APRENDIZAJE: ZONA DE ENCUENTRO. UNA EXPERIENCIA GRUPAL DE INTRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN EN DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD

ACOSTA, XIMENA; BENTANCOR, JUAN MANUEL, BONILLA, JESSICA; CASTAGNOLA, LORENA; FERNÁNDEZ, SOLEDAD; LEMBO, MARIELA; MACEDO, SILVIA; MARTÍNEZ, MELISA; PRIARIO, IARA; PRIORE, HERNÁN; SÁNCHEZ, MELISSA; SASIAÍN, INÉS; TOTH, LOURDES; UYTERHOEVEN, LIZETTE

> Así como el hombre robusto se complace en su destreza física y se deleita con aquellos ejercicios que reclaman la acción de sus músculos, así el analista halla su placer en esa actividad del espíritu consistente en desenredar. (…) Le encantan los enigmas, los acertijos, los jeroglíficos (…) Sus resultados, frutos del método en su forma más esencial y profunda, tienen todo el aire de una intuición. (…) Silencioso, procede a acumular cantidad de observaciones y deducciones (…) la mayor o menor proporción de informaciones así obtenidas no reside tanto en la validez de la deducción como en la calidad de la observación. Lo necesario consiste en saber qué se debe observar.
>
> Edgar Allan Poe *Los crímenes de la calle Morgue"*

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se ponen a consideración algunos de los emergentes que se obtuvieron como resultado de una experiencia de introducción de la investigación en el ámbito de la formación en docencia en la Universidad. El mismo es fruto de la reflexión conjunta de alumnos y docente del curso "Desarrollo Cognitivo del Adolescente y del Adulto" dictado por el Departamento de Estudios en Docencia del Instituto de Educación de la FHCE, Udelar.

El objetivo propuesto ha sido comunicar los resultados parciales a los que se han arribado al proponer responder grupalmente a la siguiente interrogante ¿cómo creen que se apropian del conocimiento académico los actores que definen la relación pedagógica? (Si bien se ha hecho especial énfasis en el enclave universitario, no se planteó como excluyente la indagación en otros ámbitos.)

La temática de las representaciones discursivas vinculadas a procesos de aprendizaje fueron abordadas desde dos perspectivas para las cuales se previeron dos estrategias de recolección de información: la que surge a través de las formas en que el propio sujeto de aprendizaje (alumno) se refiere a cómo aprende y la que emerge al contrastarla con las expresiones que los docentes (también sujetos de aprendizaje) tienen para referirse a ella. Ambas fueron abordadas a través de la realización de entrevistas con preguntas abiertas donde importó conocer los detalles de las experiencias y los significados que los propios sujetos les atribuyen.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se optó por un diseño de trabajo de carácter *cualitativo exploratorio* basado en la intención de realizar una aproximación al tema de estudio, la cual no puede ser ni total ni definitiva, teniendo en cuenta que: "la investigación exploratoria es necesaria para obtener la experiencia que será útil para la formulación de hipótesis relevantes para una investigación más definitiva" (Selltiz, et. al., 1980:134)

Con el objetivo de poder estudiar cómo incide la epistemología disciplinar de diferentes campos del conocimiento se realizaron entrevistas a estudiantes de diferentes carreras universitarias, las que se contrastaron con las de quienes no han accedido a la universidad (aún.) Se buscó recabar la opinión de personas de diferentes sexos y edades, que hubieran alcanzado distintos niveles educativos con el objetivo de poder contar con un abanico de opiniones (y matices) más diversificado.

