

La naturaleza social de los aprendizajes

MSc. Mario Rodríguez- Mena García

Grupo de Aprendizaje para el Cambio

CIPS

El panorama de la educación de nuestros días es complejo desde el punto de vista de cómo alcanzar calidad en los aprendizajes. Coexisten diferentes enfoques psicológicos que sustentan las pedagogías en uso: unos de amplio arraigo en las prácticas educativas; otros que tratan de imponerse como política educacional y algunos distorsionados por el discurso modernista.

Las definiciones sobre aprendizaje son abundantes e igualmente ambiguas e imprecisas en muchos casos; sin embargo, la mayoría de ellas hacen referencia a ciertos rasgos que le son característicos. Uno de ellos alude a la relación que guarda el aprendizaje con la experiencia; al respecto, la pregunta clásica es “¿Puede haber aprendizajes sin experiencia previa?”. Aunque para muchos teóricos esto resulta imposible; algunos no comparten esa opinión. Tampoco existe consenso acerca del carácter de dicha experiencia para los que asumen la necesidad de la misma en los aprendizajes. La diversidad de criterios viene dada por la prevalencia de diferentes enfoques epistemológicos.

La intención de este trabajo es precisamente ayudar a aclarar este panorama. Para ello se hará notar, de una manera sintética, cómo las diferentes escuelas psicológicas han explicado los procesos del aprendizaje humano y las implicaciones que tales presupuestos teóricos han tenido en el ámbito de la instrucción y la educación. Al respecto se sustenta, como tesis básica, que en la médula de esta diferenciación está la posición epistemológica que le sirve de fundamento, problema viejo y permanente de la filosofía, y se aboga por una verdadera revitalización en la práctica educativa del **enfoque histórico - cultural** que basa su comprensión del aprendizaje humano en la **dialéctica materialista** y enfoca con claridad **la naturaleza social de los aprendizajes**.

El aprendizaje humano desde la visión vygotskiana

Si uno revisa los numerosos libros existentes que tratan de sistematizar las teorías del aprendizaje, encontrará básicamente una referencia explícita a tres posiciones epistemológicas¹: el **preformismo** (para quien el aprendizaje es irrelevante); el **empirismo** (donde el conocimiento es solo un reflejo de la estructura del ambiente, y por tanto, aprender es la capacidad de reproducir la información que recibimos); y el **constructivismo** (que asume al sujeto que aprende como el constructor de sus propias herramientas intelectuales a través de su accionar con el medio y sobre la base de sus propios esquemas) Puede que aparezcan designadas con otros términos, pero en esencia, se refieren a similares argumentos cuando tratan de explicar la concepción filosófica que sostienen las diferentes teorías del aprendizaje (vea por ejemplo, Pozo, 1996) En todo caso, cometen el error de incluir la visión socio - cultural del aprendizaje dentro del paradigma constructivista. A pesar de que ambas posiciones comparten

¹ Una explicación más detallada de cada una de estas visiones epistemológicas del aprendizaje aparece en el artículo “La calidad de los aprendizajes como problema actual de la educación. Bases epistemológicas y psicológicas”. (En Revista Cubana de Psicología, a publicar en el último número del 2003)

ciertos rasgos explicativos de la naturaleza del aprendizaje, es precisamente en el aspecto epistemológico en el que más se diferencian.

La escuela histórico cultural creada por Vygotski, se sostiene en las ideas filosóficas de Karl Marx, cuya doctrina dialéctico materialista ubica a la praxis, la actividad del hombre social transformando la realidad, como la fuente y mecanismo de corrección y perfeccionamiento del conocimiento, y por tanto, de nuestro aprendizaje.

Para Vygotski, es en la cultura, como registro de los sistemas simbólicos socialmente creados, donde se encuentran los organizadores de la experiencia. Por tanto, se sostiene, en oposición a los **preformistas**, que la experiencia sí es relevante para los aprendizajes. Pero no cualquier experiencia constituye fuente de conocimiento: la experiencia sensorial que privilegian los **empiristas** da solo un conocimiento limitado de la realidad sin que permita comprender las relaciones entre las cosas; se habla entonces de la experiencia como relación práctica, y dinámica, del hombre con el medio natural y social, pues la experiencia sensible se forma a través de la experiencia práctica y el conocimiento no es, como apuntan los **constructivistas**, ciencia de la idea, sino conocimiento del universo material y humano del que la idea es la expresión teórica. Los organizadores de esa experiencia, la que permite conocer, aprender, no están apriorísticamente fijados en el interior del aprendiz sino fuera de este, en la cultura, y es la práctica social la que permite su interiorización

“Modificando un conocido postulado de Marx podríamos decir que la naturaleza psicológica del hombre constituye un conjunto de relaciones sociales, trasladadas al interior y que se han convertido en funciones de la personalidad y en formas de su estructura” (Vygotski, 1987: 162)

La Escuela Histórico - Cultural rescató la comprensión del hombre como ser social, y por tanto, la naturaleza social de todos los fenómenos y procesos que concurren en él. La posición de Vygotski apunta a señalar que los aprendizajes no pueden darse al margen de las interacciones sociales. La psicología soviética posterior a Vygotski, ha tratado de desarrollar este postulado acerca del carácter social de los aprendizajes bajo la tesis de que lo social constituye por una parte la fuente del desarrollo conceptual del niño y también el marco donde se organizan las actividades comunes, incluido el aprendizaje de los escolares. Desde esta última visión se enfoca la Teoría de la Actividad.

