

Serie
CUADERNOS DE CÁTEDRA
Director: Alejandro Stormi

Steiman, Jorge

¿Qué debatimos hoy en la didáctica? : las prácticas de enseñanza en la educación superior - 1ª ed. 1ª reimp. - Buenos Aires: Jorge Baudino: Universidad Nacional de Gral. San Martín, 2005.
150 p. ; 20x14 cm.- (Cuadernos de cátedra dirigida por Alejandro Stormi)

ISBN 987-9020-36-7

1. Educación Superior. I. Título.
CDD378

987/13
16c

Jorge Steiman

¿QUÉ DEBATIMOS HOY EN LA DIDÁCTICA?

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1ª edición junio de 2004

1ª reimpresión septiembre de 2005

I.S.B.N. N° 987-9020-36-7

©2004 Jorge Luis Steiman

©2004 Universidad Nacional de General San Martín

©2004 Jorge Baudino Ediciones

Fray Cayetano Rodríguez 885

(1406) Buenos Aires - Argentina

jbaudino@fibertel.com.ar

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723

Editado e impreso en la Argentina

Colaboraron en esta edición:

Daniela Verón

Perla Youngerman

Diseño de tapa: Ángel Vega (angelvega@arnet.com.ar)

Se utilizó papel obra nacional de 80 gr. para el interior,

y para la tapa, papel ilustración de 300 gr.



Jorge Baudino Ediciones



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

BUENOS AIRES - ARGENTINA

2005

Hamilton, David (1999). "Adam Smith y la economía moral del sistema de aula", en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, n° 1.

Kemmis, Stephen (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.

Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.

Sandoval Flores, Etelvina (1992). "Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente", en *Revista Nueva Antropología*, vol. 12, n° 12. México.

Miozzo, Norberto (1967). *Curso de Pedagogía General*. Buenos Aires, Edic. Don Bosco.

Schwab, Joseph (1974). *Un lenguaje práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, El Ateneo.

Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

CAPÍTULO 3

SUJETOS, SITUACIONES

Y ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

La actividad de aprender en la educación superior

Aun considerando que la enseñanza tiene que ver básicamente con el trabajo que los docentes llevamos a cabo en el aula, tomar a ésta como un ámbito de reflexión-acción no siempre resulta sencillo. Es que, como tal, resulta ser un espacio "sobre" el que se toman decisiones y "en" el que se decide y ello implica, si no se quiere caer en facilismos, trabajar sobre un análisis permanente de nuestro trabajo, del trabajo de los alumnos/as y de las condiciones en que nuestro trabajo se desarrolla, a fin de poder analizar la producción global que nos incluye.

El aula, así, como todo ambiente humano, resulta ser un espacio difícil de ponderar. Esta caracterización no supone la defensa de ningún extremo para pensar el trabajo docente: ni el puro intuicionismo (en razón de ser muy difícil de prever lo que va a pasar) ni la manía planificadora al extremo (para evitar las "sorpresas") sino simplemente, el enunciado de que en el trabajo áulico puede conjugarse una síntesis entre algún diseño de acción previo y cierta plasticidad para resolver cuestiones que se presentan. Porque el aula es un lugar de rutinas necesarias pero también es un espacio de creación necesario.

Pensar el aula es pensar en nosotros y nuestra práctica, pero por sobre todo, es pensar "con" los otros en términos de enseñanza y aprendizaje.

Pensar el aula es pensar que el contenido que circula en ella tiene sentido en un marco social, en un momento o proceso histórico y que, por ello, genera vivencias particulares.

Pensar el aula es interpretar que docentes y alumnos/as somos parte de una historia colectiva, social donde cada uno es una individualidad pero, también, una "construcción social" (de lo que significa ser docente y ser alumno/a en esta sociedad).

Pensar el aula es pensar que la cultura y los instrumentos culturales median en la relación docente-alumno/a y es ésta la razón más importante por la que ambos comparten ese escenario social.

Pensar el aula es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que lo facilitan; es pensar que el aprendizaje no se realiza "naturalmente" por el solo hecho de "escuchar" una clase; es pensar en nuestra intervención para plantear un "escenario didáctico", una genuina "situación de aprendizaje".

Pensar el aula es pensar en la intervención didáctica que resulta más adecuada al contenido que se está tratando; es pensar, desde esta variable, si no es posible "romper" con la rutina del contenido circulando a través de nuestra voz (tradicionalmente llamamos a esto exposición); es dudar acerca de si el único camino de abordaje del conocimiento supone siempre una primera presentación teórica para recién después hacer una aplicación práctica (habitualmente llamamos a esto secuencia "teoría-práctica"); es preguntarse si cuando hay práctica, en ocasiones, no estamos haciendo sólo una aplicación de tal grado de abstracción que finalmente seguimos en el camino de sólo "teorizar" de otro modo.

Pensar el aula es algo más que reconocer ciertas características de los alumnos/as o precisar los contenidos a desarrollar y algunas formas de intervención didáctica. Tiene que ver con pensar y repensar un "qué pasa acá" tratando de en-

tender por qué las cosas se dan como se dan y percibir qué de específico tiene ese "lugar" para que ocurran "cosas", como por ejemplo, el aprendizaje.

El presente capítulo intenta aportar algunas reflexiones para pensar el aula en la educación superior, en particular, con relación a la especial actividad del aprender.

Lejos de querer dar alguna respuesta al "cómo" se aprende, he optado por un desarrollo que, en el marco de la teoría sociohistórica de Vigotsky y sus derivaciones y en el particular contexto de la educación superior, permita pensar el aula desde los sujetos que aprenden, desde las situaciones en las que se aprende y finalmente, desde algunos escenarios en los que se aprende.

3.1. El "sujeto de aprendizaje" en la educación superior

¿Qué ha pasado con el conocimiento psicológico en el campo de las prácticas pedagógicas?

Si se han de tomar en cuenta las desviaciones en el uso de dicho conocimiento, a grandes rasgos, dos consideraciones pueden hacerse al respecto. Por un lado con un claro sesgo "reduccionista", en ocasiones (y sobre todo a partir de ciertas deformaciones posteriores a la irrupción de la escuela nueva a principios de siglo), se ha concebido a la variable psicológica como la única interviniente en las situaciones colectivas del aula o la única variable causal para la explicación de situaciones individuales de aprendizaje. El sentido de la intervención docente explicado desde la atención a las necesidades e intereses de los alumnos/as y las explicaciones de ciertos problemas de aprendizaje escolar atribuidos unilateralmente al sujeto descontextualizándolo de la situación de aula/escuela/escolarización/sociedad, serían ejemplos paradigmáticos de ambos discursos.

