

ALGUNAS CUESTIONES SOBRE EL 'APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO' O UNA NUEVA HIPOTECA DEL CONOCIMIENTO

Gerardo Vidal Flores
Profesor
Universidad Gabriela Mistral

Desde luego la educación como tema de reflexión ofrece múltiples ventanas de comprensión, particularmente cuando se trata de asumir un plano de análisis puramente procesal, operativo o de política sectorial, si se quiere, sobre los que habrán diversas opciones, tal como de hecho ha ocurrido históricamente en nuestra sociedad¹. Sin embargo, parece difícil (e impropio) desligar este plano de análisis de otro más sustancial, normativo en último término, que debiera informar, orientar y fundamentar en un sentido más profundo aquél plano puramente operativo².

Ese nivel de fundamentos no puede sino encontrarse en el orden moral en sentido estricto, en tanto se trata, antes que nada, de una acción, la acción de educar. Pero también se trata de la expresión de un contenido de "saber" que es el que especifica, en sustancia, la acción del educador. Luego, educar no es un verbo sustantivado, definido a partir de sí mismo y por sí mismo, como si en él se agotase su comprensión total. Por el contrario, se educa sobre algo (en esencia, primero), para algo (operar con ello después).

Es el "saber", por un lado, y la "aspiración al conocimiento" por otro, el que completa la acción de educar y le ofrece sentido a la correlación necesaria entre educador y

¹ Nuestra experiencia nacional, en este sentido parece abordar diferentes modelos educativos y pedagógicos a lo largo de este siglo.

² Lo operativo no como opuesto a lo normativo, por el contrario, iluminado, orientado por lo normativo.

educando. Un saber que se posee (el del educador) y una aspiración al conocimiento como finalidad deseable (la del educando), que es antes que nada normativo y luego operativo (en el plano de la acción práctica actúa de manera más directa sobre el obrar y luego sobre el hacer), y no al revés, como pareciera en algún sentido entenderse a partir de los postulados que integra la teoría del "aprendizaje significativo"³.

Es por cierto esto último lo que nos interesa destacar acá, particularmente lo que pudiese constituir esta teoría del "aprendizaje significativo"⁴, como una de las bases teórico-metodológicas que asume parte de la actual reforma educacional chilena. Y nos interesa detenernos críticamente en los principios que informan estos sustentos, teniendo la sospecha de que poner el acento en ello (tal como pareciera ocurrir en los reformistas), presupone finalmente desvalorar la acción de educar, desligándola de su contenido sustancial (normativo) que se debería producir en la transmisión del saber (aunque en lo perceptual pareciera tener el propósito contrario)⁵, y en su reemplazo, derivarla hacia la "construcción" (teorías constructivistas)⁶ de éste (saber) a partir del sólo "potencial" de conocimiento que el educando contenga y proyecte, como simple aspiración deseable (basta con que se le provea de las "condiciones" materiales adecuadas), sin que ello involucre protagónicamente al educador y su papel tradicional de depositario y transmisor de un saber⁷.

³ Vease de César Coll, "*Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*", Editorial Paidós Educador, Buenos Aires, 1994.

⁴ La teoría del "aprendizaje significativo" ha sido desarrollada a partir de las teorías constructivistas del conocimiento, particularmente por los estudios elaborados por Ausubel P., David en "*Psicología educativa, Un punto de vista cognoscitivo*", México Editorial Trillas, 1983. Véase también; Chi, M.T.H.; Slotta, J. y Leew, W. "From things to processes: a theory of conceptual change for learning science concepts", en "*Learning and Instruction*", pp. 45-69.

⁵ Se argumenta que la educación en Chile ha perdido todo valor al quedar reducida sólo al carácter memorístico que se privilegia y con ello desnaturalizando la transmisión del saber.

⁶ Vease a Ausubel, Novack y Hanesian, op. cit. Las teorías constructivistas suponen que el conocimiento crea la realidad más allá de su propia objetividad implícita.

⁷ "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que

Se trastoca así el "continente" en "contenido", hipotecando finalmente lo sustancial (lo normativo) que integra el "saber" (en tanto ya "aprehendido" en la búsqueda de la verdad), sobre todo, si ese "aprendizaje significativo" (como veremos luego) contiene en sí mismo una expresión (valorada incluso como propia de los tiempos) "subjetivista" y "relativista"⁸ que claramente representa una desconfianza en la posibilidad del conocer, y por esa vía en la posibilidad de alcanzar la verdad, actualizando así una vieja tradición voluntarista iniciada por Duns Scot⁹, refrendada en cierto modo por el nominalismo de Guillermo de Ockam¹⁰ y rescatada en la posmodernidad por los neoestructuralistas del lenguaje (Braudillard, Derrida, Foucault, Lyotard, Baudelaire)¹¹.

Ahora bien, tal como lo hemos destacado, la educación como un bien superior (parte constitutiva del bien común general de la sociedad¹²) contiene una dimensión social que la vincula con

el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñesele en consecuencia" (Ausubel, Novack, Hanesian, op cit. 1978)

⁸ Según esto no se desconoce la verdad, pero se advierte que se trata de una verdad limitada. Para estas corrientes filosóficas no hay ninguna verdad universalmente válida. El subjetivismo limita la validez de la verdad al sujeto que conoce y juzga. J. Heseen, *"Teoría del Conocimiento"*, Editorial Losada. S.A., Buenos Aires, 1958, pp. 40-42.

⁹ Duns Scot, Juan (1265-1306), es creador del "voluntarismo", doctrina según la cual la libertad es el principio supremo de todas las cosas, y del cual dependen, por consiguiente, la verdad, y la inteligencia.

¹⁰ Guillermo de Ockam (1295-1350) iniciador del nominalismo, según el cual las ideas no se forman a partir de la experiencia, sino que tienen una realidad mental propia, irreductible a las imágenes. La inteligencia según Ockam no puede acceder a la sustancia de las realidades, lugar propio de Dios, iniciando así sin quererlo además un cierto teologismo. (véase; Regis Jolivet; *"Diccionario de Filosofía"*, Club de lectores, Buenos Aires, 1984. Interesante resulta la llamada "ruptura hacia el escepticismo" analizada por Gilson en; Etienne Gilson; *"La unidad de la experiencia Filosófica"*, Op. Cit. pp 77-110).

¹¹ Los filósofos neoestructuralistas del lenguaje tienen en común la idea de que la realidad y su conocimiento están sujetos a la posibilidad de asegurar la validez del lenguaje que la "representa". Sin que esto sea posible, no sería tampoco posible asegurar la verdad de la realidad representada. Una imagen de esto es la ofrecida por Michael Foucault en "Las palabras y las cosas". (véase a Joseph Rassam; *"Las palabras y las cosas"*, Crítica Filosófica EMESA, Madrid, 1978.)

¹² Como un bien "apetecible" y "apetecido" en tanto conducente a un bien aún mayor, ligado a la libertad, y a la tendencia natural a la verdad. (recuérdese la sentencia tomista de que "el grado supremo y perfecto de vida corresponde al

el plano normativo y en ese sentido adquiere una connotación moral, que la obliga de alguna forma a “contener” o “integrar” una cierta orientación o direccionalidad que no puede quedar sujeta a una mera expresión de sociologismo ético, si se quiere, (a la manera de la teoría del consenso Habermasiano)¹³ en que es el “descubridor” (y hacedor al mismo tiempo), de una normativa “construida” subjetivamente, el que termina por consolidar el proceso educativo (al punto que la educación -como proceso- pasa a depender del que se educa y no del que educa, del alumno y no del profesor)¹⁴.

Desde luego no parece prudente (ni eficaz en el tiempo) en este plano de análisis, el que el proceso quede sujeto a la responsabilidad del educando, subordinando así el rol del educador, que es justamente quien tiene la responsabilidad de concretar la operatividad de la educación en un sentido moral, de ligarla a su finalidad de bien común, de dirigirla a la búsqueda de la verdad¹⁵.

Por cierto hay aquí una cuestión de orden mayor, en tanto que la priorización que realiza el “aprendizaje significativo” en el proceso, es la resultante del esfuerzo primordialmente subjetivo del educando, liberándola así (por consecuencia final de ese subjetivismo) de esa finalidad de bien que posee y resituándola sólo en un plano metodológico, operativo, y lo más importante, hipotecando finalmente al propio conocimiento¹⁶, y, de manera

“entendimiento”, porque este vuelve sobre sí mismo y puede entenderse”; “Suma contra los gentiles”, VI, 11. Tomo II. BAC. Madrid.).