Según lo expresan Taylor y Bogdan (1998): "… debe señalarse que la validez y el valor del documento personal no depende de su objetividad o veracidad. (…) lo que se pretende es que su historia refleje sus propias actitudes e interpretaciones personales. Las racionalizaciones, las fábulas, los prejuicios, las exageraciones, son tan valiosas como las descripciones objetivas…" (…) "Si los hombres definen las situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias" (Taylor y Bogdan 1998: 126)

Las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de investigación. Según plantean los mencionados autores: “Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano (…) Es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo” “La estrategia del muestreo teórico puede utilizarse como guía para seleccionar las personas a entrevistar. En el muestreo teórico el número de “casos” estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada “caso” para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada (…) Después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva” (Taylor y Bogdan, 1998: 108)

Se realizaron entrevistas preferentemente grabadas (si el informante accedía a ello) con una guía que se elaboró en conjunto para que los temas claves fueran explorados. Por guía de la entrevista se entiende una lista de áreas generales que permitan a los entrevistados hablar sobre lo que ellos consideren importante (sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan lo que naturalmente relacionan con la temática del aprendizaje). Esas áreas se intentó cubrirlas con cada informante; pero no intentó ser un protocolo estructurado. Obviamente se siguieron las normas de anonimato y codificación para asegurar la privacidad de los informantes.

En esta comunicación preliminar no se pretende dar cuenta de la totalidad del tema abordado sino simplemente un primer acercamiento, desde la convicción que se está poniendo a debate una temática que ha de poder ser retomada, cuestionada y profundizada por otros estudios. Se intenta perfilar entonces un campo de investigación con repercusiones en los actores de la comunidad educativa principalmente universitaria.

ENCLAVE INSTITUCIONAL

El enclave institucional desde el que se hace posible la realización de este trabajo es el Departamento de Estudios en Docencia (responsable en el Plan de Estudios 1991 del dictado de los cursos insertos dentro de la "Opción Docencia"). Desde hace más de dos décadas se forma en docencia universitaria a estudiantes y egresados de otras Facultades y Servicios Universitarios de la Udelar. Es preciso consignar que en el último quinquenio, la movilidad estudiantil promovida por la Nueva Ordenanza de Grado, ha facilitado también la incorporación de estudiantes de otras facultades, fundamentalmente de Medicina y, en este caso particular, también de la Escuela Universitaria de Música.

La docencia universitaria no puede pensarse con independencia de la investigación y la extensión (ya que constituyen la esencia misma de la Universidad de la República de acuerdo al Artículo 2° de la Ley Orgánica); por el contrario, se nutre de ambas, y al mismo tiempo las promueve. Es la investigación lo que establece una diferencia sustancial entre la educación universitaria y la terciaria. Es pertinente resaltar la complejidad de este campo de estudio en la que se presentan de manera intrincada el aspirar a generar nuevo conocimiento, comunicarlo y aprender de ello. La aplicación del principio del aprendizaje investigativo o de la enseñanza problemática genera espacios de reflexión y formación que precisamente atienden esta especificidad de la enseñanza universitaria y de la cual este trabajo busca poder –al menos en parte- dar cuenta de ello.

LÍNEAS DE ANÁLISIS

Entendimos que podríamos delimitar tres líneas temáticas que nos planteamos en forma de pregunta:

- ¿Cómo se aprende?
- ¿Existen cambios en la forma de aprender a lo largo de la vida?
- ¿Qué favorece el aprendizaje?

I) ¿Cómo se aprende?

A pesar que las personas entrevistadas no se conocen entre sí, parecen haber ido delineando a través de su discurso algo parecido a una obra de teatro…

Escuchemos sus propias palabras, ante la pregunta de uno de nosotros : "¿Qué determina que una clase sea adecuada o no?" Una docente menciona varios aspectos entre los que destaca un espacio al que curiosamente no denomina aula: "(…) que el escenario en el cual se está, esté permitido para habitarlo con alumnos y maestros"

Tenemos un espacio; pero esa entrevistada agrega algo más…

> (…) el interés es importante para que la clase sea adecuada, la motivación que tenga el docente primero para poder generarla con los alumnos; o a veces los alumnos generan esa motivación en el maestro y está muy bueno cuando se da esa reciprocidad…

