

*APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO:
Un asunto de subjetividad e interacción
en el aprendizaje*

Gustavo Garita Sánchez

*“Yo no miro la piel sino lo que en la piel
es fuego y esperanza”.*

Jorge Debravo

RESUMEN

El artículo gira en torno a algunas de las implicaciones inmanentes a los procesos de aprendizaje significativo: desarrolla como una de sus mayores implicaciones las rupturas personales en cuanto a las formas de concebir la construcción de conocimiento; se plantea además la importancia de la subjetividad como clave y motor en los aprendizajes significativos para la construcción de significados; y finalmente la relación indisoluble entre la producción particular de los sentidos, con las interacciones entre los diferentes sujetos actuantes en tales procesos, en estrecha relación con un contexto histórico-social determinado.

ABSTRACT

This article deals about some implications regarding processes of significative learning: it considers the personal rupture as one major implication regarding the ways of conceiving the construction of knowledge; it also presents the importance of subjectivity as a key issue and a motor of significative learning in the construction of significant: and finally, the indissolubility between individual production of senses and the interactions between different subjects in such processes, who are strongly related within a given social and historical context.

INTRODUCCIÓN

El artículo tiene como propósito desarrollar algunas reflexiones¹ aproximativas en torno a las implicaciones que acerca del or-

den de lo ético, lo psicológico, lo teórico-práctico, posee inherentemente el posicionarse en aprendizajes (formales o no formales), identificados como significativos-constructivistas² (Novack, 1988). Se trabajan tres

1. Estas reflexiones no se agotan en este artículo; otros tópicos serán abordados en un artículo posterior.

2. Las alusiones que se efectúan de la propuesta o estructura del A.S., representan breves referencias que no pretenden su desarrollo en detalle;

aspectos esenciales: a) Las rupturas epistémicas, b-1) La subjetividad como consubstancial a los procesos significativos de aprendizaje, y b-2) La interacción como mediadora en los procesos de aprendizaje significativo (A.S).

Es necesario hacer notar, que desde este lugar se consideran los aportes de diversos autores que aunque no se sitúan estrictamente en la teoría de Ausubel, desarrollan sus ideas desde la premisa de que el conocimiento se construye, y esto, a criterio del autor, los hace igualmente relevantes, asociados y/o complementarios, y por lo tanto significativos desde una concepción constructivista del conocimiento y/o del aprendizaje.

Huelga expresar, que propiciar la reflexión y el planteo de nuevas interrogantes acerca de la consecuencia o consistencia, entre la elección teórica y la praxis desde esta propuesta de aprendizaje y/o de construcción de conocimientos, constituye el interés superior, más que sentar verdades incuestionables o absolutas.

A. RUPTURAS EPISTÉMICAS

Es muy dado considerar que al tomar como propias ciertas teorías de aprendizaje –o ideas especialmente en boga relacionadas con tales procesos–, sin una revisión acerca de sus presupuestos epistemológicos y paradigmáticos, y en cuanto a estos, y *su relación consigo* como personas particularizadas y por tanto ideologizadas, no sería indispensable ni obstaculizaría el que se asumiera y trabajara en consecuencia con sus postulados. Desde esa óptica podría considerarse incluso, que lo segundo no sería imprescindible para un trabajo fidedigno con los planteamientos de la teoría seleccionada, pues por una parte se encontraría lo racional-académico-instrumental, y por otra, lo subjetivo-intuitivo-personal. Sin embargo, la realidad

suele mostrar que semejante escisión o dualismo no es tan simple ni consecuentemente posible como suele creerse; las inconsistencias, las contradicciones de base ante la problemática de integración y ‘amarre’ conceptual, en estrecha relación o concordancia con las creencias personales asociadas –a pesar de un genuino interés de dominio conceptual–, evidencian la necesaria revisión personal y vuelta a la teoría. Vuelta a sus planteamientos originales, y a estos, y su ligamen con quien se encuentra seducido frente a sus propuestas y posibilidades. Lo que plantearía consecuentemente, el urgente, laborioso e *impostergable* escrutinio, y la vinculante conmoción y mudanza, en correspondencia estrecha con las visiones de mundo que demandan los nuevos postulados.

En este sentido, adoptar teorías que giran en torno a A.S. o constructivos, como una opción viable para el trabajo con grupos o sujetos de aprendizaje, no establecería ligámenes correlativos con visiones absolutistas, asistencialistas o unidireccionales, que pretendieran a su vez amparar la idea de *construcción* de conocimiento como panacea de aprendizajes auténticos, colectivos y duraderos. Esto, por cuanto mostraría la existencia de una profunda disonancia que sustentaría simultáneamente, posiciones que en el nivel teórico y en el nivel práctico, obedecerían a planteamientos conceptuales excluyentes, que reñirían entre sí, y que demandarían por lo tanto frente a una interpelación personal de consecuencia teórica, la clarificación de las síntesis y las propias elaboraciones efectuadas, frente a la teoría que se presenta como ideal, como elección de trabajo personal.

De forma que, para el desarrollo posible de tal consistencia teórica y práctica, sería necesario contar con clarificaciones personales integrales, que dependerían de la existencia de profundos procesos de revisión, de autocuestionamiento, de reflexión, alrededor de las visiones o teorías que acerca de la producción de conocimiento y del aprendizaje, *han sido construidas a lo largo del ciclo vital*. Construcciones que irían por consiguiente desde el

se exponen con el propósito de reflexionar acerca de algunas de sus consecuencias. Si se desea ahondar al respecto, se recomienda consultar obras específicas relacionadas con el tema.