Dicha Teoría postula que el niño solo puede apropiarse de la cultura si es un ser activo. La “actividad” aparece entonces, como mediadora entre el sujeto que aprende y el objeto de su aprendizaje (Leontiev, 1981), lo que constituye otra de las respuestas de la psicología en oposición a la corriente conductista que no acepta mediación alguna entre ambos elementos. Pero a diferencia de Piaget (que también admite como básico el papel de la actividad en el desarrollo psíquico), esta teoría plantea que la apropiación de los objetos culturales no puede ser reducida a la apropiación de los objetos en estado “bruto” (naturales) Solo en la medida que el niño pueda emplearlos como herramientas es que podrá elaborar su verdadero significado cultural, y esto sucederá cuando participe de las diferentes relaciones interindividuales en las que se verá inmerso, que son en definitiva las que dibujan los contornos culturales de tales objetos; de ahí la necesidad de la inclusión de otro en la actividad del niño: otro que

ya tenga experiencia en el uso de los objetos como instrumentos y productos de la cultura.

De este modo, cuando Davidov propone su concepción del aprendizaje a partir de la elaboración de un "modo de acción generalizado", destaca que el principal objetivo para el aprendiz debe ser la apropiación de conceptos teóricos a través de la reflexión teórica. Tales conceptos son concebidos como "normas" que deben ser apropiadas; su origen es histórico cultural y existen objetivamente en forma de actividad humana, en sus resultados, en los objetos elaborados con determinados fines. Así, la acción y la producción son frutos de conceptos teóricos elaborados socialmente, y el dominio de estos últimos precede al aprendizaje de las acciones sobre las cosas empíricas.

El "descubrimiento" en occidente de los postulados vygotskiano, acerca de la naturaleza social de la psiquis humana, ha hecho cambiar muchas de las concepciones sobre las competencias humanas. A partir de la década de los 80, investigaciones realizadas en el área cognitiva han llevado a reevaluar posiciones bien arraigadas en la psicología de corte fenomenológico. Hoy se plantea la tesis de localizar las competencias y habilidades humanas fuera de la mente de los individuos.

Así, en muchos casos, es erróneo decir que el conocimiento necesario para ejecutar una tarea reside enteramente en la mente de un solo individuo. Ese conocimiento puede estar "distribuido", es decir, el buen desempeño en una tarea depende de un equipo de individuos. En este caso, ninguno de ellos posee de manera independiente la pericia suficiente para resolverla; sin embargo, entre todos, trabajando juntos, son capaces de ejecutar la tarea de una manera confiable (Scribner, 1986) Este es un principio al que se recurre bastante en la práctica investigativa de las modernas ciencias: la multiplicidad de dominios de conocimientos y la necesidad de su integración para la comprensión de los sucesos y fenómenos del mundo natural y social requiere la creación de "grupos multidisciplinares" para ejecutar los diferentes proyectos investigativos. Aquí pueden encontrarse algunos de los fundamentos prácticos que sustentan la irrupción en la práctica pedagógica del denominado "aprendizaje cooperativo".

En situaciones de aprendizaje cooperativo los estudiantes perciben que ellos pueden obtener sus metas de aprendizaje solo sí, los otros estudiantes, en el grupo de aprendizaje, también lo logran. Los estudiantes discuten el material a aprender unos con otros, se ayudan y se asisten para comprenderlo, y se alientan unos a otros a estudiar.

El aprendizaje cooperativo debe ser contrastado con el aprendizaje individual y competitivo. En una clase competitiva los estudiantes trabajan unos contra otros para alcanzar una meta que solo algunos pocos estudiantes pueden obtener. Los estudiantes están graduados en una curva, lo que los lleva a trabajar más rápido y con más precisión que sus pares. Por lo tanto, los estudiantes procuran un resultado que es personalmente beneficioso y que logran en detrimento de todos los demás estudiantes de la clase. En una clase individualista los estudiantes trabajan por sí mismos para alcanzar metas de aprendizaje que no están relacionadas con las de otros estudiantes. Las metas individuales son asignadas, los esfuerzos de los estudiantes son evaluados en un set fijo, estandarizado, y los estudiantes son premiados de acuerdo con esto. Aquí también los estudiantes procuran un resultado que es personalmente

beneficioso; pero en este caso ignoran, como irrelevante, el logro de metas de otros estudiantes. (Johnson and Johnson, 1990).

Sin embargo, a pesar de los válidos argumentos, la realidad es que los defensores del aprendizaje colaborativo se mantienen en una posición minoritaria en las escuelas. Para comprender esto es necesario reexaminar algunos de los significados personales y sociales involucrados en la colaboración. Esto conduce al análisis de las contradicciones y las experiencias displacenteras de los maestros que han intentado conducir las realidades complejas de sus clases de nuevas formas: "porque *en las escuelas, como en otras áreas de la vida, las nuevas rutinas y procedimientos involucran desorientación y autocuestionamiento*" (Pradl, 1990:13).

La visión actual de los neopiagetianos acerca del paradigma del desarrollo conceptual de los niños, tiene una clara influencia vygotskiana. Los trabajos de la escuela de Psicología Social Genética de Doise, Mugny, Perret-Clermont y Shubauer-Leoni (los llamados socio constructivistas), así como la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau (citados en Garnier y otros, 1996) develan con claridad el papel determinante de las significaciones y las interacciones sociales en la construcción de los conocimientos. Es precisamente en este punto donde se diferencian de Piaget.

