se realiza en el aula. Esta es la base y el enfoque de competencias de protagonismo es central; esto es, un o una docente apoya o facilita que los y las estudiantes desarrollen o fortalezcan sus competencias de estructuración, generativas (conversación, reflexividad, autocuidado y construcción de vínculos) y de agenciamiento. Sin embargo, este desarrollo de competencias en el aula es también coextensivo y coetáneo con su desarrollo en el resto de los espacios sociales y recreativos de la escuela.

Lo anterior implica que una forma de favorecer el compromiso con el aprendizaje de los y las estudiantes es favoreciendo el fortalecimiento de sus capacidades para tomar decisiones y hacerse responsables de ellas, para hablar y escuchar, para construir vínculos de legitimación, para la reflexividad y para el autocuidado.

Capítulo 6

El proceso de aprendizaje en el aula: conceptos y claves

En este capítulo se ofrece un conjunto de observaciones respecto de aspectos clave del aprendizaje en situación de aula, desde la perspectiva de una pedagogía fundada en la reflexividad. Varios conceptos resultan fundamentales: la noción de sujeto de aprendizaje o protagonismo del y de la estudiante, la noción de autocuidado o conexión interior entre lenguajes, emociones y cuerpo, la noción de competencia de aprendizaje desde la perspectiva de su evaluación, y la noción de trabajo en grupos pequeños. Subyacente a estos cuatro temas está la idea de la auto-regulación, es decir, de la auto-estructuración de cada estudiante o, lo que es lo mismo, de un o una estudiante que se constituye en sujeto de aprendizaje.

1. El sujeto del objetivo de aprendizaje

El sujeto de aprendizaje es el o la estudiante. Ello implica que es éste o ésta quien aprende. Luego, el proceso de aprendizaje está centrado en quien aprende. La tarea pedagógica reflexiva, por tanto, tiene como propósito hacer posible que el o la estudiante aprenda. Decir que el sujeto del aprendizaje es el o la estudiante equivale a decir que el o la estudiante es 'protagonista' de su aprendizaje. No obstante, ser protagonista significa también comprometerse y hacerse cargo de sí mismo, del aprendizaje y de sus resultados. Por ello, el objetivo de aprendizaje supone también, necesariamente, un o una protagonista de aprendizaje que se asume y actúa como tal. A ello están destinadas las reflexiones que siguen.

a. La construcción de protagonismo

El protagonismo se presenta como una construcción o, más precisamente, como una auto-construcción¹⁰. En este sentido, el protagonismo constituye propiamente una experiencia de aprendizaje (Bárcena, 2005). Por cierto, se trata de un aprendizaje reflexivo, es decir, se realiza viviéndolo, en relación con otros y otras.

En tanto construcción social o aprendizaje reflexivo, el protagonismo se identifica con el reconocimiento y el auto-reconocimiento (Honneth, 1997): si una o un estudiante o aprendiz es reconocido, tendrá condiciones para el auto-reconocimiento. En su carácter reflexivo, el auto-reconocimiento implica auto-valoración, aprendida en la propia valoración; auto-confianza, aprendida en la confianza; auto-respeto, aprendido en el respeto.

Como se observa, se trata de un aprendizaje interactivo, interpersonal, relacional. El o la estudiante aprende en la interacción y las relaciones interpersonales con sus padres, con sus hermanos y hermanas, con sus amigos, con sus pares, con sus profesores y profesoras. Como hemos visto en capítulos anteriores, esta propiedad del aprendizaje está relacionada con las neuronas espejo y con la teoría de la mente (Manes, 2014).

La realización o el logro del objetivo de aprendizaje implican la construcción de protagonismo de cada estudiante, para estar en condiciones de tomar decisiones en situaciones decisorias, de manera informada, autónoma, responsable y reflexiva.

b. La auto-regulación

El aprendizaje del protagonismo implica también el aprendizaje de la auto-regulación, es decir, de la capacidad para responder flexiblemente a los ambientes y situaciones que requieren del dominio de normas y reglas sociales.

A su vez, la auto-regulación constituye propiamente una respuesta a la regulación, es decir, a la operación en ambientes y situaciones ordenadas o reguladas. Así,

¹⁰ Un o una estudiante se pregunta “¿y esto qué tiene que ver conmigo?” Bruner, J. 1997. La educación, puerta de la cultura. Visor. Madrid (página 112).

regulación y auto-regulación constituyen un mismo aprendizaje. Si una o un estudiante aprende la regulación sin auto-regulación, su capacidad para operar en ambientes y situaciones que requieren del dominio de normas y reglas sociales pero que no tienen una fuente de regulación inmediata, presente, a la mano, sin duda que no podrá auto-regularse y, con ello, tenderá a presentar respuestas o comportamientos anómicos, es decir, carentes de normas y regulaciones.

Como hemos observado, la realización del objetivo de fortalecimiento de competencias para tomar decisiones implica que cada estudiante o aprendiz está en condiciones de auto-regularse en sus intercambios, interacciones y relaciones con otras personas.

c. La (auto) estructuración

La capacidad de auto-regulación de los y las estudiantes o aprendices, aprendida a través del aprendizaje de la regulación, remite a la estructuración, es decir, a la capacidad de un o una estudiante para organizar sus aprendizajes en diversos campos en función de sí mismo o sí misma; en otras palabras, para construir conexiones entre aprendizajes y para otorgar un sentido biográfico de las mismas. Así, se trata propiamente de una capacidad de cada estudiante para apropiarse del proceso de aprendizaje.

No obstante, la estructuración puede aprenderse como hétero-estructuración (Not, 1994) o como auto-estructuración, es decir, como una estructuración ‘desde afuera’ o una estructuración ‘desde adentro’ del sujeto.

Un o una estudiante hétero-estructurada podrá operar con mayor o menor eficacia en ambientes en que el factor o fuente de estructuración esté constantemente presente, de manera real o imaginaria. Un o una estudiantes auto-estructurada podrá operar con mayor o menor eficacia en cualquiera ambiente, independiente de si el factor o fuente de estructuración está o no presente.

La realización del objetivo propuesto de fortalecimiento de competencias para tomar decisiones implica, de manera fundamental, a la estructuración pues, como

veremos más adelante, ésta constituye propiamente una competencia basal para el desarrollo de todas las demás competencias.

2. La noción de decisión implicada en el objetivo de aprendizaje

La noción de decisión siempre conlleva la posibilidad de elección; esto es, se decide entre dos o más opciones. Si no hay opción, no hay elección. No obstante, una persona no siempre está consciente de que está tomando decisiones o no percibe alternativa a la decisión que está tomando.

Por ello, la capacidad para tomar decisiones es también un aprendizaje, individual y social. Se aprende a decidir tomando decisiones. Se aprende a hacerse cargo de los resultados de las decisiones tomando decisiones y haciéndose responsable de sus resultados. En este sentido, no se trata de un atributo de un sujeto, para el cual está genética o biológicamente dotado, sino de un aprendizaje social.