¹³ Jürgen Habermas posibilita el resurgimiento de la racionalidad moderna a través de lo que él entiende como consenso argumental. Es posible definir lo que es mejor para la sociedad –aún en el campo axiológico- a partir de la estructuración de argumentaciones racionales, sin acudir a ninguna otra fuente del saber. Así la moral social se hace descansar en la teoría comunicativa. Habermas representa hoy día un referente importante en la expresión de este sociologismo ético. Véase al respecto; *“Teoría de la acción comunicativa I, Racionalidad de la acción y racionalización social”*, Editorial Taurus, 1987, España.

¹⁴ Así se señala explícitamente en la teoría del “aprendizaje significativo”, (véase, César Coll, op. cit. Aprendizaje escolar....).

¹⁵ El sentido de educador en cuanto “Maestro” (Magister) que posee una cualidad de conocer y entregar ese conocimiento. De haber ya adquirido ese conocimiento y estar en predisposición de ofrecerlo, de transmitirlo.

¹⁶ Expresión utilizada por el profesor Fernando Moreno V. al referirse al proceso ideologizante que suele atravesar el quehacer de nuestras sociedades en materia de fe y verdad y que termina entonces por hipotecar a ambas en

aún más radical, a la propia verdad, asegurando como supuesto inicial su imposibilidad, y de paso, atentando contra la propia aspiración de bien que supone para el hombre dicha aspiración¹⁷.

Ahora bien, en la teoría del "aprendizaje significativo", una primera cuestión que merece nuestra atención es la consideración del aprendizaje como un resultado "positivo"¹⁸ (puesto allí fenomenológicamente), "experencial", destinado a generar un cambio en la conducta (empírica), y particularmente en la practicidad de la misma¹⁹ (y como resultado de esto, más en el "hacer" que en el "obrar")²⁰.

Se trataría asimismo de un proceso vivencial que internaliza cambios de orden permanente. Lo importante sería observar la conducta que se desprende del proceso educativo, particularmente, la capacidad del educando para "comprender" la complejidad de la realidad que lo rodea, más que la aspiración a buscar la verdad de dicha realidad.

beneficio o interés de luchas políticas o sociales. Acá se utiliza en el sentido de hipotecar el conocimiento verdadero en interés de un cierto metodologismo que relativiza la verdad y sospecha incluso de que ésta sea alcanzable.

¹⁷ Véase; Jacques Maritain; *"El pensamiento vivo de San Pablo"*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1945, "La verdadera sabiduría de vida eterna es la contemplación de las profundidades de Dios, que solamente conoce el espíritu de Dios y la que, por la fe en la fe, hace descender a nosotros un conocimiento misterioso cuando hemos alcanzado la edad perfecta del cristiano". (Nuestro entendimiento está dirigido a Dios donde el mundo adquiere para nosotros verdadero sentido. Desde luego esto parece totalmente contrario a lo planteado por el constructivismo y la teoría del "aprendizaje significativo").

¹⁸ Véase; Max Scheler; *"El saber y la Cultura"*, Editorial Universitaria, 1980, Chile, p. 59. Scheler fiel su ciencia positiva y rigurosa establece que *"no hay pues, en parte alguna el llamado saber por el saber. Este saber -añade- no puede darse, no debe darse, ni se ha dado tampoco seriamente en el mundo, en ningún momento ni lugar"*.

¹⁹ Véase César Coll, *"Aprendizaje escolar y...."*, Op. cit Una primera definición hace descansar al aprendizaje significativo como una conducta final resultante de experiencias logradas.

²⁰ El informe Brunner que elabora el diagnóstico sobre el sistema educacional chileno, creado por Decreto Supremo N° 351 del 8 de julio de 1994, propone en el campo de las modalidades pedagógicas para *"aprender a aprender"* lo siguiente: "Lo que se persigue es que el alumno adquiera la capacidad del "saber hacer", que debe comprometer al individuo en mente y cuerpo". Al respecto véase: *"Informe del Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación"*, Santiago de Chile. 1994.

No obstante, la definición misma que encierra el "aprendizaje significativo" denota un planteamiento aún más subjetivo, en tanto su herencia vital con el "constructivismo" (teorías "constructivistas")²¹. Se dice que el "aprendizaje significativo" implica apropiarse de lo que se aprende con "asignación de sentido" experiencial, es decir, el sentido de la realidad y su significancia descansan en un primer momento (determinante hasta cierto punto) en las vivencias individuales que se posean, otorgándole a la consciencia que conoce un impulso relevante en la "asignación de sentido" (y no de "verdad objetiva") a esa realidad²².

A esto debe unirse la capacidad para desarrollar aprendizajes autónomos. Así el sentido de lo que se aprende se relaciona a la actividad que se produce entre los conocimientos previos adquiridos experiencialmente (con un determinante ya subjetivo) y los nuevos modelos de aprendizaje (que relativizan aún más el conocimiento)²³, siendo finalmente el alumno el que construye el conocimiento (teorías "constructivistas"), subordinando a un espacio instrumental el papel del educador, y por consecuencia, el aprendizaje se concreta por la actividad que realiza el que aprende y no por la actividad que realiza el que enseña. La educación, se sentencia, "depende del alumno que aprende y no del profesor que enseña"²⁴.

En este sentido, se acentúa un cierto sociologismo del conocimiento²⁵ (que incluye aquellas escuelas que proponen la

²¹ Véase Ausubel, Novack, Hanesian, op. Cit. "*Psicología educativa...*".

²² Hay aquí claramente una ligazón con la "Sociología del Conocimiento", en particular el supuesto básico de que todo conocimiento está condicionado por el contexto social y las formas de pensar y de sentir tal como son expresados y comunicados. Al respecto véase a Alberto Izzo; "*Sociología del conocimiento*", Angel Estrada Editores, Buenos Aires, 1969, pp. 5-7

²³ Parece necesario insistir sobre esto, dado que en este planteamiento, el conocimiento no sólo está condicionado, sino que está sujeto a la interpretación de la realidad que construya el alumno bajo esos condicionamientos. Esto, desde luego termina por relativizar todo conocimiento.

²⁴ Véase; César Coll; "*Aprendizaje escolar y...*", op.cit.

²⁵ Advertimos desde ya en esto la vieja tradición del sociologismo iniciada en Bacon y el propio Maquiavelo, para quienes las posiciones ocupadas por los individuos en la sociedad comportan intereses distintos y consecuentemente diversos modos de sentir y de pensar, descubriendo así la base social del

construcción del propio orden moral de la sociedad, en una vieja tradición puesta en práctica por los neomarxismos)²⁶. Un sociologismo que es a la vez radicalmente fenomenológico iniciado ya por Alfred Schutz²⁷ y puesto en actualidad por las teorías del “interaccionismo simbólico” en Herbert Mead²⁸.

En este sociologismo (incluida la expresión ética –si se puede sostener que exista- de éste), la interpretación (hermenéutica) del “mundo”²⁹, y la construcción (finalmente) de éste, es a partir del dato “positivo”, (ya dado, ya puesto), sin advertir ni considerar, por cierto, lo que la propia fenomenología

pensamiento, es decir, lo que en términos sociológicos es lo mismo, su carácter ideológico. Véase, Alberto Izzo, op. cit “Sociología del...” pp. 21-22.

²⁶ Una larga tradición que se origina en el determinismo económico de Marx, pero que atraviesa toda una línea argumental no abandonada por la escuela crítica de Frankfurt ni las corrientes neomarxistas científicas. Proudhon, Althusser, Marcuse, Gramsci, conforman una línea de resistencia que se extiende a nuestros días. El condicionamiento social para ellos está determinado por la manera cómo la sociedad se ordena, un ordenamiento que presupone la expresión de fuerzas dominantes socio culturales que actúan en sostener un sistema en particular.

²⁷ Schutz coloca el acento en la interacción social y en la “construcción” de tipificaciones con la cual damos cuenta del “mundo de la vida”, del “Unwelt” y del “Mitwelt” Esa construcción pasa necesariamente por el lenguaje como realidad ordenada. Asimismo, advertimos como importante el proceso a través del cual las personas tienden a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas, situación que está muy ligada a lo que venimos acá analizando. Al respecto véase; George Ritzer; “*Teoría Sociológica Clásica*”, Cap. 10, Editorial Mc Graw-Hill, México, 1993, pp. 363-391.