Para comprender la evolución del desarrollo conceptual emplean la noción de "conflicto cognitivo" como la clave de su interpretación. Se sabe que el término fue originariamente empleado por Piaget como una manifestación del desequilibrio entre los esquemas de asimilación del individuo y la constatación de los observables físicos correspondientes o como la contradicción interna existente entre los diferentes esquemas; posteriormente Inhelder, Sinclair y Bovet, lo reformularon y profundizaron en él empleándolo en el contexto específico del aprendizaje de las estructuras operatorias (Coll, 1996). Pero a diferencia de estos, los estudios de la escuela de Psicología Social Genética plantean que este conflicto estructurador, fuente del "cambio conceptual" en el individuo, solo se podrá manifestar cuando ocurren interacciones. Es por ello que lo denominan "**conflicto sociocognitivo**".

Esta escuela ha hecho importantes investigaciones acerca de las condiciones que hacen posible la generación de tales conflictos y sobre los modos alternativos de solución de los mismos dentro de la interacción social. Ha servido de base para la aparición de nuevas propuestas pedagógicas como el "contrato didáctico" de Brousseau y Schubauer-Leoni (citado en Garnier y otros, 1996) que postula la necesidad de la intervención directa de los alumnos en las situaciones pedagógicas. Desde este punto de vista el aprendizaje es entendido como la reconstrucción subjetiva de modelos y significados sociales, a través de la negociación de dichos significados durante la interacción social.

Una tesis muy parecida, salvando la diferencia terminológica, es la que sostienen los investigadores del aprendizaje cooperativo, anteriormente reseñado. Se trata de lo que denominan "controversia" (Johnson and Johnson, 1990) y definen como una incompatibilidad entre ideas, informaciones, opiniones y creencias entre los miembros de un grupo, que tienen la voluntad de llegar a un acuerdo. Desde el punto de vista psicopedagógico, la tesis que sostiene a esta propuesta es la necesidad de transformar los conflictos, que inevitablemente surgirán en la interacción, en controversias que

puedan ser resueltas de manera constructiva. El modelo de "aprendizaje negociado" de Boomer (1990) es una aplicación didáctica de esta idea.

Otros estudios, inspirados en las ideas de Vygotski, comienzan a buscar respuestas a algunas cuestiones medulares que constituyen limitaciones, de las hipótesis del "conflicto sociocognitivo" y el "aprendizaje cooperativo", para explicar el mecanismo de la interiorización. Los aportes iniciales de Forman y Cazden (citados en Pozo, 1996) parecen ser muy reveladores al respecto. La intención de estos autores es probar que la ausencia o presencia de interacción social no puede considerarse la única variable independiente que determina los progresos del conocimiento en los estudiantes. Ellos sustentan que las pautas de interacción pueden ser muy diferentes entre los grupos de aprendizaje, y en los propios grupos en los variados momentos de interacción que logran sostener, y por tanto, habría que estudiar sus efectos reales.

La potenciación del desarrollo a través de los aprendizajes

En este punto se puede decir, una vez más, que la consideración más valiosa la expresa Vygotski en una fecha temprana para la Psicología (los años 30) La caracterización que hace Vygotski del panorama de discusión científica presente por aquella época, en cuanto a las diferentes maneras de enfocar la relación entre la enseñanza y desarrollo psíquico, no ha variado mucho, con la única ventaja de que hoy son más los que se afilian al postulado vygostkiano de que la enseñanza conduce al desarrollo. (Vygotski, 1982).

Pero Vygotski no se refiere a cualquier tipo de enseñanza, sino aquella que se produce en los límites adecuados. ¿Quién o qué establece los límites? La respuesta hay que buscarla en la categoría "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP, en lo adelante), concebida como el espacio de interacción donde se producen las mediatizaciones necesarias que conducen al desarrollo psíquico. Esta genial idea nos permite inferir que resulta prácticamente imposible aprender fuera de los límites de la ZDP es imposible. Este podría considerarse un requisito básico cuando de calidad de aprendizaje se trate.

Con la ZDP, Vygotski cristaliza su comprensión de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Este concepto aclara que el aprendizaje no es desarrollo en sí mismo; pero la correcta organización del aprendizaje conlleva inevitablemente al desarrollo psíquico, pues activa un conjunto de funciones psíquicas que de otra manera quedarían "inhibidas". De este modo se establece la idea de que el aprendizaje es un momento crucial en el desarrollo, algo inherentemente ligado a él: solo por los mecanismos del aprendizaje aparecen en el niño las características verdaderamente humanas, no naturales, sino de esencia histórico - cultural.

"la educación, por su parte, puede ser definida como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no solo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial todas las funciones de la conducta." (Vygotski, 1987: 187)

La ZDP ha sido el objeto de atención de muchos trabajos contemporáneos en diversas partes del mundo. Términos como “andamiaje” (Bruner, 1990); “teoría del próximo paso” (Siegler, 1982); “potencial de aprendizaje” (Feuerstein, 1980; Román y Diez, 1988); “capacidad para aprovechar la instrucción” (Campione; Brown; y Ferrara, 1987); “transferencia de control” (Brown y Campione, 1994); “transparencia metacognitiva” (Labarrere, 1997); constituyen aplicaciones contemporáneas de la ZDP de Vigotsky, muchas veces, al decir de autores cubanos (Corral, 1997; Labarrere, 1998) mal interpretada.

El concepto ZDP representa la categoría clave que permite comprender la aplicación de las tesis fundamentales de la escuela histórico - cultural en educación:

- los procesos psicológicos superiores tienen un origen social,
- los instrumentos de mediación juegan un papel central en la constitución de tales procesos, y
- dichos procesos deben ser abordados según los mecanismos de su constitución, es decir, desde un enfoque genético.