Sin embargo, para que ocurra una decisión un sujeto requiere 'percibir' que existe más de una alternativa o elección. Ello también constituye un aprendizaje social; si una persona aprende que frente a determinadas situaciones no hay decisión posible, entonces no estará en condiciones de 'percibir' o 'ver' que hay más de un camino a seguir.

Las decisiones siempre ocurren en situación y son tomadas por un o una protagonista. Las máquinas no toman decisiones; los computadores utilizan programas que cuando se da una cierta condición realizan una u otra acción, sin mediar discernimiento (aunque este es un punto discutible desde el punto de la inteligencia artificial). De este modo, una máquina puede realizar selecciones de opciones bajo condiciones previamente determinadas; una persona, en cambio, responde a estímulos que se presentan encuadrados espacial y temporalmente (una ocasión, un momento, un lugar, una situación). Tales estímulos son, casi siempre, relacionales, es decir, involucran a otra u otras personas.

A su vez, una situación se presenta propiamente como una 'percepción' de un sujeto. Aunque podemos asumir la existencia de una realidad objetiva, fuera del

sujeto, esa realidad es siempre percibida desde la subjetividad (por ejemplo, distintas personas perciben también de manera distinta un acontecimiento determinado). En esa ‘percepción de una situación’ el sujeto está poniendo en acción toda su trayectoria biográfica, sus recuerdos, sus experiencias previas, sus emociones, etc. Así, cada percepción es única, singular, irrepetible.

3. La conciencia corporal, autocuidado o conexión físico-emocional

En nuestra práctica pedagógica hemos utilizado la expresión “Ponerse el Cuerpo” para dar cuenta de una actividad que permite activar la conciencia corporal, el sentido de autocuidado y la conexión armónica entre los dominios del lenguaje, de las emociones y del cuerpo, las cuales están siempre implicadas en una vivencia corporalizada.

Así, el “ponerse el cuerpo” tiene como referencia a la auto-estructuración de cada estudiante, como condición fundamental para que esté en disposición de focalizarse en la realización de una tarea. A su vez, la realización de la tarea se presenta como una condición básica y fundamental para la producción de orden en la situación de aula. Ambas condiciones, (focalización en la tarea y construcción de orden) resultan básicas para el aprendizaje de los y las estudiantes.

La actividad de “Ponerse el Cuerpo” se propone activar simultáneamente los dominios del cuerpo, de las emociones y del lenguaje (movimientos, sensaciones, verbalización de vivencias), de modo de lograr una articulación entre tales dominios que permita que un o una estudiante llegue a estar simultáneamente conectado consigo mismo (con lo que hace, siente y piensa) y con el grupo (lo que está sucediendo, se está haciendo, el sentido de lo que sucede o se hace). Ello contribuye a que la o el estudiante tenga una “percepción” de la tarea que le permita disponerse a realizarla, que sienta que puede realizarla, que confíe en que la tarea tiene sentido para él o para ella.

a. La tarea de “conciencia corporal”

En su expresión más básica, “Ponerse el Cuerpo” constituye una tarea o un trabajo individual y grupal. Más que en un registro de placer o diversión, se despliega en un registro de trabajo y tarea o, más precisamente de producción de orden a partir de una tarea que es susceptible de valoración y aceptación de parte de los y las participantes (estudiantes, aprendices).

Este es un elemento clave: la aceptación, valoración y compromiso con la tarea. Para ello, la tarea requiere conectarse con el deseo, con las disposiciones y con la comprensión de los y las estudiantes. Por ello también, la tarea requiere ser percibida como placer, como diversión, como juego, como fiesta. En este sentido, PEC implica básicamente la instalación de una “percepción” placentera, posible y abierta de la tarea por parte de los y las estudiantes.

Así percibida, la tarea pasa a ser propia de cada estudiante: se la comprende, se la acepta, se compromete con ella. Expresado de otro modo, la tarea pasa a ser “significativa” para cada estudiante o aprendiz, es decir, es una tarea que tiene un sentido propio para la o el estudiante o aprendiz, su finalidad tiene que ver con su proyección biográfica, con sus cursos de vida, con sus deseos, con sus sueños.

Por cierto, no siempre resulta fácil conectarse con el deseo, el proyecto y los sueños propios. Más bien, en muchos casos, los niños, niñas, los y las adolescentes han aprendido a renunciar al deseo, al placer, a la proyección y a los sueños personales o si se han apropiado de ellos ha sido como rechazo activo a la hétero-estructuración, al orden impuesto desde afuera, a la obligación, a la imposición, al dictado (resistencia a la autoridad, desafío al orden instituido, expresividad del malestar).

b. “Ponerse el Cuerpo” y competencia de auto-estructuración

En su estructura más básica, el orden social escolar supone a un sujeto que se ordena a sí mismo y a un ordenamiento grupal (varios sujetos ordenados o co-ordenados en un espacio-tiempo particular). No obstante, el orden puede ser producido desde afuera (hétero-estructuración) o desde adentro (auto-estructuración): desde afuera lo produce la norma y el control; desde adentro lo produce la tarea y el auto-control.

La actividad de ponerse el cuerpo se orienta a contribuir a la auto-estructuración u orden desde adentro. Más precisamente, producir orden en la co-ordenación o coordinación. Por ello, tiene un carácter grupal: es en el proceso grupal donde los sujetos (estudiantes) aprenden a ordenarse a sí mismos y en relación al grupo. El orden grupal es el resultado simultáneo del orden personal y de la coordinación de los miembros del grupo.

No obstante, la actividad ponerse el cuerpo es un proceso de toma de conciencia individual; cada estudiante toma contacto con su cuerpo, con sus emociones, con sus disposiciones de ánimo, con sus pensamientos, con sus percepciones de la situación de aprendizaje en que se encuentra. En este sentido, el o la estudiante se dispone a una “auto-estructuración” que le permite incorporarse al grupo de manera relajada, participativa, activa.

c. La organización de la actividad “Ponerse el Cuerpo”

Por cierto, la actividad PEC se organiza como una producción de una percepción de la tarea a realizar. En este sentido, presenta tres componentes principales:

Invitación: la participación es voluntaria, no amenazante, no requiere de habilidades específicas (saber bailar, ser gimnasta, exponerse frente al resto, entre otras.) y no tiene evaluación.

Vivencia: la actividad sólo utiliza movimientos naturales (caminar, mover los brazos, girar el cuerpo, etc.) y busca producir armonía interior (persona) y coordinación armónica exterior (grupo).