Por otra parte, con un sesgo "aplicacionista", el uso de la investigación psicológica sólo considerada como una manera eficaz de resolver los problemas prácticos de las aulas, no sólo evidencia un desconocimiento de la especificidad del conocimiento de la psicología educacional sino, junto a ello, pone en evidencia otro tipo de reduccionismo en el que se establece una relación lineal entre la investigación psicológica como fuente configuradora de las prácticas pedagógicas desconociendo las mutuas implicancias de las mismas. La idea de una "niñez" que evoluciona según categorías biológicas y psíquicas, pero aculturizada y ahistorizada sería otro ejemplo paradigmático de este otro tipo de deformación en el uso del conocimiento psicológico. Concebir al "niño natural" como sujeto de aprendizaje no es lo mismo que concebir al "niño histórico". En el eje desde el cual se pretende desarrollar el presente trabajo esta advertencia merece un instante de detenimiento.

Posiciones encontradas parecen poder explicar la idea de niñez. Por un lado, la concepción de infancia como modelo universalista, es decir aquella que considera que más allá de diferencias sociales hay "una" infancia como categoría social, explicada a partir de las posturas del funcionalismo para las cuales todo niño en tanto tal, transita un tiempo común y lineal sin determinantes sociales. Una idea de infancia como algo natural y filogenéticamente dado, con características de inmutabilidad, como los sujetos-actores de un orden futuro deseable.

Por otro lado, una visión diferente aparece en posiciones situacionistas o contextualistas. *"El giro contextualista, lo que pondrá bajo cuestión, es la naturaleza de las explicaciones del paradigma dominante fuertemente centrado en el individuo como unidad de análisis de la explicación psicológica (...) En verdad, la educabilidad, a partir del giro propuesto, como se verá, puede ser entendida como una propiedad más de las situaciones que de los sujetos a título sólo individual. (...) Si el paradigma clásico solía relatar al desarrollo como una suerte de relación organismo-entorno en dirección a una adaptación progresiva del primero al segundo, el paradigma*

ma contextualista, en sintonía con la discusión epistemológica crítica al paradigma moderno, sospecha de la nitidez que pueda operarse en el recorte del individuo en relación a la situación. La situación no opera como un contexto externo que decora, condiciona, acelera o ententece un proceso de desarrollo que es atributo del individuo sino que el desarrollo, como el aprendizaje, es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica, aunque sus efectos, por supuesto, puedan constatarse localmente también en los sujetos" (R. Baquero, 2002). Para el caso propuesto, entonces, así como no hay "una" familia en general, tampoco hay "una" niñez. Sólo algunas hipótesis para fundamentar lo antedicho:

- Antes de nacer el niño es un sujeto, destinado a serlo en y por la configuración ideológico-familiar específica en la cual es esperado después de haber sido concebido (L. Althusser, 1984).
- La construcción de la infancia puede analizarse desde una perspectiva psicogenética de las relaciones entre padres e hijos, siendo la historia de la infancia una historia de aproximaciones entre adultos y niños entre las que se dan configuraciones de índole afectiva (de base fundamentalmente psicoanalítica) en las que pueden identificarse proyecciones y ansiedades y desde la cual, el cambio histórico de las generaciones más que resultar una variable dependiente de lo social y lo tecnológico, resulta ser el producto de la evolución de dichas relaciones y de los cambios psicogenéticos de la personalidad (Ll. De Mause, 1980).
- La idea de niñez debe ser analizada desde la noción de matriz, que da cuenta de la historicidad de las generaciones atravesadas por el momento histórico que éstas transitan en relación a los cambios socio-políticos de una nación: de esta forma, podrían identificarse diversas matrices de infancia según el período en cuestión, cuyo eje puede ser explicado a través del concepto gramsciano de hegemonía desde el cual la niñez y

la infancia son objetos construidos política, cultural, educativa y socialmente (S. Carli, 1994).

- El sistema escolar es en sí mismo un dispositivo que ha sido pensado —y de hecho en función de dicho objetivo así funciona— como productor de formas particulares de desarrollo infantil, y por lo tanto, el proyecto escolar es en sí, un proyecto social, un proyecto político sobre la infancia (R. Baquero y F. Terigi, 1996).

¿Por qué esta "parada" en este desarrollo? Porque a los numerosos estudios que se están gestando sobre la niñez y en particular las derivaciones que de ello se aparejan para la concepción de la enseñanza como intervención, parece estar faltando mayor desarrollo sobre la concepción de adultez. Y he aquí la primera pregunta interesante para pensar: **¿qué entendemos por alumno-adulto?**

La pregunta puede complejizarse un poco más aún. ¿Cómo se da la inscripción social del género? Mucho tiene que ver la escolarización. En realidad, al respecto, el origen del "sentimiento" de lo que significa socialmente ser varón o mujer, no puede analizarse al margen de las prácticas familiares y educativas sin descuidar que, finalmente, éstas son una de las tantas prácticas sociales de las cuales se participa. Si la niñez cobra un sentido en función de la significación social que se le atribuye, la inscripción de clase, de edad y de género con respecto a su educación, su sexualidad, las expectativas laborales que se atribuyen serán una configuración entramada de todas esas significaciones y el marco tanto de sus posibilidades como de sus limitaciones para su inscripción colectiva y singular (A. Fernández, 1994). Ahora la pregunta puede completarse: **¿qué entendemos por alumno-adulto?, ¿qué entendemos por alumna-adulta?**

La concepción de una niñez histórica permite correr el eje de análisis hacia la constitución del infante moderno en la cual la escolarización masiva no es un hecho de relevancia

menor. Ahora, el conocimiento socio-psicológico-educativo nos permite ubicarnos en el contexto del "niño/a-alumno/a" y pensar el problema de la educabilidad bajo las respuestas dadas hasta el momento (Trilla, 1985, citado por R. Baquero y F. Terigi, 1996):

- Se lo educa en un lugar delimitado, en un determinado espacio.
- Se lo educa en un tiempo determinado, con límites específicos.
- Se lo educa conjuntamente con otros, en una situación de aprendizaje colectivo.
- Se lo educa seleccionando y dosificando el conocimiento con el que se lo contacta.
- Se lo educa en una situación tutelada por un adulto que delimita roles para cada una de las partes.
- Se lo educa enfatizando la apropiación de un aparato o los dispositivos del aparato —el escolar— que resulta de extrema artificialidad para con el conocimiento científico y aún, el cotidiano.