Es la “ley genética general del desarrollo cultural” la que explica la transición hacia el desarrollo del sujeto que aprende en ZDP. Si bien esta ley no fue inicialmente formulada por Vygotski, pues su autoría pertenece a Pierre Janet (Baquero, 1996), es bien sabido que la connotación dialéctico materialista que este le confirió, le dio un matiz diferente. De acuerdo con Leontiev, a diferencia de Janet que otorgaba el rol preponderante a la “cooperación social”, Vygotski, encontró en la actividad laboral del hombre con ayuda de instrumentos los determinantes de su evolución psíquica, lo que guarda estrecha relación con la tesis del carácter mediado de los procesos psíquicos a través de los instrumentos.

El contexto social y los instrumentos de mediación son los que, a través de los procesos de interiorización, poseen un carácter formativo sobre los procesos psíquicos superiores. Es el dominio progresivo e interiorizado de los instrumentos de mediación, de los sistemas de representación disponibles y en uso en el escenario social, el indicador por excelencia de los cambios y progresos del aprendiz. En opinión de Wertsch, desde esta perspectiva, el desarrollo podría ser descrito como la apropiación progresiva de nuevos instrumentos de mediación o como el dominio de formas más avanzadas de tales instrumentos. De hecho, es el aprendizaje de nuevos sistemas de representación y el dominio más avanzado de los ya adquiridos quien permite la reorganización psicológica que da sentido de progreso al desarrollo psíquico. Progreso que no significa la sustitución de unas funciones psicológicas por otras más avanzadas, sino que, por integración dialéctica, las funciones psicológicas más avanzadas reorganizan el funcionamiento psicológico global, variando fundamentalmente las interrelaciones funcionales entre los diversos procesos psicológicos. (Wertsch, 1995)

Aprendizaje y mediación

La mayor parte de los investigadores en el área del aprendizaje reconocen el carácter mediado de este. Ante el empuje del paradigma cognitivista y la impronta del enfoque histórico - cultural, se señalan la mediación cognitiva y la mediación social como los mecanismos explicativos del acto de aprender: es imposible aprender algo sin la activación de nuestros procesos cognitivos; pero evidentemente tales procesos son “halados” desde la interacción con otro, que incluso no tiene que estar

físicamente presente, pues como bien dice Vygotski: *“El hombre, a solas consigo mismo, sigue funcionando en comunión”* (Vygotski, 1987: 162)

La mediación cognitiva ha sido reforzada desde la postura constructivista por numerosos autores contemporáneos; pero sabido es que esta es una herencia de antiguas escuelas psicológicas. Por ejemplo, se conoce que la teoría gestaltista, se opuso firmemente al Conductismo y asumió el carácter mediado del aprendizaje a través del funcionamiento cognitivo humano. Desde esta postura el aprendizaje es visto como un proceso de dotar de significado a las situaciones en las que se ve inmerso el individuo como totalidad (Sacristán y Pérez, 1994) Por debajo de las manifestaciones observables, se desarrollan procesos cognoscitivos de discernimientos y de búsqueda intencional de objetivos y metas; por ello, llegan a considerar que el individuo nunca reacciona de forma ciega y automática a los estímulos que le llegan del ambiente, sino que reacciona a partir de la percepción subjetiva que tiene de esa realidad. Situar al significado como el eje y motor del aprendizaje, constituye una manera de privilegiar a los procesos de motivación “intrínseca” en este proceso; se está hablando aquí del aprendizaje que es buscado, autoiniciado, interesado en la solución de problemas, en extender y aclarar los significados de las cosas.

Como ya se ha señalado de algún modo, para los constructivistas, son las estructuras cognitivas los mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio y el aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo. En todo caso este no es más que un proceso de adquisición en el intercambio con el medio mediatizado por estructuras reguladoras, al principio hereditarias, y posteriormente construidas con la intervención de pasadas adquisiciones.

La tesis central sería que estas estructuras se construyen estructurando lo real, pues solo se logra comprender un fenómeno reconstruyendo las transformaciones de las que es el resultado y, para reconstruirlas debe haberse elaborado una estructura de transformaciones. (Latorre, 1990) Pero, ¿cómo se crean esas estructuras de transformación? Se puede decir que algunos, como Piaget, lo dejan a la espontaneidad, al desarrollo natural; otros, la condicionan a la interacción social: para Davidov, por ejemplo la formación de un “modo de acción generalizado” es un proceso que debe ser guiado, se da un fuerte peso a la creación de las bases orientadoras de la acción (Galperin, 1965) como medio que garantice el éxito deseado. Es relevante también, en este sentido, la posición asumida por la psicología genética dialéctica de Wallon, que reconoce a las estructuras psicológicas como las variables más importantes del aprendizaje, conceptualizándolas como redes complejas e interactivas de pensamiento, emoción y actividad. Para Wallon, el paso de lo orgánico a lo psíquico constituye una verdadera génesis que está presidida y condicionada por la penetración social. (Wallon, 1974)

Precisamente, la teoría bruneriana acerca del “andamiaje”, destaca la mediación de la enseñanza en los aprendizajes. Para Bruner (1956), el desarrollo intelectual no es otra cosa que una creciente capacidad para manejar la información, y esta es una capacidad que se obtiene por la adquisición de mecanismos mediadores que se transmiten durante la enseñanza, y particularmente a través del lenguaje. La cultura provee al aprendiz de “amplificadores” de sus capacidades sensoriales, motoras y reflectoras.