²⁸ El “Interaccionismo simbólico” se ha constituido en una de las expresiones más recurridas hoy, de la sociología clásica. Según esta corriente, el proceso a través del cual definimos nuestra conducta deviene de la utilización de procesos mentales, donde la creación de significancias le dan sentido objetivo a la realidad, incluida la propia. La sociedad para H. Mead es el proceso social que precede tanto a la mente como al “self”, representa el conjunto organizado de respuestas que adopta el individuo, siendo la “educación” el proceso mediante el cual los hábitos comunes de la comunidad se internalizan dentro del actor. Por cierto que hay aquí una fuente de análisis muy interesante para abordar lo que acá intentamos cuestionar del “aprendizaje significativo”. Al respecto véase; George Ritzer; “*Teoría sociológica Clásica*”, op. cit. Cap. 9, pp. 333-361.

²⁹ La máxima de que el ser que puede ser comprendido, es lenguaje, puede ser extendida a la idea de que la realidad (ontológica) que puede ser entendida, es lenguaje. La hermenéutica se ha erigido en ciencia con pretensión de salvarnos del caos que representa la desconfianza en nuestra propia inteligencia, núcleo quizás de la verdadera crisis cultural.

de Husserl entendía como el “ponedor de las cosas”³⁰ allí en ese mundo, operando así un vacío de graves consecuencias, en tanto, se nos remite a la tarea de “asignarle sentido” y “significancia” a ese mundo (ya desligado de su sentido de creación “o de mundo creado”).

Interpretación de la realidad (finalmente) que “realizamos”, que “elaboramos”, que “construimos”, a partir de nuestra capacidad para asignarle sentido a ese mundo (experencialmente), pero, con la pretensión no sólo de interpretarlo, sino que al mismo tiempo, construirlo, o dicho de otra forma, en la misma medida que interpretamos el mundo lo construimos, como así también, en la misma proporción que le asignamos sentido al mundo, que le inyectamos significancia, le damos forma real para nuestra consciencia, es decir, lo hacemos real, lo construimos. Podrá notarse en ello como opera una distorsión radical del proceso correlativo que sugiere la acción consciente que transita entre la subjetividad que conoce y la objetividad que determina lo por conocer³¹.

Opera aquí un proceso que determina lo que para algunos constituye la médula del paradigma del “idealismo cultural”, o “hiperrealismo”. Pareciera que hoy la realidad no requiere ser real

³⁰ Schutz ignora el sentido de la fenomenología de Husserl, para quien el mundo que “está ahí”, para mí, está al mismo tiempo “puesto por alguien”. Schutz centra su análisis más bien en la construcción de sentidos de esa realidad “ya dada” sin entrar en la explicación del origen de esa realidad. Para Husserl incluso la misión de la filosofía no es explicar los hechos sino alcanzar la esencia de los mismos, que suponen una verdad más universal que revele las condiciones necesarias que lo rodean Véase. Al respecto véase; “Historia de la Filosofía”, Cuadernos de selectividad, Cuaderno N° 8 “Husserl y la fenomenología”, Alhambra Longman S.A. Editores, segunda edición, Madrid, 1984.

³¹ “La ontología del lenguaje reconoce inicialmente un principio que podemos formularlo de la siguiente manera: “No sabemos cómo las cosas son, sólo sabemos como las observamos o cómo las interpretamos. Vivimos en mundos interpretativos”. En efecto, si sostenemos que no podemos saber cómo las cosas son, ello implica que debemos abandonar toda pretensión de acceso a la verdad. El cuestionamiento de la capacidad de los seres humanos de acceder a la verdad plantea de inmediato dos desplazamientos significativos. El primero de ellos implica que el centro de gravedad en materias de conocimiento se desplaza desde lo observado (el ser de las cosas) hacia el observador (el sujeto que conoce). Así pudiéramos decir: “*dime lo que observas y te diré quien eres*”. Esta es justamente una de las premisas centrales de esta disciplina bautizada como Coaching ontológico”. Véase al respecto; Rafael Echeverría, “Ontología del lenguaje” Dolmen Ediciones, Editorial Universitaria, 1994, Santiago de Chile.

para ser realidad, como la verdad no requiere ser verdadera para ser verdad, basta con su "apariencia", con su "simulación", lo que importa es el "parecer", no el "ser"³². Desde luego, la hermenéutica parece imponer su energía en un mundo fugaz, transitorio y momentáneo como lo ha caracterizado J. F. Lyotard³³.

Así, aquel "sentido" del mundo logrado, la significancia alcanzada de éste (y la propia construcción de su realidad, inclusive, por encima de ella misma) quedan finalmente ligadas al "subjetivismo" (hermenéutico)³⁴ que cada potencial de conciencia pueda operar, basado por cierto, en las disímiles experiencias de cada individuo.

De esa forma, una misma realidad (aún la creada ya positivamente), puede (y debería por la lógica empleada) derivar a un conocimiento subjetivo, relativizado, (sostenido en un sentido hermenéutico y determinante) absolutamente diverso, pero, al mismo tiempo, con total pretensión de validez, (al operar allí lo que desvirtuadamente se entiende por "conocer"), rompiendo el dilema esencial que transita en la teoría del conocimiento, esto es; o el conocimiento es falso, y por lo tanto inválido, o es verdadero y por lo tanto válido para todos (aún cuando pueda ser incompleto)³⁵.

³² Rosa María Rodríguez Magda resuelve ingeniosamente esto al caracterizar el modelo de simulación como el paradigma que se impone hoy día. Para Rodríguez Magda, "con la caída de la modernidad no hay una pérdida de la representación y una emergencia de los sujetos marginados por ella, sino una hegemonía de la representación sin la oposición de la realidad (imagen autónoma); es la primacía de lo objetual, del hiperrealismo. Anacrónico reivindicar cualquier sujeto, el juego es introducirse en la ley del simulacro". Véase; Rosa María Rodríguez Magda; "La sonrisa de Saturno, Hacia una Teoría transmoderna", Editorial Anthropos, 1989, Barcelona.

³³ Véase; Jean Francois Lyotard, "La condición Posmoderna", Editorial Gedisa, Madrid, 1990. Interesante resulta también el análisis que al respecto realiza Octavio Uña, particularmente cuando conecta a Lyotard con el problema del conocimiento en esta época contemporánea. La sociología del conocimiento desde donde -a juicio de Uña- Lyotard levanta su queja, presupone un contexto hermenéutico de "juegos de lenguaje" que se imponen en la transitoriedad de la fragmentación posmoderna. Al respecto véase; R. Reyes, O. Uña, J. Vericat; "Conocimiento y Comunicación", Editorial Montesinos, 1989, Barcelona. pp.49-96.

³⁴ Véase, Rafael Echeverría, "La ontología del...", op. cit.

³⁵ Véase; J. Heseen, "Teoría del ..." op.cit. pp. 28-29. El concepto de la verdad se relaciona estrechamente con la esencia del conocimiento. Verdadero conocimiento es tan sólo el conocimiento verdadero. Un conocimiento falso no es

Lo anterior se ve reafirmado en la idea sostenida de que los efectos del proceso educativo sobre los alumnos (y en esta óptica su resultante esencial) están fuertemente condicionados por su potencial cognitivo, que es esencialmente diferenciado por determinantes socioculturales (y cuando no, aunque no se dice directamente, por condicionantes genéticas)³⁶, haciendo entonces necesario que todo el proceso educativo adquiera una particularidad ajustada finalmente a la organización mental del alumno.

El alumno conoce con lo que "es" vivencialmente y "es", en gran parte, lo que ha internalizado experiencialmente. Esta experiencia es una determinante que integra fundamentalmente sus condicionamientos socio-económicos y culturales³⁷. Dicho de otra forma, el conocimiento de un alumno, el aprendizaje que éste logre, queda finalmente sujeto a las condiciones que lo rodean y que le brindan capacidad para asignarle sentido y significancia a esa realidad, y "construirla" finalmente.