Y entonces, ¿se lo educa para gobernar su desarrollo o para promover cierto desarrollo?, ¿se lo educa desde la lógica de un curso "normal y único" de desarrollo?, ¿se lo educa desde la aceptación de la diversidad o lo diverso es visto como una desviación? Y desde aquí, inevitablemente nos preguntamos: ¿qué sentido le atribuimos a la educabilidad de un alumno/a-adulto/a?

La pregunta sobre el "sentido de la educabilidad" puede abrir un sinnúmero de variantes de análisis. Dentro del marco de análisis que estoy desarrollando, y sin desconocer la dimensión sociohistórica y fundamentalmente política de la pregunta, se puede coincidir en que si se consideran las "funciones internas" de la educación (a diferencia de las "funcio-

nes externas" de carácter colectivo y social) la pregunta podría traducirse en términos de qué tipo de objetivos ligados al desarrollo de los sujetos y su construcción como sujetos sociales persigue la educación. Mucho más complejo aún pensarlo en el ámbito de la educación superior. Sin duda, las primeras etapas de la escolarización están signadas fundamentalmente, ya sea en forma explícita o implícita, por objetivos cognitivos, objetivos axiológicos, objetivos emocionales y objetivos afectivos. No se malinterprete, que no se trata aquí de proponer ningún tipo de taxonomía. Sencillamente, lo que se expresa es que tanto desde el currículum prescripto como desde el oculto, hay un carácter multifacético de la propuesta escolar en la que conjugan aspectos ligados a lo cognitivo, lo axiológico, lo afectivo y, aunque en menor medida y para algunos casi en la dimensión del currículum nulo (Flinders, 1986), lo emocional y lo sensible. ¿Pero qué pasa con el alumno/a adulto/a? Nadie discutiría la validez de objetivos cognitivos, pero se abre un debate interesante a la hora de hacer pesar (más aún en la dimensión de la evaluativo) los otros objetivos. Para presentarlo crudamente: por ejemplo, ¿puede ser promovido un estudiante de cualquier carrera docente que se ha apropiado de la totalidad de las categorías conceptuales de una disciplina y ha construido a partir de ellas ciertos núcleos duros integrados pero que en su práctica relacional en el aula evidencia violencia verbal en sus intervenciones? La respuesta exige, evidentemente, un análisis ético que no nos vendría nada mal instalar como dimensión presente (realmente presente, sin divagar en la ambigüedad de la relación entre la educación y los valores que nunca se nombran con nombre y apellido, ni se significan con contenidos concretos) en nuestros debates cotidianos.

¿Y qué se propone la educación con los objetivos cognitivos? Rivière contesta: *"Pues yo diría que se propone dos cosas y que no deberíamos olvidarnos de ninguna de las dos, aunque quizás esta distinción sería discutible. Se propone, por una parte, desarrollar al sujeto y se propone, por otra, desarrollar los cono-*

cimientos del sujeto y esas son cosas relativamente distintas. Para un profesor, para un educador, evidentemente la idea más querida es que no sólo está proporcionando al sujeto instrumentos para comprender la realidad, conocimientos específicos acerca del mundo, representaciones diferentes sino que, de alguna manera, está contribuyendo decisivamente a la construcción del propio sujeto, no sólo al desarrollo de los conocimientos del sujeto" (A. Rivière, 2000). Una vez más, desde la particularidad de la educación superior esta afirmación necesita ser pensada e interrogada con detenimiento ya que en ella se construye el sujeto profesional con una mirada particular que signará buena parte (¿toda?) de su existencia. ¿Quién podría poner en duda que cada profesional analiza de algún modo la realidad desde la lógica propia del conocimiento basal de su profesión? Y entonces, ¿cómo no preguntarnos qué sujetos estamos formando? En el mismo sentido valdría preguntarse, ¿qué economistas, qué médicos, qué investigadores, qué docentes, qué científicos, etc. estamos formando con la episteme científica particular para cada caso?

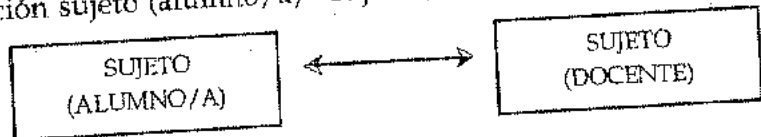
Un último interrogante respecto a los "sujetos de aprendizaje". Aun aceptando que según el paradigma interpretativo, las explicaciones que puedan dar cuenta del aprender variarán, ¿qué estamos significando cuando hablamos de "sujetos epistémicos", "sujetos cognitivos", "sujetos de deseo", "sujetos conductuales"? ¿No estaremos alimentando también desde aquí, cierta tendencia a la fragmentación y algún tipo de disociación entre el desarrollo de los sujetos y el mundo social?

3.2. La "situación de aprendizaje" en la educación superior

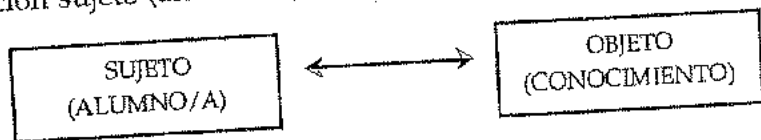
Uno de los problemas centrales al que se enfrenta la investigación psicológica en el terreno del aprendizaje escolar es el de delimitar su unidad de análisis. Los enfoques clásicos son enfoques diádicos:

JORGE STEIMAN

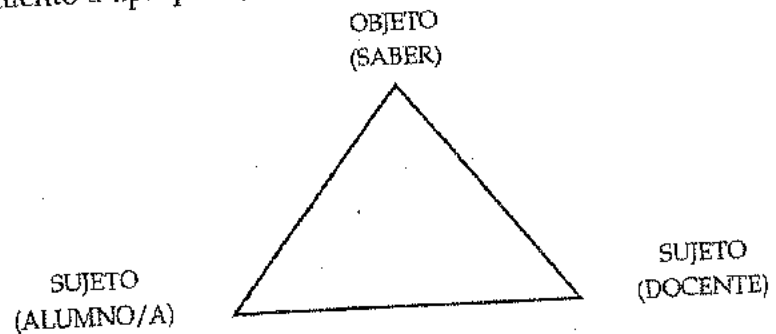
Los enfoques en los que la unidad de análisis es la relación sujeto (alumno/a) - sujeto (docente):



Los enfoques en los que la unidad de análisis es la relación sujeto (alumno/a) - objeto (conocimiento):