ámbito puramente íntimo, personal o subjetivo, hasta el “objetivo”, académico o formal. Reflexiones que se acompañarían a su vez en correspondencia, cuando en ese proceso así se descubre, con el cambio progresivo, genuino y profundo, en las visiones que en forma latente, y por lo tanto desconocidas, negadas o postergadas, podrían haber estado ocupando un lugar contrapuesto a la presumible posición adoptada. Creencias, que en lo que se refiere al A.S. como resultado de una larga tradición positivista, históricamente y de manera inconsciente, podrían estar emparentadas más con ideas mecanicistas, que con la dialéctica propia de A.S. (Alfaro, Gallard y Tobin, 1991). En este sentido, Flores (1999) argumenta que:

Los profesores deben comprender que la enseñanza se enuncia desde un lugar y un enfoque epistemológico, que mientras no se haga explícito, estará atado probablemente a la concepción dominante de la época que, para el siglo xx, es el positivismo (Pág. 15).

De modo, que precisamente por esta *dinámica omnipresente e inconsciente de los marcos de referencia*, histórica y personalmente elaborados, es que las concepciones personales o subjetivas puestas evidentemente en práctica sin una clara conciencia, indefectiblemente se configurarían amalgamadas en un marco de referencia junto con las que son sostenidas “conscientemente” a nivel científico o profesional, aunque su enlace sea desfasado, contradictorio o no consciente. Especialmente cuando dicha adopción se realiza con reservas acerca de algunos de los propósitos fundamentales de la teoría seleccionada, y sin una concienzuda revisión además, en torno a las propias visiones anteriores y paralelas a tal teoría, largamente sustentadas. Esto impide entonces que aparezca con lucidez la divergencia y el enlace se produce, aún cuando los conceptos previos priven sobre la nueva “adopción”; conocimientos que tal y como Pozo, Limón y Sanz (1991) exponen, se caracterizarían por ser construcciones personales implí-

cas, específicas, incoherentes desde el punto de vista científico, que buscan la utilidad independientemente de su veracidad conceptual y bastante estables y resistentes al cambio. Todo lo cual haría inminente e ineludible la revisión de dichas configuraciones personales (teóricas-objetivas y teóricas-subjetivas), con el propósito de reconocer y poder romper con tales nudos teóricos contradictorios. De especial modo ante propuestas como el A.S., que como opción constructivista se desvía de la predominante y arraigada posición positivista en la forma de concebir el conocimiento, y de principios tales como objetividad, medición, generalización, etc.

De manera que, partir desde un marco de A.S. exigiría de manera consecuente, imperiosos e ineludibles cuestionamientos y saltos en las visiones de omnipotencia y omnisciencia, predominantes en una o un adulto/tutor/guía o coordinador a cargo de un proceso de aprendizaje; paralela a las de oscurantismo, dependencia absoluta e inesperienza, en relación con quienes son guío/as en dichos procesos constructivos. Imprescindible metamorfosis hacia una comunidad de sujetos deseosos de conocer, de explorar y transformar; difícil de lograr empero, sin la necesaria *confrontación personal* con las teorías científicas y personalmente adoptadas. Así, y en esta línea, Abarca (1994) sostiene que dichas rupturas atravesarían inevitablemente el ámbito de la vida personal y no solamente el mundo de lo académico, de lo instrumental o de lo pretendidamente objetivo.

Tales rupturas apuntarían de esta forma a la imposibilidad de sostener un dualismo entre lo subjetivo y objetivo, entre lo científico y lo personal, como si se tratara de dos asuntos sin conexiones entre sí, en una existencia absolutamente independiente uno del otro; especialmente cuando lo científico es asumido como lo concerniente a lo técnico-instrumental, separado de lo crítico, lo ético, lo reflexivo. En esta dirección podría argumentarse por consiguiente, que no sería posible mantener con un propósito de objetividad y academicismo en el ámbito de lo público, posiciones teóricas y pedagógicas

–vistas y asumidas además como “conjunto de técnicas”– que se contradijeran con las visiones de mundo que encauzaran las acciones en la vida personal. Es decir, no sería consistente la negación sistemática de principios, ideologías, valores y acciones en lo íntimo, cuando contradictoriamente los mismos se intentaran poner en práctica en lo profesional, –“instrumentalizándolos” como simple técnica– si lo que se pretendiera fueran concepciones fuertemente enraizadas que propiciarán transformaciones en el ámbito de las ideas, de las interacciones, de lo humano. Tal es el caso, por ejemplo, de la “promoción” de la libertad de expresión y de la importancia de la escucha en el ámbito público de procesos de aprendizaje, porque así lo plantea la “técnica”, cuando en los procesos íntimos de aprendizaje, ni se promociona ni se ejerce, ni personal ni grupalmente, paralelo a la *naturalización y aceptación pasiva* de esta realidad a nivel de pareja o familia por ejemplo. Ante lo que cabría preguntarse: ¿Es posible tal escisión? ¿puede alguien ayudar a otro/as a *asumir realmente la importancia de su discurso*, su palabra, o a colaborar en aprender verdaderamente a escuchar, cuando paralelamente no se hace prioritario asumir la importancia y el valor de su propia palabra, y/o la de aquello/as con quienes comparte su intimidad; cuando considera *natural* que solo algunos tengan el poder y la razón? o ¿puede acaso considerar que los discursos de todos/as poseen *la misma* relevancia en la construcción de conocimiento, y que por lo tanto merecen igual espacio y rescate para el aprendizaje de todas/os, no solo en el aprendizaje formal, sino también y primordialmente *en el aprendizaje de la vida misma, de la cotidianidad?*