Por cierto toda iniciativa de planificación curricular y eventual estandarización de programas y metodologías educativas deberían dar paso a una total flexibilidad en la aplicación y/o exposición, tanto de los contenidos seleccionados (si es posible aún operar en la selección de éstos sin que ello resulte contraproducente), como así también, en la profundización

propiamente conocimiento, sino error o ilusión. Más ¿en qué consiste la verdad del conocimiento? Debe radicar en la concordancia de la "imagen" con el objeto. Un conocimiento es verdadero si su contenido concuerda con el objeto mentado. Podrá apreciarse la distancia en esto respecto de la pretensión que se le asigna a un conocer "rebajado", "simulado" (hermenéutico) que parte de la imposibilidad del conocer.

³⁶ Hay aquí claramente una herencia de las teorías psicológicas desarrolladas a partir de los trabajos de Piaget. Al respecto véase; Juan Ignacio Pozo, *"Cognitive Psychology and scientific education"*, Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Madrid. Conviene asimismo revisar lo planteado por Piaget en; Inhelder, B. Y Piaget, J.; *"De la logique de l'enfant a la logique de l'adollescent"*, París. P.U.F. 1955, traducido al español por MTC Velasco Editorial Paidós, Buenos Aires, 1972.

³⁷ Por cierto que la libertad con que actúa la conciencia se ve rodeada de las circunstancias que la acogen. Pero distinto es postular que esa libertad de conocer condiciona determinantemente el conocimiento al cual se pueda aspirar. Es allí donde adquiere el "aprendizaje significativo" -a nuestro juicio- un carácter subjetivista que termina por relativizar el conocimiento a lograr.

de ellos³⁸. Del mismo modo deviene respecto de las evaluaciones, ahora, ajustadas a cada realidad individual (esto último genera desde ya un serio cuestionamiento a la estandarización de notas utilizadas como criterio común para evaluar a los alumnos).

Demás está indicar que todo este proceso es parte activa de los cambios que se han realizado en nuestro proceso educativo desde 1995 a la fecha y puestos gradualmente en práctica en los distintos niveles escolares³⁹.

Se dice asimismo que los efectos de las experiencias educativas se ven afectados por los conocimientos previos adquiridos. Esto, desde luego, es cierto si se asume el conocimiento desde la perspectiva constructivista que incorpora la teoría del "aprendizaje significativo", dado que la consecuencia natural será concluir que el proceso educativo de los alumnos en la interpretación de sentido que realicen, está condicionada por el cúmulo de experiencias, vivencias, y conocimientos previos que ya poseen⁴⁰. Es decir, no sólo actúan los condicionamientos socioculturales en que está inserto el alumno, sino que también, (y de manera quizás más radical aún) el esquema de conocimientos previos ya adquiridos, es decir, el tipo de interpretación, de asignación de sentido, de construcción de la realidad, que el alumno ya haya realizado de manera autónoma previamente.

Así, en un mismo curso, podrán existir distancias radicales entre alumnos de edades similares, pero de experiencias disímiles que han provocado en ellos esquemas de conocimientos previos ya internalizados y difíciles de modificar (sobre todo si se tiene en cuenta la capacidad de penetración de los medios de

³⁸ Así parece estar incorporado en la reforma educacional chilena. "El informe Brunner" tras un detallado diagnóstico de la realidad educacional chilena propone en el marco curricular la elaboración de un mínimo de contenidos que ofrezca la suficiente flexibilidad para que cada comunidad educativa pueda elaborar sus propios programas de acuerdo con su proyecto educacional y según las necesidades de los alumnos. Véase al respecto el "Informe del Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación" ("informe Brunner"), p. 48. Santiago de Chile, 1994.

³⁹ Véase; "Informe del Comité Técnico...", Ibid.

⁴⁰ Véase; Juan Ignacio Pozo; *"La Psicología Cognitiva y la Educación..."* op.cit. Según Pozo, la insatisfacción con el concepto piagetiano de estadio de las operaciones formales, unida a otros varios factores psicológicos y didácticos, hizo que los estudios se hayan orientado cada vez más hacia el papel de los conocimientos previos de los alumnos en el aprendizaje de la ciencia.

comunicación como la Televisión), propias de contextos desiguales (no necesariamente económicos), que los llevarán a comprensiones, interpretaciones y asignación de significancias diversas sobre una misma realidad⁴¹.

El conocimiento se hace así descansar en las condicionantes que actúan sobre la conciencia (ya no tan libre, sino más bien determinada), que debe ahora intentar comprender una realidad que sólo existe en cuanto ha sido posible de crearse "con sentido" en dicha conciencia. ¿Cómo podría actuar una conciencia "condicionada" abstrayendo las propiedades objetivas de la "cosa", creando con ello una idea objetiva de ésta, dando cuenta finalmente de la verdad de esa cosa? Parece no ser posible sin que se termine por desvirtuar el carácter del conocimiento verdadero como proceso de correlación entre sujeto y objeto, en que ambos se determinan⁴².

Pues bien, la teoría del "aprendizaje significativo" deviene en entender el conocimiento como "creación de significancia" con autonomía de las propiedades objetivas de la cosa. El "objeto" (ontológico en cuanto ser) no es determinante del conocer, puede ser (y es) "re-creado" ("construido") y con ello sus propiedades,

⁴¹ Diferentes estudios dan cuenta de la capacidad de "penetración" que posee la Televisión a la hora de entregar conocimientos. Como se sabe la Televisión trabaja a una velocidad de 300 mts. por segundo lo que dificulta que el nervio óptico pueda alcanzar a entregar toda la información necesaria al cerebro para que éste pueda operar. Se produce allí una dispersión de la información que quedará alojada tanto en el superconsciente como en el subconsciente, que es donde regularmente la "imagen" se aloja. Los estudios de los efectos de la publicidad televisiva, en general tienden a considerar estos efectos sobre la "conciencia" del telespectador". Como queramos, la televisión ha pasado a jugar un rol fundamental en la generación de esos "conocimientos previos" en los alumnos en edad escolar. Interesante resulta ver; *"Javier del Rey Morató; Democracia y Posmodernidad, Teoría general de la información"*, Editorial Complutense, Madrid, 1996, pp. 23-24.

⁴² Véase; J. Hessen; "Teoría del ..." op.cit. pp. 52-53. El conocimiento significa una relación entre un sujeto y un objeto, que entran, por decirlo así, en contacto mutuo; el sujeto aprehende el objeto, pero esta conciencia cognoscente se conduce receptivamente frente a su objeto. Es una correlación entre ambos órdenes. Por el contrario, descansar en la priorización de uno de ellos supondría, o un subjetivismo, como parece ser este caso del "aprendizaje significativo", o en un objetivismo, como deviene del modelo del hiperrealismo.

subjetivándolo, sometiéndolo a la pura conciencia, desvalorando la objetividad (otrora claramente determinante) de la "cosa"⁴³.

En esto por cierto, surge nuevamente la gran cuestión de si es posible que pueda alcanzarse el conocimiento verdadero, si por definición éste queda sólo ligado a un sentido puramente interpretativo (hermenéutico), relativizado. La apuesta entonces parece iniciarse en la desconfianza total en la aspiración a la verdad, y lo que es más grave aún, en la eliminación de ello como un bien deseable "per se" en el hombre⁴⁴.

Aún cuando el "aprendizaje significativo" distingue en lo que el alumno es capaz de hacer solo y lo que es capaz de realizar con ayuda de otros (lo que se denomina "zona de desarrollo próximo"), el acento sigue estando en el carácter relativista que se asume por definición. Así, la cuestión clave parece no residir en si la educación debe conceder más importancia a los contenidos o a los procesos, sino en asegurar la realización de aprendizajes significativos. Es decir, concretar la posibilidad de que los alumnos puedan alcanzar según sus propias potencialidades (y

⁴³ Este problema atañe en definitiva a lo que se ha entendido como "la esencia del conocimiento humano" y deviene en plantear la cuestión de si es posible la correlación entre sujeto y objeto, o bien se impone uno sobre otro. Como ya lo hemos indicado, ni subjetivismo ni objetivismo son posibles de considerar como correctos. Se retraduce aquí por cierto las posiciones antagonicas demostradas en las tesis aristotélicas y kantiana. Mientras el primero asegura que los objetos del conocimiento están ya listos, tienen una esencia determinada y son reproducidos por la conciencia cognoscente, el segundo niega esta posibilidad al aseverar que no hay objetos del conocimiento hechos, sino que los objetos del conocimiento son producidos por nuestra conciencia. Ciertamente la teoría en comento (del aprendizaje significativo) parece centrar ciertos fundamentos en el orden del planteamiento kantiano. A nuestro juicio, por el contrario, es el realismo moderado aristotélico (potenciado por Santo Tomás más tarde), el que ofrece una verdadera salida a este problema. El conocimiento surge del dato primario de la existencia natural, tomado nota de ello, la conciencia comienza a desarrollar su proceso para "conocer" ese ser. Sujeto y objeto se requieren mutuamente en un proceso inductivo y deductivo.