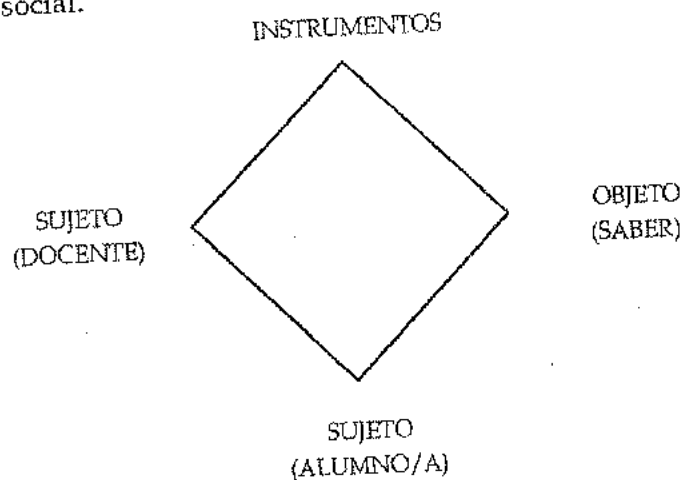


La investigación didáctica de las últimas décadas, sobre todos los trabajos realizados por el grupo IREM en Francia, acuña una nueva unidad de análisis bajo un enfoque triádico en el que cobra particular importancia el sistema dentro del cual la tríada establece una particular red de relaciones contextualizadas y a partir del cual buena parte de los presupuestos psicológicos basales de ciertos modelos didácticos debieron reformularse. Sólo como ejemplo puede enunciarse el modelo psicogénético (enfoque diádico: sujeto-objeto) que, aún determinando cierta especificidad al conocimiento, enfatizó la apropiación de cierto tipo de herramientas específicas (la operación como acción interiorizada, por ejemplo) como condiciones indispensables por encima de la especificidad del conocimiento a apropiarse (R. Baquero y F. Terigi, 1996).



¿Qué debatimos hoy en la didáctica?

Otro tipo de dispositivos de análisis es construido en los enfoques situacionistas, de clara herencia vigotskiana, en los que a la tríada se le agrega como elemento la actividad instrumental, es decir, las categorías de pensamiento o las "herramientas culturales" para pensar y la actividad de la interacción social.



El ejemplo citado por Wertsch, da buena cuenta de la necesidad de incluir los instrumentos, como instrumentos culturales, en el análisis. Aún resultando un poco extensa la cita, vale la pena:

"Consideremos el siguiente problema de multiplicación:

$$\begin{array}{r} 343 \\ \times 822 \\ \hline \end{array}$$

Si se le pide al lector que solucione este problema, probablemente llegue a la respuesta (...). Si se le pregunta cómo llegó a esta solución podría responder: me limité a multiplicar 343 por 822 y po-

dría incluso mostrar sus cálculos, que se verían más o menos así:

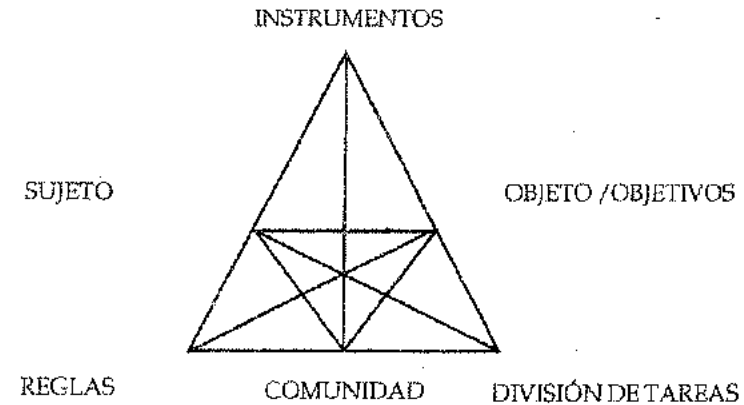
$$\begin{array}{r}
 343 \\
 \times 822 \\
 \hline
 686 \\
 686 \\
 2744 \\
 \hline
 281.946
 \end{array}$$

Desde la perspectiva de la acción mediada, la pregunta en este caso es: ¿fue realmente el lector quién resolvió el problema? (...) Consideremos qué haríamos si se nos pidiera que (...) hiciera la multiplicación de 343 por 822 sin utilizar el formato gráfico vertical antes empleado. El primer tema que plantean estas preguntas es, entonces, si realmente es el agente sólo quien resuelve el problema. Si es así, ¿por qué nos cuesta tanto resolver el mismo problema cuando se nos pide que lo hagamos con otra disposición gráfica? La respuesta a tal pregunta radica claramente en el hecho de que hay un modo de mediación específico involucrado, un modo de mediación que tiene ciertos recursos que nos permiten resolver el problema. Sin los recursos proporcionados por esta herramienta cultural sería muy difícil resolver problemas. (...) Esto me lleva a sugerir que, a la pregunta de quién resolvió el problema, la respuesta más adecuada sería, por ejemplo: yo y la herramienta cultural que utilicé" (J. Wertsch, 1999).

Rogoff, en la línea del enfoque sociocultural, propone la actividad o el acontecimiento como unidad de análisis considerando en ella las implicancias que se derivan de las interacciones entre el individuo, los otros miembros del grupo y de los materiales y las tradiciones históricas y sus transformaciones materiales. El uso de la actividad como unidad de análisis "permite reformular la relación entre el individuo y el entorno social y cultural, una relación en la que cada uno está implicado en la definición del otro. Ninguno de ellos existe separadamente" (B. Rogoff, 1997).

Engeström (1987), citado por Baquero (2002), señala que los componentes que intervienen en una actividad, cual-

quiera fuera ésta —de modo que también resulta aplicable a la actividad escolar—, son:



El esquema de Engeström puede servirnos para analizar ciertas particularidades del aprendizaje de los adultos en los contextos institucionales de la educación superior, previo a lo cual conviene realizar algunas aclaraciones.

La primera observación radica en la "movilidad" del esquema, en el que, según sea el "objeto" el resto de los componentes adquiere una significación diferente. La segunda observación radica en advertir que "cuando en este marco se habla de sujeto o de instrumento, etc. se alude a que sujeto, instrumento, etc. se constituyen como tales en virtud de la actividad que los contiene y define" (R. Baquero y F. Terigi, 1996).