De acuerdo con esta idea, los contenidos deben ser estructurados en forma de andamios para aprender (en otras teorías el término es "ayuda pedagógica") Lo importante aquí es situar la ayuda en el momento imprescindible y en la dosis necesaria a través de lo que Bárbara Rogoff denomina "proceso de participación guiada" (recordar el postulado de la ZDP). La tarea de andamiar al aprendiz (que no es un acto privativo del contexto escolar, ver Bruner y Haste, 1990) puede facilitarse a través de una serie de constructos donados a la didáctica por la Psicología Cognoscitiva, desde la década del 70, cuando Novak comenzó a utilizar con sus estudiantes un recurso instruccional que denominó "mapa conceptual". Me refiero a los llamados epítomes, redes, esquemas, marcos conceptuales, etc. (Román y Diez, 1991)

Se puede afirmar entonces que la mediación aparece en los aprendizajes con un doble carácter:

1. Los aprendizajes, solo se producen por mediación de las herramientas y signos que el aprendiz logra interiorizar. Para poder aprender se requiere el intercambio con los otros así como poner en funcionamiento óptimo nuestro aparato cognoscitivo. De ahí el carácter instrumental de esta forma de mediación: las herramientas y signos se erigen como instrumentos en manos del aprendiz para dominar la realidad.
2. Los aprendizajes constituyen para los aprendices las actividades que median entre ellos y la cultura que asimilan. En este sentido es como Vygotski los considera potenciadores del desarrollo del aprendiz. Desde este punto de vista la mediación tiene un carácter fundacional (Corral, 1999) y no solo instrumental: no existe el sujeto antes de la mediación y los mismos instrumentos que domina se convierten entonces en mediadores para aprender.

Aprendizaje y práctica social

Aprender, según los postulados del enfoque histórico - cultural, supone para la persona que aprende transitar desde el plano interpsicológico al intrapsicológico; hacer propios los significados producidos por la cultura y compartidos socialmente, pasar progresivamente de la dependencia a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación, lo que representa en última instancia el desarrollo cultural, la capacidad para transformar la realidad y transformarse a sí mismo.

Los aprendizajes no pueden cristalizarse en un estado, un producto acabado de una vez y para siempre. Como acciones que son, los aprendizajes siguen trayectorias peculiares en cada persona que aprende, dichas trayectorias muchas veces se cruzan, y si son activadas, renovadas y enriquecidas por efecto de la acción adecuada en ZDP, se tornarán, cada vez más, en trayectorias de calidad.

La aplicación en la práctica educativa de una teoría como la del "aprendizaje significativo" de Ausubel, ha demostrado la imposibilidad de alcanzar significados plenos de una vez y por todas. La significatividad es cuestión de grado (Coll, 1996) el aprendiz constantemente atribuye significados parciales a lo que aprende. Los conceptos, procedimientos, normas, valores, que se comparten y negocian durante el intercambio social, no tienen exactamente el mismo significado para los implicados, de ahí el carácter abierto y dinámico del aprendizaje

Aprendiendo en Comunidad

Hoy día, el término “comunidad de aprendizaje” es usado con bastante frecuencia. Su uso, demasiado extendido, es también diverso. Al menos se pueden diferenciar tres acepciones en su empleo:

- para distinguir lo extraescolar de lo escolar
- para referirse a la conectividad, mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, en una realidad virtual
- para enmarcar contextos socioculturales y ámbitos geográficos de todo tipo

Estos modos de interpretación no son excluyentes y muchas veces se solapan. No obstante, se puede notar que al emplear el término lo que generalmente predomina es la noción de comunidad más que la de aprendizaje. Solamente algunas versiones de Comunidad de Aprendizaje, más apegadas al contexto escolar, atienden sus aspectos psicopedagógicos.

La “Comunidad de Aprendizaje”, en sus diversas acepciones y enfoques, resulta reconocible como aspiración y como experiencia histórica en muchos países (Torres, R. M, 2001). Las razones de su reactivación y expansión en el contexto actual se resumen en muchas de las ideas expuestas en la Fundamentación de este resultado:

- La tendencia a la “globalización” y su impulso contrario, la localización.
- La complejización de la sociedad civil y el ensanchamiento de la participación ciudadana en sus diversos ámbitos
- El surgimiento y expansión acelerada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- La renovada importancia dada a la educación y el énfasis sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida como eje organizador de la sociedad del futuro, definida como “sociedad del conocimiento”, “sociedad del aprendizaje”.
- El desencanto con el sistema escolar y con los reiterados intentos de reforma educativa y la búsqueda de vías y modos nuevos para pensar la educación

Nuestra propuesta de **Comunidad de Aprendizaje**² emana de la comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes humanos que están “situados” en comunidades de práctica, social y culturalmente construidas. De este modo, conceptuamos a la **Comunidad de Aprendizaje** como: “*el modo de funcionamiento sistémico de un grupo en el contexto de su práctica social cuyos miembros son genuinos y mantienen interacciones constantes y múltiples dirigidas por el propósito de aprender en, desde, y para mejorar, tal práctica., lo que se convierte en su meta de desarrollo permanente*” (Rodríguez-Mena y otros, 2003: 65)

La **Comunidad de Aprendizaje** se constituye con propósitos amplios, entre ellos, perfeccionar la calidad de su actividad fundamental, y para ello, dominar estrategias, aprender competencias para autorregular el aprendizaje y para convertirse en continuos exploradores de sus procesos de aprender, a través del autodescubrimiento y

² Se refiere al modelo conceptual y metodológico con que opera el Proyecto “Aprendizaje para el cambio” que dirige el autor de este trabajo, junto a un grupo de investigadores, en el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) del CITMA

la investigación de los mismos. En el ámbito formativo, las **situaciones de aprendizaje** que se generan en la **Comunidad de Aprendizaje** tienen determinadas peculiaridades que inciden en la obtención de aprendizajes cualitativamente diferentes. Tales particularidades tienen que ver con:

- creación paulatina de equipos que se organizan sobre la base de igualdad de condiciones para la participación y el desarrollo personal.
- uso del diálogo reflexivo encaminado a la construcción del conocimiento,
- libertad de expresión como máxima para el entendimiento mutuo durante la construcción de tales conocimientos.
- espacio abierto para el error como acto natural en el proceso de aprender.
- posibilidad para la innovación, el cambio y la expansión del conocimiento.
- posibilidad abierta para el establecimiento de conexiones múltiples entre los saberes “académicos” propios o compartidos con otros, así como las experiencias personales obtenidas en otros contextos de la vida.

La facilitación del aprendizaje en una Comunidad

Intervenir en una comunidad de práctica, ya establecida, con la intención de que ella evolucione hacia una Comunidad de Aprendizaje tiene varias implicaciones metodológicas y éticas:

- Conocimiento del contexto cultural donde está enmarcada la comunidad.
- Prioridad de las personas y del desarrollo de los recursos humanos.
- Intervención sobre procesos ya en marcha.
- Procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación de la intervención.
- Orientación hacia el aprendizaje y énfasis sobre las competencias para aprender.
- Aprendices como beneficiarios y actores principales.
- Voluntariedad de su pertenencia.
- Autonomía en su gestión.
- Negociación constante de sus intenciones de desarrollo
- Continuidad y sustentabilidad de los esfuerzos.

Como bien se ha dicho, el desarrollo de la **Comunidad de Aprendizaje** se sustenta en la activa participación de todos sus miembros durante la gestión de los aprendizajes. Ello requiere de la interacción, el diálogo y la cooperación permanente entre todos. Los procedimientos que introduce el Programa de Formación del Aprendiz Autorregulado en este contexto tienen el propósito de potenciar las competencias básicas del Aprendiz sobre la base de la tesis vygotskiana acerca de la doble aparición de las funciones psíquicas: primero intersubjetiva y luego intrasubjetiva.

El momento intersubjetivo es, por tanto, esencial para la adquisición de tales competencias y en las condiciones concretas de nuestro Programa este transcurre en el espacio de la **Comunidad de Aprendizaje**.

Una de las principales dificultades con las que se encuentra el facilitador de los procesos de aprendizaje en la Comunidad es la falta de disposición y la incompetencia de los miembros para interactuar, dialogar y cooperar en beneficio del aprendizaje grupal y personal. De tal modo, uno de los substanciales retos del facilitador es estimular el desarrollo de estas disposiciones y competencias básicas; pues el éxito de la formación de los aprendices depende de la posibilidad real que tengan estos para, desde la interacción, el diálogo y la cooperación en Comunidad, autorregular su aprendizaje.

La persona que facilite los procesos de aprendizaje en comunidad debe actuar en consonancia con estas implicaciones. Varios autores enuncian las cualidades, recursos, herramientas que debe poseer un facilitador (ver Rogers, 1969; Lipman, 1992; Freire, 1997) que incluso pueden aparecer nominalizadas como lineamientos para el facilitador del aprendizaje (Rogers, 1969: 164-166) o como funciones del facilitador (Lipman, 1992: Capítulo X) Ellas serán tomadas en cuenta en cada una de las sesiones de trabajo en comunidad ajustadas a las demandas de las situaciones concretas de aprendizaje. Con la evolución de la Comunidad de Aprendizaje, mediada por nuestra labor facilitadora, debe lograrse que estas funciones pasen paulatinamente a los propios miembros de la comunidad, pues la intención final es que ellos mismos puedan regular el funcionamiento de la comunidad y autorregularse en su proceso de aprender.

El diálogo indagador

Se puede decir que el modelo de aula es el de una Comunidad de Aprendizaje. Aquí el aprendizaje es entendido como una exploración autocorrectiva y construcción creativa de los diferentes temas de enseñanza que se perciben como importantes y problemáticos; una búsqueda que enfatiza tanto la comprensión como la creación, pues, si se reflexiona críticamente sobre algún asunto, se hace con el propósito de descubrir sus significados para luego recrearlos y enriquecerlos.

La vía más idónea para alcanzar este objetivo básico es la discusión. Un alumno participa realmente de su educación cuando esta hace hincapié en la discusión y no en la solución de ejercicios prescritos. Esto se debe a que la primera, como no podría la segunda forma de enseñar, agudiza las habilidades para razonar, investigar y crear. Se trata, en este caso, de una discusión dialogada. Es el diálogo quien genera la reflexión (Vygotski, 1987)

De acuerdo con Lipman, cuando las personas se ponen a dialogar están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a escucharse atentamente, a tener en cuenta las alternativas, a cuidar la precisión de los significados; en fin, realizan un amplio número de actos mentales en los que no se hubiesen involucrado si no hubiera habido una conversación, y todas estas acciones mejoran cualitativamente sus aprendizajes (Lipman y otros, 1992). Es en Vygotski donde encontramos los fundamentos para considerar la formación de una Comunidad de Aprendizaje en el aula como algo necesario para estimular la acción y el pensamiento de los alumnos a un nivel de ejecución superior al que mostrarían si actuaran individualmente.

Este contexto supone, como exigencia primaria, el establecimiento del intercambio entre los miembros del grupo en un ambiente que propicie el cuestionamiento y donde el conocimiento sea concebido como construcción grupal, de modo que el aula

se convierte en un lugar para pensar; un espacio para la reflexión compartida donde impera “la duda inteligente” sobre “la verdad ciegamente acatada”.