Verbalización: la actividad es verbalizada tanto en términos de las emociones, sensaciones corporales, sentimientos y evocaciones que ha provocado en cada uno y cada una de las participantes, cuanto en términos de aprendizaje corporal al comparar una primera vivencia (movimiento y música ronda) con una segunda vivencia (mismo movimiento y música ronda).

d. Las modalidades de ponerse el cuerpo

La actividad ponerse el cuerpo puede realizarse de múltiples formas, tratando de optimizar las condiciones de espacio, de tiempo, de equipamiento y de disposición de los y las estudiantes. Las experiencias realizadas han permitido utilizar algunas de las que se describen a continuación.

Música y movimiento

Se trata de que los y las estudiantes vivan la experiencia de caminar en círculos (un círculo interior y un círculo exterior). El ritmo de la música requiere ser vivaz, aunque no debe demandar gran esfuerzo físico seguirlo; se trata de una caminata (no es baile ni danza) en que el o la coordinadora invita a caminar al círculo central en una dirección (por ejemplo, horaria) y al círculo exterior en dirección opuesta (anti-horaria). En un momento cambia la dirección de la marcha de ambos círculos, o solicita que los y las estudiantes caminen de lado, retrocediendo, con las manos en alto, batiendo palmas, etc. Generalmente en esta actividad participa el total de los y las estudiantes, aunque algunos y algunas de ellas pueden restarse a hacerlo. En tal caso, se respeta su decisión.

Respiración y coloración

Se trata de que los y las estudiantes, de pie formando un círculo, tomen contacto con su cuerpo a través de la respiración consciente. Se comienza inhalando y exhalando, levantando y bajando los brazos, al inicio de manera normal y luego dilatando el tiempo de inhalación y exhalación. También puede solicitarse a los y las estudiantes que imaginen que respiran aire de color, señalando colores distintos, para finalmente pedirles que cada uno y cada una elijan su propio color y respire profundamente. Generalmente en esta actividad participa el total de los y las estudiantes, aunque algunos y algunas de ellas pueden restarse a hacerlo. En tal caso, se respeta su decisión.

Fútbol de salón

Se trata de que los y las estudiantes, sentados en un círculo, se numeren en 1 y 2, alternadamente, y compitan por hacer llegar a un punto de partida y de meta, una pelota hecha de papel. Los números 1 hacen circular la pelota de izquierda a derecha, mientras los números 2 lo hacen de derecha a izquierda. La actividad requiere de gran focalización en la tarea, de coordinación, de habilidades motoras básicas y de disposiciones hacia el trabajo en equipo. Generalmente en esta actividad participa el total de los y las estudiantes.

Contacto corporal

Se trata de que los y las estudiantes se sienten o estén de pie en un círculo, cierren los ojos y tomen contacto con la planta de los pies, luego con los tobillos, las rodillas, y así sucesivamente hasta llegar a la cabeza. A algunos estudiantes les puede resultar amenazador cerrar los ojos; en tal situación, pueden hacer el ejercicio con los ojos abiertos.

Juego de imaginación

Se trata de que los y las estudiantes se sienten o estén de pie en un círculo, cierren los ojos e imaginen que se encuentran en un lugar, que les indica el o la coordinadora, en una situación placentera, con personas de su elección, hasta llegar a sentirse completamente relajada o relajado y disfrutando de la experiencia.

4. El trabajo en pequeños grupos

La metodología de caso de aprendizaje resulta plenamente compatible con el trabajo en grupos pequeños, auto-regulados, organizados en torno a una tarea.

a. La focalización en la tarea: la resolución de un “caso de aprendizaje”

El eje central del ordenamiento es la tarea; la realización de ésta demanda orden en la medida en que los miembros del grupo están confrontados a hacerla en un tiempo y un espacio determinado (por ejemplo, 15 minutos para discutir el problema a

resolver, construir una resolución de consenso y organizarse como grupo para presentar sus conclusiones en plenaria). Por cierto, se trata de una tarea que el grupo está en condiciones de realizar con los recursos de que dispone.

En tanto tarea, el ponerse el cuerpo se presenta como pre-tarea de la tarea de resolución de un caso de aprendizaje, que es la tarea central de una Unidad de Aprendizaje. Ahí radica su carácter nómico o de producción de orden. La actividad de ponerse el cuerpo constituye, en este sentido, una transición o interfaz entre el ocio y el trabajo o, más precisamente, un paso del ocio al trabajo.

b. La formulación y apropiación de la tarea: constituirse en protagonista

La tarea central consiste en la resolución de un caso de aprendizaje. Dicha tarea es formulada en el momento de Apertura. El objetivo de la actividad es que los y las estudiantes fortalezcan sus competencias para tomar decisiones en situaciones decisorias. La metodología apropiada para ello es, precisamente, la resolución de un caso de aprendizaje.

En tanto experiencia nueva, con frecuencia les resulta simultáneamente atractiva – puesto que activa sus propias disposiciones de autonomía, de exploración y de creatividad– y desafiante –puesto que están confrontados y confrontadas a poner en juego sus propias capacidades para focalizar su atención y su acción en la resolución de un problema de aprendizaje, de manera auto regulada.

El carácter de la tarea –resolver un caso de aprendizaje– implica que los y las estudiantes son invitados e invitadas a poner en juego sus propios modos de pensar, sentir y actuar. Por ello, están hablando desde sí mismos y sí mismas frente a un problema de aprendizaje que les ha sido formulado; por tanto, la realización de la tarea implica comprometer opiniones y juicios personales, atreverse a discrepar de las opiniones de otros y otras y, en algunos casos, a entrar en el análisis de una situación decisorias que les es cercana o que les implica directamente (por ejemplo, un o una estudiante puede sentirse implicado o implicada en una situación similar al caso de aprendizaje sobre violencia en la pareja, que ha sido presentado).

En este sentido, la demanda de protagonismo implica que los y las estudiantes son invitados e invitadas a reconocer que las situaciones a que refiere el caso de aprendizaje forman parte de sus modos de vida, de sus experiencias posibles, de lo que podría sucederles a ellos y ellas en algún momento de sus vidas, en cualquier momento.

c. La autorregulación individual y grupal

La realización de la tarea implica tanto un trabajo individual, de cada estudiante, como un trabajo grupal; por cierto, esta modalidad de trabajo supone a un o una estudiante que se ubica como un o una protagonista o sujeto de la tarea. Ello supone la capacidad para la autorregulación y la regulación grupal y supone también, a menudo, un ámbito en el cual los y las estudiantes requieren fortalecer y desarrollar dichas capacidades.

La autorregulación individual y grupal constituye propiamente un aprendizaje cuyo eje central es la realización de una tarea. Para realizar una tarea un o una estudiante o un grupo de ellos y ellas requiere activar alguna forma de “organización”, es decir, de ordenamiento y coordinación de los diferentes miembros del grupo. El hecho de que sea autor regulado, implica que un grupo está invitado a decidir por sí mismo el tipo de organización que se dará para realizar la tarea. A su vez, ello implica una tarea que los miembros del grupo perciban que pueden realizar, con los recursos de que disponen, en el tiempo asignado. En este sentido, la percepción individual y grupal de la tarea constituye un elemento central.