No se trataría en este caso de depositar en la persona silenciada o silenciadora, la responsabilidad única de lo que ocurre en su intimidad, sino de explicitar la contradicción existente en querer promover en forma ‘racional’ y ‘objetiva’ (¿mágica? ¿superficialmente?) situaciones en el exterior, porque así lo plantea la ‘técnica’(?), que en lo íntimo, en lo personal, son masivamente negadas. Al tiempo que es negado también, la misma estre-

cha vinculación entre su subjetividad, con lo que se pretende hacer en el mundo exterior, en el ámbito de lo público y objetivo. Es decir, en una masiva separación de su intimidad, de procesos de reflexión y conexión con su accionar como guía de procesos de aprendizaje. Visiones entonces que en lo personal, *en apariencia* no correlacionan ni contradicen lo teórico-objetivo, pero que en realidad se encuentran sustancial e íntimamente relacionados, especialmente tratándose de visiones pedagógicas y de aprendizaje.

Contradicción entonces primordial de abordar y trabajar, e imposible de poder negar ante sí mismo/a y las/los demás, pues en la aparente asunción de ciertas posiciones teóricas (que evidentemente llevan implícitas una praxis) en el ámbito de lo público, de lo racional y “objetivo”, terminarían instaurándose las históricas y subjetivas directrices que contradicen aquellas, y que tal como plantea el refrán: “*La jarana siempre sale*”, acaban imponiendo *su verdad*. Es así como en relación con la importancia que tales procesos de revisión poseen, es válido hacer referencia a una analogía de Claxton (citado por Pozo, 1994), que permite ejemplificar claramente lo hasta ahora expuesto:

...Para movernos por el mundo –“el territorio”– necesitamos disponer de modelos o teorías personales que organicen el mundo –“los mapas”–. Para que cambiemos de mapa (lo reestructuremos), no basta con que no se corresponda con el territorio, ya que por definición todos los mapas difieren de los territorios que representan. Es necesario además que nos perdamos en el territorio y saber qué está equivocado en nuestro mapa. Para ello no es suficiente con pasear por el territorio; hay que conocer y analizar el propio mapa. (Pág. 223).

Es importante considerar además, que tal proceso de exploración teórico-personal, orientado hacia el desarrollo de clarificaciones y sólida consecuencia, no tendría que consistir necesariamente en la experimentación de

dolorosos procesos culpógenos que paralizarían el cambio, y se convertirían en círculos viciosos de improductividad; pudiéndose interpretar que se trataría por el contrario, de un serio compromiso con la autorreflexión. Compromiso con la importante, difícil, a veces dolorosa y progresiva TOMA DE CONCIENCIA, DE LAS HISTÓRICAS FORMAS DE CONCEBIR LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO, y por consiguiente, de las maneras personales de concebir la pertinencia y propiedad de roles y acciones en los procesos de aprendizaje. Considerándose para ello, por tal propósito y por esa misma lógica de construcción, el conjunto de significados y visiones que *global e integralmente se sustentan como sujeto*.

En esta línea, de autoexploración y toma de decisiones u opciones, Carr y Kemmis (1988) plantean que una de las funciones principales de una teoría educativa sustentada en la teoría crítica, debe ser:

...orientarse siempre hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas. Igualmente debe orientarse a transformar las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas (1988 Pág. 143).

De igual forma Solé I Gallart (1991) al referirse desde el constructivismo a la naturaleza activa de quien aprende, lo que podría ser válidamente relacionado asimismo con la figura del/a tutor/a, quien también es sujeto constructor, sostiene que:

Se trata... de un proceso que implica al sujeto en su totalidad, cuyas repercusiones a nivel de reestructuración cognitiva no pueden hacer olvidar lo que supone en cuanto a *su propia forma de verse y de relacionarse con los demás* (Pág. 33. El destacado no es del original).

Desde tales reflexiones es plausible señalar que el trabajo de quien guía procesos de aprendizaje, no sólo en lo que a escolarización se refiere, y por lo tanto fundamental de tener en consideración en el quehacer de la Psicología y la ciencia social en general, —especialmente si se dice partir desde marcos significativos en la construcción de ideas y marcos críticos y justos—, no se limitaría a la ejecución acrítica, “profesional” o “técnica”, de teorías de aprendizaje o de construcción de conocimiento, sino a ENCONTRAR SU PARTICULAR LUGAR EN ELLAS COMO SUJETO, como persona que piensa y actúa evidentemente desde sus específicos marcos de referencia, de manera consciente o inconsciente. En este sentido las rupturas o transformaciones personales, como es obvio de suponer, se orientarían tanto en lo que respecta al rol del/a guía o facilitador/a, como de los/las demás participantes; asimismo, dichos cambios o transmutaciones se configurarían previa y/o paralelamente al trabajo con dichas experiencias de aprendizaje, y no serían por lo tanto excluyentes u opcionales, sino inherentes o fundantes a su dinámica tarea.