Dentro de este esquema la "actividad" debe ser comprendida como una actividad global regulada por motivos culturales en la cual puede identificarse la "acción" como el objetivo básico de la misma que se apoya en una serie de "operaciones" de carácter práctico-instrumental. Dentro del tipo de prácticas sociales que llamamos educación formal, la actividad puede ser considerada como la escolarización y un tipo de acción como el aprendizaje.

Y bien, traspolemos el esquema de análisis a la "acción" de aprender en la educación superior para desde allí plantear algunos nuevos interrogantes.

El sentido común nos diría que, siendo el alumno/a de la educación superior un adulto, posee la estructura cognitiva acorde para la apropiación de cualquier tipo de saberes y que por su edad evolutiva la matriz del aprender ya estaría conformada. En algún sentido parecido desde algunos modelos evolutivos lo considerarían como sujeto universal, abstracto (en el sentido de que todo sujeto de dicha franja etaria se comportaría más o menos igual independientemente de la situación espacio-temporal y socio-histórica) y con desarrollo completo (en el sentido de que no se evidenciarían cambios importantes en su desarrollo).

Los enfoques situacionistas, por el contrario, consideran al sujeto no sólo por sus componentes de desarrollo sino, fundamentalmente, por la actividad en la que se constituye como tal. Desde esta lógica, el sujeto adulto sigue siendo un sujeto escolar y no pierde por ello su condición de alumno/a con todo lo que ello significa.

Es alumno/a adulto/a y su actividad dentro de una institución educativa está regida por el tipo de lógica inherente al tipo de actividad que en ella se lleva a cabo. Y en este sentido, ser alumno/a es una categoría extendible a todo sujeto que cumple dicho rol, en cualquier momento de la vida, pero que adquiere una contextualización particular para cada situación histórica y para cada situación institucional a partir de la cual se define —aunque sólo en una mínima parte— lo que ser alumno/a significa. Se es alumno/a dentro de un cierto contrato. *"Es un cierto tipo de interacción social —con sus ritos y todo lo que está en juego en ello— lo que determina en última instancia la forma de sus propósitos y la organización de sus contenidos. Un tipo determinado de interacción social está regido por un contrato de cierta especie. El contrato regula los intercambios entre las partes que reúne, delimitan-*

do en primer lugar el campo, es decir, la materia y los riesgos reales cuyo régimen define. Asigna a las diferentes partes derechos y deberes en un marco de referencia compartido que sostiene el pacto social (como diría Rousseau) al cual el contrato otorga su contenido. En otro lenguaje se diría que el contrato define las reglas de juego; el juego al que se juega, al que es sensato jugar cuando se entra en el tipo de interacción que el contrato rige. La investigación de todo contrato puede, de hecho partir de esta simple cuestión: ¿A qué juego están jugando?, o con otra clase de implicación: ¿A qué es sensato jugar acá?" (Y. Chevallard, s/f).

Y aún más. Es adulto y como tal, está precedido por la historia personal de cada sujeto y en especial por su extracción social y el "lugar" desde el que participa en las prácticas sociales. Es alumno/a y como tal, no parte de punto cero en su inserción institucional ya que ha pasado por otras instituciones escolares previamente.

Desde aquí puede afirmarse que el alumno/a adulto/a también tiene en sí, las categorías de actividad que el proceso de escolarización le ha ido acuñando. Cientos de preguntas se desprenderían de una afirmación como ésta, pero vayan aunque sea unas pocas para ejemplificar lo antedicho:

- ¿Por qué si el alumno/a niño y un alumno/a adolescente "espera" que su docente le indique qué y cómo un objeto-saber puede ser apropiado, esta espera, (¿pasiva?) desaparecería mágicamente cuando se es alumno/a de una institución de educación superior?
- ¿Por qué podría esperarse que la relación de asimetría sujeto (alumno/a)-sujeto (docente) adquiriera en las aulas de las instituciones de educación superior una lógica diferente en la "división de tareas"? ¿Puede romperse en el mundo de los alumno/as y docentes adultos la estereotipia encapsuladora de atribuir unilateralmente a los unos la acción del aprender y a los otros la acción del enseñar sin intercambios esencia-

les en esta división del trabajo? (sin aludir al sentido común que indica que en toda interacción social cualquiera de las partes "algo" enseña y "algo" aprende).

• ¿Por qué las reglas que rigen la situación áulica podrían variar? ¿Quién verdaderamente permite que varíen? (y una vez más, sin aludir al sentido común que evidenciaría que "ciertas" reglas —aquellas que definen "formalidades"— son diferentes en la educación superior).

He aquí una nueva vuelta sobre la pregunta inicial: ¿qué entendemos por alumno/a-adulto/a? Tal vez haya que empezar ahora a preguntarse ¿qué entendemos por situación de aprendizaje de un alumno/a-adulto/a?

Acaso detenerse especialmente sobre los instrumentos sea también necesario. Los instrumentos semióticos no son en la educación superior objeto de apropiación en sí, sino instrumentos de apropiación de los saberes específicos. Pero, ¿no debe aprenderse la actividad de la lectura en la educación superior? Es indudable que la lectura es la fuente primaria a partir de la cual en la educación superior se contacta a los alumnos/as con las producciones académicas. El texto es insustituible y no se puede aprender prescindiendo del texto. Y he aquí una compleja trama de cuestiones que se presenta como desafío. En general, el novato lector-alumno/a de la educación superior se enfrenta a textos que, en la mayoría de las ocasiones, no han sido escritos para ese "público". Se trata de textos, artículos de revistas científicas, presentaciones de investigaciones que son producto de la discusión que se está manteniendo en ciertos círculos, que en ocasiones responden a los debates internos de la "comunidad científica", que parten de supuestos teóricos que no se explicitan, etc., en los que el lector-alumno/a fácilmente sucumbe porque lo que para él es un estreno, resulta ser una obra que lleva décadas en cartel. Este tipo de lecturas, ¿es igual a cualquier lectura, responde a la misma lógica?