Es esta percepción de estar en condiciones de resolver una tarea –la resolución de un caso de aprendizaje– la que está en la base de la autorregulación individual y grupal. A su vez, ello supone que las y los miembros del grupo pueden identificar los recursos de que disponen y confiar en sus propias capacidades para la realización de la tarea. En este sentido, la autorregulación aparece estrechamente asociada a la capacidad para “darse cuenta” o valorar los propios recursos y a la capacidad de auto-confianza.

Como se observa, se trata de capacidades que requieren ser fortalecidas progresivamente en la realización de tareas de aprendizaje. Por ello también, la

autorregulación se presenta como un proceso, como una construcción progresiva de competencias de cada estudiante.

5. La participación de los y las estudiantes en la tarea: el fortalecimiento de competencias de aprendizaje

La autorregulación individual y grupal a través de la focalización en una tarea a realizar pone en juego el fortalecimiento de competencias de estructuración, generativas y de agenciamiento, las cuales constituyen el fundamento para el aprendizaje.

5.1. El fortalecimiento de la competencia de estructuración

Como hemos observado antes, la competencia de estructuración supone que un o una protagonista (una persona, un sujeto, un o una estudiante) está en condiciones de verse a sí mismo o sí misma proyectivamente, es decir, como un proyecto de vida dotado de intencionalidad, de deseo y de voluntad de realización personal y social. Así, el significado o el sentido de cualquier decisión o actuación particular se construyen en referencia a lo que la o el estudiante quiere llegar a ser en su curso biográfico.

En este sentido, cualquier experiencia, decisión o actuación pueden ser interpretadas como aprendizajes que facilitan la consecución de un propósito de más largo plazo. Es esta capacidad de estructuración la que está en la base del compromiso que cada estudiante puede establecer con sus propios aprendizajes. La competencia de estructuración se fortalece en el aprendizaje del protagonismo. A su vez, éste presenta tres aspectos fundamentales:

- a. La invitación a cada estudiante a “estructurarse” frente al caso de aprendizaje, es decir, a tomar contacto con lo que piensa, siente y hace cuando está confrontado o confrontada a resolver una situación decisoria (Momento de Problematización).

- b. La invitación a cada estudiante a “desestructurarse”, es decir, a considerar nueva información, nuevos puntos de vista y nuevas posibilidades de percepción del caso de aprendizaje que le ha sido presentado (Momento de Información).
- c. La invitación a cada estudiante a “reestructurarse”, es decir, a construir un nuevo modo de pensar, sentir y actuar frente a la situación decisoria que le ha sido presentada en el caso de aprendizaje (Momento de Aplicación).

Cualquiera sea la modalidad de participación (activa o pasiva) de un o una estudiante en la actividad grupal o individual de resolución de un caso de aprendizaje, de todos modos siempre está experimentando, con mayor o menor intensidad, el proceso anterior y, con ello, fortaleciendo sus competencias de estructuración.

5.2. El fortalecimiento de la competencia de conversación

Es en y desde la conversación que los y las estudiantes realizan la tarea individual y grupal de resolución de un caso de aprendizaje. La conversación constituye, básicamente, la posibilidad de circulación de la palabra entre los miembros del grupo y se despliega en una dinámica de habla y escucha. En este sentido, supone la construcción progresiva de un consenso respecto de la tarea y su realización, o la construcción de disensos admitidos o legitimados por el grupo (el derecho de cada uno y cada una a discrepar). Por ello, la conversación implica también la afirmación simultánea de lo grupal y de lo individual, su integración y su operacionalización.

No obstante, la conversación está también expuesta a las jerarquías formales e informales que pueden manifestarse en un grupo, de modo que algunos y algunas estudiantes presenten una participación más activa u otros y otras una participación más pasiva (traducida en silencios, en risas, en auto-exclusión, en disrupción de la regulación grupal). En este sentido, la conversación se presenta propiamente como un aprendizaje individual y grupal que implica:

- a. La autorregulación individual y grupal en términos de la alternancia entre habla y escucha.
- b. La focalización o encuadre temático que permite que la palabra circule significativamente, es decir, portando un significado que requiere ser afirmado, negado, ampliado, profundizado, matizado o precisado.
- c. La demanda de una producción –una conclusión, un juicio, la resolución de un problema– individual y grupal que ha de ser ofrecida o presentada a una autoridad que la solicitó.
- d. La ampliación de la capacidad de conversación constituye un aprendizaje que se realiza conversando, es decir, en la propia práctica de la conversación.

Cualquiera sea la forma en que cada estudiante se involucra (activa o pasiva, contributiva o disruptiva) en la conversación grupal para la resolución de un caso de aprendizaje, siempre está viviendo una experiencia de auto-confrontación personal con la tarea (resolución de un caso de aprendizaje) y con las y los demás (miembros del grupo). En este sentido, la participación en la tarea grupal de resolución de un caso de aprendizaje está operando en la relación, comunicación e intercambio entre un o una estudiante y el resto de sus compañeros y compañeras.

5.3. El fortalecimiento de la competencia de reflexividad

La competencia de reflexividad supone la capacidad para revisar la propia percepción que se tiene de una situación interrogándose sobre lo que se piensa, siente y se hace a la luz de nueva información, nuevas perspectivas o nuevas posibles percepciones. En este sentido, la reflexividad supone que un o una estudiante percibe una diferencia con algo o, también, que cambia su percepción respecto de ese algo. Por tanto, la reflexividad siempre supone vivir una experiencia de lo distinto o lo diferente (lo que da que pensar, sentir o hacer).

El caso de aprendizaje introduce un elemento de distintividad formal y sustantiva, al presentar una situación en que un o una protagonista está confrontado o confrontada a tomar una decisión, y dos decisiones distintas tomadas por el o la

misma protagonista frente a situaciones similares. Por ello, el caso de aprendizaje ha sido diseñado para activar la reflexividad de los y las estudiantes, es decir, para establecer una referencia en relación a la cual examinar sus propios modos de pensar, sentir y actuar frente a situaciones similares a las descritas en el mismo.

- a. Una situación decisoria que podría resultar más o menos cercana o familiar a cada estudiante (le puede suceder a una persona como él o como ella).
- b. Una situación en que un o una protagonista toma al menos dos decisiones distintas e incluso opuestas, disponiendo de razones fundadas para tomar cada una de ellas.
- c. Un problema de aprendizaje que invita a los y las estudiantes a construir una explicación propia respecto del cambio de decisión del o de la protagonista del caso de aprendizaje.
- d. Un problema de aprendizaje que invita a los y las estudiantes a imaginar una experiencia de cambio posible que explique la modificación de la decisión del o de la protagonista (construcción de un Acto 2).