Así los mapas conceptuales³ propios de la teoría del A.S. (Abarca, 1993; Novack, 1988; Cascante y González, 1994), se constituyen en lúcido ejemplo de lo que hasta ahora se ha venido desarrollando, en el sentido de que efectuados sin el previo trabajo de clarificación teórica e ideológica, sin las necesarias rupturas como trabajo previo, podrían terminar convirtiéndose más en esquemas temáticos, que en verdaderas jerarquizaciones conceptuales que guían la reflexión-acción; transfigurándose así, en un asunto de moda teórica, ambivalentemente adquirida.

Por tales razones podría plantearse que en las rupturas —necesarias como antecala para la consistencia, no para la verdad absoluta o la rigidez, pero sí de frente al

3. Aunque concebidos generalmente como solo una técnica más entre otras, responden a un *ejercicio conceptual* en estrecha relación con la teoría que la sustenta.

eclecticismo y a la ambivalencia—, se transitaría por progresivos y profundos procesos de modificación en las creencias personales acerca de la construcción de conocimiento, en las visiones pedagógicas, en las metáforas, en el lenguaje cotidiano y especializado que ha sido impregnado históricamente para hacer referencia al mundo, para que sea factible con los/las otros/as, y consigo mismo/a, el poder iniciar caminos posibles, hacia la configuración de experiencias con carácter constructivo.

B. TRANSFORMACIONES EN LAS CONCEPCIONES Y DINÁMICA DE INTERACCIÓN

B.1. RESCATE DE LA PARTICULARIDAD: APRENDIZAJE Y SUBJETIVIDAD

De acuerdo con Ausubel (1984) el A.S. consiste en la relación significativa y no arbitraria entre el objeto por conocer y la estructura conceptual de quien desea aprender tal objeto. Lo cual posee inherentemente el reconocimiento de una postura o teoría pedagógica⁴, en la que se sustenta la finalidad de que el aprendiz trascienda el cuerpo de conocimientos, a través de una serie dinámica e histórica, de reelaboraciones personales, efectuadas en un contexto de interacciones significativas en torno al objeto de conocimiento. Construcciones que brindarían economía en el esfuerzo de aprendizaje, una mayor y estable retención, y la posibilidad de realizar extrapolaciones significativas y autónomas, y por consiguiente, de enfrentar el mundo de una manera más creativa y original. Constituyéndose así, en un proceso *es-*

pecífico de construcción conceptual. Del mismo modo el aprendizaje por descubrimiento⁵ de Bruner (1987), podría considerarse como una opción igualmente válida desde una visión significativa, por cuanto considera indispensable para el aprendizaje, la oportunidad para el descubrimiento del objeto, a través de un modelo que brinde las condiciones aptas para el proceso de elaboración. Descubrimiento que según él, no representaría el redescubrimiento o reconstrucción individual de la totalidad de la cultura —lo que además es improbable para cualquier ser humano— sino la oportunidad para PENSAR en torno al objeto, por medio de la exploración original y contextualizada de diversas situaciones y alternativas. Promoviéndose, para la persona que aprende, la oportunidad para poder descubrir especialmente, *lo que existe dentro de sí* en relación con el objeto; teniendo la posibilidad en una estrecha relación con las nuevas construcciones, de realizar extrapolaciones, en el enfrentamiento de diferentes y nuevos problemas o dilemas, en distintos contextos de su vida cotidiana.

Todo lo cual dirige la atención acerca de la enorme importancia que posee la PARTICULARIDAD en dichos procesos de construcción significativa, en los que la *subjetividad se establecería como eje central de la tarea*, y no como un elemento anexo o periférico ante el cual no interesaría dirigir mirada alguna, pues como es obvio de suponer, dichos procesos convocan a un sujeto concreto que elabora un determinado objeto de conocimiento. Sujeto entonces, que piensa, siente y actúa, de manera distinta a los otros sujetos, y que por su misma dinámica y especificidad psíquica, establecería una particular forma de entender y abordar los distintos objetos de la realidad. Lo que constituiría y representaría su subjetividad; SUBJETIVIDAD, QUE SERÍA EN DEFINITIVA, LA QUE MARCARÍA LAS CARACTERÍSTICAS DE ESA CONSTRUCCIÓN.

4. Se parte de la exposición que Abarca (1992) realiza al distinguir pedagogía como teoría, como intencionalidad, como directriz ideológica, distinta de lo didáctico como procedimiento, de lo que se vale la pedagogía para lograr sus fines. Asimismo de Flores (1999) quien sostiene que desde ella surgen grandes interrogantes acerca de lo que se desea alcanzar con la formación de los seres humanos y de donde surgen orientaciones para una práctica consiguiente.

5. Aprendizajes que pueden ser igualmente significativos, si como proponen Ausubel (1984) y Novack (1985), aunque el primero sin una clara alusión a Bruner, se logran orientar significativamente.

No obstante, es preciso enfatizar, que ella no representaría una limitante en el sentido de que si la misma, más que lo pretendidamente objetivo, general u homogéneo, es la que determina dicho proceso de producción conceptual, el contexto sería impotente ante las características de ese sujeto para promover su aprendizaje, *sino*, el esencial y vital reconocimiento, de que, para que el aprendizaje pueda darse en su progresiva configuración particular, la SUBJETIVIDAD CONSTITUYE LA CLAVE Y MOTOR DE SU DESARROLLO; por lo que sería engañoso y artificial, promover y comprender aquel, sin la presencia de ésta. Representaría así, este argumento, la renuncia y el duelo por generalizaciones estériles para la promoción de aprendizajes; proceso de duelo infranqueable para quienes comparten la premisa de que el conocimiento se construye.