Nos pareció interesante destacar su concepción acerca de la motivación. Usualmente desde la psicología cognitivista se aborda esta temática como imprescindible para generar aprendizajes pero enfocada casi exclusivamente desde el lado del alumno, sin embargo esta entrevistada le asoció un concepto de acción en ambos sentidos. *¿Será que es el "buen" docente que deja "buenos" aprendizajes o serán los "buenos" alumnos los generan un "mejor" maestro?*

Hace alusión a un espacio habilitado, y a una estimulación biunívoca en los integrantes de esa performance, pero veamos además que a los roles tradicionales docente- alumno parece que no se les quisiera asignar un guión pre- establecido…

En efecto, las representaciones que tradicionalmente circulan en la sociedad apuntan a adjudicar una función de aprendizaje y otra función de enseñanza generalmente privativa de cada uno de los polos de la díada. Nos llamó la atención que otra entrevistada, respondiera de esta manera ante la pregunta: "¿Cómo definirías a un buen maestro?"

> … aquel maestro que le gusta aprender,(…) aquel que se dedica, que se toma su tiempo, que tiene paciencia, que puede entender, (…) y que deje una marca de aprendizaje por querer enseñar…".

¿Será entonces que ese “gusto por el aprendizaje” es el punto al cual deberían converger las miradas tanto de “maestros” como de “alumnos”? ¿Será que el “ser docente” implica ir al rescate de ese “estudiante” que nos habita y que en el fondo tal vez no se quisiera dejar de ser? ¿Será este campo, precisamente, el que da pie para titular esta ponencia como “Aprendizaje: zona de encuentro”?

Nos interesa rescatar un trabajo de Elsa Gatti y Alicia Kachinovsky que titulan: “Entre el deseo de enseñar y el placer de aprender”, en el que anotan: “Podrían haberse invertido los términos y titularlo: entre el deseo de aprender y el placer de enseñar” (Gatti y Kachinovsky 2005: 83)

Deseos y placeres que se conjugan de una manera muy particular, pues la entrevistada citada decía algo más, se refería a dejar “una marca de aprendizaje por querer enseñar…”. Hay algo de una inscripción, de una impronta que se deja en el otro, de una huella. ¿De una filiación? Tal vez lo que preocupa es cuando esa marca no se produce. ¿Se juega en ello sólo la intencionalidad del docente? Porque hay algo de cierto en las palabras de Bleger: “Nadie aprende porque otro enseña, sino porque alguien quiere y puede aprender”. (Citado por Viñar en: Gatti y Kachinovsky 2005:12)

Este aspecto tiene una dimensión interesante a develar, fue por eso que en nuestro proceso de indagación se nos ocurrió formular la pregunta: “¿Qué hacés o qué hacen otros profesores para estimular (motivar) a los jóvenes?” Una joven profesora respondió: “Lo más que se puede hacer es ayudarlos a que busquen sus intereses, presentando distintas propuestas didácticas, pero con eso solo, no alcanza.”

¿Qué hacer y qué *no* hacer?, ese parece ser el dilema. Al respecto un alumno de Medicina agregaba:

> “Considero buen docente a aquel que sabe explicar de forma clara una idea, a aquel responsable, que sabe llevar el programa y que le deja cierta autonomía al alumno (…) En mi facultad nos obligan a hacer mapas conceptuales. Yo nunca estudié de esa manera y me parece innecesario obligarnos a hacer eso”

¿Qué se “juega” entonces en ese “escenario”? ¿Es acaso la convergencia del “gusto por aprender”, la intencionalidad de enseñar, o la puesta en acto de una curiosidad que en parte devela y en parte oculta algo apetecible: ¿el saber? ¿ un fruto que, tal vez, se proponga para “ser deseado”?

Un joven profesor de Secundaria, respondió de esta manera ante la pregunta: "¿Qué te frustra?"