Cualquiera sea la involucración de un o una estudiante en la realización de la tarea grupal de resolución de un caso de aprendizaje, siempre estará confrontado a su propia reflexividad, es decir, éste siempre se le presentará como diferencia o, más precisamente, como no indiferencia (no quedará indiferente frente al caso) y se activará, por tanto, el fortalecimiento de sus competencias de reflexividad.

5.4. El fortalecimiento de la competencia de autocuidado

La competencia de autocuidado se expresa fundamentalmente como conciencia corporal, es decir, como un darse cuenta de que al mismo tiempo que un estudiante piensa (lenguaje), está sintiendo (emociones) y está realizando una actuación (cuerpo) y que tiene la posibilidad y oportunidad de actuar dicha conciencia para estar mejor o para mejorar su experiencia de aprendizaje. En este sentido, la

competencia de autocuidado se presenta como la capacidad de un o una estudiante para cuidar de sí mismo o sí misma a través del cuidado de las y los demás y del cuidado del entorno. Así, por ejemplo, si una o un estudiante es capaz de escuchar con atención a otro u otra estudiante que habla (o a un o una docente), está propiamente operando en el dominio del autocuidado y del mutuo cuidado.

Así observado, el autocuidado se presenta asociado a una noción de valor o de reconocimiento o, más precisamente, de auto-valoración o auto-reconocimiento. A su vez, ello supone la valoración y reconocimiento de cada estudiante en la realización de la tarea de resolución del caso de aprendizaje (de lo que piensa, siente y hace), tanto por sus pares como por el o la docente que conduce la actividad. Es desde esta auto-percepción de valoración y de reconocimiento que un o una estudiante se dispone a su propio autocuidado y al mutuo cuidado.

- a. Un o una estudiante es consciente que su participación es valorada y reconocida en su grupo de trabajo (lo que opina, lo que critica, lo que propone, lo que promete) y, por tanto, asigna valor a la experiencia que está viviendo y se asigna valor al vivirla.
- b. Un o una estudiante es consciente que la situación involucrada en el caso de aprendizaje le interpela directa o indirectamente (ha vivido situaciones similares o imagina que puede vivirlas) y valora la capacidad del o de la protagonista del caso para tomar decisiones distintas y aún opuestas, identificándose con alguna de las decisiones tomadas.
- c. Un o una estudiante es consciente que puede tomar decisiones en relación al caso de aprendizaje (identificarse con una de las dos decisiones implicadas), en función de su propio autocuidado, su propio proyecto de vida o sus propios deseos.
- d. Un o una estudiante es consciente que las decisiones a tomar en su vida, en situaciones decisorias, tienen un sentido de autocuidado y de mutuo cuidado para sí mismo y para las personas involucradas en su decisión.

Cualquiera sea la participación que un o una estudiante tenga en la realización de la tarea de resolución de un caso de aprendizaje, siempre está enfrentado a construir una perspectiva de autocuidado y mutuo cuidado, es decir, una perspectiva que le permita tomar la mejor decisión para sí mismo y para las otras personas involucradas.

5.5. El fortalecimiento de la competencia de construcción de vínculos

La competencia de construcción de vínculos implica básicamente el encuentro y el reconocimiento del otro u otra en una relación de co-presencia o cara a cara. En la situación tradicional de aula, los y las estudiantes se miran de soslayo, se encuentran codo a codo (linealmente) y se encaran (se ponen cara a cara) con un o una docente que se ubica frente a ellos y ellas.

En este sentido, la realización de la tarea individual y grupal de resolución de un caso de aprendizaje supone relaciones cara a cara –en la disposición circular del grupo, los y las estudiantes se observan, se comunican, interactúan–, el mutuo reconocimiento interno –cada uno y cada una está consciente de la presencia del otro u otra y de que el otro u otra está percibiéndole y significándole– y la posibilidad de la mutua legitimación interna –de que el otro u otra valide, afirme o acepte el derecho de un estudiante para pensar, sentir o hacer lo que le parezca adecuado–.

La construcción de vínculos se presenta como un proceso progresivo de exposición, de exploración, de descubrimiento, de aceptación y de afirmación de sí mismo y de las y los demás miembros del grupo.

- a. Cada estudiante que se integra en una situación de trabajo grupal es invitada e invitado a disponerse a construir vínculos con los demás miembros del grupo que permitan realizar una tarea (la tarea posibilita que el vínculo tenga un sentido definido).
- b. Cada estudiante está confrontada o confrontado a decidir acerca de sus vínculos con los demás, en la situación de trabajo grupal (el grupo es autorregulado y, por tanto, los vínculos no son organizados ni ordenados).

desde afuera), incluyendo la posibilidad de no participar, de dificultar el trabajo del grupo, de activar conversaciones no pertinentes a la tarea).

- c. Los vínculos que se construyen para la realización de la tarea se fundan en la autorregulación individual y grupal, es decir, cada participante “descubre” la alternancia de la palabra en la conversación, la aceptación y el respeto de las opiniones de los demás, la valoración y reconocimiento de sus propios aportes, el vínculo de respeto y no intervención que el o la docente (externo) establece con el grupo.

Cualquiera sea la participación de un o una estudiante en el trabajo grupal para la resolución de un caso de aprendizaje, siempre está confrontado y confrontada a decidir respecto de los vínculos que construye con sus pares y con otras personas y respecto de la modificación de los mismos. En este proceso de aprendizaje, algunos y algunas estudiantes encontrarán más o menos dificultades para construir vínculos y tenderán a la interrupción de la tarea o a la auto-marginación de la misma. De todos modos, el haber participado en una actividad les ha permitido vivir la experiencia de que es posible y necesario decidir respecto de la calidad de los vínculos que establecen con otras personas.

5.6. El fortalecimiento de las competencias de agenciamiento

Las competencias de agenciamiento implican la capacidad para actuar e implementar las decisiones tomadas por un o una estudiante; se trata de una actuación frente a otros y otras, de comunicar una decisión, de exponerse a la aceptación o rechazo de la propia decisión por parte de otra u otras personas. En este sentido, la competencia de agenciamiento se expresa como una “actuación” o representación de las decisiones implicadas en un caso de aprendizaje y como explicitación de las razones o de las experiencias que llevaron a un cambio de decisión.

Operacionalmente, en una unidad de aprendizaje las competencias de agenciamiento se expresan como “dramatización” de un caso de aprendizaje; ello requiere de conversación de grupo, de reflexividad, de autocuidado y de construcción de vínculos. Sobre todo, pone en juego a la competencia de estructuración: para dramatizar un o una estudiante pone en juego sus capacidades

para superar la vergüenza, para exponerse ante sus pares, para corporalizar, expresar emociones, para afirmar su propia individualidad.