De esta forma se haría aquí válida la interrogante acerca de ¿qué implicaciones podrían tener tales consideraciones para el planeamiento, la ejecución y la evaluación de procesos que pretendan la construcción significativa de aprendizajes? Por cuanto, si desde esta postura no es posible pensar en un aprendizaje sin sujeto y por consiguiente no sería factible asimismo un aprendizaje “objetivo”, que dé cuenta de procesos abstractos y homogéneos en los/las participantes, tampoco, y esto es de vital importancia si se dice partir de esta posición, podría pensarse en una planificación, ejecución y por supuesto en una evaluación sin personas en concreto, en una valoración pura, abstracta y mecánica desde el cuerpo de conocimientos, como manual determinista, generalista y cerrado para todos/as por igual; planteándose en cambio, la significativa tarea de una EVALUACIÓN DE DOMINIO CONCEPTUAL CON REFERENCIA PERSONAL (Flores, 1999; Abarca, 1993; Novack, 1985). Situación que quebrantaría esquemas tradicionales sustentados en la organización de aprendizajes desde abstracciones predefinidas, donde las personas son insertadas, buscándose su adaptación a los marcos establecidos, y no en una situación contraria como se interpretaría desde el constructivismo, pues los aprendizajes se configurarían

de manera particular, en procesos históricos y con sentido local.

Esto conduciría inevitablemente al reconocimiento de que, desde el constructivismo, no sería desde la homogeneidad, la generalización o lo puramente conductual, que sería comprensible establecer dichas dimensiones organizativas; no sería desde esa atalaya que se pensarían y se harían posible los procesos de aprendizaje, sino, desde la consideración, el rescate, y la estrecha relación de los mismos *con la intimidad* (siempre histórica y dinámica), de quienes participan en ellos de manera constructiva. Tal y como Ausubel (1984) sostiene, uno de los criterios que determina que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, *es su conexión con una estructura cognoscitiva particular* de un/a alumno/a determinado/a, una característica más del/a alumno/a, que del material “per se”, aunque este debe cumplir con criterios igualmente o potencialmente significativos. Así asegura que:

Fenomenológicamente, el hecho de que algo tenga significado es una cuestión individual... En otras palabras, es la inclusión dentro de una estructura cognoscitiva determinada o la incorporación a la misma lo que hace que el significado potencial se convierta en real ... (Ausubel, 1984 Pág. 270).

Lo que demandaría consistentemente un llamado en torno a la contextualización del aprendizaje desde toda dimensión posible, desde la consideración general de la dimensión sociocultural de las y los participantes, hasta un nivel de mayor exigencia, profundidad y concreción, en lo que respecta a la historicidad misma del grupo de sujetos involucrados en relación con el objeto, como evidentemente de aquel referido a los marcos históricos de significados particularizados, de cada una/uno de las/los que en dichos procesos participan. Indudablemente se establecería entonces desde este lugar un FUNDACIONISMO EN TORNO A LA ESPECIFICIDAD de quienes son partícipes de esa *exclusiva* y característica elaboración conceptual, en la

conducción particularizada de la experiencia de *ese* grupo de aprendizaje, con *esos* sujetos en concreto, y no otros/as, y no del establecimiento “a priori” de la dinámica delimitada del quehacer en relación con un objeto “x”, independiente de la vida de quienes la hacen posible. Es decir, que para todas las áreas de la tarea de construcción de conocimiento, se impondría la necesidad de una *indisoluble y profunda vinculación entre el trabajo de coordinación, y la vivencia de aprendizaje del grupo en particular*, y por lo tanto, de todos/as los/las integrantes; vivencia que haría mención a las estructuras cognitivas, afectivas y experienciales de los sujetos. Lo cual requeriría como proceso, de la construcción de sus fases o subtareas, en una relación dialéctica entre las condiciones de aprendizaje, y la realidad subjetiva de las personas que lo harían posible. Lo que no implicaría improvisación o permisividad con tendencia a la desorganización y con miras a una supuesta creatividad y respeto por la diferencia, requiriéndose en cambio una constante revisión del proceso en estrecha relación dialéctica entre teoría-práctica, entre facilitador/a y grupo, entre grupo y: sus miembros, la institución, su historia, su comunidad, su contexto social, el objeto de conocimiento, las condiciones que permiten pensar el objeto; entre subjetividad y objetividad. *Es decir, la condición de mirar y trabajar a partir de la especificidad de ese proceso, en una relación histórica y dialéctica de conformación.*

Como corolario podría afirmarse que en la estrecha dinámica existente entre SUBJETIVIDAD Y APRENDIZAJE, entre quien orienta o acompaña, entre las condiciones de trabajo y la vivencia constructiva de los aprendices o novatos/as (no indoctos/as), que caracterizaría una situación de aprendizaje conceptual o significativo, se presentarían variantes *substanciales* con respecto a situaciones de aprendizaje positivistas en las que destacarían pretensiones de carácter objetivante y homogenizadoras. Así Carr y Kemmis (1988) como crítica a la racionalidad instrumental propia de esta orientación tradicional y a su fuerte influencia y hegemonía, exponen que:

Esto ha creado la ilusión de una “realidad objetiva” sobre la cual no tiene ningún control el individuo, y de ahí a una merma de la capacidad de los individuos para reflexionar sobre sus propias situaciones, así como para modificar estas a través de sus propios actos (Carr y Kemmis, 1988 Pág. 143).