⁴⁴ Esto no es un problema ni nuevo ni menor, solo que ahora parece adquirir nuevos aires con la puesta en vigencia de un neoestructuralismo filosófico. Al respecto recordamos la propuesta tomista; "Los entes de la naturaleza no sólo tienen inclinación a su propio bien, en orden de adquirirlo cuando no lo poseen y descansar en él cuando lo poseen, sino que tienen también inclinación a difundir a otros su propio bien en cuanto sea posible; por esto vemos que todo agente perfecto y en acto produce lo semejante a él". Véase; F. Canals Vidal; *Textos de los grandes filósofos, Edad Media*, Editorial Herder, Buenos Aires, 1979, pp. 129-130. (en Santo Tomás de Aquino, Suma Teológica, Tomo I, BAC, Madrid, 1947, Parte Primera, 19, a.2).

condicionantes a la vez) un sentido, una significancia, respecto de la realidad que se desea conocer⁴⁵ (aún cuando estos "sentidos" y estas "significancias" sean falsas).

Esto último parece no ser tan importante, en tanto la verdad no es sino la consecuencia del esfuerzo (condicionado) que cada conciencia hace por interpretar la realidad, y no el esfuerzo que hace la conciencia por conocer objetivamente esa realidad⁴⁶. Tal como lo hemos propuesto desde el inicio, hay claramente aquí una hipoteca de la verdad que se asume incluso como un supuesto inicial.

Así entonces, la argumentación parece flotar sobre la idea de que el conocimiento de la verdad sobre lo que una cosa es, resulta ya a estas alturas aceptado como algo imposible (la denuncia habría sido iniciada en los albores de la filosofía griega, pero puesta en acción en el voluntarismo y nominalismo pos-escolástico, siendo actualizada por Kant siglos más tarde y puesta en escena ahora por el neoestructuralismo filosófico que pone en el lenguaje como "gesto significativo" más importante el centro de atención sobre la reflexión filosófica)⁴⁷.

El lenguaje como sabemos, es el gesto significativo de mayor importancia. Su construcción aspira a dar cuenta de la esencia y existencia de una cosa. Aspira a incluir género y especie de dicha cosa, aspira a transformar en término, en concepto, en universal, la verdad objetiva que se ha logrado de esa cosa⁴⁸. La

⁴⁵ La propuesta del informe Brunner indica la necesidad de adoptar modalidades de aprendizaje activo en las aulas, introduciendo nuevos estilos pedagógicos, considerando la libertad pedagógica del colegio y sin precipitaciones que confundan el proceso de aprendizaje. Al respecto Véase: Informe del Comité Técnico...". op.cit. p.47.

⁴⁶ Ha operado aquí el cambio ontológico al que nos referíamos con anterioridad. El "ser" es sometido a una recreación de la cual resulta, por decirlo de alguna manera, un "nuevo ser", comprensible, significativo, según las condiciones que rodean la conciencia que lo conoce.

⁴⁷ Ya nos hemos referido a este proceso, no obstante conviene recordar que una parte importante de reflexión filosófica ha estado girando en torno de la posibilidad del conocer y de la verdad.

⁴⁸ No es sólo, como bien lo advierte Etienne Gilson, que los conceptos sean el material de que está hecho nuestro conocimiento; es que, además, en cuanto intentamos definir su naturaleza, nos encontramos enfrentados con ese problema capital,... ¿Qué relación se da entre pensamiento y cosas?. Véase al respecto:

relación convencional entre signo y significante fue puesta en escena por Ferdinand de Saussure al asignarle al primer término, el signo, ese talante condicionado por el contexto cultural⁴⁹. No obstante, hoy se ha extendido esa convencionalidad también al significante, al punto que un mismo concepto puede (e incluso se admite su validez) significar distintas cosas (bastaría con recorrer algunas palabras como Democracia, Derechos Humanos, Dios, Justicia, Libertad, etc.).

Así pareciera que sólo la interpretación de la realidad es factible, pero ésta, aún está condicionada por diversos factores (tal como lo hemos señalado), siendo sólo posible reducir el esfuerzo del conocer a la posibilidad de que cada cual positivamente concrete su propia interpretación, sin que (aparentemente) pueda aplicarse sobre ello ningún criterio de verdad a través del cual sea posible afianzar ese carácter⁵⁰. Parece ser que sólo en un mundo donde ya ha sido relativizado el conocimiento y la verdad (donde se impone el "depende de..."), cabría el desarrollo de una teoría como la del "aprendizaje significativo", que parece adecuarse muy bien a esos tiempos, dando una suerte de salida a ese callejón oscuro al que conduce la ausencia de luz en la verdad (y en Dios finalmente).

Para los sostenedores de estas teorías, sólo la distinción que se realiza entre lo que el alumno sabe ("esquema de conocimientos previos" que ya presupone un conocimiento que

Etienne Gilson; *"La unidad de la experiencia filosófica"*, Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1966, Segunda edición. P. 14.

⁴⁹ Según Saussure, lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. La imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino su huella psíquica, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos; esa imagen es sensorial". De igual modo Saussure asevera la arbitrariedad del signo al indicar que: "el lazo que une el significante al significado es arbitrario; o bien, puesto que entendemos por signo el total resultante de la asociación de un significante con un significado, podemos decir más simplemente: el signo lingüístico es arbitrario". Al respecto véase; Ferdinand de Saussure; *"Curso de Lingüística General"*, Editorial Losada, Buenos Aires, Decimotercera edición, 1974. pp. 127,128,129,130.

⁵⁰ Un problema que se acentúa en nuestra contemporaneidad a partir de los procesos de mutación cultural del que somos protagonistas. Según Rodríguez Magda, en el hiperrealismo (contemporáneo) los objetos acuden en masa a la imagen para ser reales, y de ese modo logran por saturación su inexistencia. La realidad está perdida; o no es (porque no se registra), o es en demasía (con lo cual deviene imposible captarla, y es como si no existiera). Véase; Rodríguez Magda; *"La sonrisa de..."* op.cit. p. 24.

puede ser más bien puramente interpretativo y falso) y los nuevos materiales de aprendizaje (incluida de manera determinante la tecnología informática), otorgan la posibilidad de diferenciar lo que es el "aprendizaje significativo" y lo que constituye meramente un "aprendizaje memorístico", repetitivo, mecánico.

Esto último se ha constituido en una de las fortalezas de la reforma implementada⁵¹ en nuestro país, en tanto, la vulnerabilidad que representaba un tipo de aprendizaje basado en la repetitividad memorística ha llevado al otro extremo, a la radicalidad que presupone la idea de centrar el aprendizaje en la relación que se debería dar entre lo que el alumno ya sabe (presupuesto cuestionable en tanto "conocer") y los nuevos materiales de aprendizaje que deben estar ajustados a ese conocimiento.

Eso es lo que origina en términos de Ausabel (1968) el "aprendizaje significativo". No memorice, internalice sólo el sentido que adquiera para Ud. esa realidad. Ese sentido es permanente y constituye el verdadero conocimiento (no el conocimiento verdadero) deseable, posible y practicable operativamente, funcionalmente, socialmente.

Esto es lo que impulsa, entre otras cosas, la reformulación de contenidos en los textos escolares, ahora ligados a la posibilidad de que los alumnos le otorguen por sí mismo sentido y significancia a dicho contenido, y puedan desde allí asumir entonces ese aprendizaje. De igual forma es lo que proyecta la necesidad de incorporar la informática y los adelantos en software multimedia, donde autónomamente los alumnos deben ser capaces de aprender, creando sentido, generando significancias, construyendo la realidad⁵².

⁵¹ El informe Brunner reconoce en su diagnóstico inicial lo que se estima como "Modelo Pedagógico inadecuado". La comisión considera que prioritariamente se utiliza la actividad expositiva del profesor, generando con ello pasividad en el alumno; la memorización de materias descontextualizadas de la realidad cotidiana de los alumnos, y el cumplimiento a la letra de instrucciones. El predominio de este modelo dificulta que el alumno desarrolle sus capacidades para aprender por sí mismo. Véase, "Informe del Comité Técnico.....", Op. Cit.

⁵² Cabría aquí indicar los numerosos cambios que han experimentado algunas de las colecciones de textos escolares, como ser los textos Santillana para educación básica, desde 1990 a la fecha. Allí es posible advertir cómo unidades destinadas al conocimiento general (como educación cívica) han sido reducidas

Desde luego la importancia aquí no está dada en el conocimiento mismo, sino en el aprendizaje y, por lo mismo, no en un contenido de "verdad" de lo que se define como necesario de aprender, dictaminado por "alguien que ya sabe y discierne sobre su importancia (en tanto bien) de transmisión" (hacia quien es deseable que conozca en tanto valor también), sino más bien, por un contenido acorde con el saber (y la validez de éste) que transita en lo societal (sociologismo del conocimiento) y que de alguna forma pudiera estar internalizado en el esquema de conocimientos previos que el alumno haya adquirido. Así el criterio de verdad que opera es el que se ha erigido como válido, (incluso con pretensión de norma) en el contexto de las circunstancias sociales (ideológicas primordialmente)⁵³.

Hoy día los medios de comunicación, y particularmente la televisión, parecen incluso ofrecer (y disponer) de una capacidad muy influyente en la transmisión de un saber societal, Así, pareciera que una parte importante de esos "esquemas de conocimientos previos" deviene hoy día de los medios de comunicación social (no en vano los "nuevos gurúes" de la sociedad suelen monopolizar el show donde se "discuten" temas tan importantes como el aborto, la lealtad o la justicia, discusión que nadie pudiera entender como "seria" pero que no obstante, tiene mayor capacidad de internalización que otras fuentes del saber)⁵⁴.

al mínimo en su contenido, desvalorizando por ejemplo, lo relacionado con la identidad nacional (Héroes, Patria), o bien lo ocurrido con la "familia" cuyo contenido se reduce a una expresión como "unidad económica". Véase al respecto los textos Santillana para 4° y 5° Básico y compáreselos con los anteriores textos de la misma colección.

⁵³ Volvemos sobre las advertencias deterministas de autores marxistas cómo Althusser, Proudhon, Adorno y Gramsci. El conocimiento no sólo está sujeto a los condicionamientos sociales sino que además a propiedades particulares que caracterizan a ese ordenamiento social. Para el neomarxismo es necesario modificar los sustentos culturales que integran creencias y valores y que en definitiva conforman el verdadero sostén del sistema capitalista. Véase al respecto; Alberto Izzi; *"Sociología del Conocimiento"*, op.cit. pp. 33- 54.

⁵⁴ Hay aquí una crítica al rol que los medios están asumiendo al trastocar el sentido de la transmisión del conocer y transformarlo en parte de una necesidad de entretenimiento, gobernada por el rating y controlada por los auspiciadores. No obstante, la televisión es una de las fuentes más recurridas donde hoy los individuos encuentran respuestas (independiente de que éstas no sean las adecuadas).

A partir de esto, por ejemplo, debería abrirse una permanente revisión de contenidos en aquellas materias que pudieran estar más directamente afectadas por las valoraciones paradigmáticas que realiza la sociedad (entiéndanse hoy –por ejemplo- las Ciencias Sociales) y los nuevos materiales disponibles para el aprendizaje. ¿Acaso no está allí la raíz de la discusión que se desarrolló hace algún tiempo atrás respecto de cambios de contenidos en los textos escolares? (acudimos aquí, a lo ocurrido con los textos de Historia de Chile)⁵⁵. Y acaso ¿no se abre allí una nueva brecha para un cierto “gramscismo”⁵⁶ que pudiera impulsarse desde quienes operacionalizan ideológicamente estos cambios? Un asunto sobre el que volveremos más adelante.

Con anterioridad hemos señalado cómo la teoría del “aprendizaje significativo” está ligada a la “teoría constructivista”, de hecho se sostiene que en dicho aprendizaje el alumno “construye la realidad”, atribuyéndole significados. Se da así ese doble proceso en que la realidad no sólo es interpretada a partir del sentido que se le asigna, sino que en ese preciso momento pasa a contener realidad propiamente tal, es decir, pasa a existir. La realidad existe porque yo la construyo al darle significado, al otorgarle sentido. Esa parece ser la hipótesis central de esta teoría.

Aún más, la influencia de la educación escolar está relacionada más directamente con la capacidad que tenga ésta de

⁵⁵ Bastaría con recordar las críticas públicas que recibe el proyecto de reforma a los contenidos curriculares en materia de la asignatura de Historia, por parte de la Agrupación de profesores de Historia y Geografía de la Facultad de Historia de la Universidad Católica de Valparaíso.

⁵⁶ Para Gramsci el hombre es historia, y mediante un esfuerzo de toma de conciencia de sí mismo y de su mundo hace historia. Es praxis y con la mediación de la teorización de su praxis adviene a una acción capaz de superar su praxis primera y de transformar el mundo y la sociedad de la cual esa primera praxis era la expresión. La educación se inscribe en esta perspectiva y por eso es –en cierta medida- siempre re-educación, vale decir, superación de la educación dada por el ambiente en una nueva educación que es factor de superación de ese ambiente. Véase al respecto; J. Eduardo García Huidobro; “Gramsci y la Escuela”, C.I.D.E., Santiago de Chile, 1984. P. 75. Diría Gramsci: *“Es pueril pensar que un concepto claro, oportunamente difundido, se inserta en las diversas conciencias con los mismos efectos organizativos de claridad con que fue propagado: este es un error iluminista (...) no basta la premisa de la difusión orgánica desde un centro homogéneo de un modo de pensar y de obrar homogéneo. El mismo rayo luminoso al pasar por prismas diversos da refracciones diversas de luz: si se quiere la misma refracción es necesario hacer toda una serie de rectificaciones de cada uno de los prismas”*.

posibilitar en el alumno una mayor cantidad de significados. Así será más importante el proceso educativo en tanto haya sido capaz de crear mayor capacidad para interpretar la realidad, para generar significados, para "construir" esa realidad, no así, para transmitir un saber, para dejarse llevar por el bien que importa la aspiración a la verdad.

Estamos, desde luego, asistiendo a un cambio radical en la manera de concebir el conocimiento, el saber, la verdad, y acaso sino la posibilidad cierta de poder seguir acudiendo a la "norma" para discernir finalmente entre el bien y el mal, entre lo falso y lo verdadero⁵⁷. Un proceso de "mutación" cultural que conduce irremediabilmente a la hipostasía del saber, a la hipoteca del conocimiento.

Ahora bien, llevar adelante esto, operacionalizarlo, implica modificar los contenidos curriculares, tanto en su forma como en esencia, de tal manera que representen ya "en sí mismo" contenidos con significancia, es decir, que despierten la potencialidad de asumir significados, si se quiere, que sean factibles de interpretarse (a partir -por cierto- de la valoración social que ellos posean y que les permita ser considerados como disponibles para ser interpretados). Pero, también se requiere del entusiasmo que debe despertar en los alumnos este nuevo material, intentando centrar su esfuerzo en lo que éste ya sabe y no en la adquisición repetitiva de un contenido determinado. Ese "entusiasmar" dista por cierto del "atender", en tanto se trata de lograr un compromiso aún subordinando un contenido en favor de una forma⁵⁸.

Sin embargo, parece ser que en el orden de su funcionalidad (práctica) lo que le otorgaría un cierto valor agregado, en tanto se requiere adiestrar al alumno en la capacidad

⁵⁷ Nos referimos a la imposición de sentido que suele integrar la comprensión del mundo mediatizado por los medios masivos de comunicación, y lo desalentador que a veces pudiera representar combatir contra dicha imposición.

⁵⁸ En el informe Brunner se acoge la idea de que Disciplina y motivación pueden representar elementos contrapuestos. Consideran que la disciplina escolar se puede transformar en un problema irresoluble y resulta casi imposible motivar al alumno a aprender. Véase; "Informe de la Comisión Técnica..." Op. Cit.

para resolver por sí mismo una mayor cantidad de situaciones⁵⁹. La eficacia de este "aprendizaje significativo" viene dada por la potencialidad que le ofrecería al alumno para asumir un mayor número de problemas. De hecho se insiste sobre la necesidad de que sea éste quien desarrolle por sí mismo una intensa actividad en que establezca relaciones en su estructura cognoscitiva entre el material de aprendizaje y su esquema de conocimientos previos, juzgando, decidiendo, combinando, reformulando o ampliando las resultantes de esa relación⁶⁰.