Aun cuando una o un estudiante no se permita actuar o participar de la dramatización de un caso de aprendizaje, se encuentra en una situación en la que ha tenido que tomar una decisión (dilemática) entre participar o no participar. Si la decisión ha sido no participar, igualmente queda latente la posibilidad de la decisión opuesta y, con ello, de poner en acción sus propios procesos de aprendizaje (de fortalecimiento de las competencias de estructuración, generativas y de agenciamiento). Así, el solo hecho de que exista la oportunidad y la posibilidad de actuar o dramatizar un caso de aprendizaje pone en juego un proceso de aprendizaje en que la decisión final (de actuar o no actuar) compromete todos los aprendizajes anteriores hechos por un o una estudiante.

6. Las observaciones de aprendizaje de los y las estudiantes

La observación de los aprendizajes de los y las estudiantes se orienta a una comprensión de los procesos activados en cada una de las actividades contempladas en una unidad de aprendizaje. Más que una identificación de elementos específicos que indiquen aprendizajes, interesa comprender las experiencias que un o una estudiante está viviendo en un momento del proceso y los modos en que dicha experiencia está estructurando, desestructurando y reestructurando los marcos de referencia de un o una estudiante, frente a una situación decisoria, mediante un caso de aprendizaje.

Los procesos de estructuración, desestructuración y reestructuración vividos por los y las estudiantes, la participación en la tarea grupal de resolución de un caso de aprendizaje y la activación de las competencias generativas (conversación, reflexividad, autocuidado y construcción de vínculos) y de las competencias de agenciamiento (dramatización), cualquiera sea la intensidad con que cada estudiante los haya experimentado, permite afirmar que:

- a. Los y las estudiantes pueden efectivamente fortalecer sus competencias para tomar decisiones, si disponen para ello de una metodología de aprendizaje que les permita activar sus competencias de estructuración, generativas y de agenciamiento.

- b. Los y las estudiantes pueden operar la metodología de caso de aprendizaje, percibir que las decisiones en situación implicadas en el caso les resultan significativas y que están en condiciones de comprender el cambio de decisión del o de la protagonista del mismo.
- c. De manera específica, los y las estudiantes disponen de oportunidades para fortalecer sus competencias de estructuración, generativas (conversación, reflexividad, autocuidado y construcción de vínculos) y de agenciamiento.
- d. Los y las estudiantes viven una experiencia de aprendizaje que a menudo presenta un intenso sentido biográfico (han vivido o conocen de cerca a personas que han vivido experiencias similares a las presentes en el caso de aprendizaje). Dicha experiencia constituye un aprendizaje que permanece como un recurso que les puede ayudar a tomar decisiones biográficamente significativas, reflexivas, responsables, a lo largo de su vida.
- e. A través de la vivencia de las experiencias de aprendizaje los y las estudiantes han comenzado a percibir la posibilidad de constituirse en protagonistas de su propio aprendizaje y, con ello, de construir un compromiso personal con su propio aprendizaje.
- f. Los y las estudiantes han vivido una experiencia de libertad y autonomía personal, de tener que hacerse cargo de generar sus propias condiciones de regulación y autorregulación personal y grupal, sin presión ni coacción de parte de la autoridad (el o la docente responsable de la unidad de aprendizaje).
- g. Las aparentes “dificultades” de aprendizaje, expresadas en negativa a participar en algunas actividades, en dificultad para la autorregulación en el trabajo personal y grupal, para construir argumentos respecto de las razones de un o una protagonista para tomar decisiones en un caso de aprendizaje, las actitudes disruptivas del trabajo colectivo, etc., no inhabilita a los estudiantes en cuanto sujetos de aprendizaje. Más bien, traducen las barreras y los obstáculos personales, grupales y ambientales que están invitados e

invitadas a superar para constituirse plenamente en protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.

Capítulo 7

El aprendizaje en ambiente de comunidad de aprendizaje

La reflexividad en la pedagogía puede también ser explorada desde la perspectiva del aprendizaje en ambiente de comunidad de aprendizaje. La idea de aprendizaje en comunidad de aprendizaje se despliega a partir del reconocimiento de que aquello sobre lo cual se aprende presenta o puede presentar grados importantes de dificultad y de complejidad y que dicha dificultad y complejidad comprende también la subjetividad de las personas que están implicados en el proceso de aprendizaje.

La imagen primaria en torno a la noción de comunidad de aprendizaje es la de horizontalidad o de relación entre pares o entre iguales. Esta modalidad de comprensión de las actividades de aprendizaje puede ser realizada por los protagonistas de la práctica pedagógica (docentes), por asistentes de la educación, por estudiantes y por padres, madres y apoderados. Como se observa, las comunidades de aprendizaje operan más fluidamente entre pares, dado que implican relaciones y comunicaciones construidas sobre ejercicios de coordinación y cooperación entre participantes.

1. La noción de “comunidad de aprendizaje”

La noción de comunidad se presenta como distinta y complementaria de la noción de organización: mientras esta última se define a partir de la diferencia (se organiza la diferencia), la primera se define a partir de la similaridad o de la igualdad (un conjunto indiferenciado). En este sentido, la noción de comunidad de aprendizaje sugiere la idea de aprendizaje entre pares, en relaciones de horizontalidad, con apertura de la subjetividad o de la interioridad personal.

Descriptivamente, una organización puede ser comprendida como un sistema de acción que articula posiciones, ubicaciones y actuaciones que son distintas unas de

otras. En este sentido, una organización opera sobre la base de subordinaciones y coordinaciones; las primeras se refieren a relaciones de autoridad y suelen representarse en un eje vertical de ordenaciones, mientras las segundas se refieren a relaciones de cooperación (operación junto a otros) y suelen representarse en un eje horizontal de ordenaciones.

Esta misma descripción puede ser referida a la escuela o la comunidad educativa local, caracterizada por relaciones de autoridad (verticales) y relaciones de coordinación (horizontales). La noción de aprendizaje en comunidad de aprendizaje se refiere fundamentalmente a la realización de actividades grupales o comunitarias de aprendizaje que se realizan al interior de una organización escolar, operando sobre la base de relaciones de coordinación o relaciones de horizontalidad. Se trata, por tanto, de una construcción de un dispositivo de aprendizaje que opera “como sí” las relaciones entre las personas que pertenecen a una misma organización fueran de similitud o de igualdad. Por tanto, la comunidad de aprendizaje opera como un dispositivo de aprendizaje que pone entre paréntesis o suspende las relaciones de autoridad, propias de la organización o de la relación entre docente y estudiante o entre especialista y aprendiz, para permitir operar en un ambiente de coordinación o de cooperación entre participantes que se perciben a sí mismos como equivalentes o de igual jerarquía en el grupo de trabajo. De este modo, las relaciones y las comunicaciones entre pares permiten la creación de ambientes de aprendizaje abiertos a la flexibilidad, a la reflexividad, a la auto-confrontación, a la revisión de los propios marcos y de referencia y, con ello, al aprendizaje.