Situación que tendería a romperse desde un paradigma constructivista, en el que destacaría el interés y rescate por lo subjetivo con miras a producciones autónomas. Tal y como Novack (1988) sostiene en su defensa de la construcción de conocimiento como un proceso *humano* de transformación:

... El significado de nuestros registros es siempre interpretado usando nuestros conceptos, principios, teoría y filosofía ya existentes y puesto que estos son limitados y evolucionan, nosotros solo podemos hacer afirmaciones (no planteamientos verdaderos) sobre cómo creemos que funciona el trozo del mundo que estamos estudiando... El carácter objetivo, libre de valores, de la ciencia y otros campos de creación de conocimientos fue sólo un mito del positivismo. ... Es esta integración constructivista de pensamiento, sentimiento y acción la que da un carácter distintivamente humano a la producción de conocimientos (Novack, 1988 Pág. 21).

De modo que, la afirmación de aprendizajes con pretensiones de objetividad y abstracción, se distanciarían de manera contundente sobre aprendizajes que como los significativos, se orientarían al rescate de la comprensión profunda y progresiva del objeto, a través de las elaboraciones y significados contextualizados, construidos en los distintos dilemas personales y grupales de aproximación conceptual.

B.2. LA INTERACCIÓN COMO MEDIADORA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Así como en los A.S. destacaría el reconocimiento de lo subjetivo, de la misma forma las interacciones como categoría ocuparían un lugar de preponderancia que merece ser reconocido. Es así como en torno a su comprensión, se requeriría en principio del reconocimiento de dos niveles posibles y complementarios: (1) referido a un nivel macro y objetivo, que apuntaría a factores sociales generales e históricos que harían factibles las condiciones materiales para el proceso interactivo de producción conceptual, y (2) centrado en un micro nivel, en el orden de lo subjetivo, de la especificidad, significación y concreción de las formas de interacción. Asimismo, como prolegómeno a tales reflexiones, podría esgrimirse brevemente que al considerarse la interacción como uno de los ejes de la evolución original de A.S., se trascendería la visión mecánica designada en la relación E-R, (estímulo-respuesta), para discurrir sobre una red de factores psicosociales que mediarían en la configuración de dichos procesos de aprendizaje, y que por esa misma razón no serían necesariamente, ni constituirían prioridad alguna como objeto de medición o cuantificación, por cuanto el propósito e intencionalidad se encontraría circunscrito a la CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS, y por lo tanto al desarrollo conceptual.

Seguidamente se pasará a la presentación del primero de los niveles⁶.

INTERACCIÓN Y REALIDAD OBJETIVA

LOS DETERMINANTES NEXOS CON EL CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

Partir desde dimensiones sociales e históricas generales para la comprensión de procesos particulares de construcción con-

ceptual, demandaría señalar que la participación de la interacción se ratificaría como medular, en tanto el A.S., reconocido hasta aquí como un proceso histórico de producción de conocimiento particular, convocaría inherentemente de manera específica y universal, a una sociedad de sujetos constructores/as existentes de forma concreta, simbólica o fantasiada, en *todo proceso humano* de constitución y transformación conceptual. Lo que no promovería la imagen de nadie pensando y haciendo(se) solo/a, sino aprendiendo con y desde el/la otro/a y desde sí mismo/a, estén esos/as otros/as física y/o simbólicamente presentes durante toda su existencia como sujeto. Se hace inadmisibile el considerar entonces que los aprendizajes de cada persona sean el producto *único* de su individualidad y no el resultado de la producción de la humanidad, aunque su proceso de elaboración sea absolutamente particular y sus aportes de gran originalidad o progresión, en torno al conocimiento existente hasta el momento.

Transluciría esto a su vez, el obvio e innegable hecho de que aunque las construcciones o apropiaciones las realiza el sujeto en su concreción, estas se harían posible gracias a la herencia cultural y biopsicosocial que como ser humano posee, y que posibilitaría a través de las herramientas teóricas y prácticas que ha podido construir en su paso por los distintos procesos de socialización, la confrontación particularizada de los distintos objetos que se presentan a través de su historia personal, y por consiguiente, de su subjetiva y restrictiva conformación. No implicaría este argumento, tal y como desde una posición mecanicista se propondría, un aprendizaje que representaría una copia 'fiel' reproducida del conocimiento exterior, sino, tal y como se ha venido puntualizando, una construcción que efectuaría el propio sujeto frente al objeto; una reelaboración significativa de aquel. Tal como Solé I Gallart (1991) argumenta en relación con el aprendizaje social de los/las infantes:

En estas situaciones de interacción aprenden a identificarse como personas, a individualizarse en el seno del grupo social al que pertenecen;

6. El segundo de los niveles (interacción y realidad subjetiva), se abordará en un artículo posterior.

aprenden los instrumentos de que ese grupo se dota para incidir en la realidad, aprenden en definitiva la cultura de ese grupo, los medios para apropiarse de ella y, eventualmente, para transformarla (Pág. 33).

Cita que conduciría al reconocimiento de otro de los elementos relacionados de fundamental importancia, dado que dichos procesos no se realizarían únicamente por una herencia y transformación estrictamente personal o subjetiva, a través de reactualizaciones culturales y psicosociales individuales, en el sentido de lo social o cultural presente exclusivamente a través de lo subjetivo o intrapsíquico, sino también paralelamente en, y por un contexto social, histórico y objetivo, que actuaría a su vez sobre esa subjetividad desde su realidad general y externa. Procesos existentes desde una estrecha interdependencia con las condiciones socio-políticas y económicas que las acompañan (Martín-Baró, 1988), y reclamarían consistentemente, ser consideradas en el trabajo concreto de interacción sin abstracciones asépticas, que obturen la comprensión y dinámica, del proceso de elaboración conceptual.

Es decir –y con el riesgo de manifestar lo obvio– los A.S. no podrían sustentarse desde abstracciones y procedimientos desideologizados, pues el mismo hecho, no solamente en lo relacionado con el objeto de conocimiento posible para el grupo de sujetos, sino también en lo que respecta al proceso mismo, desde lo pedagógico y lo tecnológico, hasta el contexto objetivo, específico y general, del particular proceso de construcción conceptual, respondería a un contexto histórico-social determinado, y por lo tanto, a condiciones posibles o no por ese mismo marco social determinado. De manera, que pensar desde el constructivismo centrándose únicamente en una abstracta y desideologizada relación entre las personas que aprenden y el objeto (relación s-o), no sería posible, en la medida en que los significados apuntarían a lo particular, y por lo tanto a determinadas y específicas construcciones sociales que remitirían a lo parcial y por

consiguiente a lo político. Tal como Bruner argumenta acerca de la importancia de la relación entre pedagogía y contexto social:

Una teoría funciona bien cuando concuerda con una concepción cultural de su función ... El psicólogo o el educador que formule una teoría pedagógica sin tener en cuenta el entorno político, económico y social del proceso educativo, se arriesga a caer en la trivialidad, y merece ser ignorado, tanto en la comunidad como en la clase (1987, Pág. 112-113).

La Psicología asimismo, como una ciencia social más, no podría limitarse a señalar las condiciones ideales o abstractas a partir de las cuales un grupo de sujetos apprehenderían un objeto de conocimiento, como una isla en la que se presentaría determinado proceso cognitivo separado de lo social, de lo político, pues la construcción misma (del cómo, de qué y el por qué) se propiciaría desde esos marcos históricos y sociales. Es así como en esta línea del ser de la ciencia social, Carr y Kemmis sostienen que:

La ciencia social crítica admite que la ciencia social es humana, social y política. Es humana en el sentido de que requiere un conocimiento activo por parte de los que intervienen en la práctica de la vida social, y social en el sentido de que influye en la práctica a través de los procesos sociales dinámicos de la comunicación y la interacción. Y, por consiguiente, inevitablemente la ciencia social es política: LO QUE SE HAGA DEPENDERÁ DE LA MANERA EN QUE ESTÉN CONTROLADOS LOS PROCESOS SOCIALES DEL SABER Y EL OBRAR EN DETERMINADAS SITUACIONES (Carr y Kemmis, 1988 Pág. 158. El destacado no pertenece a la cita original).

Todo lo cual demandaría sin ambages una consideración global y restringida (Robert, 1994) que dé cuenta de la realidad psicosocial, política y económica que acompaña

y se hace patente en todo proceso de construcción de conocimiento, y que evidentemente no escaparía a la dinámica misma de los procesos de A.S. Es decir, y en un afán de síntesis, trabajar desde tales tipos de aprendizajes *demandaría la necesaria reflexión en el devenir de tales procesos, no solamente en lo que respecta a la relación s-o como si se tratara de un asunto 'puramente' cognitivo y/o abstracto, sino también social, histórico, afectivo y parcial*. De modo, que en lo relacionado propiamente al objeto y lo que acerca de él se establezca o elabore en el proceso, no sería una cuestión candorosamente técnica o abstracta, sino fundamental y esencialmente histórica y social, y en esa medida también y por consiguiente, no podría constituirse en un conocimiento inmutable y absoluto de una vez y para siempre.

De tal manera que por esa irrenunciable e inherente interdependencia psicosocial en la constitución de lo subjetivo y los procesos de aprendizaje, estos llevarían indeleblemente consigo la marca o huella del/a otro/a social o significativo/a, de la intersubjetividad. Por lo que podría argumentarse en consonancia con lo hasta aquí planteado, que esto implicaría por un lado tal y como ya ha sido desarrollado líneas atrás, que *el aprendizaje no sería posible de generarse genuinamente a expensas de esa subjetividad -dinámica e históricamente determinada-*. Por otro, el indudable hecho como consecuencia de esta misma naturaleza de interdependencia instrumental, de que *el sujeto al enfrentarse al objeto de conocimiento, no lo efectuaría bajo un vacío cognoscitivo*, libre de ideas o prejuicios, pues es un sujeto que sabe, un sujeto con historia, con ideas y valores que mediarían entre él/ella y sus relaciones con el mundo; sean estas adecuadas conceptualmente o no en relación con el objeto. Bagaje que no quedaría excluido de manera alguna de su confrontación personal con el específico cuerpo teórico, cualquiera que este sea.

Desde este punto de vista no solo el objeto y su forma de abordaje sería un asunto que se sustente en posiciones específicas

y parciales, sino que de igual manera, el mismo conocimiento del que parte el sujeto para enfrentarse a aquel. Tal como Carr y Kemmis argumentan:

El conocimiento nunca es producto de una "mente" ajena a las preocupaciones cotidianas; por el contrario, se constituye siempre en base a (*sic*) intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales. En efecto, sin toda esa gama de necesidades y deseos incorporados en la especie humana, los seres humanos no habrían tenido interés alguno en desarrollar conocimiento de ninguna clase (1988 Pág. 147).