La estructura cognoscitiva es entonces la columna vertebral del proceso. Es ella la que le permite relacionar su "memoria" ("esquema de conocimientos previos") con los nuevos materiales de aprendizaje, posibilitando entonces la creación de conocimiento, la interpretación de la realidad, la construcción de ella. Aprender significativamente es poder asignarle realidad (significativa, con "sentido") a la propia realidad, terminándola por precipitar en lo que se entenderá por "deconstrucción" en términos de Jacques Derrida⁶¹.

En esta operacionalidad se define también la capacidad para asumir la mayor complejidad de la realidad con la que opera el alumno hoy día, siendo así más bien la capacidad de memorización "comprensiva" la que le otorga posibilidades de enfrentar dicha complejidad. "Memorización comprensiva",

⁵⁹ El informe ya aludido con anterioridad indica que es importante que se comience al finalizar la educación básica una preparación para la vida del trabajo (...). Su objetivo será preparar a las personas para la vida, para actuar en situaciones específicas de la vida real. Véase Informe de la Comisión Técnica..." op.cit. p.46.

⁶⁰ Véase en Ausubel, Novack, Hanesian; "Psicología Educativa", op.cit. p. 466.

⁶¹ Según Habermas, Derrida quiere llevar a efecto la autosuperación de la metafísica en forma de gramatología. Su intento es explicar por qué lo esencial del lenguaje ha de entenderse conforme al modelo de la escritura y no conforme al modelo del habla. Para Derrida, la racionalidad que dirige la escritura ya no surge de un logos, antes inaugura la destrucción, no la demolición, sino la des-sedimentación, la deconstrucción de todos los significados que tienen su fuente en ese logos. En particular el significado de la verdad. Todas las determinaciones metafísicas de la verdad son más o menos inmediatamente inseparables de la instancia que es el logos. En opinión de Habermas, Derrida se propone atacar el logocentrismo de Occidente en su forma de fonocentrismo. Al respecto véase; Jürgen Habermas, "El discurso filosófico de la modernidad", Editorial Taurus, 1991, Madrid. p.200.

“funcionalidad del conocimiento” y “aprendizaje significativo” constituyen los tres vértices de un mismo triángulo.

Habría que insistir que estamos en presencia de un proceso cognoscitivo que pone su centro en la capacidad que posee el alumno para interpretar significados respecto de la realidad (y en esa aspiración, creando la propia realidad), basado esencialmente en la relación que establece entre lo que ya sabe (y ha interpretado como significancia válida de cierta realidad) y los nuevos materiales de aprendizaje que se ajustan o condicionan a ese “esquema previo de conocimientos”.

De esa manera el alumno “construye la realidad”, la crea, no ya a la manera del idealismo neoplatónico, o de un subjetivismo racionalista cartesiano, sino, como un mera resultante de un proceso hermenéutico que posibilita el otorgarle un “sentido”, una “significancia” a esa realidad, pero, teniendo en cuenta (aunque no se advierte allí tampoco la hipoteca que esto contiene) los condicionamientos que cada individualidad (cada alumno) posea, convirtiendo al conocimiento en una resultante de orden subjetivo y relativizante.

Es decir, estamos en presencia no ya de una escuela que pone en sospecha la posibilidad del conocer, sino que más bien en una corriente que desconfía totalmente en la capacidad del hombre y de su inteligencia para alcanzar la verdad. Y que, a partir de esa desconfianza, levanta el supuesto de que sólo es posible acceder a lograr “un sentido” de esa realidad, a interpretar subjetivamente dicha realidad (dado los condicionamientos que sujetan la conciencia libre), a construir así –finalmente- esa realidad sin que necesariamente ella exista objetivamente como tal, dado que el sustento de dicha existencia no es la constatación empírica y objetiva de la misma, sino más bien, la “construcción con sentido” que yo he sido capaz de realizar⁶².

Desde luego que podríamos ahondar aún más en la gravedad de lo anterior si adicionamos a esto el contexto de la pos

⁶² El profesor Rafael Echeverría advierte sobre esto al indicar que la forma en que damos un sentido a nuestras vidas, es obviamente lingüística. Basta preguntar a alguien “¿quién eres?”, para reconocer que lo que obtenemos de vuelta es un relato, una historia en la que “relatamos” quienes somos. Nuestra identidad está directamente asociada a nuestra capacidad de generar sentido a través de nuestros relatos. Al respecto véase; Rafael Echeverría, “Ontología del lenguaje” Op. Cit. p.53.

- modernidad pre- dibujada por Lyotard y caracterizada por lo "contingente", lo "fugaz" y lo "transitorio", cuyo ejemplo radical es la "moda"⁶³. ¿Es posible en esta hiperrealidad y en el contexto del modelo de simulación que parece imponerse hoy día, poder tener certezas de conocimiento, de verdad? ¿Acaso no parece más propicio adecuar la educación a los "nuevos tiempos"?

Los "nuevos tiempos" parecen marcados por la ausencia y desvalorización de la verdad, sumidos en una realidad atocigante que sólo parece poder ser asumida desde la propia y absoluta subjetividad, sin importar siquiera el relativismo resultante, a fin de cuentas no está en juego ya la verdad ¡Qué paradoja! después de doscientos siglos de búsqueda de la verdad hemos vuelto al mundo de la opinión⁶⁴. Así parece ser la resultante final de este proceso. Total ¿a quién le importa ya la verdad?

"Aprender a aprender" parece ser la nueva consigna (la misma empleada "originalmente" por New Age)⁶⁵ que equivale a la capacidad para realizar aprendizajes significativos por sí mismos, de manera autónoma, en una amplia gama de situaciones y circunstancias, donde quizás el objetivo central sea poder acomodar los esquemas de conocimiento previos a las nuevas realidades que se van asumiendo.

Alterar, modificar o construir nuevos esquemas presupone una finalidad básica del proceso de "aprender a aprender". La modificación de los esquemas de conocimiento del alumno es, pues, el objetivo central de la educación y esto remite, por cierto, a cuestiones claves de la metodología de la enseñanza, pero remite además a otras interrogantes relacionadas con otros subsistemas

⁶³ J. F. Lyotard; *"La condición Posmoderna"*, op.cit. La fragmentación del proyecto moderno, la invalidación de los llamados grandes relatos, configuran una época distinta que se agota en lo inesencial.

⁶⁴ Compartimos en gran medida la exclamación de Rodríguez Magda. Al respecto véase; Rosa Rodríguez Magda; *"La sonrisa de saturno"*, op.cit.

⁶⁵ Son notorias las "coincidencias" que se advierten. Al respecto véase el libro de Marilyn Ferguson *"La conspiración de Acuario"*, Editorial Troquel, Kairos, 1989, Buenos Aires, Capítulo IX. "Aprender a aprender" es la idea propiciada en el nuevo paradigma educativo de Nueva Era. El tipo de educación que propone este nuevo paradigma es una constelación de ideas y técnicas que se conocen como "educación transpersonal". Se incita al aprendiz a que cuestione y explore todos los rincones de la experiencia consciente y que indague el sentido de todo. Su objetivo es preparar al individuo para valerse por sí mismo en la vida.

interesados en proveer de contenidos a esos nuevos esquemas y contenidos de aprendizaje.

La pregunta transita inevitablemente (a pesar que inicialmente parecía desechada por ser ya improcedente) ¿quién define los contenidos de la enseñanza sobre los que el alumno deberá generar “sentidos”? ¿bajo qué criterios se asume lo que es o no importante de incorporar en los planes curriculares?⁶⁶ Esto bajo el supuesto incluso de que lo que importa es más bien el sentido y significado que el alumno logre crear o construir de ese contenido.

¿Quién define qué contenido debe o no estar incluido? Y aún más, si se excluyen ciertas materias (por ejemplo, la exclusión de ciertos contenidos de Historia, o de cultura cívica), ¿sobre qué material los alumnos crearan sentidos y significados? ¿Podría resultar así sorprendente que –por ejemplo- la propia “identidad cultural” pierda valor, cuando ha desaparecido de los contenidos que presuponen los nuevos materiales de aprendizaje, ante la valoración de un individuo “cósmico” de connotación “universal”⁶⁷? ¿Qué interpretación de ésta podría generar un alumno de manera autónoma? (ya sin el papel protagónico del educador como transmisor de un saber). Al no existir como contenido, ninguna, por cierto.