La comunidad de aprendizaje puede ser desarrollada entre docentes, entre asistentes de la educación, entre estudiantes y entre padres, madres y apoderados. Dado que se busca el predominio de relaciones y comunicaciones horizontales entre sus miembros, no resulta fácil la conformación de una comunidad de aprendizaje entre personas que tienen ubicaciones y posiciones distintas, sea en términos de una organización, institución o de alguna otra forma grupal estratificada.

No obstante, dado que una comunidad de aprendizaje es fundamentalmente un dispositivo de aprendizaje a partir de la práctica, generalmente requiere de apoyo académico especializado, que aporte información experta acerca de los temas, contenidos o materias respecto de los cuales se aprende.

La comunidad de aprendizaje puede operar en ambiente que combina actividades de carácter presencial y de carácter virtual o remoto, a través de internet (b-learning). Esta conexión con las tecnologías de información y comunicación (TIC) permite operar en escalas y en modalidades adaptables a las necesidades y disponibilidades de los y las participantes (la distancia y el tiempo pueden gestionarse flexiblemente). También permite el acceso rápido a fuentes de información o de conocimiento remotas (mediotecas), ampliamente disponibles en las redes sociales actuales.

Por cierto, la comunidad de aprendizaje opera sobre la base de objetivos de aprendizaje, de estrategias de aprendizaje y sobre dispositivos de evaluación de aprendizajes. Ello plantea demandas específicas a las estrategias de aprendizaje, las cuales requieren ser diseñadas enteramente desde el punto de vista del aprendizaje (cómo aprende una persona que está del otro lado en la red) y, por tanto, fuertemente ancladas en los aprendizajes significativos de los y las participantes.

2. El reconocimiento de la complejidad de la práctica

La noción de comunidad de aprendizaje está asociada al aprendizaje a partir de la propia práctica. Por cierto, la demanda o la necesidad de aprendizaje y de especialización está también estrechamente asociada a la percepción de la práctica como una actividad compleja, es decir, que en ella concurren activamente elementos o factores de diversa naturaleza y en relación con los cuales resulta difícil prever sus comportamientos y, por tanto, resulta difícil si no imposible planear con exactitud todas las acciones que se han de realizar o anticipar todos sus efectos o resultados. En este sentido, entre el diseño inicial de una intervención (y la información de base, las teorías y las metodologías consideradas) y su realización práctica puede presentarse un desfase más o menos importante, de modo que la probabilidad de improvisación de respuestas o de cursos de acción es también más o menos alta.

Los ACRO que hemos propuesto en los capítulos anteriores nos sugieren que este es el caso de la práctica pedagógica, en su realización cotidiana.

En primer lugar, cada estudiante es un o una protagonista singular, que en su proceso de aprendizaje pone en acción todos sus recursos, sus aprendizajes y sus trayectorias biográficas previas, de modo que en un grupo curso concurre un alto número de singularidades, de trayectorias biográficas y de aprendizajes previos que requieren de formas de actuación o de estrategias de aprendizaje más o menos sofisticadas.

En segundo lugar, en el ejercicio de la práctica pedagógica está también implicada, de manera sustantiva, la propia subjetividad del o de la docente, de manera similar a como está implicada la de los y las estudiantes. Ello implica que es altamente probable que en la situación de aula un o una docente esté constantemente expuesta a experiencias de confrontación (los y las estudiantes le interpelan) y de auto-confrontación (se da cuenta de que hay algo que no le está saliendo de la forma que desea).

Esta última dimensión de la práctica pedagógica puede significar una fuente de estrés significativo para un o una docente (sentimientos de rabia y rencor contra los y las estudiantes, sentimientos de minusvalía e inseguridad respecto de sí mismo o sí misma). Por ello también, esta dimensión de la práctica pedagógica requiere ser tomada en serio y puesta en el centro de los aprendizajes (recordemos que la práctica pedagógica es también la actuación de un o una docente). No obstante, para hacer de esta dimensión de la práctica un objeto de aprendizaje, el o la docente requiere construir relaciones y comunicaciones con otros y otras docentes que realizan prácticas similares. Es por ello que se requiere de imágenes de relaciones horizontales, entre pares, para lograr una comunicación empática que permita aprender efectivamente de aquellos aspectos más subjetivos de la práctica pedagógica o, en el caso de los y las estudiantes, para construir un compromiso personal con el aprendizaje.

3. La ubicuidad de las fuentes del aprendizaje

En la sociedad contemporánea, la escuela interactúa con otras fuentes de aprendizaje en relación con los y las estudiantes (un ejemplo de ello es el uso privado de la telefonía celular durante la realización de una clase o unidad de aprendizaje

por los y las estudiantes). De hecho, tal como sucede en otras áreas profesionales (notablemente en la medicina), un o una estudiante puede fácilmente recurrir a través de internet a múltiples fuentes de información online (mediotecas) para verificar, profundizar o cuestionar la información provista por un o una docente, poniendo en disputa su autoridad o su preparación. En otras palabras, un o una estudiante tiene posibilidades de acceder a la misma información a la que accede un o una docente.

Esta misma disponibilidad está abierta a los y las docentes (y asistentes de la educación y padres, madres y apoderados); cualquier docente puede acceder a información especializada respecto de la pedagogía y cualquiera de sus áreas de especialización. Ello plantea requerimientos propios.

Se ha señalado que en el contexto de la sociedad red, en lugar de tener la información es más importante saber dónde encontrarla, saber cómo acceder a ella y saber cómo seleccionarla y utilizarla (Fernández Pérez, 1998). Ello requiere un punto de partida, desde el cual abrir la búsqueda; desde la perspectiva de los ACRO desarrollados en los capítulos anteriores, este punto de partida está dado por la práctica pedagógica y los requerimientos de aprendizaje que van emergiendo en su realización. A esto se refiere la noción de acuerdos conceptuales, referenciales y operativos respecto de la práctica pedagógica.

4. La profesionalización de las prácticas pedagógicas en ambiente de comunidad de aprendizaje

La idea de profesionalización de las prácticas pedagógicas remite a la autonomía pedagógica de los y las docentes para tomar decisiones sobre estrategias de aprendizaje en el aula, para potenciar el logro de los objetivos de aprendizaje de los y las estudiantes, y para asumir responsabilidad respecto de los resultados de dichas decisiones. Autonomía y responsabilidad constituyen, entonces, los fundamentos de la profesionalización de las prácticas pedagógicas de los y las docentes.

No obstante, el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad se presenta propiamente, en la comunidad educativa local, como una construcción social o una construcción en la que participan todos los protagonistas involucrados. Desde la perspectiva de la institución u organización escolar, ello implica la apertura de ésta a la participación de los y las profesionales de la educación; desde la perspectiva de estos últimos, implica la responsabilidad y la auto-regulación.