LA INTERSUBJETIVIDAD SE IMPONDRÍA DE ESTE MODO COMO PARTE INDISOLUBLE DE LA EXPERIENCIA PERSONAL DE APRENDIZAJE, *asociada no solamente a cuestiones relativas a lo puramente interpersonal, afectivo y/o concreto, sino asimismo como puente o representante de sistemas políticos y económicos, que a través de la interacción, y especialmente en lo que a construcción conceptual e ideológica se refiere, haría posible la reproducción de ideas y posiciones que actuarían sobre esa misma interacción, y las otras posibles, en la construcción de lo social, lo político, lo íntimo y lo personal*. Así las interacciones a través de los procesos de socialización, harían posible la incorporación cognitiva y afectiva, progresiva y larvada (y no mágica y mecánica por dictamen externo), de las distintas concepciones o creencias. Concepciones a través de las cuales se establecerían las vinculaciones y negociaciones con la realidad, en la configuración de un trabajo permanente y en consecuente conexión ideológica, que sentaría las bases para el proceso de conformación paralela entre lo social y lo estrictamente íntimo o personal. Concepciones e interacciones básicas en los procesos de construcción en los A.S.

CONSIDERACIONES FINALES

Es claro como en el A.S., priva la relación existente en la tríada: *Aprendizaje-Subjetividad e Interacción*; destacando la *construcción de significados* en procesos colectivos, por personas históricas y contextualizadas. Interviene de tal modo, una interpelación epistemológica, que consecuentemente se dirige hacia la revisión de las creencias en torno al conocimiento, brindando las condiciones para rupturas paradigmáticas, para novedosas integraciones personales (y grupales) en torno a tales creencias o teorías, desde lo propiamente íntimo-subjetivo o personal, hasta lo público-objetivo o científico-profesional. Constituyéndose así dicha dinámica, de forma progresiva y profunda, en procesos de autorreflexión y promoción, por el reconocimiento de las vinculaciones existentes entre los diferentes componentes de la tríada, e inscribiéndose inevitablemente en asuntos relativos a lo ético, lo parcial, lo histórico y lo epistemológico. Procesos que se caracterizarían entonces, por un evidente rescate de las relaciones particulares entre los niveles de la realidad subjetiva y objetiva, y en las que resaltarían las vinculaciones entre factores histórico-personales y grupales, con factores culturales, políticos, ideológicos y económicos. Conexiones que importarían en *su elaboración y explicitación* en los procesos de construcción frente al objeto de conocimiento; y que al mismo tiempo evidenciarían a estos procesos de aprendizaje como innegablemente concretos y contextualizados, rompiendo con tendencias hacia lo aséptico y puramente técnico de los mismos.

De esta forma podría asegurarse que el A.S. se distancia marcadamente del paradigma positivista, en la medida en que tendería a romper con sus pretensiones de objetividad, homogeneidad y racionalismo abstracto, en su defensa de lo particular e histórico en la producción de los aprendizajes. Se fundamenta por tanto en una visión alternativa bajo la premisa de que EL CONOCIMIENTO SE CONSTRUYE en procesos críticos y reflexivos en torno al cuerpo de conocimientos, lo que haría referencia a cuestiones íntimamente vinculadas con la autonomía y la originalidad.

Estas consideraciones podrían asimismo dirigir la atención acerca de las relaciones posibles entre el A.S., y diversas tareas o contextos de aprendizaje, ignoradas o delegadas hasta el momento, en un afán generalizado y preponderante por un marco mecanicista –que a pesar de su fortaleza y conexiones con un mundo de globalización económica–, es cada vez más confrontado ante el reconocimiento de lo heterogéneo y lo subjetivo, como esencial para los procesos de construcción de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, Sonia (1992). “Fundamentos de Pedagogía”. *Serie pedagógica*. Alajuela, Costa Rica: CIPET.
- _____ (1993). “Psicología Educativa”. *Serie pedagógica*. Alajuela, Costa Rica: CIPET.
- _____ (1994). “El manejo del error en el salón de clases como forma de control social”. En: *III Jornada Costarricense de Psicología Social*. Universidad de Costa Rica.
- Alfaro, Gallard y Tobin (1991). “Creencias que limitan el cambio educativo”. En: *Memoria de Seminario: La investigación cualitativa en la educación Latinoamericana*. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica.
- 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.
- 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.

- Cascante, G. y González, A. (1994). *¿Cómo usar los mapas conceptuales en el aula?* San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Flores Ochoa, Rafael (1999). *Evaluación, pedagogía y cognición*. (Primera edición). Colombia: Mc Graw-Hill.
- Martín Baró, I.(1988). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA editores.
- Novack, J.D. (1988). "Constructivismo humano un consenso emergente". En: *Enseñanza De las ciencias*. Marzo n° 6. Barcelona, España.
- (1985). *Teoría y práctica de la educación*. (Primera reimpresión). Madrid, España: Editorial Alianza Universidad.
- Pozo, Juan Ignacio (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, Ignacio; Limón, Margarita; Sanz, Ángeles y Gómez Miguel (1991). "Conocimientos previos y aprendizaje escolar". En: *Cuadernos de Pedagogía*. Enero n° 188. Valencia, España.
- Robert, Jaime (1994). "Objeto y método en Psicología: una cuestión paradigmática". *Actualidades en Psicología*. Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Solé I Gallart, Isabel (1991). "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?" En: *Cuadernos de Pedagogía*. Enero n° 188. Barcelona, España.

Gustavo Garita Sánchez
Escuela de Psicología
Universidad de Costa Rica
ggarita@cariari.ucr.ac.cr