Detenernos a pensar en los instrumentos y seleccionar como ejemplo el caso de la lectura de textos sólo intenta ser eso, una muestra que pueda disparar interrogantes. A esta altura del desarrollo podemos empezar a "desnaturalizar" aquello que generalmente se concibe como natural. Por ello, no parece ser un buen supuesto de partida el considerar que los alumnos/as de la educación superior por el solo hecho de ser tales, pueden tener un tal grado de autonomía en sus procesos de aprendizaje que no sea necesario algún tipo de intervención de enseñanza específica más allá de la presentación oral de la clase. ¿Enseñarles a leer? Si leer no es descifrar... entonces... sin duda, el concepto de andamiaje resulta, para este caso, más que pertinente: "*Se entiende, usualmente por andamiaje a una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experimentado, en el que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto; el formato debería contemplar que el novato participe desde el comienzo en una tarea reconocidamente compleja, aunque su participación inicial sea sobre aspectos parciales o locales de la actividad global y aun cuando se requiera del 'andamiaje' del sujeto más experto para poder resolverse*" (R. Baquero, 1998). El concepto se halla intrínsecamente entramado en la concepción vigotskiana de zona de desarrollo próximo (ZDP) en la que al autor ruso alude a la distancia entre el nivel de desarrollo actual de un sujeto —y en consecuencia aquello que es capaz de hacer en forma autónoma— y un nivel de desarrollo potencial o proximal, definido por aquello que el sujeto podría realizar en colaboración con un alguien más experimentado). El concepto exige pensar en una actividad intersubjetiva mediada por la función semiótica (el habla). Y leer un texto "científico", para un alumno/a novato/a, es sin duda, una tarea compleja. Pero atención, la ZDP, para el caso, exigiría entonces de cierta "colaboración", lo que supone una "actividad conjunta colaborativa" (R. Baquero, 2002).

¿Más preguntas?: ¿cuál es el tipo de colaboración que podemos (¿debemos?) ofrecer como docentes para el trabajo con textos?; ¿cómo hacer que el texto sea "el" instrumento que los apuntes de clase se conviertan sólo en guías orientadoras para el trabajo con ellos?; ¿cuáles son las estrategias de lectura adecuadas que (¿pueden entonces enseñarse?) permitan el contacto alumno/a - lector/a con el autor-productor en donde el conocimiento cobre significado desde el lector mismo?; ¿cómo enseñar la lectura como un proceso estratégico en el cual el alumno/a lector/a pueda construir su propio propósito de lectura? (P. Carlino, 2002).

Un último párrafo para pensar en el sentido atribuido en el esquema al elemento "comunidad", del cual aún no se ha hablado aquí. "En el lugar de la comunidad debe definirse la población que regula la actividad" (R. Baquero y F. Terigi, 1996). Si bien tal como afirman los autores citados, diversos enfoques atribuyen con mayor o menor amplitud los componentes específicos de lo que se llame "comunidad", también resulta conveniente, y más aún en el marco de las instituciones de educación superior, no quedar en un cuadro reducido a la clase escolar o a la institución. Desde esa misma mirada afirma Rogoff que "el aprendizaje supone un pequeño grupo de una comunidad con especialización de roles, orientada a la consecución de metas que relacionan al grupo con otros ajenos al grupo" (B. Rogoff, 1997).

"A efectos de ponderar las relaciones de la escuela con los grupos sociales próximos o con la sociedad más amplia, debería ampliarse la noción de comunidad" (R. Baquero y F. Terigi, 1996). Nuevas preguntas:

- ¿Qué influencia tiene el grupo de pares en el aprendizaje del alumno/a adulto/a? ¿Cómo se capitaliza la particularidad de dicho grupo en el cual se dan diversas historias personales y diversas experiencias laborales por ejemplo?

- ¿Qué influencia tiene el contexto institucional en el aprender? (desde aquí inevitablemente resulta necesario distinguir la educación superior universitaria de la no universitaria, básicamente por la cuestión de la autonomía, el gobierno y los trayectos curriculares).
- ¿Qué influencia tiene la "comunidad científica" en relación a la validación de lo que resulta legítimo aprender?
- ¿Qué influencia tienen los grupos económicos/empresariales en delimitar el núcleo duro de lo que debe haber aprendido un egresado?
- ¿Qué influencia tiene la inscripción social de cada profesión en la construcción personal que cada alumno/a va haciendo de dicha profesión para la cual está aprendiendo?

Cuanto más camino andamos y más desandamos, la pregunta qué entendemos por situación de aprendizaje de un alumno/a-adulto/a ya no es una pregunta sino una multiplicidad de preguntas.

3.3. Escenarios de aprendizaje en la educación superior

En la educación superior rara vez, a excepción de carreras específicas del campo de la educación, la pregunta acerca de cómo se interpretan las situaciones de aprendizaje de los alumnos/as es un interrogante genuino de las prácticas docentes. Por el contrario, en carreras que preparan profesionales en el campo educativo y sobre todo en aquellas relacionadas con la formación docente, "qué se es" en materia de concepción psicológica del aprendizaje pasa a ser parte del discurso cotidiano. "Ser constructivista" es, al respecto, una obligación más que una convicción. La deformación teórica es

consecuencia de desviaciones reduccionistas o aplicacionistas tal como se presentaba al comienzo. Y resulta curioso —y no hace más que evidenciar un todavía mal concebido psicologismo en las prácticas pedagógicas— que resulte necesario definirse desde una concepción de aprendizaje sin necesidad de referirse a una concepción de enseñanza. Por ahora resultaría extraño (y ciertamente ridículo) escuchar a algún colega definirse como “transmisionista” mientras en algún evento académico se discute el sentido de la enseñanza entre un “entrenador de habilidades” y un “propiciador cambio conceptualista” ante la atenta escucha de quien se define como “intervencionista en la ZDP”. Sigamos el juego para pensar al docente como un “provocador situacionalista”¹, desplegando en el escenario del aula, situaciones genuinas de aprendizaje en las que se puedan compartir experiencias.

“(…) la oposición se establece entre una visión del aprendizaje como un proceso en última instancia —o básicamente— individual, mental, que trata de la adquisición o internalización de un cuerpo de saberes estable y donde el aprendizaje se entiende, a su vez, como una actividad básicamente idéntica en los sujetos —salvo cuestiones de grado, ritmo o capacidad— y descriptible como un proceso al fin cognitivo, esto es: básica o solamente cognitivo [y] la visión situada (...) [que] desplaza el foco a la actividad en su conjunto, a la situación, donde el sujeto está implicado. (...) La preocupación (...) parece desplazarse a la posibilidad y necesidad de generar experiencias compartidas (...) y es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación” (R. Baquero, 2002).

¿Qué significado puede tener para los docentes de educación superior provocar, en las aulas, genuinas situaciones compartidas de aprendizaje? Algunas categorías que usa Rogoff, como la de apropiación participativa, pueden dar algunas pistas.

“El concepto de apropiación participativa se refiere al modo en

1. Pido perdón al lector, es sólo un lapsus irónico-humorístico.

que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. Junto con la participación guiada, entendida como el proceso interpersonal a través del cual las personas se implican en la actividad sociocultural, la apropiación participativa es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Se trata de un proceso de conversión más que de adquisición” (B. Rogoff, 1997).