La comunidad de aprendizaje aparece, entonces, como una herramienta para la construcción social de la autonomía y responsabilidad en la comunidad educativa local, es decir, para la profesionalización de las prácticas pedagógicas. Dos aspectos resultan clave en esta perspectiva.

En primer lugar, la idea de auto-regulación. La comunidad de aprendizaje es un dispositivo de aprendizaje que opera sobre la base de la auto-regulación o de autoorganización de los y las participantes. Ello implica su carácter voluntario, la auto-asignación de tareas, el sentido de ser responsable ante los otros y otras participantes y de ser, finalmente, co-responsable de la calidad de la operación de la comunidad de aprendizaje.

En segundo lugar, la idea de aprendizaje a partir de la práctica. La pertinencia del quehacer de la comunidad de aprendizaje está dada por su eficacia respecto del aprendizaje y, por tanto, del perfeccionamiento y del mejoramiento, a partir de la propia práctica pedagógica. En este sentido, si bien es cierto que la comunidad de aprendizaje requiere del apoyo de la organización (especialmente en términos de soporte tecnológico y académico), la pertinencia o el valor subjetivo de la comunidad de aprendizaje depende enteramente de sus participantes.

Bibliografía de Referencia

Aron, Ana María y Milicic, Neva. 2004. Clima social escolar y desarrollo personal. Editorial Andrés Bello, Santiago.

Ausebel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. 1983. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas, México;

Baeza A., Adrián. s/f. La enseñanza basada en competencias. www.redes-cepalcala.org/inspector/documentosylibros

Bárcena, Fernando. 2005. La experiencia reflexiva en educación. Paidós. Barcelona

Beck, Ulrich; Lash, Scott; Giddens, Anthony. 1997. Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno

Beltrán, Jesús. 2002. Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Editorial Síntesis, Madrid

Berger, Peter y Luckman, Thomas. 1986. La construcción social de la realidad. Amorrortu, Madrid.

Bruner, J. 1997. La educación, puerta de la cultura. Visor. Madrid

Brunner, J.J. (2000). Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información, Santiago de Chile: PREAL, núm 16.

Caine, Geoffrey y Caine, Renate N. 2014. Seeing education from the perspective of natural learning.

Carr, David. 2005. El sentido de la educación: Una introducción a la filosofía y a la teoría de la enseñanza. Editorial GRAO, Barcelona.

Castells, M. (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad en la red, Madrid: Alianza.

Castells, M. (1998). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad, Madrid: Alianza.

Castells, Manuel. 1997. La sociedad red. Planeta.

Chomski, Noam. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass, MIT Press.

Csikszentmihalyi, Mihaly. 1998. Aprender a fluir. Kairós, Barcelona

Damasio, Antonio. 1996. El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Crítica, Barcelona

Damasio, Antonio. 2005. En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos. Crítica, Barcelona

Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. También, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, "La educación encierra un tesoro" (presidida por Jacques Delors). 1996.

Fernández Pérez, M. 1998. Análisis axiológico de las prácticas de la organización en instituciones y programas educativos: decodificación de mensajes ocultos y ocultados. V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Actas, Madrid, 99-128.

García Aretio, Lorenzo. 2012. Sociedad de conocimiento y educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

García, Emilio. 2001. Mente y cerebro. Síntesis, Madrid.

García, Emilio. 2008. Neuropsicología y Educación: De las neuronas espejo a la teoría de la mente. Revista de Psicología y Educación, Vol. 1,3.

Giannini, Humberto. 1987. La reflexión cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia. Editorial Universitaria.

Giddens, Anthony. 1994. Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza

- Gimeno Sacristán, J. 2001. Educar y convivir en la cultura global. Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. 2009. (Comp.) Educar por Competencias, ¿qué hay de nuevo? Morata, Madrid.
- Goleman, Daniel. 1996. La inteligencia emocional. Javier Vergara Editor.
- Honneth, Axel. 1997. La lucha por el reconocimiento. Por una gramática de los conflictos sociales. Crítica, Barcelona.
- Lazarus RS. Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press; 1991.
- LeDoux, Joseph. 1999. El cerebro emocional. Ariel-Planeta. Barcelona.
- Lehrer, Jonah. 2009. How we decide. Houghton Mifflin Harcourt.
- Luhmann, Niklas. 1995. Social Systems. Stanford University Press.
- Manes, Facundo. 2014. Usar el cerebro: conocer nuestra mente para vivir mejor. Planeta
- Marcel, Mario y Dagman Raczynski (Editores). 2009. La asignatura pendiente. Uqbar Editores. Santiago, Chile.
- Maturana, Humberto. 1987. Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Dolmen. Santiago.
- Maturana, Humberto. 1999. Transformación en la Convivencia. Dolmen. Santiago, Chile.
- Maturana, Humberto. 1999. Transformación en la convivencia. Dolmen. Santiago.
- Moreira, M.A 1997. Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (Orgs.) Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. pp. 19-44
<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Not, Louis. 1994. Pedagogías del Conocimiento. Fondo de Cultura Económica. Colombia.

- Pichón-Riviere, Enrique. 1985. Obras Completas. Visión
- Pinker, Steven. 2000. Cómo trabaja la mente. Destino, Barcelona.
- Punset, Eduardo. 2011. El viaje hacia la mente
- Riviere, Angel. 1991. Objetos con mente. Alianza, Madrid
- Riviere, Angel. 1991. Objetos con mente. Alianza, Madrid
- Rizzolatti, Giacomo. 2005. The mirror neuron system and imitation. En S Hurley y N. Chatter (Comps.) Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science. Cambridge MA, MIT Press.
- Rose, Steven. 2013. The making of memory
- Rosenthal, Robert y Jacobson, Lenore. 2003. Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and Pupils' Intellectual development. Crown House Publishing.
- Rychen, Dominique Simone y Hersh Salganik, Laura (Editoras). 2004. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Fondo de Cultura Económica. México.
- Sarmiento, Rafael y Romo, Verónica. 2011. (Editores). Transformación de las prácticas docentes de los formadores de profesores, en un currículo con enfoque de competencias: una propuesta de formación continua a través de comunidades de aprendizaje. Universidad Central.
- Schwartzman, S. y C. Cox. (Editores). 2009. Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina. Simon Schwartzman y Cristián Cox (Ed.) Uqbar Editores. Santiago, Chile
- Senge, Peter. 2006. La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Granica
- Tedesco, JC. 2012. Educación y Justicia Social en América Latina. FCE, Buenos Aires
- Tejada Fernández, José. 2000. La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. Revista Currículum y Formación del Profesorado 4 (1) Universidad Autónoma de Barcelona.

Tucker, D.M. & Luu, P. (2012). *Cognition and Neural Development*. New York, Oxford University Press

Zapata-Ros, Miguel. 2013. *Teorías y modelos sobre aprendizaje en entornos conectados y ubicuos*. Universidad de Alcalá, España. http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas