

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DE LA TRANSFORMACIÓN EN LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LAS FORMAS DE INTERACCIÓN

Gustavo Garita Sánchez

*Abriremos las arcas de la codicia,
juntos; repartiremos lo
hallado en parcelas iguales.*

Jorge Debravo

RESUMEN

El artículo aborda algunas reflexiones¹ respecto de las implicaciones inherentes a los procesos de aprendizaje significativo. Se centra al inicio en el valor que las formas específicas de interacción que se configuran en la dinámica de cada grupo de aprendizaje, representan para las reflexiones y elaboraciones particulares en torno al objeto de conocimiento. Se plantea asimismo la importancia de modificar las visiones mecanicistas de tales interacciones, de manera que mediante el cambio en las concepciones en un proceso de concienciación, puedan traducirse en comportamientos con un sentido de dirección hacia la elaboración de significados.

ABSTRACT

The article presents some reflections about the implications inherent to significative learning processes. In the beginning it deals with the value that specific forms of interaction, shaped in each group's learning dynamics, represent for the individual reflection and elaboration regarding the object of knowledge. At the same time, it establishes the importance to modify mechanical views regarding such interactions, in such way that a change in the conceptions regarding a process of conscientiousness could translate in behaviors with a sense of direction towards the elaboration of significants.

INTRODUCCIÓN

El artículo tiene como propósito desarrollar y dar seguimiento a algunas reflexiones en torno a las implicaciones, que acerca del orden de lo psicológico, lo ético, lo teórico-práctico, posee inherentemente el posicionarse en aprendizajes (formales o no forma-

1. Estas permiten dar seguimiento a las presentadas en otro artículo del mismo autor: "Aprendizaje significativo: un asunto de subjetividad e interacción en el aprendizaje" (Garita Sánchez, 2001).

les) identificados como significativos-constructivistas² (Novack, 1988). Se trabajan cuatro aspectos esenciales: 1) Interacción y realidad subjetiva, 2) Cambios en las concepciones en torno a los procesos de adjudicación y asunción de roles para una interacción significativa, y las transformaciones implicadas en la sección 2.1.) La coordinación y en la 2.2.) Los y las aprendices.

Es necesario señalar que en un interés de reconciliación integradora, se han considerado algunos conceptos y autores que no son parte estricta de la teoría de Ausubel, pero que no obstante, desarrollan sus ideas desde la premisa de que el conocimiento se construye, y esto, a criterio del autor, los hace igualmente significativos desde una posición constructivista. Finalmente, es válido expresar, que el interés superior se circunscribe en propiciar la reflexión, y no en sentar verdades incuestionables o absolutas.

1. INTERACCIÓN Y REALIDAD SUBJETIVA: ESPECIFICIDAD Y SIGNIFICACIÓN DE LAS FORMAS DE INTERACCIÓN

La comprensión desde el ámbito de lo particular³ en torno a la importancia de las interacciones en los aprendizajes significativos (A.S.), implicaría el reconocimiento de la inmanencia en tales procesos de interacción, de elementos como *dinamismo*, *historicidad* y *dialéctica de constitución*, que harían de

ellas –las interacciones–, un factor esencial para la promoción de los aprendizajes, y por consiguiente de interés, para considerar y repensar desde la teoría y la práctica de los mismos procesos de aprendizaje, los dinamis-mos de encuentro que en ellos se producen –entre dos o más personas en concreto– como medio para la constitución y producción de auténticas construcciones personales⁴. Es decir, las interacciones entre los sujetos de aprendizaje en el A.S., son fundamentales, por cuanto dependiendo de las formas de relación que en ellos se establezcan, así se promoverán o no, las condiciones propicias para el rescate de la subjetividad, de las relaciones sujeto-objeto (s-o), y de las posibilidades para pensar, abstraer críticamente y aprender acerca del objeto en cuestión. Interacciones que apuntarían a procesos singulares de producción conceptual, en correspondencia con concepciones y significados orientadores del proceso de construcción grupal de conocimiento, y no a expectativas de comportamientos y resultados preformados universalmente, desde lo puramente técnico o conductual. Erigiéndose así, desde este marco, la permanente y trascendente vinculación dialéctica entre APRENDIZAJE-SUBJETIVIDAD E INTERACCIÓN EN CONTEXTOS HISTORIZADOS, en contraposición a visiones biológicas, individualistas, homogenizadoras y mecánicas de aprendizaje.

De este modo, –por la misma *reunión de sujetos para aprender*– resaltarían la REFLEXIÓN y la ELABORACIÓN como elementos básicos que tenderían a promoverse, en estrecha relación con la determinante y vitalizadora influencia del trabajo colectivo o grupal de los significados. Lo que remitiría a un inherente vínculo de interdependencia con *procesos de diálogo*, entre quienes participan convocados por un determinado objeto de conocimiento. Es pertinente acotar sin embargo, que por el simple hecho de existir una reunión de suje-

2. Entre el artículo que a este antecede y el presente, se bordean dos grandes ejes: A) Las rupturas epistémicas y B) Las transformaciones en las concepciones y dinámica de interacción.

El punto A y parte del B (la importancia de la subjetividad y el valor de las interacciones en sus relaciones objetivas, con determinaciones histórico-sociales en los aprendizajes significativos), forman parte del primero; otros subejos constitutivos del B, se abordan en el presente artículo.

3. Es claro como lo particular o concreto no se separa de manera alguna del contexto histórico-social, pero a su vez ese particular contexto se configura de manera distinta a otros semejantes, por la dinámica de los sujetos históricos actuantes en esa específica trama psicosocial.

4. Aspecto fundamental en Psicología, en el que el Psicoanálisis ha efectuado aportes significativos; aportes que aunque escapan a los límites de este escrito, son inevitables de reconocer.

tos, no necesariamente se presentará la reflexión grupal o personal; lo que sí es de innegable realidad de los participantes como sujetos sociales e históricos, los sitúa como seres capaces de reflexión y análisis. El que se presente o no la reflexión, dependerá entonces de múltiples determinaciones histórico-sociales, y no será un asunto de carácter fortuito. Es por eso que al apuntar aquí a la importancia de la reunión de sujetos para aprender en los A.S., se hace referencia a la fuerte convicción en la competencia de los participantes para la construcción de sentidos y la trascendencia del objeto. Especialmente ante un proceso organizado que saca provecho de tales condiciones, partiendo de la premisa de que su reunión o convocatoria frente al objeto, representa la oportunidad para *aprender y construir en conjunto, si se promueve un ambiente propicio para ello*.