Por tanto, el trabajo con el grupo es esencial. Muchas experiencias pedagógicas se preocupan por estudiar cómo el estudiante se conduce en el grupo; qué influencia ejerce sobre éste; si lo lidera o por el contrario se aísla, etc. Desde nuestro punto de vista, además de aquello, resulta muy productivo observar en dirección opuesta, es decir, evaluar cómo el grupo crea un niño razonador, indagador, creativo... Lo importante es crear una especie de zona colectiva de desarrollo próximo (Rodríguez-Mena, 2000) que hale las potencialidades individuales de cada miembro del grupo.

Tal concepción puede perjudicar a algún que otro educador que sienta el peligro eminente de la pérdida de individualidad; pero se podría argüir que mientras más atención se presta a la construcción del grupo, mayores son las posibilidades del profesor para utilizar las fuerzas de los estudiantes como individuos, en lugar de responder a sus debilidades.

Muchos profesores se quejan de lo infructuoso que resulta organizar equipos de trabajo en el aula: se pierde tiempo y se produce poco, o son pocos en el equipo los que producen. Nosotros hemos experimentado el trabajo en equipos a partir del diagnóstico de los estilos de ejecución cognitiva de los estudiantes. Esto ha permitido organizarlos de manera que en la interacción haya complementación de roles y un enriquecimiento mutuo. (González y otros, 1995)

La Comunidad de Aprendizaje, ya sea con todo el grupo u organizada en equipos más pequeños, necesita de un clima de tolerancia, donde las reglas del intercambio se basen en el apoyo y la comprensión. En un ambiente así, el alumno encontrará espacio para decir lo que piensa y desarrollará habilidades para la “apertura mental” que le permitirán ganar en flexibilidad y reestructurar continuamente sus esquemas de pensamiento.

Primará la cooperación, lo que no niega el uso de la competencia. En todo caso, tanto la competencia como la cooperación se convierten en recursos motivacionales que lejos de generar rivalidad buscan la justeza del razonamiento y el ingenio para reflexionar creadoramente. Por ello, predominará, no la voz del maestro sino la de los alumnos. Estos deben vivenciar la clase como suya, no como algo que les resulta indiferente o que le pertenece al maestro que la dirige; mientras más estudiantes participen (en el sentido de implicarse en la discusión de temas vitales, generativos, en fin: significativos) más productiva se hará la Comunidad. Solo cuando las relaciones entre el maestro y los alumnos son realmente horizontales es posible que se produzca el diálogo entre ellos.

Lograr esto requiere que los estudiantes alcancen habilidades para el diálogo; necesitan aprender a escuchar a los otros y atender críticamente lo que se dice. El maestro modela este complejo proceso cuando solicita de quien está hablando argumentos, evidencias y le plantea preguntas aguzadas; a los que escuchan les pide que reflexionen sobre las ideas expuestas, que busquen los puntos débiles, las contradicciones o posibles errores, que interroguen al ponente, etc. Aprender a escuchar lo que otros significan para elaborar sus propios significados, requiere cuestionamiento, ensayo, prueba, y por consiguiente, implicarse en el diálogo a través del pensamiento crítico reflexivo (González, A; 1994). El maestro modela

consideraciones perspicaces acerca de las preguntas y problemas elaborados por ellos, y facilita discusiones fructíferas. Por ejemplo:

En una clase de *"El mundo en que vivimos"*, 4to grado, con el tema: "Plantas y animales de Cuba", después de leer un breve texto del libro sobre los tipos de vegetación existente en las montañas y llanuras del país, los niños indagan acerca de las razones por las que existen bosques en las montañas y no en las llanuras (esto es algo que no se explica en el texto) La interrogante *"¿Por qué en Cuba hay bosques en las montañas y no en las llanuras?"* aparece ante la curiosidad de los niños y ellos mismos comienzan a conjeturar e hipotetizar acerca de las posibles causas de este hecho: que si los efectos del Sol, de la lluvia, etc. Cada intervención es analizada, refutada o aprobada por los demás miembros del grupo. El maestro, en un momento oportuno, introduce un nuevo elemento en la discusión, una frase escrita por Bartolomé de las Casas en el siglo XVI: *"La isla toda puede caminar bajo la sombra de los árboles"*. Esto provoca nuevas discusiones, revisión de las hipótesis planteadas y reconsideraciones. La valoración de la interrelación de factores naturales, históricos, económicos y culturales permite a los niños "descubrir" la respuesta a su interrogante. El nuevo contenido es "aprendido" sobre la base de la indagación y la reflexión compartida.

El profesor no explica, más bien posibilita el "conflicto cognitivo", busca que los alumnos se asombren cuando creen que ya tenían el conocimiento.

Una Comunidad de Aprendizaje que tome conciencia del carácter autorregulado del proceso de aprender y ejecute acciones para su desarrollo permanente podrá influir de manera efectiva tanto en la transformación de la realidad en la que operan sus miembros como en la transformación de estos. No hay aprendizaje efectivo sin autorregulación. El aprendizaje efectivo es también, aquel que humaniza; por tanto, surge desde su naturaleza social. La Comunidad de Aprendizaje, como espacio de interacción, posibilita que esto suceda al permitir que cada aprendiz pueda vivenciar todas y cada una de las funciones del acto de autorregular el aprendizaje: acoplarse con otros; dominar y modificar los instrumentos de actuación sobre el medio; y modificarse al dominarse a sí mismo.

El carácter histórico social de enfoque vygotskiano nos permite convertir a la propia Comunidad de Aprendizaje en una meta de desarrollo, por lo que sus miembros y facilitadores trabajarán para mejorarla permanentemente, porque en sí misma ella es un medio útil para el crecimiento y desarrollo intelectual y afectivo de las personas que aprenden.

Referencias Bibliográficas

1. Baquero, R (1996): Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique, Buenos Aires.
2. Boomer, G. (1990): "Empowering the student". In Brubacher, M; R, Payne y K, Rickett: Perspectives on small group learning. Theory & practice. Rubicon Publishing Inc. Oakville, Ontario.
3. Brown, A. L y J. C. Campione (1994): "Guided discovery in a community of learners". In K. McGilly (Ed.) Classroom lessons. Integrating cognitive theory and practice. Cambridge University Press, Massachusetts.
4. Bruner, J. S (1956): A study of Thinking. J Wiley, New Cork
5. Bruner, J y H. Haste (1990): La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Ediciones Paidós. Barcelona.
6. Campione, J; A. Brown; y R. Ferrara. (1987): "Retraso mental e inteligencia". En R. Sternberg (Ed.) Inteligencia Humana II. Paidós, Barcelona.
7. Coll, C. (1996): Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós, Barcelona.
8. Corral, R. (1997): El concepto de Zona de Desarrollo Próximo. [inédito] Ponencia presentada al Congreso Iberoamericano de Psicología, Sao Paulo.
9. ----- (1999): "Las "lecturas" de la zona de desarrollo próximo". En Revista Cubana de Psicología, Vol. 16, No. 3 (pp. 200-204), La Habana
10. Davidov, V (1982): Tipos de generalización en la enseñanza. Editorial Progreso, Moscú.
11. Feuerstein, R. (1980): Instrument Enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability. University Park Press, Baltimore.
12. Freire, P. (1997), *Pedagogía da autonomia*, Sao Paulo: Paz e Terra.
13. Galperin P, Ya. (1965): Resultados fundamentales de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales y los conceptos. Ed. M. G. Y., Moscú.
14. Garnier, C; N. Bednarz y I. Ulanovskaya (1996): Após Vigotsky e Piaget. Artes Médicas, Porto Alegre.
15. González, A. (1994): PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador. Editorial Academia. La Habana.
16. González, A; O, D´Angelo; I, García; M, Rodríguez - Mena; R. L, Peña y J, Guach. (1995): Creatividad, Pensamiento, Motivación. Estudio de interrelación entre procesos psicológicos en la transformación educativa. PRYCREA V [inédito] CIPS, La Habana.
17. Johnson, R.T and D. W. Johnson. (1990): "What is cooperative learning?". In Brubacher, M; R, Payne y K, Rickett: Perspectives on small group learning. Theory & practice. Rubicon Publishing Inc. Oakville, Ontario.
18. Labarrere, A. F (1997): Interacción en ZDP: Qué para bien y qué para mal. Ponencia presentada a Pedagogía ´97, La Habana.
19. ----- (1998): Lev Semionovitch Vygotski y la investigación educativa. Curso pre - reunión II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, La Habana.

20. Latorre, A (1990): Psicología del proceso de enseñanza - aprendizaje. La situación educativa. Nan Llibres, Valencia.
21. Leontiev, A. N. (1981): Actividad, conciencia, personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
22. Lipman, M; A. M, Sharp y F, Oscanyan. (1992): La Filosofía en el aula. Ediciones de la Torre. Madrid.
23. Pozo, J. I (1996) Aprendices y maestros. Alianza Editorial S.A, Madrid.
24. Pradl. G. M (1990): "Collaborative learning and mature dependency". In Brubacher, M; R, Payne y K, Rickett: Perspectives on small group learning. Theory & practice. Rubicon Publishing Inc. Oakville, Ontario.
25. Rodríguez-Mena, M. (1999): Aprender con calidad. [inédito]. CIPS, La Habana
26. ----- (2000): "Enseñanza desarrolladora: Saberes y Haceres". En Revista Saberes. Año 1. Vol. 1. No. 2 pp. 38-43. Centro Universitario Juraguá du Sul, Brasil
27. ----- (2003) "La calidad de los aprendizajes como problema actual de la educación. Bases epistemológicas y psicológicas". Revista Cubana de Psicología Vol. 20, No. 2, 2003, Universidad de La Habana, La Habana.
28. Rodríguez-Mena, M; I, García; R, Corral (2003) "Programa de formación de aprendices autorregulados en comunidades de aprendizaje. Marco conceptual y metodológico". Proyecto "Aprendizaje para el cambio", CIPS, La Habana.
29. Rogers, C. R, (1969), *Freedom to Learn*, Ohio: Merrill, Columbia,
30. Román, M y E Diez (1988): Inteligencia y potencial de aprendizaje: evaluación y desarrollo. Editorial Cincel S. A, Madrid
31. ----- (1991): Curriculum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la Reforma. Itaka (3ra edición), Madrid.
32. Sacristán, J. G y A. I Pérez (1994): Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata, Madrid.
33. Scribner, S. (1986): "Thinking in action: Some characteristics of practical thought". In R. Sternberg y R. K. Wagner (Eds) Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world. Cambridge University Press, New York.
34. Torres, R. M, (2001), "Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje", Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004, Instituto Fronesis, Ecuador/Argentina: www.fronesis.org
35. Vigotsky, L. S. (1982): Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
36. ----- (1987): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana.
37. Wallon, H. (1974): Del acto del pensamiento. Psiqué, Buenos Aires.
38. Wertsch, J. W (1995): Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós, Barcelona.