> No llegarles a los estudiantes (…) Yo me propongo que cada vez que un alumno se levante de mi clase, tenga ganas de volver. Cuando no pasa eso creo que sería un "asado sin adobo", una "comida sin sal".

Como verán -y casi sin proponérnoslo- hemos ido adentrándonos en una especie de "metáfora alimenticia". Los entrevistados con sus ocurrencias nos han llevado de la mano del arte escénico al culinario. Entonces tal vez sea pertinente la pregunta: ¿qué de un arte se juega en ese oficio de enseñar y de aprender?

II) ¿Existen cambios en la forma de aprender a lo largo de la vida?

Esta fue una pregunta genuina que nos formulamos como grupo. Algunos autores de los trabajados en el curso como por ejemplo Piaget tienen su opinión particular, documentada a lo largo de su extensa obra. Pero ¿qué dirían los entrevistados acerca de este proceso?

> Yo creo que cuando uno es chico (infancia y adolescencia) adquiere el conocimiento más fácil. Seguramente de grande se complica más porque uno tiene muchas cosas en la cabeza, o cuenta con menos tiempo, y tiene que atender a otros asuntos. Creo que hay una etapa para estudiar. Pero independientemente de eso, aprender se practica toda la vida. (entrevistado de 24 años, estudiante de la Licenciatura en Interpretación Musical)

> ¿Aprender? Creo que es más difícil por la capacidad que tiene uno de apertura. Igual no dejas nunca de aprender ni de asombrarte, pero… a mí me cuesta mucho entender que el resto de las personas no piensan igual que yo. Eso lo reconozco. (decía una entrevistada de 54 años)

Una señora jubilada de 77 años de edad agregaba:

> Hasta la adolescencia se aprende bien… y después no sé…ahora me cuesta mucho aprender, me cuesta mucho aprender ahora después de mayor. (…) Me olvido de las cosas, por eso me cuesta más aprender.

El aprendizaje, el pasaje del tiempo parece tener sus sombras, sus incógnitas, sus vericuetos e insondables caminos, pero también sus luces. Veamos a, esta misma entrevistada, contestar la pregunta "¿Qué te gusta o te interesa aprender?": "Ahora, aprender lo de la tablita…"

La entrevistadora, para entender, necesitó preguntar-se: "¿La tablita?…" Fue ella misma la que se contestó "Ah! la tablet, ¿aprender a usarla? ¡Querés aprender a usar la tablet!".

> "¡Seguro! (…) con la tablet tendría que ser individual el aprendizaje. A medida que uno crece quizás necesita como un aprendizaje más individual en ciertas cosas."

Una docente jubilada, de 58 años, expresaba este proceso de pérdidas y ganancias de la siguiente manera:

> Mientras estés lucida no hay edad [para aprender] , lo que va cambiando es la manera porque es verdad que con los años estás menos plástica, menos receptiva y ya a partir de cierta edad , a mi edad la memoria empieza a jugarte malas pasadas, pero por otro lado tenés todo un historial de conocimiento previo que si vos no perdés la capacidad de relacionar cosa con cosa para sacar conclusiones. Cuanto más vieja sos y más leíste por un lado como que te va alumbrando el camino (…) ¡ah de esto ya oí hablar!; ¡ah de esto tengo noticias! (….) Cuando al pasar de los años vas estudiando cosas que tenían que ver con otras cosas estudiadas anteriormente entonces cuanto más estudias más tenés con qué relacionar, pero el desgaste de los años es inevitable (eso lo sé ahora).

Nos pareció una manera interesante de poner sobre el tapete aspectos teorizados por Ausubel en su concepto de "aprendizaje significativo". Una de las condiciones que lo posibilitarían en palabras del propio autor: "(…) que la estructura cognoscitiva del alumno particular contenga ideas de afianzamiento relevantes con las que el nuevo material [a aprender] puede guardar relación." (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983:46).