Si bien puede afirmarse que todo proceso de aprendizaje escolar es en sí mismo una actividad sociocultural que supone implicancias y transformaciones tanto en los sujetos como en la actividad misma y, por lo menos en cierto sentido, cambios para el manejo de situaciones ulteriores, la especificidad de la educación superior, en relación a la actividad cultural del trabajo, requiere considerar esto especialmente.

Se ha hecho ya referencia a la necesidad de incluir no sólo los elementos diádicos o triádicos clásicos (docente-alumno/a-objeto de saber) sino también aquellos provenientes de un enfoque sociocultural (instrumentos, comunidad, división de tareas, reglas) cuya unidad de análisis sea la actividad. La actividad escolar se desarrolla en el escenario del aula, un particular escenario sociocultural en el cual los docentes intervenimos.

El concepto de “participación guiada” supone una situación interpersonal de implicación en una situación cultural. Supone que docentes y alumno/as se implican y se constituyen mutuamente en situaciones de aprendizaje y de enseñanza. Y, por lo tanto, supone descartar:

- La idea de que no hay otra forma de enseñar que no sea a través de la transmisión oral (la exposición, la clase magistral).
- La idea de que no hay otra forma de aprender que no

sea la internalización² de lo que se escucha.

- La idea de que no hay otra forma de hacer práctica que no sea pasando previamente por la teoría.
- La idea de que en la educación superior el saber del experto-docente cubre toda necesidad didáctica de preparar situaciones no convencionales para aprender (una situación convencional es escuchar).
- La idea de que "mi materia" es la más importante de la carrera o es muy importante o solamente importante; en definitiva, no por una cuestión de grado de relación a la importancia sino por el adjetivo "mi" que excluye considerar al saber como algo compartido.

Y cuánto menos complicado será generar una situación compartida de aprendizaje:

- Toda vez que sólo una de las partes-sujetos (docentes y alumnos) preestablezca en forma acabada y definitiva un resultado final o punto de llegada en términos de aprendizaje.
- Toda vez que la única voz admitida como legítimamente válida sea la de terceros (autores de texto por ejemplo).
- Toda vez que las preguntas sólo las formulemos los docentes (y aún peor si ya conocemos las respuestas).
- Toda vez que el conocimiento sea concebido como una obligación en torno a la cual se "debe" trabajar.
- Toda vez que un trabajo escolar (trabajo en el sentido de tarea escolar, incluyendo cualquier tipo de producción escrita) sea un resumen.
- Toda vez que el asombro y la duda no estén presentes.

2. Puede verse un interesante análisis del término "internalización" en el texto citado de Rogoff (1997).

- Toda vez que la pasión y la alegría no estén presentes.

Algunos desafíos se presentan tan de inmediato y urgentemente que piden a gritos algún tipo de intervención. Sin afán de realizar un listado pormenorizado de cuestiones, planteo algunas que tienen relación con parte del desarrollo realizado.

Un caso digno de analizar es el de las dificultades de "permanencia" y "avance" satisfactorio durante el primer año de cualquier carrera de la educación superior. El fenómeno resulta de mayor crudeza en las instituciones universitarias (mucho más multitudinarias e impersonales y con escasa preocupación por el fracaso académico de los ingresantes, hecho que suele tomarse con cierta "naturalidad") que en las no universitarias (un poco más contenedoras y con cierta preocupación ¿genuina? por "mantener" matrícula). La respuesta más fácil es atribuir al nivel anterior, bajas condiciones de preparación académica de los estudiantes. "El marco vigotskiano permite reconocer que las condiciones de definición de la educabilidad dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que parte el sujeto. Todo parece indicar que, ante el fracaso masivo, deberíamos dejar de sospechar, tan de inmediato, de las capacidades de los niños y operar sobre las situaciones, sobre las condiciones de la educabilidad al fin" (R. Baquero, 2001). Revisar las condiciones y situaciones de aprendizaje provocadas en los alumnos/as ingresantes a instituciones de educación superior es un desafío que debe analizarse seriamente sin caer en los discursos vacíos que reclaman restricciones en el ingreso para poder garantizar una mejor atención. Se trata, antes que otra cosa, de pensar si es posible propiciar una situación diferente a la de un alumno/a sentado en un banco escuchando un teórico o resolviendo alguna consigna de trabajo en un práctico³. Si son diez, cien o mil es una cuestión posterior. ¿En qué podrían variar los aprendizajes si la situación didáctica es la misma pensada para diez o para cien alumnos/as?

3. "Teórico" y "práctico" se están usando aquí como "clase teórica" y "clase de trabajos prácticos", organización bastante habitual en las clases universitarias.

Una segunda cuestión de particular interés para la educación superior es la relación entre teoría y práctica. Desde el paradigma curricular clásico, en el que la práctica aparece al final de las carreras como forma de validar las teorías aprendidas y "lugar" de aplicación del conocimiento, hasta las actuales definiciones curriculares que consideran a la práctica como uno de los ejes que deberían vertebrar desde el inicio la formación de cualquier profesional, la relación entre teoría y práctica ha sido y es motivo de preocupación. Y desde allí, la relación entre aprendizaje y práctica social, es en sí mismo todo un tema. Azucena Rodríguez, en un artículo que circuló en la década del '70, intuyó ya algo de esto cuando afirmaba:

"Al comenzar a analizar las etapas del proceso de aprendizaje reconocemos en su etapa inicial a la práctica. La práctica, en la concepción materialista dialéctica del conocimiento, juega un papel decisivo. Se podrían hacer muchas consideraciones acerca de ella. Nos interesa destacar aquí la concepción de la conciencia como reflejo de la realidad objetiva. Reflejo no de carácter mecanicista, sino mediado por las condiciones internas. (...) Toda práctica es entendida como práctica social. Son situaciones concretas las que generan problemas. Las situaciones son concretas en la medida en que no se dan aisladas de un contexto social. El problema tiene este carácter porque deriva no de la estructura de una ciencia, sino de la realidad socio-económica y política en la que está inmerso el sujeto" (A. Rodríguez, 1977).