¿Podría resultar sorprendente –por ejemplo- si el sentido cristiano de la familia se termine por diluir, cuando cómo producto del “aprendizaje significativo” quede sujeto a la adquisición de nuevos significados, relativizados y subjetivos, sin tener en consideración la búsqueda de la verdad?⁶⁸ Se consuma

⁶⁶ No es una pregunta puramente académica, por el contrario es esencialmente práctica. Como queramos, la respuesta que de ello se ha hecho en Chile en los últimos años ha estado ligada a aspectos ideológicos, programáticos y partidistas. Se ha privilegiado una visión de la sociedad que presupone entre otras cosas la llamada “cultura libre”.

⁶⁷ La reforma educacional puesta en marcha prioriza una connotación de esta índole.

⁶⁸ Ya se advierte en esto un cambio, particularmente en los textos Santillana de educación básica, al quedar definida la familia como “unidad económica”, y también, al incorporar el concepto de “pareja” en lo definitorio de la misma. Aquí, desde luego la ausencia de la orientación normativa del educador contribuye a “desvirtuar” el conocimiento, tal como pudiera ocurrir en el alumno con problemas en las relaciones de sus padres (esquemas de conocimientos previos) y que se ve enfrentado a este nuevo material educativo, a través de cuya

lentamente un proceso de mutación cultural que ha sido proyectado, pensado y puesto en marcha a partir de un diagnóstico general, pero que ha supuesto la implementación de un proceso de aprendizaje que logra afianzar un cambio cultural, en manos ahora de visiones educativas "constructivistas", relativizantes e ideológicas finalmente⁶⁹.

El aprendizaje (y la educación) depende en definitiva de la construcción de conocimiento que realice el alumno. El profesor debe respetar sólo la "regla de contingencia", es decir, actuar en subsidio del nivel de conocimiento o "esquema de aprendizaje previo" que contenga ese alumno, o intervenir cuando las dificultades sean contingentes a la realización de actividades, afianzando así la propuesta de este modelo en cuestión. No obstante, la intervención del educador debe ser siempre en subsidio nunca en reemplazo. Modificar los esquemas de conocimiento previos resulta ser muy difícil y no es tarea del educador sino del educando.

Tomados en conjunto estos principios definen una concepción constructivista del aprendizaje y una concepción constructivista de la intervención pedagógica, cuya directriz es que deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimientos que construye el alumno en el transcurso de su experiencia sean lo más ricos posibles (no necesariamente más verdaderos).

Volvamos finalmente al plano de los cuestionamientos. Se trata en primer lugar de una teoría cuya esencia parece ligarse a un concepto del conocimiento, en que la posibilidad de la conciencia de alcanzar la verdad respecto de algo, queda radicada finalmente en el sujeto histórico, condicionado por su entorno social. Hay claramente aquí un subjetivismo importante. Por

relación debe, autónomamente, descubrir, asignar, construir, el "sentido" (y la realidad), en este caso, de "familia". ¿qué podrá resultar de ello?

⁶⁹ Gramsci describía la escuela activa como: "La colaboración amistosa entre maestro y alumno, la escuela al aire libre; la necesidad de dejar libre el desarrollo de las facultades espontáneas del alumno bajo el atento, pero no manifiesto control del maestro". "Hay que volver a la participación activa del alumno en la escuela, que sólo puede existir si la escuela está ligada a la vida". ¿Acaso no se parece esto a lo propuesto finalmente en la reforma? Surgen pues cuestionamientos que no pueden ser abordados sin considerar los intereses y visiones que transitan en quienes han tenido la responsabilidad de proponer técnicamente las modificaciones educacionales. Véase al respecto; Juan Eduardo García Huidobro; *"Gramsci y la Escuela"*, Op. Cit. pp. 12, 61.

cierto que esto presupone un cierto historicismo, un condicionamiento provocado por circunstancias socio- históricas que determinan un sujeto, lo someten a tener que extraer desde allí, desde ese contexto, desde ese fondo, un tipo de conocimiento ya estigmatizado, ya determinado, ya subjetivado, ya condicionado.

En segundo lugar, provoca un relativismo en cuanto toda verdad está sujeta al individuo que conoce y particularmente a sus condicionamientos. No hay una verdad absoluta sino una verdad **relativa**. El significado de los conceptos no es algo rígido y determinado, si no que es algo que puede crecer y cambiar en la medida que se aprenden más cosas. Cada individuo (cada alumno) puede (y debe) lograr otorgarle sentido y significancia a la realidad, construirla, sin importar si ese conocimiento lo acerca o lo aleja de la verdad objetiva⁷⁰.

En tercer lugar, el constructivismo hace depender también (tal como lo habíamos advertido al inicio) la capacidad de generar significados en una suerte de estructuralismo genético (recordando incluso los planteamientos del neomarxismo de G. Lukács)⁷¹ que impondría un condicionamiento previo para cada etapa escolar. Hay, por cierto, una herencia aquí de las teorías estructuralistas de Piaget. Según esto, los alumnos de enseñanza básica poseen un tipo y nivel de capacidad de estructura genética (psicológica) para asignarle sentido general a la realidad (teorías implícitas), mientras que los alumnos de enseñanza media poseen otro tipo de estructura genética (psicológica) que los posibilita a concretar otro tipo de conocimiento más específico y científico. Pero hay también un apego a la superación de Piaget por la vía de extender el proceso de "aprendizaje significativo" a todo el proceso educacional y no sólo ligarlo a la educación adolescente donde se produciría la internalización de teorías científicas

⁷⁰ Antonio Gramsci advertía cómo "las premisas se van cambiando necesariamente y son transformadas y la conciencia del fin, al ampliarse y concretarse, reacciona sobre las premisas conformándolas progresivamente". Véase; J. E. García Huidobro; "Gramsci y la ...", op.cit. p.69.

⁷¹ Según Lukács la naturaleza es una categoría social, esto es: siempre está socialmente condicionado lo que en un determinado estadio del desarrollo social vale como naturaleza, así como la relación de esa naturaleza con el hombre y la forma en la cual éste se enfrenta con ella, o en resolución, la significación de la naturaleza en cuanto a su forma y su contenido, su alcance y su objetividad". Al respecto Véase; G. Lukács; "Historia y conciencia de Clases", Obras completas, Tomo III, p. 245, Editorial Grijalbo S.A., México, 1969.

específicas en contraposición a los alumnos básicos donde transitarían más bien las teorías implícitas⁷².

En cuarto lugar, a pesar de su postura psicológica y estructuralista, los condicionamientos parecen ser más bien propios de los procesos de socialización cultural y los referentes adquiridos allí. Así convertido en sujeto histórico, el alumno produce el cambio al modificar el significado de los referentes con los cuales interpreta la realidad. Este planteamiento se asemeja a la teoría "gramsciana" que parece ligarse a la perspectiva del "aprendizaje significativo",⁷³ dado que las consecuencias finales de éste, son provocar el cambio cultural (deseado o no), modificando finalmente el sistema de creencias y valores sustentados en la sociedad, generando un proceso de dialéctica crítica permanente.

En quinto lugar, conduce a una valoración pragmática del conocer que desvaloriza todo conocimiento que no tenga en vistas una operacionalidad inmediata, funcional⁷⁴. Esto colabora a vaciar el conocimiento de un contenido normativo, en tanto se prioriza su contenido práctico, haciendo cada vez más factible la desaparición de toda aspiración a la verdad, que es esencialmente religiosa, metafísica y especulativa.

⁷² Véase; Juan Ignacio Pozo; *"La Psicología Cognitiva y la ..."*, Op. cit.

⁷³ Hemos venido comentando cómo la postulación de Gramsci respecto de la educación adquiere sentido en nuestros cuestionamientos acerca de lo propuesto en la reforma educacional. La dialéctica que parece integrar la proposición gramsciana de la construcción de la cultura y el rol de los intelectuales como masa crítica, parece acomodarse a los resultados que nosotros acá criticamos respecto de lo a lograr con el llamado "aprendizaje significativo"

⁷⁴ Cómo ya lo hemos advertido, se trata de una educación orientada a la vida, al hacer, a la practicalidad.