Otro entrevistado, de la misma edad que la anterior, que se desempeña como gráfico, rescata algunos aspectos similares al hacer un ejercicio metacognitivo:

> Yo calculo que fui cambiando mi manera de aprender… te vas quedando con lo que mejor te anda (…) Mis tiempos de concentración no son muy largos; (…) recogí mucha experiencia asociada a otros. (…) porque el relato oral de historia, quienes lo hacían, te estaban asociando sus recuerdos, su cultura, su vivencia aplicada a esas cosas. Es como una suma de aprendizaje aplicado, asociado. Recibís una selección de la que vos, tal vez, hubieras hecho otra.

Nos interesa mostrar cuántos puntos tiene en común esta respuesta con la idea de Bruner de que la acción humana no puede ser explicada sólo por los procesos intrapsíquicos, sino que necesariamente debe estar situada en lo histórico-cultural y debe entenderse como localizada en la suma de las participaciones que los otros (sujetos, artefactos, contextos, etc.) tienen en la vida del sujeto:

> "… el conocimiento de una 'persona' no se encuentra simplemente en su cabeza, en un 'solo de persona', sino también en las anotaciones que uno ha tomado en cuadernos accesibles, en los libros con pasajes subrayados que almacenamos en nuestras estanterías, en los manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestro ordenador, en los amigos a los que podemos recurrir en busca de una referencia o un consejo, y así sucesivamente y casi infinitamente." (Bruner, 2006:101)

Resulta casi tentador ponerlo a dialogar con el joven profesor de Historia anteriormente citado, quien conceptualizando su práctica educativa de un modo muy singular decía:

> Cuando yo enseño hago un relato, y cuando digo "relato" no estoy hablando de uno solamente verbal. Mi selección de contenidos de los historiadores que utilizo, son una selección personal, situada de antemano, por ende eso compone la construcción de un relato.

A los ojos de Bruner, el campo de estudio de la "psicología cultural" incluye la consideración de los contextos donde se sitúa la acción y de las transacciones que genera el sujeto con los otros para generar la interpretación.

¿Volvemos entonces a la metáfora del teatro?

III) ¿Qué favorece el aprendizaje?

Pero no es sólo la edad la que determina un cambio en las formas de aprender. Una joven que cursa primer año de Derecho reflexionaba sobre el pasaje de Secundaria a la Universidad, especialmente al encontrarse en facultad con la numerosidad, otro de los fenómenos que genera cambios en las formas de aprender: [Ahora] "Soy más autodidacta No es lo mismo estar en una clase, tener un profesor para 15 que uno para 150, como a veces pasa."

La importancia de lo vincular fue rescatada por un entrevistado de 49 años, técnico en diseño de jardines al que se le preguntó "¿Qué facilidades encontrás a la hora de aprender?": "Ayuda, una contención afectiva, de comunicación, de ver qué querés abrir al otro…"

En palabras de Pichon Rivière: "La comunicación es el riel del aprendizaje" (1971:64). Es la impronta psicoanalítica en la que bebe este pensador, la que le permitió analizar las ansiedades y resistencias que se movilizan ante una situación de cambio, y que pueden operar como obstáculo epistemológico.

Es que Freud en 1905 había teorizado acerca del vínculo de la pulsión de saber con el apoderamiento; pero fue Mèlanie Klein quien enfatizó los aspectos que la unen al sadismo.

Precisamente interesa destacar este aspecto que surgió ante la pregunta: "¿Cómo pensás que se aprende?" una entrevistada, psicóloga, dice: "Tocando los conceptos, como desarmando lo que otros pensaron antes".