Han pasado casi tres décadas desde entonces y el problema sigue siendo objeto de debate. Jean Lave afirma: *"Las perspectivas teóricas existentes contribuyen en gran manera al mantenimiento de la formación social existente. Tomarlas, convertir las teorías corrientes en objeto de análisis y crítica, explicando al mismo tiempo su rol fundamental en la organización y la justificación de numerosas prácticas sociales euroamericanas, equivale a tomar la cultura en términos amplios. En resumen, nuestros infructuosos esfuerzos por dejar de enfrentarnos con los viejos paradig-*

mas tienen ventajas y desventajas. Esto sugiere un programa para estudiar la actividad y el aprendizaje situados. Ese programa podría comenzar con una concepción del aprendizaje como un aspecto de la actividad cultural e históricamente situada. Ese programa se concentraría en las maneras en que las personas participan de prácticas sociales cambiantes seleccionadas para el estudio porque parecen estar en el corazón mismo de la producción y reproducción —así como de la transformación y el cambio— del orden sociocultural" (J. Lave, 2001).

¿Qué relación establecer entre prácticas sociales, aprendizaje y desarrollo en los alumnos/as adultos/as? *"...las prácticas educativas tendrán un lugar de inherencia en los procesos de desarrollo psicológico en tanto parecen ser prácticas que implican la promoción de ciertas formas de desarrollo cultural mediante la apropiación mutua de sujeto y cultura. Como producto del intercambio los sujetos se apropian de formas culturales de regulación del comportamiento con sus sistemas semióticos como el lenguaje allí implicados, y en ese mismo proceso puede afirmarse legítimamente que es la cultura quien se apropia del sujeto en tanto lo subjetiva y culturaliza en tanto lo arranca del orden de la animalidad y lo dota de herramientas culturales para regular su actividad, para desarrollarlo artificialmente"* (R. Baquero, 1998 b).

Las citas de Rodríguez, Lave y Baquero colocan los vínculos entre teoría y práctica en otra dimensión de análisis en la cual habrá que incluir también la discusión acerca de los vínculos entre las instituciones de educación superior y las prácticas sociales de los distintos sujetos institucionales. ¿Divorcio? ¿Segmentación? Pensar desde esta lógica el campo de la práctica en la educación superior es, de hecho, pensar en otra práctica.

Un último párrafo dedicado a un caso especial de aprendizaje del adulto: las situaciones de capacitación.

En la obra de Vigotsky hay una especial intervención de la categoría "trabajo", considerada como fundante de lo humano. Al tomar las situaciones de aprendizaje del adulto con relación al trabajo docente como objeto de análisis dentro del contexto del presente desarrollo, algunas derivaciones de los postulados vigotskianos se hacen presentes irremediablemente.

En un rápido punteo puede anotarse como definatorios:

- El carácter de mutua transformación entre hombre y naturaleza a través del trabajo.
- El carácter de la doble cuestión del dominio y sujeción al orden natural: dominio manifestado como una cuestión de conocimiento y de control y transformación, y sujeción manifestada como una cuestión de respeto a las leyes naturales para poder dominarlas.
- El carácter doblemente mediado del trabajo: por las relaciones sociales del trabajo y por las herramientas del trabajo.
- La implicancia de la actividad instrumental puesta en juego en el trabajo, herramientas físico-técnicas (aquellas que impactan directamente sobre el mundo físico) y herramientas psicológico-semióticas (que impactan sobre los sujetos y el mundo social en un juego de regulaciones intersubjetivas e intrasubjetivas).

Ahora el interrogante se relaciona con el aprendizaje en situaciones de capacitación, es decir, situaciones en las que se aprende para el trabajo. ¿Qué peculiaridad ha de tener esta especial situación de aprendizaje? Y en particular, ¿qué peculiaridad cuando el adulto ha pasado previamente por procesos formativos que lo acreditan como profesional de algún campo? La primera respuesta obliga a pensar que la situación de aprendizaje de un adulto trabajador no puede tener el mismo formato que la de un adulto estudiante (entiéndase que no se está planteando la dicotomía trabajo-estudio).

Algunas notas para pensar procesos de capacitación:

- Puede ser considerada como un estado de trabajo, en el cual capacitarse (como un derecho y no como una obligación) y trabajar se constituyen como tales en el seno de una misma práctica social.
- En el mismo sentido, la capacitación entonces, no puede vislumbrarse como un estado excepcional (por "de excepción").
- Pero, a su vez, tampoco como algo indiferenciado del trabajo mismo, porque entonces, sería imposible precisar sus contenidos y definir qué necesidades cubre.
- Atiende a un sujeto particular, un adulto trabajador, que requiere aprender en una situación en la cual pueda ser partícipe, poner en juego su experiencia e identificar claramente algún sentido práctico (por utilidad, por aplicación al trabajo).
- Tiene por contexto situaciones reales, no hipotéticas, para las cuales haber aprendido significa poder intervenir en ellas de manera diferente.
- Permite apropiarse de nuevas herramientas para continuar transformando y transformándose.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Althusser, Louis (1984). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en *Cuadernos de Educación*, n^{os} 9 y 10, Caracas.
- Baquero, Ricardo (1998). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- _____ (1998 b). "La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky", en *Psyche*, vol. n^o 1.
- _____ (2001). "La educabilidad bajo sospecha", en *Cuaderno de Pedagogía*. Rosario, año IV, n^o 9.
- _____ (2002). *La transmisión educativa desde una perspectiva contextualista*. Buenos Aires, Posgrado de Gestión Institucional, Flacso (Mimeo).

- Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos*, n° 2.
- Carli, Sandra (1994). *Escuela y construcción de la infancia*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carlino, Paula (2002). *Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en "materia de cabecera"*. Mimeo, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de Gral. San Martín.
- Chevallard, Yves (s/f). *Acercas de la noción del contrato didáctico*. Faculté des Sciences Sociales du Huminy, Francia, (Mimeo - trad.).
- De Mause, Lloyd (1980). *The history of childhood*. London, Souvenir Press.
- Fernández, Ana M. (1994). *La invención de la niña*. Buenos Aires, Unicef.
- Flinders, D. y otros (1986). "The null curriculum its theoretical basis and practical implications", en *Curriculum Inquiry*, Ontario, vol. 16, n° 1, (Traducción al español).
- Lave, Jean (2001). "La práctica del aprendizaje", en Chaiklin S. y Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Rivière, Angel (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza.
- (2000). "Los objetivos cognitivos en educación", en *Actas del I Congreso Internacional de Educación: Educación, crisis y utopías*, UBA. Buenos Aires.
- Rodríguez, Azucena (1977). "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", en *Colección Pedagógica Universitaria*, n° 2. Universidad Veracruzana. México.
- Rogoff, Bárbara (1997). "Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en Wertsch, J. y otros, *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Aique.