Lo anterior asociado a la vinculante consecuencia de que los A.S. responderían a DINÁMICAS SINGULARES E HISTÓRICAS DE ELABORACIÓN GRUPAL, como producto de la conjunción de las configuraciones específicas de interacción, frente a los particulares procesos de elaboración conceptual. De modo que en tales dinámicas podrían conocerse los elementos iniciales constitutivos del proceso de aprendizaje, como podría ser por ejemplo el establecimiento de un objeto de estudio determinado, y la preparación y/o organización significativa de la experiencia, no así, sin embargo, las progresiones y/o construcciones conceptuales *específicas* del grupo en particular, y por lo tanto tampoco, los posibles cierres gestálticos también de original carácter. Tal planteamiento, empero, no significaría la renuncia a postulados teóricos orientadores –y de encuadre– e hipotetizaciones acerca de su posible dinámica general, partiendo desde el marco referencial del A.S. y del grupo en particular, sino, a la sí aceptable renuncia desde este lugar, de universalismos en torno al discurrir de la especificidad grupal y personal en la confrontación del específico cuerpo de conocimientos. Es decir, la dinámica de cada grupo en el A.S., sería *distinta y exclusiva* en relación con las dinámicas de otros grupos, por lo que, su

confrontación, elaboraciones y síntesis frente al objeto, sería de naturaleza *particular* para cada grupo de aprendizaje. Uniéndose así dialécticamente de manera singular, tanto factores teóricos y heurísticos propios de la propuesta de A.S., como de la realidad social, política y económica general, hasta aspectos relativos a lo biográfico, a lo histórico-personal, y a la misma, singular y esencial conformación con respecto a lo grupal. Reconocimiento que tendría repercusiones substanciales, tanto para un planeamiento distintivo en cada uno de los diferentes grupos, como en lo que respecta asimismo, a los procesos de evaluación.

En este sentido, de la exclusividad de la dinámica grupal de aprendizaje, de la importancia de dichas especificidades para la producción de los sentidos frente al cuerpo de conocimientos, y en un afán de relación cruzada con conceptos psicoanalíticos capaces de aportar en una comprensión global e integral de los aprendizajes, podría señalarse la relevancia que en tales dinámicas particulares de interacción y producción conceptual, tendrían aspectos que no solamente escapan a instrumentos de medición, sino también a aspectos o contenidos conscientes de los y las participantes. Dinámicas en las que entonces, no sólo intervendrían o se harían patentes, factores o fenómenos psicosociales, personales y grupales, dirigidos desde el consciente de sus miembros, sino que conjuntamente se harían presentes a su vez, fenómenos o factores que si bien no son considerados –por lo menos explícitamente– desde la teoría específica del A.S., evidentemente intervendrían en los procesos de aprendizaje desde la *dinámica inconsciente* de los sujetos involucrados (Bleger, 1985), –o si se quiere, desde los marcos referenciales no reconocidos, desde los cuales el sujeto interactúa con el mundo–. Contenidos-significados que se harían presentes mediante

5. En este sentido la teoría de los grupos operativos de Pichón Riviere (1995), se convierte en una teoría capaz de realizar enlaces y aportes relevantes en el trabajo desde A.S.

procesos transferenciales⁵ (Riviere, 1985) o de contenidos ideológicos inconscientes (Del Cueto y Fernández, 1985), en las interacciones que en ese proceso se configuran y presentan, como en las relaciones establecidas entre los sujetos participantes con el específico objeto de estudio, como con el vinculante proceso de construcción de conocimiento particular. Significados relacionados por lo tanto y asimismo, con la vida y acciones de todos los involucrados, así como con la selección de los instrumentos –o técnicas utilizadas en ese proceso– y su particular manejo. Es decir, si el conocimiento, tal como se concibe desde el constructivismo, obedece a un proceso de construcción particular de parte de los sujetos frente al objeto de conocimiento, conceptos psicoanalíticos como los apuntados, podrían aportar en la comprensión de la dinámica de los procesos de aprendizaje; pudiéndose establecer así, hipótesis de reconciliación o complementariedad con el A.S. Sin embargo, dado que la magnitud del análisis de dicha relación escapa a los límites de este artículo, y aunque sí ha sido considerada la relación entre psicoanálisis y aprendizaje por autores como Bleger (1985), su asociación con el A.S., constituiría una propuesta que requeriría de un abordaje propio y extenso, con el propósito de estudiar a profundidad sus relaciones. Empero, tal limitación no imposibilitaría la consideración de tales relaciones de manera hipotética, en un afán de comprensión integradora de los aprendizajes, especialmente si se piensa en y desde aprendizajes significativos.

En este sentido, es necesario apuntar paralelamente con base en Del Cueto y Fernández (1985), que los grupos al no ser islas se encuentran en evidente y estrecha relación con lo que fuera de él ocurre, o ha ocurrido, en su contexto más amplio, y EN LO QUE LO NO CONSCIENTE –PERO SÍ PRESENTE– en sus miembros y sus interacciones, no sólo haría referencia a asuntos relativos a procesos afectivos y de trama edípica, sino también a aspectos y contenidos ideológicos, que igual que lo afectivo, se encontrarían en íntima relación con lo socio-cultural. Así entonces, as-

pectos sociales y personales, conscientes e inconscientes, entrarían en juego en la dinámica de interacción de los sujetos de aprendizaje, en estrecho vínculo con las construcciones frente al cuerpo de conocimientos.

De este modo, desde el ámbito de lo social o colectivo en la construcción conceptual particular, Solé I Gallart (1991) al reflexionar y argumentar acerca de la producción de los aprendizajes, no se centra en lo exclusivamente individual, sino, en lo esencialmente social, *en las relaciones* que quien aprende, establece y ha establecido con los demás. Sostiene de esta manera cómo en los procesos de construcción de conocimiento en lugar de una bidireccionalidad S-O, deviene una RELACIÓN TRIANGULAR. Relación que según Solé I Gallart (1991) se desarrollaría entre el sujeto –que iguala al niño o niña– y el objeto, y, entre el sujeto y los otros sujetos, que intervendrían e influenciarían esa relación⁶. De ahí que las elaboraciones que realiza cada sujeto frente al objeto, no se encontrarían circunscritas a la exclusiva y ‘libre’ relación entre el sujeto y el objeto, sino, A ESA RELACIÓN MEDIATIZADA por las otras personas, que ejercerían influencia sobre esa construcción; y que se encontrarían asimismo mediatizadas por los sentidos y construcciones sociales de su contexto particular. Así plantea que:

... si bien es cierto que quien construye o no significados sobre los contenidos de la enseñanza es el niño, y nadie puede sustituirle en esa tarea, no es menos cierto que *el alcance de su construcción depende en buena parte de la calidad de la interacción...* (Solé I Gallart, 1991 pág. 33. El destacado no pertenece al original).

Lo que visibiliza el hecho de que las

6. Relación triangular que como bien es sabido, es también considerada por la teoría del vínculo de Pichón Riviere (1995); sustento para su teoría de grupo operativo.

formas de relación que se construyen entre las personas que aprenden –de especial consideración desde el A.S.– es un asunto de vital relevancia, y no solamente la consideración por separado de manera racional y distante desde lo personal, de la preparación del material correspondiente al objeto de conocimiento⁷. Las formas de interacción en los A.S., son así esenciales para poder construir colectivamente frente al objeto, pues se presentaría una mediatización consciente o inconsciente en la confrontación (s-o)–s, en una especie de reflejo histórico, tanto en lo que respecta a las elaboraciones personales frente al O, como de las influencias de los otros sujetos en torno a esa construcción, y por consiguiente a su vez, en lo que respecta a lo que *a sí mismo* elabora (como sujeto y objeto) frente a sí mismo y los demás. Relaciones mediatizadas que obedecerían a su vez no solo a los aspectos históricos (grupales y personales de sus integrantes), sino también a las interacciones que en ese momento del desarrollo del A.S., se conformarían en el pequeño grupo, y se convertirían en la ocasión para pensar, realizar enlaces conceptuales, así como integraciones o reconciliaciones integradoras.

Planteamiento que remitiría al hecho de que la referencia a la relevancia de las relaciones triangulares en los procesos de construcción de conocimiento, no quedaría de manera alguna reducida a un contexto formal de aprendizaje, pues se trascendería a su vez a las distintas interacciones generales, que constituirían el mundo social de la vida de los sujetos involucrados. Contextos en los que el aprendizaje sería siempre posible, gracias a sus permanentes y conformadoras relaciones con las demás personas, *incluso*

interiorizadas, que harían factible la *reconstrucción de ideas y significados intrapersonales, brindados a través de lo interpersonal*. Procesos en los que el lenguaje se constituiría como herramienta fundamental en la dinámica de comprensiones y acciones posibles frente al cuerpo de conocimientos.

De esta forma en relación con lo hasta aquí planteado, la consideración de la importancia de la relación triangular ((s-o)–s) en los A.S. desde el ámbito de lo instruccional, demandaría consistentemente el reconocimiento del DIÁLOGO y la DISCUSIÓN como representantes o gestores, para la emergencia y configuración del espacio para la ESCUCHA, en correspondencia con procesos grupales de elaboración; es decir, en elementos mediadores entre los sujetos frente al desarrollo conceptual. Se trataría por consiguiente de la reunión de sujetos (todos y todas), con la finalidad de aprehender el objeto de manera personal y colectiva, e inscribiéndose indefectiblemente desde lo particular y lo irrepitable⁸ en la construcción. Construcciones en las que la interacción caracterizada por el diálogo y la escucha, representaría el puente entre los discursos de los que hablan (de múltiples formas), y son *escuchados* a la vez.

En esta línea Carr y Kemmis (1988), basados en los planteamientos de la ciencia social crítica y con respecto a la importancia que los procesos de diálogo representan para los procesos de aprendizaje constructivista, rescatan y argumentan que para Habermas:

... la situación ideal de habla demanda una forma democrática de discusión pública que admite el flujo libre de las ideas y de los argumentos, y garantice que los participantes van a verse libres de amenazas de dominación, manipulación o control... La tesis de Habermas es que la estructura (de la comu-

7. Tal como Novack (1988) señala es la integración de acción, pensamiento y sentimiento lo que hace de la construcción de conocimiento un asunto humano. De ahí que la consideración de los aprendizajes, no solamente de parte de los y las aprendices, sino también desde la misma coordinación, es un asunto que trasciende lo puramente racional, para integrar los afectos y lo propiamente subjetivo y personal de cada participante.

8. Irrepitable en el sentido de la "exclusividad" de la producción conceptual del grupo de sujetos, y de la imposibilidad de generalizaciones en cuanto a las construcciones en torno al O de igual manera para todos y todas, en cualquier situación o contexto de aprendizaje.

nicación) sólo está libre de limitaciones cuando existe para todos los participantes una distribución simétrica de oportunidades de seleccionar y emplear actos de habla, *cuando hay igualdad efectiva de oportunidades para asumir roles de diálogo* (Carr y Kemmis, 1988. Págs. 155-156. El destacado no pertenece al original).

Asimismo, Solé I Gallart (1991), argumenta que en el constructivismo:

... el lenguaje, como instrumento que regula los procesos de negociación mediante los cuales se construyen los significados, como medio privilegiado por medio del cual interactuamos con los otros, es esencial (Pág. 35).

De esta manera podría sostenerse que en las formas de interacción en los A.S., prevalecerían elementos como:

- ✧ horizontalidad,
- ✧ espacio para la palabra y los sentidos o significados particulares,
- ✧ auténtico esfuerzo en la escucha del otro en su subjetividad,
- ✧ el consecuente rescate de la experiencia,
- ✧ la omnipresente relación entre acción-reflexión,
- ✧ práctica-teoría,
- ✧ subjetividad-objetividad,
- ✧ el consecuente crecimiento grupal y personal,
- ✧ y la vinculante e irremplazable promoción de la autonomía y la originalidad en la construcción.

Finalmente y de forma paralela, podría plantearse que otro de los elementos básicos

es el que a través de dichas dinámicas interactivas, se promovería el sustento para la formación de *puentes cognitivos y afectivos* (Ausbel, 1984; Pozo, Limón y Sanz, 1991), entre las previas experiencias de los participantes –imposible de realizarse desde el afuera, desde lo abstracto, desde la homogeneidad– y el específico cuerpo de conocimientos, como soporte para el progresivo y anhelado desarrollo conceptual. Lo cual, sin lugar a dudas, convertiría a las interacciones (a la escucha, al diálogo), en factor esencial para la construcción conceptual, pues tal y como Aldana (1993) sentenció:

La educación, como proceso interhumano, tiene la connotación de *exigir reciprocidad, interacción...* Además, significa entre humanos, no entre estos y las cosas (Pág. 141. El destacado no pertenece al original).

2. CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN DE LOS ROLES PARA UNA INTERACCIÓN SIGNIFICATIVA

En correspondencia con el anterior apartado, así como del artículo señalado al inicio de este escrito (Garita S., 2001), podría afirmarse que las concepciones relativas a los roles de los y las participantes, serían básicas, en la medida en que podrían favorecer la consecución de prácticas afianzadas en lo ético, en lo epistemológico, cuando las mismas se encuentran apoyadas en apreciables y consecuentes relaciones conceptuales⁹. Por ende, en el planteamiento de los cambios en la concepción de los roles, se trascendería una visión centrada única y exclusivamente en el orden conductual, pues si bien es cierto que mediante los comportamientos y sus significados es posible aproxima-

9. Como se recordará en el artículo: “A.S. Un asunto de subjetividad e interacción en el aprendizaje”, se planteaba la importancia de la consistencia entre lo sustentado formal y “objetivamente” a nivel científico o profesional, con las visiones o creencias personales en torno a las formas de construcción de conocimiento.

marse a la verificación de las modificaciones sufridas en lo personal, lo grupal y por lo tanto también en lo social, y por otra parte, son asimismo fundamentales para una acción simétrica y transformadora junto al grupo de aprendizaje, sobre el mundo de lo personal y lo colectivo, estas transmutaciones obedecerían y se sustentarían cardinalmente bajo *cambios actitudinales*. Respondiendo de este modo las modificaciones en los roles, a *transformaciones en las visiones –“objetivas” y subjetivas– acerca de los procesos de aprendizaje*, y en consecuencia, de las transformaciones en las visiones en torno a las formas de concebir la pertinencia y propiedad de acciones y roles en los procesos de A.S. Se dirigiría así el interés hacia las modificaciones en las expectativas acerca de la propia participación, y la de los otros y otras, que remitirían por lo tanto y de forma ineludible en un primer momento, a un *orden interno* más que exclusivamente externo o comportamental. Momento en el que a partir de procesos de concienciación (Freire, 1990), el sujeto sería capaz por medio de la elaboración de recursos propios, de emitir en un segundo momento y por medio de progresivos procesos, comportamientos y sus específicos significados con una consciente direccionalidad. Predominando más una preocupación de trabajo conceptual y de claridad ideológica, y por lo tanto de una identidad consistente desde lo ético, desde lo epistemológico, que desde lo solamente técnico o instrumental cuando de interacciones con sentido constructivo se trata, pues lo segundo se promovería de manera progresiva como parte de dichos procesos de concienciación.

Precisamente por la magnitud de tales modificaciones a nivel de lo subjetivo, tal y como ya ha sido señalado, se requeriría en principio del esfuerzo por un trabajo personal de revisión, para que pudieran ser posibles y reales dichas mudanzas en el mundo exterior o de la conducta. De forma que, *entre cambio en la concepción de los roles y consecuentemente en la asunción y adjudicación de los roles en sí mismos, se desarrollaría un importante trabajo con la intimidad de quien se asume como sujeto en crisis*; tanto en lo que a

los aprendices respecta, como a quien coordina. Intimidad referida así a las conceptualizaciones y modos históricos y particulares de relación con respecto a la autoridad, al poder, a las formas de entender y actuar sobre el mundo, a la importancia y relación con los demás en los procesos de transformación y conformación conceptual, que encontrarían sus raíces en las primeras experiencias infantiles, remitidas en última instancia al complejo edípico. Conceptualizaciones y modos históricos y subjetivos de relación que harían referencia por lo tanto, a la particular historia de vida, y por consiguiente, a las estructuras ideológicas, cognoscitivas, afectivas y valorativas de referencia, construidas desde la vida infantil.

Se encontrarían así dichas producciones mediatizadas en un inicio, por las experiencias de tipo familiar que las marcarían y harían posible en un proceso dialéctico de conformación, y que trascendidas a contextos fuera de ese núcleo, se convertirían en modelos o formas INOCENTES, CONCRETAS E IDIOSINCRÁTICAS, para sus interacciones en los posteriores procesos de socialización. Concepciones posteriormente retroalimentadas en sus asociaciones implícitas o explícitas en procesos de educación formal con propuestas teóricas a nivel científico o profesional, como con las vivencias que se desarrollarían en esas mismas experiencias de aprendizaje, especialmente en el caso del coordinador o coordinadora. Procesos que aunque relacionados con experiencias semejantes en los aprendices, no harían necesariamente alusión directa al ámbito profesional¹⁰, aunque sí a procesos de aprendizaje, y no solamente de escolarización.

Podría argumentarse de tal forma, que en la ardua, progresiva, provocadora y vitalizadora tarea de toma de conciencia de tales

10. Esto por cuanto los aprendices podrían ser niños y niñas, adolescentes, adultos jóvenes, de mediana edad, o ancianos y ancianas, dependiendo del contexto y propósitos de los procesos específicos de A.S., que podrían tener una finalidad de aprendizaje distinta de procesos profesionalizantes.

relaciones o nexos de sentido personal, y sus consiguientes crisis –lo que evidentemente representaría una ruptura epistemológica– se configurarían progresivas dinámicas que posibilitarían las condiciones para un cambio consciente de lugar, de *posición distinta frente al otro, frente hacia sí mismo y frente al saber o conocimiento*. Transformación ideológica, valorativa, ética, que podría ahora intentar traducirse de forma fidedigna y consciente en consonancia con los cambios internos, en roles, comportamientos y sentidos consecuentes con una dinámica significativa de aprendizaje. Lo que no significaría imprescindiblemente previas transformaciones a la participación en A.S., pero sí las vitales revisiones y cambios de lugar paralelas y consecuentes en las visiones grupales y personales de construcción de conocimiento.

2.1. LA COORDINACIÓN

Desde lo hasta ahora planteado:

- ✧ ¿Qué significa facilitar procesos de construcción conceptual desde el A.S.?
- ✧ ¿Se reduce en el A.S. la función de quien dirige, a presentar rasgos personales que promuevan la humanización de la experiencia, con independencia de actitudes o posiciones científicas frente al proceso de aprendizaje? ¿Qué se entendería por esto último desde el A.S.?
- ✧ ¿En la práctica, la dirección del grupo ha estado centrada de acuerdo con su proceso particular de construcción, o más en relación con las preocupaciones desde la coordinación por “*avanzar*”? ¿Responde esto a una urgencia de “*querer compartir de manera efectiva la verdad*” acerca “del” objeto¹¹?

- ✧ ¿Se ha podido tolerar y trabajar personalmente la abstinencia a intervenir mesiánicamente en la construcción grupal? ¿El avance en la construcción depende solo de su participación? ¿De qué tipo de participación? ¿Qué responsabilidades le competen? ¿Cuándo y por qué intervenir?

Como es obvio de suponer, desde el A.S. no podrían establecerse generalizaciones o reglas absolutas como respuesta a tales interrogantes, pues las mismas –con excepción de algunas de ellas, que parten más claramente de aspectos teóricos generales, que de aspectos específicos de experiencia grupal y personal–, dependerán de las condiciones sociohistóricas en el que se desarrolle el proceso, y por consiguiente, exigirá la construcción de respuestas posibles y particulares desde tal experiencia de aprendizaje. No obstante, podrían considerarse algunos aspectos generales –que sin ser únicos– podrían facilitar la elaboración del encuadre desde una coordinación fundamentada en A.S., que a su vez, podrían facilitar y guiar los específicos procesos reflexivos-constructivos, en torno a tales cuestionamientos. Estos aspectos serían:

- a. *La consistente relación* entre las creencias personales de quien coordina con una epistemológica constructivista del aprendizaje, que se convertiría de forma paralela a un estilo personal o idiosincrático, en el bastión o principal herramienta en los trabajos de A.S. Lo que haría referencia a que el mejor método para guiar procesos de A.S. estaría en estrecha relación con una claridad conceptual para poder pensar, hacer o crear –más que a la misma preocupación técnica (¿o tecnicismo?)–. Claridad conceptual que se encontraría en íntima relación con el bagaje conceptual globalizado de quien dirige, como un sujeto pensante y deseante, en consistente consideración y puente, con el ámbito de lo subjetivo o personal. Es decir, se trataría de la apropiación o incorporación de los principios constructivistas a sus concepciones generales como per-

11. Especialmente ante un mundo de globalización económica, donde la eficiencia, la eficacia, la producción y la competencia, se convierten en ejes de la cotidianidad, de las relaciones sociales, vs. el disfrute, la formación integral y la solidaridad.

sona, acerca de la construcción de conocimientos, y no como un asunto técnico escindido de su subjetividad. Incorporación que posibilitaría la consistencia en el trabajo pedagógico.

- b. *Las construcciones efectuadas en torno al objeto* por parte de quien realiza la tutoría o coordinación; y que posibilitarían junto a los factores señalados, la coordinación del proceso de reflexión y construcción grupal.
- c. *La determinante organización significativa de la experiencia de aprendizaje.* Aspecto que como uno de los principales ejes en el A.S., –junto a la consistencia epistemológica–, exige realizar una breve mención en torno a algunas de las principales consideraciones y aportes que para tal efecto, brindan la teoría del aprendizaje receptivo significativo de Ausubel (1984; Novack, 1985) y del aprendizaje por descubrimiento –significativo– de Bruner (1987).

De esta forma y teniendo en consideración con Flores (1999) que tanto el A.S. como el aprendizaje por descubrimiento, son solo algunas de las alternativas existentes desde el constructivismo, se exponen a continuación de manera breve sus principales consideraciones o características¹², con el propósito de desarrollar la relevancia del punto c:

- ✧ *Con respecto al aprendizaje significativo*, Ausubel (1984), considera *imprescindible* la organización potencialmente significativa de la experiencia de aprendizaje, que exigiría tanto del sujeto como del objeto, el cumplir con ciertas características:

- ✧ *En cuanto al objeto* plantea que se debe considerar el significado de sus proposiciones relacionadas como un todo y no los significados individuales de sus distintos elementos. Respondiendo el objeto de estas forma a una *estructura global de sentido*, constituida por conceptos organizados en una jerarquización, y no a un trabajo aislado de conceptos, que aunque en ocasiones relevantes para el aprendizaje, se encuentran desarticulados, o aunque escasamente relacionados, no están organizados explícitamente de manera jerárquicamente significativa. Esta jerarquización conceptual organizaría el objeto desde sus conceptos más generales a los de mayor especificidad, desde los más inclusores a los de menor inclusión o poder explicativo, considerando para ello los principios de *diferenciación progresiva* y *reconciliación integradora* (Novack, 1985), y los aprendizajes asociados como lo son en la diferenciación progresiva el aprendizaje subordinado, en el que destacan la inclusión derivativa y correlativa, y en la reconciliación integradora el aprendizaje supraordinado; además del aprendizaje combinatorio (Pozo, 1994).

Dicha organización jerárquica requeriría además de quien dirige el abordaje de los organizadores previos, que servirían de puente cognitivo, para relacionar fácilmente los inclusores relevantes existentes en la estructura conceptual de los aprendices, y el nuevo conocimiento o material (Novack, 1985). Así, como la selección de los conceptos más relevantes y la búsqueda de sus relaciones jerárquicamente significativas, facilitaría su comprensión, y el poder asignarles significado.

Esto promovería que los inclusores de todos se amplíen, modificándose y diferenciándose como producto de la asimilación

12. Tal como se señaló en el artículo acerca de la subjetividad y la interacción en el A.S., las alusiones que se efectúan de la propuesta o estructura del A.S., como del aprendizaje por descubrimiento, representan breves referencias que no pretenden su desarrollo en detalle; se exponen con el propósito de abordar algunas reflexiones en torno a algunas de sus consecuencias. Se recomienda consultar obras específicas si se desea mayor especificidad.

13. En el sentido de atender las construcciones particulares del sujeto frente al objeto organizado lógicamente significativo, en lugar de partir de un objeto organizado de acuerdo únicamente con su estructura lógica, sin considerar sus enlaces con los que efectúa el sujeto.

de los nuevos conocimientos, y de las relaciones cruzadas explícitas entre los conceptos de todos los niveles de la jerarquía, de forma cíclica, subiendo y bajando por dichas jerarquías conforme se profundiza y avanza en su diferenciación. Lo que hará que se parta desde una organización lógicamente significativa (jerarquización), para lograr un aprendizaje psicológicamente¹³ significativo (apropiación idiosincrática del material potencialmente significativo) (Ausubel, *et al.*, 1989). Dichos conceptos serían entonces, clara, coherente, jerárquica y psicológicamente tratados, y en los que los criterios de contextualización, funcionalidad, globalidad y profundidad, destacarían como elementos importantes de su organización y abordaje (Coll, 1995).

En cuanto al sujeto, Ausubel (1984, 1989) considera que se debe mantener una *fuerte conexión* entre *ese cuerpo organizado* de conocimiento potencialmente significativo y *la estructura cognoscitiva particular de las personas determinadas en el proceso*. Lo cual implicaría la consideración de LA ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS que son utilizados como marco de referencia, de lectura o interpretación, de lo nuevo por conocer. Conocimientos que se modificarán, promoviendo ampliaciones significativas en la estructura conceptual, mediante los puentes cognitivos y al trabajo explícito de diferenciación y reconciliación que serán posibles por medio del diálogo y la discusión de todos y todas, con el propósito de hacer real el aprendizaje significativo sobre la base lógica o potencialmente significativa del objeto de conocimiento. Dicha activación llevará implícita la exploración y el trabajo acerca del desarrollo efectivo de la o el aprendiz en su relación con el aprendizaje, lo que plantearía la diferenciación de lo que es capaz de hacer por sí sola o solo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda y el concurso de otras personas, como su tutor o tutora o grupo de compañeros y compañeras; lo que haría que se parta de su nivel de desarrollo no para acomodarse pasivamente a él o ella, sino para su propio progreso (Coll, 1995). Argumento que como otros del A.S., emparenta con postulados vigostkianos (Abarca, 1992,

Novack, 1985; Coll, 1995; Pozo, 1994) presentándose un claro ligamen con una teoría cultural más que biológica o mecánica del aprendizaje; criterios que según Abarca (1993) aplicarían igualmente para el aprendizaje por descubrimiento de Bruner.

✧ *Ahora bien, con respecto al aprendizaje por descubrimiento*, y entre algunas de sus principales consideraciones para un A.S., Bruner (1987) considera la *actitud para pensar*, trascendiendo la información con el propósito de la imaginación, la intuición, la problematización, la transferencia; la *compatibilidad o apropiación del objeto* mediante las relaciones entre lo construido históricamente en diferentes contextos y el nuevo material; la *automotivación (o motivación intrínseca)* como producto de la *competencia personal*¹⁴ frente a la situación; la *resolución de problemas* como resultado de la puesta en práctica de las propias habilidades y no de una simple aplicación mecánica determinada desde el exterior; la necesidad de *pensar, clarificar y conciliar las construcciones*; y la posibilidad de poder *hacer un uso adecuado del conocimiento en la resolución de problemas por medio del contraste*.

Asimismo es esencial (Abarca, 1993; Sprinthall, *et al.*, 1996) que el tutor o la tutora desarrolle condiciones propicias para *activar* al estudiante mediante un cierto nivel de incertidumbre, con problemas de dificultad suficiente para GENERAR DUDA, la necesidad de EXPLORACIÓN y la MOTIVACIÓN INTRÍNSECA; así como para promover el *mantenimiento* de tal actitud y la *dirección* constructiva del proceso, en el que la *reciprocidad o negociación* con los otros u otras, sería básica para el aprendizaje. Finalmente, todo esto requeriría asimismo trabajar con las generali-

14. Entendiendo por competencia de un o la aprendiz, el desarrollo de habilidades y recursos que le permitan enfrentar la tarea de construcción de conocimiento. Es decir, el que el sujeto reconozca que es capaz de apropiarse del objeto; lo que le motiva para seguir aprendiendo.

dades o estructuras contextualizadas del objeto, más que con elementos separados y concretos del mismo sin contextualización (Novack, 1985; Sprinthall, *et al.*, 1996).

De esta forma, dichas consideraciones provenientes tanto del A.S. como del aprendizaje por descubrimiento, se convertirían en elementos primarios en procesos de A.S., evidenciando su sustento sobre postulados correspondientes a un paradigma alternativo, que rompería con la visión mecánica del aprendizaje, y no en posiciones que por distanciarse de la visión de ciencia predominante, se convertirían en modos románticos, sensibleros y desorganizados de aprendizaje, pretendidamente “democráticos” o de estilo *laissez-faire*, sin claro sustento científico y norte alguno.

Lo que resaltaría el valor de un orden o *dirección con sentido constructivo* en tales dinámicas de aprendizaje, que no correlacionaría con rigidez, homogeneidad, fragmentación y abstracciones propias de pedagogías mecanicistas. Dirección que evidenciaría la ingente responsabilidad y sentido ético del rol de quien coordina, en la prevención de situaciones de arremetimiento sobre las subjetividades involucradas, bajo discursos normativos, centrados en enunciaciones lapidarias sin posibilidad alguna de reflexión y reconstrucción, y distanciadas además, de las estructuras conceptuales y vivenciales de los demás participantes. Así dicha dinámica fundamentada en procesos generadores de disonancia, discusión, reflexión y desarrollo conceptual, no establecería relación con simple catarsis o pasiva “escucha”, de quien es dejado en la soledad comprensiva frente a conceptos desarticulados y descontextualizados; significando en cambio, el acompañamiento de la dinámica de elaboración grupal por las diferentes sendas del objeto de conocimiento, en las crisis¹⁵ y las reflexiones de todos y todas.

Destacaría así como finalidad el que a

través de y en cada uno de los sujetos involucrados (incluida la persona que guía el proceso), se generen las condiciones para el establecimiento de conexiones de sentido, que promuevan la reorganización y ampliación de las estructuras conceptuales existentes. Partiendo para tal propósito, DESDE LA REALIDAD CONCEPTUAL Y PSICOSOCIAL DEL GRUPO DE APRENDIZAJE, DESDE SUS PROPIAS CREENCIAS Y FANTASÍAS CON RESPECTO AL OBJETO, EN UNA ESTRECHA RELACIÓN CON LA ORGANIZACIÓN DEL CUERPO DE CONOCIMIENTO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA. Desde este punto de vista, el o la tutora, guía o coordinadora –como quiera llamársele a la persona que coordina cualquier grupo de aprendizaje–, podría ser una persona experta en la disciplina que trata el grupo, pero ello no aseguraría el aprendizaje en la medida en que se limite a ‘vaciar’ su conocimiento, como depositando papelería en una gaveta de escritorio.

Así se entiende la expresión de una trabajadora comunitaria que expresó en cierta ocasión que uno de los principales errores en su vida ‘era creer que la gente cambiaba sólo con hablarle’. En esta afirmación olvidaba que no nos educamos por lo que nos dicen, sino por lo que vamos viviendo (Aldana, 1993. Pág. 133).

Se precisaría por lo tanto de un *auténtico acto de acompañamiento*; que evidentemente podría representar una amenaza para la estabilidad narcisista de quien se encuentra ubicado en una visión positivista del aprendizaje, pues quien coordina en los A.S. –además de constituirse en un sujeto más de conocimiento–, se presentaría como un o UNA GUÍA CAPAZ DE DAR ESPACIO A LA PALABRA DE EL O LA APRENDEZ. Experiencia que plantearía además, un rompimiento teórico, ideológico y metodológico, que abriría posibilidades para la simetría, la discusión, la reflexión, la heterogeneidad, la construcción social de las posibles respuestas, y en donde las preguntas, dudas y cavilaciones DE TODAS Y TODAS, serían más importantes que las respuestas acabadas y provenientes de una sola persona –como

15. Crisis entendidas como las situaciones de duda e incertidumbre experimentadas ante los enigmas que aparecen frente al objeto de estudio; positivas en la medida que son tolerables, no paralizantes, pero lo suficientemente movilizadoras como *para generar la búsqueda individual y grupal* de respuestas posibles.

podría ser el facilitador o facilitadora—. Contexto que podría convertirse en motor de grandes montos de ansiedad para aquel tutor o tutora que sintiera amenazado su *statu quo*, generándose por consiguiente la puesta en práctica de todo tipo de mecanismos de defensa, que impidieran la emergencia de tales procesos que pusieran en peligro su estabilidad narcisista; todo, frente a múltiples significados personales, inconscientes, sociales e ideológicos, que en mucho guiarían su accionar de una manera desconocida para el autor o autora de las defensas. Lo cual demandaría, tal y como se ha enfatizado, un profundo replanteamiento de las funciones correspondientes al facilitador, como de los aspectos contratransferenciales propios de la experiencia.

Sin embargo, es necesario señalar que las situaciones de discusión y análisis grupal, no implicarían que cualquiera de las elaboraciones o afirmaciones efectuadas en torno al cuerpo de conocimientos, sean válidas conceptualmente, y que el tutor o tutora, deba contemplar pasivamente las conexiones. No obstante, es a partir de tales construcciones particularizadas –válidas o no en cuanto al objeto, gratificantes o no para el o la tutora–, que tanto el o la aprendiz, como el coordinador o coordinadora, en la negociación grupal y social de los significados, se apropiarían del conocimiento de manera progresiva. Se posibilitaría de esta forma que las representaciones que se construyan sean más claras, amplias y adecuadas conceptualmente para comprender y enfrentar la realidad, trabajando en torno a ejes conceptuales o problematizadores, y posibilitando la revisión de las elaboraciones, de los errores y aciertos en los nexos y en su extensión.

Finalmente es importante resaltar que si bien es cierto que el tutor o tutora, al igual que todos y todas, es un sujeto constructor de conocimientos, se encuentra asimismo en un rol distinto de coordinación, ocupando el lugar de quien ha tenido antes la posibilidad de experimentar procesos formales e informales para pensar y sentir frente al objeto. Tal situación hace que se ubique en una *posición de acom-*

pañamiento, en un proceso ante el cual, por un lado, se reconocería la relevancia y el esfuerzo de guiar auténtica y respetuosamente procesos de naturaleza constructiva, y por otro, haber podido construir concepciones de mayor elaboración que le permitirán guiar la dinámica grupal, así como él o ella fue guiado por otros tutores en procesos anteriores. Pudiéndose establecer similitud con aquel padre o aquella madre que ACOMPAÑAN a su pequeño hijo, o pequeña hija A CAMINAR, sin imponer su propio paso.

2.2. LOS Y LAS APRENDICES: FRENTE AL DESARROLLO CONCEPTUAL Y LA AUTONOMÍA

Con base en lo hasta aquí planteado, podría afirmarse que en lo que respecta a los y las aprendices desde un contexto de A.S., se esperaría la configuración de una *activa disposición*, remitida a dos aspectos esenciales intrínsecamente relacionados: el interés o la motivación por aprender, y lo concerniente a la importancia de la estructura conceptual para la construcción de los significados.

En relación con el interés, los autores (Bruner, 1987; Pozo, 1994; Novack, 1985; Ausubel, 1984) coinciden en el hecho de que paralela a la existencia de una organización significativa, es indispensable que el aprendiz muestre disposición para establecer relaciones o asociaciones significativas (Ausubel, 1984) y reflexivas (Bruner, 1987) frente al cuerpo de conocimientos. Manteniendo así él o ella, cierto grado de control sobre los puentes cognitivos (Novack, 1985), en la medida en que podrían ‘decidir’ estar dispuestos o no a pensar en torno al objeto, independientemente o a pesar, de la existencia de su organización potencialmente significativa. Lo que en el caso de limitarse a repetir información, apuntaría más a una disposición pasiva o de resistencia frente al aprendizaje; que de forma difícil promovería las condiciones propicias para el desarrollo de la autonomía y la originalidad.

Es preciso sin embargo hacer mención

al asunto de que si la persona que aprende, muestra tal actitud de pasividad, esta obedecería a DESARROLLOS HISTÓRICOS que posibilitarían su comprensión, más que la asignación de tales hechos a una tendencia natural o idiosincrática –en el sentido de una referencia estática, ahistórica, individualizada y neutral– que no prestaría ayuda alguna para una explicación integral. Tendiendo en su lugar a obviar procesos de aprendizaje que apuntarían a dinamismos, historicidad, a cuestiones sociales e ideológicas, en los que la persona ha desarrollado tales mecanismos (¿defensivos?), como forma de salir airoso, ante propuestas pedagógicas que rompen con toda posibilidad frente a construcciones de SENTIDO. Ausubel (citado por Pozo, 1994) señala que pueden existir dos razones fundamentales para que se pueda presentar esa posición de resistencia. La primera obedecería a que el o la aprendiz, *ha aprendido que no es válido* ofrecer respuestas sustancialmente correctas que no correlacionan literalmente con lo esperado por quien ejerce la tutoría. Otra responde a que por grandes montos de ansiedad o por crónicos fracasos, se *carece de la confianza* en las propias capacidades para enfrentar aprendizajes, que trasciendan los datos para establecer relaciones significativas. Pozo (1994), sostiene por su parte que ante tales condiciones y de acuerdo con las investigaciones realizadas, los novatos *aprenden a atribuir sus fracasos académicos a factores personales internos*, lo que promovería que no estén dispuestos a esforzarse en encontrar sentido a nuevos aprendizajes.

No obstante, tal atribución de parte de los y las aprendices estaría lejos de una comprensión integral, pues tales explicaciones *responderían a percepciones parciales y autoculparizadoras*, dirigidas desde un modelo de aprendizaje centrado en dinámicas individuales y mecánicas de aprendizaje, y de las que, probablemente, sólo han podido ser partícipes. En este sentido es preciso recordar que la tarea de preparación y elaboración de una organización significativa recae sobre quien ejerce la tutoría; por lo que es necesario tener presente que si bien es cierto que mostrar in-

terés, *responde a procesos históricos del sujeto que aprende* –que trascenderían el aquí y el ahora, independientemente de la actual organización significativa–, también es válido afirmar que al mismo tiempo el interés o motivación *se retroalimenta y configura en el actual proceso de aprendizaje*. De forma que, *al lado de esa histórica disposición subjetiva, existirían elementos básicos y objetivos del presente, correspondientes a la organización –como la activación, y la compatibilidad o elaboración de puentes cognitivos– que se constituirían en primordiales junto y dialécticamente, a la histórica disposición subjetiva*.

Por tales razones, EL INTERÉS O MOTIVACIÓN ES UN ASUNTO ESTRECHAMENTE RELACIONADO CON LA RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA, ÉTICA DE LA COORDINACIÓN. Coyuntura que haría pensar en la importancia de que desde ella, *se establezcan las condiciones para favorecer el desarrollo o fortalecimiento de la confianza en los propios recursos* para hacer frente, a la tarea de construcción de conocimiento; sobre la base de una *organización significativa* de la experiencia, y de la consideración de las *particulares características* de los participantes. Lo cual haría tomar también en consideración de parte de quien realiza la tutoría, el análisis de los aspectos transferenciales y contrasferenciales que representarían desde el psicoanálisis, un aporte valedero como herramienta para la comprensión y abordaje de las interacciones.

Se convertiría así la experiencia, no solamente en un aprendizaje circunscrito a un objeto determinado de conocimiento, sino, igualmente, en lo que respecta al aprendizaje de formas de interacción caracterizadas por el diálogo franco, el respeto y la solidaridad, capaces de favorecer el autoconocimiento y el crecimiento grupal y personal. Promoviéndose, paralelo a la confianza en sí mismo y sus capacidades, el desarrollo de procesos analíticos que conducirían al sujeto por caminos con sentido crítico y de autonomía.

En relación con la estructura conceptual, es necesario destacar que son fundamentales los conocimientos previos en la medida en que dependiendo de sus alcances y organización, así serán los aprendizajes en su am-

pliación o profundización. Novack (1985) señala en este sentido, que el hecho de retomar y trabajar en torno a tales conocimientos o estructura conceptual de las personas que aprenden –en su relación con la CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS en los aprendizajes–, hace que el proceso se convierta en altamente motivador por el dominio conceptual que promueve y la satisfacción que origina (motivación de impulso cognitivo). Lo que representaría una MOTIVACIÓN INTRÍNSECA al aprendizaje que no dependería del refuerzo externo del tutor o tutora, sino que, como se ha venido exponiendo, *la misma experiencia de aprender se convertiría en el motor para seguir intentándolo, y ser parte activa del proceso*. Novack (1985) cuestiona de esta forma, posiciones humanistas que tienden a sobrevalorar lo afectivo en los procesos de aprendizaje en descuido de lo cognitivo, considerando que asignarle importancia a este último desde el A.S., promovería que las personas desarrollen experiencias afectivas positivas, relacionadas con el hecho de encontrar sentido a lo que aprenden; por lo que, *centrarse en este aspecto, es al mismo tiempo considerar los aspectos afectivos y humanos de quienes participan en el proceso*. Lo que no negaría la importancia del análisis de la transferencia y contra-transferencia, pues iría de la mano, tal como se señaló, con la organización potencialmente significativa del objeto de conocimiento. Es decir, al organizar el objeto de forma potencialmente significativa y considerar los conocimientos previos mediante procesos de diálogo y de discusión acerca del problema de estudio, se integrarían a su vez aspectos cognitivos de la experiencia, como aspectos de orden afectivo y motivacional. En la medida en que por una parte, además del dominio conceptual como motivador para el aprendizaje, *por medio de los procesos de diálogo se posibilitaría a su vez, un conocimiento personal mayor entre los participantes, de sus respectivas subjetividades; dando lugar así a la palabra no solo desde lo racional, sino también desde lo humano, desde lo afectivo, desde sus respectivas vivencias como personas únicas o particulares; desde su historia personal*. Lo que favorecería al docente, conocer

no sólo las conexiones de sentido que en un orden cognitivo realiza el o la estudiante, sino asimismo las asociaciones con experiencias personales y sus asociaciones con sentidos y afectos particulares, que se expresarían en la dinámica grupal. Información que permitiría de acuerdo con la organización significativa de la experiencia y de las características del proceso grupal, orientar los procesos de construcción conceptual.

Así el rescate de lo cognitivo representaría también la consideración y el respeto por el otro u otra *en su integralidad como sujeto, capaz de pensar, sentir y crear; y no de separaciones entre lo afectivo por un lado y lo cognitivo por otro*, frente, a su vez, a un objeto separado de sus experiencias, que se muestra como extraño a la persona que aprende. Se trataría por el contrario de un proceso integrador en el que el sujeto se mostraría y consideraría en su totalidad, con recursos de diferente índole para enfrentar el proceso en una colectividad de sujetos, con iguales potencialidades para aprender. Tales situaciones se constituirían de tal manera en contextos de desarrollo y dominio conceptual, que posibilitarían a su vez el desarrollo de la autonomía de los o las participantes, al brindar la oportunidad para abstraer críticamente, transferir y crear ante nuevas situaciones o problemáticas, en diferentes contextos de manera original.

CONSIDERACIONES FINALES

El A.S. representa la oportunidad para romper con prácticas pedagógicas autoritarias y autosuficientes que niegan de forma masiva los recursos personales y grupales en el ámbito cognitivo, social, afectivo y motivacional, y de su realidad como sujetos históricos, concretos y deseantes. Constituye una alternativa altamente seductora y provocadora desde una pedagogía crítica y constructivista, que pondría en juego la tolerancia, el respeto, la organización con sentido de la experiencia, y de manera especial la capacidad de escucha ante la propia subjetividad y la de los otros seres humanos, igualmente carenciados, y con múltiples cuestionamientos y respuestas.

Todo lo cual tendería a trascender visiones y acciones circunscritas en aprendizajes formales centrados en la educación general básica y diversificada, para poder mostrar sus posibilidades ante nuevos o distintos contextos de aprendizaje, como por ejemplo la formación universitaria y el quehacer con grupos de diversa naturaleza, cuyas pretensiones se extienden además de lo estrictamente formal; como podrían ser grupos autogestionarios de aprendizaje. Situación que podría ser igualmente de ingentes aportes para el trabajo psicológico –no sólo en procesos educativos formales–, y de la ciencia social en general.

Sin embargo, y a pesar del obvio señalamiento, el A.S. no ha constituido un marco conceptual orientador señalado, en un hacer incipiente más allá de las aulas. Es por eso válido y relevante considerar los recursos que podría ofrecer en el ejercicio de la psicología en sus diferentes ámbitos –como de las otras disciplinas de las ciencias sociales–, al considerar sus propósitos en la construcción de conocimiento particular, en contextos históricos de significación; y en los que, por consiguiente, predominaría el interés por el rescate de lo subjetivo y lo particular.

De esta perspectiva podrían surgir interrogantes acerca de las relaciones posibles entre el A.S. y una psicología de los procesos grupales, comunitaria, de la salud o psicoterapéutica. Tales interrogantes constituirían no obstante, asuntos que todavía requerirían de profundas reflexiones y elaboraciones, empero, poder considerarlas, podría de alguna manera favorecer el desarrollo de reconciliaciones integradoras, entre aprendizajes significativos, y viejos, nuevos, o diversos contextos de construcción de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, Sonia (1993). *Psicología educativa*. Serie pedagógica. Costa Rica, Alajuela: CIPET.
- Aldana M., Carlos (1993). *Pedagogía general crítica* (tomo 1). Guatemala: Serviprensa Centroamericana.
- Ausubel, D. P. (1984). “El aprendizaje receptivo y la dimensión memorística-significativa”. En: Martín-Baró, I. (comp.), *Psicología ciencia y conciencia*. San Salvador: UCA editores.
- Ausubel, D.; Novack, Joseph; Hanesian, Helen (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Distrito Federal: Editorial Trillas.
- Bleger, José (1985). “Grupos operativos en la enseñanza”. En: *Temas de Psicología (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Bruner, Jerome (1987). *La importancia de la educación*. Madrid: Editorial Paidós.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Trad. por Bravo, J. A. Barcelona, España: Editorial Martínez Roca.
- Coll, César (1995). *Psicología y currículum*. (Primera edición). España: Editorial Paidós.
- Del Cueto, Ana María y Fernández, Ana María (1985). “El dispositivo grupal”. En: *Lo grupal 2*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Búsqueda.
- Flores Ochoa, Rafael (1999). *Evaluación, pedagogía y cognición*. (Primera edición). Colombia: Mc Graw-Hill.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Garita Sánchez, Gustavo (2001). “Aprendizaje significativo: un asunto de subjetividad e interacción en el aprendizaje”. En: *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica. N° 92-93, 2001 (II-III), pp.159-169.
- Novack, J.D. (1988). “Constructivismo humano un consenso emergente”. En: *Enseñanza de las ciencias*. Marzo, n° 6. Bar-

celona, España.

Novack, J. D. (1985). *Teoría y práctica de la educación*. (Primera reimpresión). Madrid, España: Ed. Alianza Universidad.

Pozo, Juan Ignacio (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.

Pozo, Ignacio; Limón, Margarita; Sanz, Ángeles y Gómez Miguel (1991). "Conoci-

mientos previos y aprendizaje escolar". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Enero, nº188. Valencia, España.

Pichón Riviere, Enrique y Quiroga, Ana P. de (1985). "Transferencia y contratransferencia en la situación grupal". En: *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. (Tomo I). Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.

Pichón Riviere, Enrique (1995). "Vínculo". En: *Aportes*. Año 2, N° 11. Montevideo: Ediciones Vientos del Sur.

Sprinthall, Norman; Sprinthall Richard y Oja, Sharon. (1996). *Psicología de la Educación: Una aproximación desde el desarrollo*. (Sexta edición). España: McGraw-Hill/Interamericana.

Solé I Gallart, Isabel (1991). "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Enero, nº 188. Barcelona, España.

Gustavo Garita Sánchez
ggarita@cariari.ucr.ac.cr