La identificación con la madre y sus vínculos con la pulsión epistemofílica datan de las primeras obras de Klein (1928). Precisamente aprendizaje, identificación y competencia son los temas que una púber entrevistada por su madre sintetizó de la siguiente manera:

> —Vos hacías cuadros que tenés en la pared. Yo quería ser como vos y dibujaba. Yo quiero ser mejor que vos.
>
> —Ya sos mejor que yo.(agrega su madre)
>
> La entrevistada responde: ¡Mentira!, eso lo decís porque estás en una entrevista. Ser niño no es tan fácil porque hay gente que no te toma en serio, piensan que todo lo que decís es una broma.

El proceso de aprendizaje también remite a un lado doloroso. Fue esta misma entrevistada de 11 años la que puso en palabras estos aspectos al preguntársele si su hermano mayor aprende algo de ella, a lo que respondió: “No, es soberbio”

La importancia de la humildad, de también poder tolerar el no saber como parte indisoluble del proceso de aprendizaje. Pero también una cierta la empatía para poder desplegar esta capacidad. Un adolescente de 14 años mencionó:

> Cuando tenemos empatía, nosotros los homo sapiens empezamos a tener imaginación que fue lo que nos diferenció de los neanderthalenses, entonces la empatía se desarrolló en la evolución

A modo de conclusión sinteticemos lo aportado por los entrevistados:

Una clase es un “escenario permitido para habitar”. Donde se palpa la motivación de un docente y el interés de los alumnos que son los que recíprocamente alimentan la motivación del maestro. Éste deja una “marca de aprendizaje” por querer enseñar; pero también habilita la autonomía del alumno; presenta distintas propuestas didácticas con la meta de que el otro tenga ganas de volver…

El pasaje del tiempo deja su impronta; se va cambiando la manera de aprender. Habría una percepción que de mayor cuesta más, porque uno tiende a olvidar, o porque los tiempos de concentración no son muy largos, o porque uno tendría una menor plasticidad o “capacidad de apertura”. Quizás se necesita un aprendizaje más individual; pero por otro lado se ha adquirido todo un historial de conocimientos previos que son los que habilitan a relacionar lo nuevo con lo ya sabido para poder sacar conclusiones, pues se ha recogido mucha experiencia asociada a los recuerdos y vivencias relatados por los otros. Si bien el desgaste de los años es inevitable, al pasar la raya parece que se gana, al menos en la suma de aprendizajes, en cultura; también se construye un relato con una particular selección de contenidos.

Pero no es sólo la edad la que determina cambios en las formas de aprender, también la numerosidad, ésta obliga a ser "más autodidacta". Como fenómenos que facilitan estos procesos fueron señalados la comunicación, empatía y contención afectiva. Y si bien se piensa con el auxilio de los otros, también es preciso poner en juego algo de agresividad y autorizarse a "desarmar" lo que otros pensaron antes. Aparecieron asociados aspectos identificatorios y a la vez competitivos, como el copiar al modelo, con el deseo de superarlo y ser mejor que la generación que nos precede. Existe un lado doloroso de este proceso, el tener que reconocer la falta de saber, el que no se puede abarcar todo.

Entonces, para poder aprender, ni neardentales ni soberbios.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D., Novak y Hanesian (1983) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.

Freud, S. (1905) *Tres ensayos de teoría sexual*" En: Obras Completas. Tomo VII, Amorrortu, Bs.., 1976 .

Gatti, E., Kachinovski, A. (2005) *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias de aula universitaria*. Montevideo, Psicolibros, Waslala.

Klein, M. (1928) *Estadios tempranos del conflicto edípico*. En *Obras Completas*, Tomo I, Paidós, Bs. As.,1990.

Poe, E. (1841) *Los crímenes de la calle Morgue.* Introducción y notas de J. Cortázar. Madrid. Alianza. 1975.

Pichon Rivière, E. (1971) Tratamiento de grupos familiares: psicoterapia colectiva. En: *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Socia*l Bs. As., Nueva Visión, (pp.57-64).

Selltiz, et. al., (1980) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid. Ediciones Rialp.

Taylor, S.; Bogdan, R. (1998) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós.