

3. LA ORIENTACIÓN HACIA LOS MÉTODOS EN LA FORMACIÓN DE ADULTOS

3.1. La fundamentación constructivista de la formación de adultos moderna

Bien miradas, las reflexiones constructivistas no son tan nuevas. Ya mucho antes que Kant, Jenófanos y posteriormente la Escuela de Pirrón y Sexto Empírico, y más tarde Giambattista Vico, tomaron como punto de partida de su filosofía la “apariencia” de todo conocimiento humano. “En el siglo III d.C. Sexto Empírico señalaba: ‘Solo podemos comparar siempre nuestras percepciones con nuestras percepciones, pero jamás con el objeto de nuestra percepción tal como era antes de nuestra percepción’” (Schmidt, 1990: 50). De manera similar, también los trabajos de Piaget, de Silvio Ceccato (cf. Gumin/ Meier, 1992: 29), y las dudas fundamentales respecto del conocimiento que surgen a partir de la física cuántica se pueden entender como “precursores” de una teoría constructivista del conocimiento, “y la pregunta no respondida de si la imagen que nos transmiten nuestros sentidos se corresponde, y en qué medida, con la realidad objetiva, sigue siendo todavía hoy el punto flaco de la teoría del conocimiento” (v. Glasersfeld, 1990: 25).

Ahora bien, el llamado “constructivismo radical” (Schmidt, 1987; 1992) agudiza la visión relativista de la realidad y nos señala que todo es interpretación. Y mucho más enérgicamente que sus precursores en la teoría del conocimiento, este constructivismo radical destaca “que nos debemos a nosotros mismos el mundo en el que creemos vivir” (v. Glasersfeld, 1990: 17). Es característica de la visión radicalmente constructivista de la realidad la separación absoluta del pensamiento representacionista, es decir, de la idea de que el conocimiento es la “búsqueda de la coincidencia icónica con la realidad ontológica” (Ibid.: 37). “No vemos el ‘espacio’ del mundo, vivimos nuestro campo visual; no vemos los ‘colores’ del mundo, sino que vivimos nuestro espacio cromático”, así describen Maturana y Varela la situación cognoscitiva del ser humano, y agregan: “No obstante, es indudable que estamos en un mundo” (Maturana/ Varela, 1987: 20). Con todo, ya no podemos partir, en un realismo ingenuo, de que nuestras impresiones senso-

riales y nuestro pensamiento puedan coincidir alguna vez con una realidad absoluta, óptica. Por ello el constructivismo radical postula una relación esencialmente distinta entre el observador (cf. Luhmann et al., 1990) y el mundo observado, y como Luhmann afirma en sus *Perspectivas constructivistas*: “Nada ha cambiado: un observador no puede ver lo que no puede ver. Se deja encandilar por la evidencia de la forma que lo convence” (Luhmann, 1990: 69). En consecuencia, el ser humano, como observador del mundo, no lo reproduce simplemente, sino que construye y crea aquello que cree reconocer en el acto de la observación misma, exactamente como Escher lo expresó artísticamente, por ejemplo, en el cuadro de las “manos que pintan manos pintan manos que pintan manos”.

¿Qué conclusiones se pueden extraer para la pedagogía como ciencia y como praxis de esta conciencia nuevamente aguzada de la relatividad y la subjetividad de todo conocimiento?

La consecuencia pedagógica: adios a la linealidad didáctica

La visión constructivista es al mismo tiempo productiva y restrictiva para la pedagogía y la didáctica.

La teoría de la enseñanza que sugiere el constructivismo es **productiva**, pues en vista de la constructividad y la dependencia del observador de todo conocimiento, la enseñanza ya no puede considerarse –como en casi todos los modelos didácticos– como directamente causativa del aprendizaje. Antes bien, debemos reconocer que ambos modos de comportamiento –enseñar y aprender– también son expresión de procesos evolutivos subjetivos (de quien enseña y del que aprende) autorreferenciales, es decir, “cerrados en sí mismos” y que remiten a sí mismos. En consecuencia, aprender es reinterpretar lo ya conocido, o por lo menos lo ya conocido afluye persistentemente en los procesos de aprendizaje; el aprendizaje no consiste en la adopción y apropiación de lo nuevo sino que sigue la lógica de una “sintetización biográfica” (Ziehe, 1982: 191). Por esta razón es que hay que concebir currículos “más abiertos” y orientados en mayor medida hacia la actividad y al que aprende (Mauri, 1990). Porque los contenidos de aprendizaje no se transmiten linealmente sino que se construyen. En este sentido, leemos en Isabel Solé:

“En este marco, la idea de aprendizaje va unida indisolublemente a los conceptos de actividad mental constructiva y de interacción social con otras personas –compañeros, padres, maestros... y agentes educativos en general–” (Solé, 1990: 58).

Y agrega que por eso la tarea de los docentes también es ayudar a construir los contenidos (Ibíd.: 76; cf. Coll et al., 1998: 14 ss.).

Es **restrictivo** este giro constructivista en la didáctica porque con él casi no se puede desarrollar modelos de guía y ayuda, que son justamente los que con frecuencia se espera en la práctica, puesto que también los modelos didácticos resultan ser construcciones, es decir, expresiones del proceso, igualmente autorreferencial, del conocimiento científico. Y para este vale la afirmación de Luhmann que “(...) ya para las diferenciaciones y denominaciones (es decir para las observaciones) en el entorno del sistema no hay correlatos” (Luhmann, 1990: 40).

Con todo, el interés por ver y destacar no solo lo disciplinario en el proceso de aprendizaje adquiere un renovado impulso a partir del constructivismo, precisamente en vista de la creciente cuota de obsolescencia de lo disciplinario y la importancia creciente de las dimensiones extradisciplinarias, mejor dicho interdisciplinarias, de ese conocimiento (“poder explorar uno mismo los conocimientos”, “poder adquirir conocimientos a partir de la división de tareas”, “poder resolver problemas en forma autónoma”, etc.). No obstante, con este tipo de manejo explorador y configurador del conocimiento, las docentes y los docentes tienen que disponer no solo de conocimientos didáctico-metodológicos, es decir de conocimientos ligados al aprendizaje, sino además de calificaciones para manejar con autonomía o construir y reinterpretar ese conocimiento. En mi opinión, no “basta” con que los docentes también adquieran, en cierto modo en forma complementaria o paralela a su competencia técnica, “conocimientos didácticos ligados al aprendizaje”; más bien tienen que adquirir *otra actitud con respecto a sus conocimientos técnicos*. Para ello tienen que desprenderse, también respecto de esos conocimientos, de la ilusión de lo fáctico, es decir, reconocer que esos conocimientos son construidos, incompletos y transitorios, y que lo importante es una actitud activa en el proceso de desarrollo, exploración y aplicación de los conocimientos técnicos. Holger Wyrwa describe esta actitud diferente frente al conocimiento técnico con las siguientes palabras:

“Para el docente como transmisor de conocimientos esto significa que el dominio del conocimiento ‘puro’ representa únicamente una calificación básica. Es mucho más importante para el docente reconocer primero que el conocimiento ‘correcto’ no existe, y segundo que sus posibilidades de influencia respecto de la transmisión ‘correcta’ del conocimiento son muy limitadas. Lo suyo es una oferta, no una transferencia de conocimiento. No tiene ninguna influencia sobre el procesamiento cognitivo de la oferta de conocimiento por parte del alumno. (...) Y también importa mucho ‘menos’ la pura transmisión de conocimientos que manejar el conocimiento y reconocer su carácter constructivo y relativo. El objetivo es ofrecer posibilidades de elección al alumno” (Wyrwa, 1995: 39).

Síntesis 1: Considerando los estímulos que ofrece el constructivismo, no basta con “ampliar” la óptica pedagógica profesional a las dimensiones disciplinaria y extradisciplinaria; se trata más bien de un modo fundamentalmente distinto de manejar los conocimientos (el modo de la constructividad).

“La meta es el camino”.

Competencia metodológica y profesionalismo didáctico

Dado que, como nos enseña la pedagogía constructivista, los seres humanos se apropian de nuevos conocimientos, perspectivas y experiencias sobre la base de los patrones interpretativos adquiridos en su biografía y en el contexto de sus propios proyectos de aprendizaje, resulta absolutamente necesario para los docentes profesionales crear las condiciones para la autoorganización de los que aprenden y facilitar los procesos de exploración activa y autónoma de los conocimientos (cf. Arnold/ Siebert, 1997: 91). Según la experiencia, el mejor modo de lograrlo es con métodos de activación (Arnold, 1996d). Pero lo decisivo es en qué contexto didáctico y con qué “tarea” se aplican los métodos correspondientes. No todo trabajo grupal o en pareja sirve para la apropiación autodirigida del conocimiento. Y también lo inverso es válido: no toda clase frontal impide la apropiación autónoma del conocimiento. Además, hay que acabar con un difundido folklore de la práctica: variar los métodos. La mera variación de los métodos no certifica el trabajo docente profesional; depende más bien de **quién** varía los métodos y qué métodos se varían: si aquellos que están “centrados en el coordinador” y no favorecen mucho la autonomía o los llamados métodos de los que aprenden.

Síntesis 2: Lo decisivo no es el método ni la variación de los métodos, sino el interés didáctico subyacente y la cuestión de preparar a los que aprenden para manejarse activamente con la constructividad del conocimiento.

El aprendizaje autodirigido y orientado a la acción

Otra consecuencia central de las teorías constructivistas del aprendizaje es la exigencia de una actividad propia del que aprende, una exigencia que últimamente ha adquirido una amplia popularidad bajo el rótulo de “aprendizaje autodirigido” (cf. Dohmen, 1997b; Moore, 1983; Nuissl von Rein, 1997;

Reischmann, 1997; Straka, 1997; Straka/ Nenninger, 1995). También en el debate de la didáctica constructivista se le asigna una importancia fundamental a la actividad del que aprende. Teresa Mauri escribe:

“La construcción del conocimiento por parte del alumno y de la alumna es posible gracias a la actividad que éstos desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se le presentan. El alumnado se muestra activo si, entre otras cosas (...) se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares.

El alumnado se muestra activo, por ejemplo, cuando pregunta u observa atentamente para conseguir representarse cómo contar, cómo leer una palabra o saltar mejor un obstáculo, cuando se dispone a ejecutar estos procesos prestando atención a todo lo que no se ajusta a la idea de partida, revisándola cuando interpreta que está en juego el éxito de la acción; el alumnado es activo cuando aborda los problemas que se le presentan preguntando a otros, pidiendo ayuda a alguien más experto para que les guíe o les sirva de modelo, cuando utiliza este proceso para abordar nuevas situaciones de características parecidas. El alumnado es activo si al observar una pelea entre compañeros se interroga sobre las razones, pide opinión al adulto u otros compañeros sobre lo que éstos consideran que está bien y mal hecho y relaciona esta respuesta contrastándola con lo que él piensa; es una persona en plena actividad cuando observa diferencias entre esta situación y otras que había vivido anteriormente que le permiten razonar sobre lo correcto o no de sus planteamientos. El alumnado es activo cuando establece relaciones entre objetos diversos, identifica parecidos y diferencias según criterios objetivos y puede nombrarlos” (Mauri, 1998: 73).

El debate de la pedagogía de adultos sobre el aprendizaje autodirigido recoge mucho de lo que los modelos sobre el aprendizaje orientado a la acción ya vienen defendiendo desde los años '80. **Orientado a la acción** es un término técnico que puede definirse del siguiente modo:

Síntesis 3: La **orientación a la acción** es una forma de aprendizaje en la que no solo se *mueven* y *reúnen* conocimientos con la cabeza, sino en la que los alumnos mismos *se mueven*, es decir, actúan. La acción puede – pero no necesariamente debe – tener un papel en el proceso de aprendizaje en forma de un hacer práctico, con las manos, los brazos, los pies, etc.

No obstante, mucho más decisivo es otro aspecto de la acción: el **ser responsable de**, el poder planificar y diseñar el propio proceso de aprendizaje: “Ya no

está en el centro la elaboración de material 'listo' de conocimientos, por hábil que sea desde el punto de vista didáctico, sino la organización de actividades –de acciones- transparentes, activas, con una finalidad, que harán que el pensamiento se convierta en la 'metaactividad' del hacer" (Gudjons, 1992: 58); es decir que el pensamiento acompaña al hacer, y los conocimientos surgen de las experiencias obtenidas por la propia acción.

Sigue tratándose como siempre de "aprendizaje", pero en una forma "diseñada" conscientemente como un curso de acción de la propia actividad: con el aprendizaje orientado a la acción los alumnos, los estudiantes o los adultos pueden *actuar ellos mismos* todas las veces que sea posible. Autodirigirse o autoorganizarse es una característica esencial del aprendizaje orientado a la acción.

"Los modelos didácticos orientados a la autodirección parten de que el aprendizaje autodirigido es necesario por las metas educativas globales de la autonomía, la autodeterminación y la emancipación, y posible por la peculiaridad de la capacidad de aprender y el procesamiento de información del ser humano. Puesto que la meta es el trato independiente con el entorno y el resto de la humanidad, se intenta constituir esta polaridad individuo-entorno como modelo básico del aprendizaje y renunciar a influir directamente sobre el alumno a través de la 'exposición' o 'asimilación' bajo la tutela del docente. No se supone –como en la pedagogía antiautoritaria- que el aprendizaje se produce sin ningún tipo de influencias. Se cree, antes bien, que diseñando el entorno de aprendizaje de tal modo que el sujeto pueda entrar autónomamente en interacción con él, se hace la máxima justicia a los objetivos de la educación y el aprendizaje y a los procesos de aprendizaje" (Einsiedler et al., 1978: 23).

Aquí quedan abordados la responsabilidad y el nuevo rol del docente en el aprendizaje autoorganizado, a los que me referiré en lo que sigue.

Las nuevas demandas al rol del docente: la serenidad pedagógica

La condición decisiva –tanto en sentido positivo como negativo- para que se logre ese aprendizaje diferente, más vivo o autoorganizado, es el docente o la docente. Ellos tienen que "aceptar" una redefinición de sus roles. Y aquí es la pretensión propia de dominio (a menudo condicionada por lo biográfico-psicológico) la que, con los "ropajes" de los conocidísimos argumentos de defensa y protección, y sobre la base de una imagen pesimista del ser humano que subyace en la concepción del "aprendizaje muerto", se aferra al rol de maestro, guía, adelantado, "ilustrador" y "guardián de la verdad". Pero ya Pestalozzi reconoció el

carácter dudoso de esta pretensión de dominio y en su conocido escrito de 1801, *Cómo instruye Gertrude a sus hijos*, afirma de manera autocrítica: “No encontré debilidad sino (...) en mí mismo, porque quería guiar donde no se debe guiar” (cit. en Litt, 1965: 26).

Por lo tanto, el alegato por el aprendizaje vivo y autoorganizado está muy vinculado con la exigencia de una redefinición del rol profesional de los docentes (cf. Coll et al., 1998: 7 ss.). Pues la autoorganización solo puede desarrollarse “a expensas” de la organización externa. El aprendizaje vivo sigue las máximas: “Donde hay organización externa debe darse la autoorganización” y “El lugar de la enseñanza lo tiene que ocupar el aprendizaje”. No obstante, estas exigencias de ninguna manera contienen un rechazo absoluto de la organización externa en los procesos de aprendizaje. Una apreciación de ese tipo sería ilusoria y casi imposible de fundamentar sensatamente. Ya en 1965 Theodor Litt, en su libro *Führen oder Wachsenlassen*²⁴, advirtió sobre este “romanticismo sentimental” que parte de la ilusión de que “solo se necesita paciencia expectante y renunciar a intervenciones prematuras” (Litt, 1965: 64) para que pueda desarrollarse naturalmente aquello que “el ser humano trae ‘en sí’” (Ibíd.: 63). No es la “paciencia expectante” y la “renuncia” a las intervenciones lo que caracteriza el rol del docente en el aprendizaje orientado a la acción; el docente asume más bien otra función, no tan ubicada en el centro del acontecer, pero de todos modos central desde el punto de vista didáctico.

Síntesis 4: El docente sigue diseñando la situación de aprendizaje –por lo tanto sigue siendo “responsable” del proceso de aprendizaje; *pero lo planifica y diseña menos en forma de impulsos y exposición permanente –mejor dicho, dominio permanente-, y más en forma de preguntas, consignas, ayudas y asesoramiento, para poner a los alumnos y estudiantes en situación de explorar los nuevos conocimientos de modo autoorganizado, es decir vivo, y poder ampliar sus posibilidades de comportamiento profesional.*

De ese modo crea las condiciones para que los alumnos se autoorganicen. En otras palabras: el docente ya no “genera” el conocimiento que debe entrar “en la cabeza (de los alumnos)”, sino que “facilita” procesos de exploración y apropiación activa y autónoma del conocimiento.²⁵

24 [T.]: Guiar o dejar crecer.

25 En consecuencia, esta forma de aprendizaje autoorganizado de ninguna manera se produce “por sí sola”; requiere –paradójicamente– organización externa, pero en una forma más discreta, más relacionada con las condiciones que con los contenidos del aprendizaje.

La “serenidad” pedagógica resulta ser, con razón, el concepto rector de una actitud que se ha despedido de la ilusión de que los sistemas y procesos complejos son factibles, dominables y planificables. Mientras que los modelos tecnocráticos se caracterizan por la presunción, en última instancia ingenua, de poder “manejar” el aumento de complejidad e inseguridad con planificación de mayor precisión, el constructivismo y las teorías modernas de los sistemas apuestan a incrementar la capacidad de adaptación **en el proceso mismo** (ya no a la adaptación planificada por anticipado de los procesos). Si en vista de la interconexión, la contingencia y la multiplicidad de las relaciones de efecto en los procesos educativos ya no podemos distinguir entre causas, consecuencias y efectos secundarios, tampoco el modelo didáctico de optimizar por medio de la planificación es ya realista. Lo que se necesita es más bien una dirección interna en el sentido de acomodarse a lo vivo, es decir, un “comportamiento digno de la evolución” (Jantsch), que presupone una concentración serena y una imagen humanista del hombre, ambas expresión de biofilia (E. Fromm). E. Fromm marca una actitud como esa con las siguientes palabras:

“El cuidado, el sentimiento de responsabilidad, la atención y el conocimiento están íntimamente relacionados entre sí. Constituyen un síndrome de representaciones (...) en el ser humano maduro, que ha desarrollado productivamente sus propias fuerzas, que sólo quiere tener aquello que ha obtenido con su propio trabajo, que ha abandonado sus sueños narcisistas de omnisciencia y omnipotencia y ha adquirido la humildad que se basa en una fuerza interna que sólo puede dar la auténtica actividad productiva” (Fromm, 1981: 459).

No es la enseñanza, en el sentido de “dar” nuevos conocimientos, sino el ensamblaje de lo viejo con lo nuevo la quintaesencia didáctica de los estímulos que provienen del constructivismo. En este ensamblaje de perspectivas se trata, en primer lugar, de un cambio de mentalidad con respecto al manejo del contenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de tomar conciencia del carácter constructivo del contenido, y de la predisposición y la capacidad para diseñar el aprendizaje. En este contexto, Erhard Meueler aboga por la superación del *síndrome del maître* en la formación de adultos: “el maître sirve lo que tiene que servir”, y no llega a conocer los deseos y potenciales de quienes tiene enfrente (Meueler, 1993: 213).

“En la forma social clásica de enseñanza, la exposición del propio plan de contenidos y el sentimiento de superioridad por los contenidos asegurados científicamente hace que no se tome realmente en serio al que está enfrente y no se le llega a conocer. El otro, cuyo nombre no interesa en absoluto y por eso ni siquiera se le pregunta, tiene que aprender lo enseñado, nada más; si hace preguntas,

estas no deben perturbar el flujo de la transmisión, y mucho menos arañar la fachada de competencia del docente” (Ibíd.: 208).

Síntesis 5: La pedagogía tiene que desprenderse de estas simples ilusiones didácticas de transmisión y desarrollar una profesionalidad para “enseñar desde el otro”. Los componentes esenciales de esta didáctica de la facilitación son la franqueza y el diseño multifacético del aprendizaje, la preferencia por la aplicación de métodos de los que aprenden o de actividad, la promoción consciente y consecuente de las competencias de autoexploración de los alumnos y la reducción y la vitalidad de los –lamentable u oportunamente siempre necesarios- *inputs* de enseñanza.

En consecuencia, se trata de dos cosas: del “arte de dejar de enseñar” y del “arte de enseñar”. En relación con semejante cambio en la cultura de aprendizaje hay toda una serie de cuestiones abiertas, de las cuales la esencial podría ser aquí la de la profesionalización, es decir, cómo se logra que los futuros docentes superen el síndrome del maître y desarrollen una profesionalidad de la didáctica de la facilitación.

Sobre este “arte de dejar de enseñar” Berthold Brecht escribe:

“Me-ti dijo: todo maestro debe aprender a dejar de enseñar a su debido tiempo. Ese es un arte difícil. Son los menos los que están en condiciones de dejarse suplantar por la realidad en el momento adecuado. Son los menos los que saben cuándo terminaron de enseñar. Por supuesto que es difícil, después que uno ha intentado ahorrarle al alumno los errores que uno mismo ha cometido, verlo cometer ahora esos mismos errores. Es tan malo no recibir un consejo como no poder dar ninguno” (Brecht, 1965: 69).

3.2. Sobre la fundamentación didáctica de los métodos actológicos

En la discusión didáctica predomina una definición del término “método” que parte de la etimología de la palabra y designa el “camino de la investigación”, el “modo de exposición de una cosa” (Benseler/ Schenkel, 1900: 526). Según esta difundida perspectiva, los “métodos” son “instrumentos” o “medios” para alcanzar objetivos de aprendizaje o para transmitir contenidos, al tiempo que los objetivos y contenidos parecen *dados* por los conocimientos técnicos y los currículos; y la clara tarea del docente es ocuparse de “transportar”, con la menor cantidad de fricciones posible, conocimientos, capacidades y habilidades uti-

lizando los métodos adecuados. La escuela y los docentes cumplen así una función “tradicional”: **garantizan la transmisión de stocks prefabricados de conocimientos y de competencias adquiridas históricamente.**

En mi opinión, esta visión tradicional del problema metodológico se basa en un triple malentendido, que también es parte de las causas de que no podamos imaginarnos fácilmente otra cultura metodológica u otra cultura de aprendizaje en nuestras escuelas:

- Por una parte, la perspectiva de que los métodos son únicamente instrumentos o medios para transmitir la tradición se basa en una *ilusión mecanicista*, según la cual el aprendizaje puede funcionar según el modelo del embudo de Nuremberg: lo dado se le puede “introducir” o “traspasar” a un sujeto de aprendizaje, y acto seguido queda a su disposición. Pero el aprendizaje tiene, en cambio, una conexión con las estructuras cognitivas que ya están presentes en cada individuo, con su transformación y perfeccionamiento, y el resultado es siempre en definitiva una “mezcla” de lo propio y lo ajeno, de lo viejo y lo nuevo. De modo que aprender siempre es “apropiación” y no solo “adopción”. Y la “apropiación” tiene mucho que ver con las “razones subjetivas para el aprendizaje” (Holzkamp, 1993: 391), mientras que la “transmisión” y la “adopción” colocan en primer plano al docente y el currículum. El resultado fáctico de esta *ilusión mecanicista de enseñanza-aprendizaje* sería, como afirma Klaus Holzkamp “con una cierta angustia”:

“un ser humano tan ampliamente ‘educado por la escuela’ [que] (si fuera ‘factible’) no sería más que un mero producto de aquello que otros han maquinado como digno de conocer y saber para él, un monstruo educativo ‘fabricado’ por la disciplina escolar, cuya ‘educación’ se anula forzosamente a sí misma en virtud de no ser suya” (Holzkamp, 1993: 396).

- Otro malentendido se basa en la *ilusión concreticista* de que los contenidos, los conocimientos o los contenidos específicos están dados objetivamente “en sí” y codificados en los currículos, y “como tales” son cognoscibles y transmisibles sin demasiados problemas. Por el contrario, basta con observar con un poco más de atención para entender que no hay contenidos de enseñanza “en sí”: “En el proceso de la clase, los actores de este proceso ‘crean’ los contenidos de la clase” (Klingberg, 1983: 764). Por lo tanto, el punto de partida realista tiene que ser que no solo los contenidos no determinan los métodos, que no lo hacen en primer lugar y de ninguna manera lo hacen “en general”, sino que más bien ocurre que son los métodos los que *constituyen* los contenidos. De modo que hay una interdependencia de contenidos y método, pues: “pensar en los contenidos en términos de ‘enseñables’ implica lo metodológico” (Heimann, 1983: 764). Al respecto, Ewald Terhart escribe:

“Es sobre todo el elemento que promete seguridad, ‘la cosa’ misma, lo que se vuelve rápidamente el auténtico factor de inseguridad. Porque dependiendo de qué valor se le asigna en general a la cosa, al objeto de aprendizaje, al objeto de enseñanza y aprendizaje, y en función de su significado especial para la adquisición de conocimientos y las posibilidades de desarrollo de los alumnos, de los sujetos de aprendizaje, resultan distintas posiciones al definir las tareas, las posibilidades y limitaciones del método en el encuentro de las cosas y los alumnos. Porque en la noción de la cosa siempre se introduce también una idea del sujeto de aprendizaje, del alumno. Una noción determinada del objeto de aprendizaje siempre está conectada –implícita o explícitamente– con una noción determinada del sujeto de aprendizaje, y ambas a su vez con el docente y sus tareas metodológicas” (Terhart, 1989: 41).

Por lo tanto, para la elección y la aplicación del método que realiza el docente, es de fundamental importancia qué imagen del valor de la cosa sostiene él mismo y qué valor le concede a esta cosa frente al alumno. Si ve la cosa como dada “objetivamente”, reducirá el método a hacerle “accesible” la cosa al sujeto, es decir, “instrumentalizará” en general los métodos de enseñanza. Pero si parte de que el alumno puede aportar algo a la cosa, y de que en clase además de la cosa importan otros aspectos, va a “prever” sistemáticamente métodos que posibiliten una posición activa del individuo ante el contenido en el proceso de aprendizaje. Estos métodos se pueden ver entonces como vías por las que el contenido de aprendizaje se constituye en la clase. La tarea del docente no será entonces solo la de “transferir” el conocimiento dado del modo más motivador, asequible y hábil posible (Krüssel, 1993: 176); su tarea –formulada en términos constructivistas– será más bien la de seleccionar los métodos adecuados para “apoyar y guiar al alumno en la organización conceptual de determinadas áreas de experiencia” (v. Glasersfeld, 1987: 291). El contenido específico se convertirá entonces en un “medio portador” del desarrollo de competencias extradisciplinarias o interdisciplinarias. Esta tendencia a mediatizar los contenidos se puede comprobar en particular en la formación profesional moderna:

“Las calificaciones clave relativas a la personalidad no son transmisibles en sí, necesitan ‘medios portadores’, es decir, contenidos, motivos que ayuden a provocarlas. Estos son siempre situaciones de acción concretas, reales, que en el caso de la formación profesional forman parte del respectivo contexto de la disciplina, la profesión y la empresa.

Estas situaciones de acción se pueden seleccionar, producir y conformar conscientemente desde el punto de vista pedagógico. Siempre son complejas y contienen múltiples demandas a las competencias técnicas, personales y so-

ciales en un contexto natural, en el que siempre se puede experimentar al mismo tiempo su interacción y aplicación concreta en situaciones reales, sin aislarlas artificialmente y cosificarlas. El docente tiene que realizar una exploración metodológica consciente de esas demandas u oportunidades de aprendizaje. Los respectivos contenidos específicos también constituyen, naturalmente, un estrato de los desafíos de aprendizaje. Pero en función de aquellas calificaciones clave relativas a la personalidad, pasan de ser objetivo a instrumentos de aprendizaje. Es por eso que ni el diseño de la formación y la capacitación ni la formulación de un currículum general de formación pueden agotarse en la enumeración de los contenidos específicos requeridos” (Brater/ Bauer, 1990: 65).

Al seleccionar los métodos hay que “preguntar”, por lo tanto, qué valencias (valores) contienen potencialmente en función de la facilitación de oportunidades de aprendizaje y actividad propia.

- El tercer malentendido del concepto metodológico ligado al contenido es la *ilusión de la perdurabilidad*, es decir, la idea de que los alumnos efectivamente retendrían el conocimiento transmitido en la escuela y en la formación, y que por eso los métodos, elaborando y estructurando vías de aprendizaje, tendrían la función de posibilitarles y garantizarles ese aprendizaje duradero a los sujetos que aprenden. Dejando de lado la cuestión de cuánto del conocimiento que se transmite en la escuela se conserva efectivamente en nuestra sociedad, queda el problema de que hoy en día, en vista del aumento exponencial de la caducidad del conocimiento, hay cada vez menos conocimientos “dignos de retenerse”, y que por eso el modelo de la escuela de retención es cada vez más obsoleto y nos hallamos ante el interrogante de si no necesitaríamos mucho más “entrenar las facultades”. En este contexto, además, no podemos menos que reconocer que “retener” y “recordar” tampoco son meras actitudes pasivas de aprendizaje; presuponen una actividad del sujeto, o esta actividad las favorece (cf. Schmidt, 1991), como ya lo dice la sabiduría popular formulada en un proverbio (¿chino?): “*What I hear I forget, what I see I remember, what I do I understand*”.²⁶

| 26 Lo que escucho, lo olvido; lo que veo, lo recuerdo; lo que hago, lo entiendo.

Las dimensiones del problema metodológico

Frente a la visión tradicional de la cuestión metodológica, hay que desarrollar –en el camino de la escuela de retención a una de entrenamiento de las facultades- una perspectiva que evite los malentendidos antes mencionados. Para eso se necesita una perspectiva “reflexiva”, que indague la apropiación y exploración de los contenidos por parte del sujeto y complemente las dimensiones metodológicas del “encuentro con la cosa” (cf. Terhart, 1989: 40 ss.), así como de la “transmisión institucionalizada” con las dimensiones de las competencias personales, metodológicas y sociales. Se trata de poner en primer plano la cuestión de las valencias de los métodos, es decir, de preguntarse también qué oportunidades de aprendizaje, exploración y cooperación ofrecen u obturan determinados métodos. Ciertamente, se puede partir de una ambivalencia esencial de los métodos de enseñanza y aprendizaje y caracterizarlos globalmente, como hace Hilbert Meyer, como “chalecos de fuerza y liberación al mismo tiempo” (Meyer, 1988: 54), pero no se puede pasar por alto que, por debajo de esa caracterización global, los distintos métodos exhiben vínculos muy diferentes con rasgos como “guía docente”, “actividad del alumno”, “aprendizaje cognitivo”, “aprendizaje por acción”, etc.

Figura 6
LAS DIMENSIONES DEL PROBLEMA METODOLÓGICO

visión reflexiva	método	visión tradicional
competencia personal y metodológica		encuentro con la cosa
competencia social		transmisión institucionalizada

Figura 7
LA TABLA METODOLÓGICA

Tabla de las valencias metodológicas o criterios funcionales para seleccionar métodos vivos de enseñanza				
fase plano	I. Inicio	II. Elaboración	III. Presentación	IV. Cierre
A. Tema	apertura acompañamiento estructuración (previa)	entrega de la tarea diseño de la información presentación de la información	presentación de los resultados estructuración y visualización discusión corrección	aseguramiento de los resultados feedback transferencia
B. Persona	motivar (?) templar clarificación de las expectativas concentración y participación	apropiación de métodos de trabajo, aprendizaje o autoexploración actividad propia aprendizaje del aprendizaje	confianza en uno mismo identificación con el resultado y el proceso	examen del estado evolutivo de la competencia metodológica propia
C. Grupo	poner en claro el reglamento (división del trabajo) comunicación, distender el grupo conocerse mutuamente	promover la división cooperativa del trabajo aprendizaje social (capacidad de comunicación) manejar el conflicto	exposición, presentación y diseño de los resultados del trabajo en grupo formas de discusión y de decisión	feedback sobre la evolución cooperación del grupo metacomunicación

Alegato por más autoorganización en la política educativa

Para configurar y desarrollar las culturas de aprendizaje del futuro, es necesario que “copiemos” los trucos y mecanismos de funcionamiento a los sistemas de la naturaleza (cf. Arnold, 1993). Allí siempre se muestra con contundencia que las intervenciones aisladas en sistemas complejos que no toman en cuenta su interconexión y dinámica propia, en resumen, que pasan por alto su vitalidad y, tienen con mucha frecuencia efectos contraproducentes. Esto también vale para la política educativa: las pautas y los currículos muy detallados y elaborados, por ejemplo, no necesariamente ayudan al acontecer de la clase, también restringen la autoorganización y ahogan las “propias facultades”. Al manejarnos con sistemas complejos naturales y sociales, tuvimos que aprender a ser modestos y reconocer que hasta las mejores intenciones de reforma y regulación pueden tener malas consecuencias. Pues los sistemas vivos son hasta cierto punto autónomos, es decir, se autorregulan. Esto también vale para la escuela y los sistemas de interacción pedagógica. Por ello en la política educativa necesitamos en primerísimo lugar una ofensiva de desregulación, si es que efectivamente queremos un aprendizaje vivo. ¿Qué más puede hacer una política educativa centrada en la reforma y el profesorado sino fortalecer las facultades de autoorganización de todos los involucrados y promover su confianza en las facultades propias?

Una política educativa que aspire a crear los presupuestos y estructuras para un aprendizaje vivo solo puede ser creíble si ella misma obedece a los principios lógicos de la autoorganización. Aquí resulta instructivo seguir las ideas de las teorías modernas de gestión, que ya se han despedido hace mucho tiempo de la ilusión de que los sistemas complejos (empresas, organizaciones) se pueden dirigir y desarrollar desde el centro. En la teoría sistémico-evolutiva de la gestión se ha comenzado a comprender, antes bien, que las organizaciones vivas y que pueden evolucionar requieren otra filosofía de liderazgo: lo importante es trabajar con las fuerzas mismas del sistema, promover sistemáticamente su dinámica y la confianza de los involucrados en sus propias facultades. Al mismo tiempo, se empieza a tener en cuenta también en la práctica que liderar es más que “ocupar” una posición jerárquica. Liderar es más bien desarrollar equipos, hacer realidad visiones y concepciones, y asegurar la aceptación, el compromiso y la confianza (cf. Götz, 1994). ¿Sería completamente absurdo pensar si la siguiente reglamentación, puesta en práctica ya en algunas empresas, no puede “prender” para la ocupación de puestos jerárquicos en el sistema educativo? Los puestos jerárquicos se designan “desde arriba”, pero es el cuerpo docente el que decide –después de dos o tres años– sobre su ocupación *estable*, y allí será importante la cuestión de la aceptación y la confianza, es decir, si se vio o no al directivo como alguien capaz de impulsar, promover y desarrollar la cultura de la cooperación y

el aprendizaje. Pues en definitiva ¿qué puede seguir impulsando un directivo que (ya) no goza de aceptación y confianza?

En nuestro siglo ya ha habido numerosos alegatos por otra cultura de aprendizaje, por formas de enseñar y aprender más vivas y perdurables, pero con poco éxito, o al menos esa es la impresión que se tiene a juzgar por la práctica actual de enseñanza y aprendizaje en nuestras escuelas. De un tiempo a esta parte, incluso la prensa se ha ocupado del tema: “¡Escuela nunca más!”, proclamó *Focus* en su tapa del 24 de enero de 1994, y algunos meses más tarde también el *Spiegel*²⁷ le dedicó su nota central al tema. He aquí algunas muestras:

“La escuela alemana está en crisis: un ambiente cada vez más violento, caldeado por consignas de extrema derecha y un odio creciente a los extranjeros, ha vuelto obsoletos los métodos de educación heredados (...). Los padres reprochan a los establecimientos públicos de educación que sus clases solo reflejen la confusión general de una sociedad a la que la desocupación y la crisis de sentido han hecho perder la seguridad, en lugar de desarrollar el talento de sus descendientes (...) Ya hace mucho que la pedagogía escolar se ha rezagado con respecto al vertiginoso aumento del conocimiento. (...) En el futuro, aquellos que han sido entrenados para acatar órdenes tendrán más problemas para orientarse en una sociedad altamente tecnologizada y complicada que los niños que aprendieron a tomar decisiones. Ya en 1979 la unión internacional de científicos *Club de Roma* pedía una ‘revolución intelectual’ para dominar el futuro y reprochaba a las escuelas la ‘dilapidación del potencial de aprendizaje humano’. (...) Lo que se necesita no es el competidor individual poseído por su disciplina y mejor alumno, sino gente abierta que trabaje en equipos. (...) Pero la anticuada formación de profesores de la República Federal produce sobre todo científicos especializados; no se educa a los estudiantes para que sean educadores” (“Fit für die Zukunft“, *Spiegel*, 1994: 41 ss.).

¿Es radical, en vista de esta situación, llegar a pensar que no se puede seguir como hasta ahora y que los cambios que nos esperan sobrepasan en mucho las correcciones, con frecuencia puramente cosméticas, del pasado? ¿Y es temerario preguntar si realmente vale la pena el despliegue gigantesco de pautas, planificaciones y controles que “regula” el aprendizaje en nuestras escuelas, sobre todo cuando ese despliegue va acompañado del hecho de que solo podamos imaginarnos la escuela como “dependencia administrativa”, como un espacio reglamentado por el Estado? Si se indaga la perdurabilidad de los procesos escolares de aprendizaje, a menudo ya se llega a resultados realmente desoladores con el

27 [T.]: *Focus* y *Der Spiegel*, dos de los semanarios de actualidad más importantes de Alemania. La nota de *Der Spiegel* se titula: “En forma para el futuro”.

ejemplo de la propia biografía de aprendizaje. Años de varias horas semanales de griego se reducen al recuerdo del significado de una oración, y quien en el examen del bachillerato todavía podía hacer rotar parábolas, de adulto tiene dificultades para explicar la diferencia entre el álgebra y la aritmética.

¿Por qué –se atreve uno entretanto a preguntar, alentado por el malestar público con la escuela- dilapidamos el tiempo de vida de la próxima generación en un ritual gigantesco, en el que la introducimos en las extravagancias de una proliferación de datos específicos, siempre tejiendo un poco más los mitos de que todo lo que se enseña también se aprende, y de que todo lo que se aprende también se retiene? Nuestras escuelas siguen intentando de muchos modos ser “escuelas de retención”, aunque ya hace tiempo que hemos dejado atrás la época en que era posible transmitir y “retener” stocks de conocimientos. *No necesitamos escuelas de retención, sino entrenamiento de las facultades*, una idea que, si bien no es nueva, es absolutamente actual. Entrenar las facultades presupone forzosamente su ejercicio, y con ello la actividad propia. Una “escuela de la actividad propia” (cf. Gaudig, 1969) es una escuela del descubrimiento y la experiencia. En ella ya no está la enseñanza en primer plano, sino el aprendizaje. Su objetivo no es en primer lugar transmitir conocimientos de retención, sino fortalecer las facultades de descubrimiento y exploración del individuo que aprende. Es necesario “volver a pensar la escuela”, como reclama Hartmut von Hentig. Lo importante para él es que “se deje entrar la vida”, porque “la escuela es un espacio vital, junto con los espacios vitales familia-y-vivienda y calle-y-vecindario y naturaleza” (v. Hentig, 1993: 205).

Con esta nueva concepción de la escuela como escuela de la vida, o mejor dicho, escuela de la vivencia, empiezan a retroceder claramente las ideas tradicionales, en realidad diluidas, de lo que es la educación. Pero con ese retroceso y desmoronamiento de las estructuras fosilizadas, se vuelven a hacer visibles los auténticos cimientos del pensamiento educativo europeo, sepultados durante mucho tiempo por las ideologías de una educación material, y uno reconoce admirado que la escuela de la actividad propia puede erigirse sobre esos mismos cimientos. En una escuela de la actividad propia se puede transmitir el espíritu de la “autoliberación moderna-fáustica” (v. Hentig). En ella se puede estimular y fortalecer las facultades de descubrimiento y exploración del individuo que aprende, y los docentes mismos pueden desplegar sus facultades y liberarse de la “mentalidad de liquidar problemas” (Rumpf) de la escuela de la enseñanza, al liberarse, entre otras cosas, del imperativo de enseñar continuamente y poder experimentar en ellos mismos que la autoorganización puede ser muy productiva. En este contexto, Carl Rogers habla del docente como *facilitator*, facilitador del proceso de aprendizaje, y afirma con una claridad inimitable:

“A mi modo de ver, se ha dado instrucciones, guiado y dirigido a demasiados hombres. Así llego a la conclusión de que efectivamente pienso lo que digo. Para mí, la enseñanza es una actividad bastante insignificante y considerablemente sobrevalorada (...) En cuanto nos concentramos en la enseñanza, aparece la pregunta: ¿Qué debemos enseñar? ¿Qué tiene que saber –visto desde nuestra atalaya- el otro? Yo me pregunto si en este mundo moderno está justificada la temeraria presunción de que nosotros, los mayores, sabemos sobre el futuro, mientras que la juventud no tiene idea. ¿Realmente estamos tan seguros de lo que deberían saber? Luego viene la ridícula cuestión del temario. ¿Qué hay que ofrecer en un curso? Esta idea de la cantidad de temas se funda en la presunción de que aquello que se enseña también se aprende, que aquello que se explica también se procesa”.

Carl Rogers llega a un resultado que yo comparto: “No conozco una presunción más evidentemente falsa que esa” (Rogers, 1979a: 104).

En los procesos vivos de aprendizaje se trata de algo más que de la mera “cosa”, es decir que los conocimientos técnicos, los contenidos curriculares o los objetos de aprendizaje. Se trata de promover simultáneamente competencias sociales y metodológicas (personales), y varias cosas hablan a favor de que estos dos planos de competencias extradisciplinarias constituyan los elementos que realmente permanezcan del aprendizaje escolar. Mientras que el conocimiento técnico cambia cada vez más rápido y –si no se lo aplica enseguida y continuamente- se desvanece y cae en el olvido, las competencias sociales y metodológicas son competencias reflexivas y que se autoafinan. Con ellas las personas se pueden adaptar por sí mismas al cambio y satisfacer las nuevas demandas. Aquí se muestra el esbozo del modelo de una nueva educación general, que requiere de los docentes y de las escuelas que se desprendan de un pensamiento fijado en el contenido y los temas. Necesitamos más bien una escuela en la que la gente aprenda a mantener su capacidad de cambio y su disposición a él. Y para eso las competencias metodológicas y sociales son presupuestos más duraderos que el disponer de conocimientos técnicos especiales que se vuelven obsoletos rápidamente.

En la práctica, esto significa que los procesos de aprendizaje tienen que poder desarrollarse de tal forma que quede claro que aprender tiene algo que ver con un objeto, con la persona misma que aprende y con un grupo en el que se aprende en conjunto. Nunca hay que perder de vista estos tres planos. Porque, en definitiva, el aprendizaje siempre se efectúa en un plano de contenidos y procesos, pero también en un plano reglamentario, en el que los alumnos clarifican los procedimientos y reflexionan sobre las normas y los valores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje. Por eso, en este tipo de aprendizaje reflexivo no solo se

tematiza y discute el “producto”, el resultado de la acción, sino además la vía de solución y el proceso de cooperación.

“Cambiar muchas cosas para que todo quede como era”. Así se podría sintetizar la quintaesencia de mis reflexiones didácticas y sobre política educativa. Lo que se necesita es otra cultura de aprendizaje, y esta solo puede crecer sobre la base de una visión realista de lo que importa. *Realista* es una visión que reflexiona sobre las adulteraciones que provienen del interés propio. “¿Qué harían los maestros si estallara la educación general?”, se pregunta Johannes Beck en su libro *Der Bildungswahn*²⁸. “También ellos tienen un interés en lo que llaman tontería, impedimento, déficit educativo o necesidad de promoción” (Beck, 1994: 17). Esto también vale para el aprendizaje vivo y la actividad propia de los alumnos: ¿qué interés tiene un docente que ha invertido tantos años de su vida en perfeccionar y perfilar su competencia en que los alumnos y las alumnas estén en condiciones de apropiarse de los contenidos sin su ayuda? ¿No es comprensible que los docentes se aferren, según el mecanismo de disminución de la disonancia, a los patrones de interpretación conocidos y probados? Eso posiblemente explique por qué en muchos planteles docentes la fórmula “sí, pero” se cuenta entre las formulaciones más frecuentes.

Este escepticismo es comprensible, pero no es defendible, pues ¿de dónde va a provenir un cambio en la cultura de aprendizaje si no es de las escuelas? ¿Quiénes son los agentes “natos” de ese cambio sino las maestras y los maestros? Ya el Consejo Alemán de Educación ha exigido en su plan estructural:

“Las instituciones educativas deben (...) poseer la capacidad de cambiar de acuerdo con las necesidades que resultan de las transformaciones en la sociedad. (...) En la educación no se pueden estipular con rigidez los objetos y métodos de enseñanza y los procedimientos de aprendizaje. Antes bien, importará crear el espacio para los procedimientos de aprendizaje que se modifican, para los métodos de enseñanza que se perfeccionan y para los objetos de enseñanza que cambian” (Deutscher Bildungsrat, 1972: 39).

En ese plan, el Consejo partía de una descripción de funciones docentes que, además de “enseñar”, “educar”, “evaluar” y “asesorar”, incluía “innovar” como quinta función:

“La recepción y el procesamiento críticos de todo lo que esté a su alcance en cuanto a enfoques de tipo metodológico, didáctico y curricular, son parte (...) de la responsabilidad del docente. Las innovaciones se han convertido en un aspec-

| 28 [T.]: El delirio educativo.

to especial de su profesión. (...) Con esta tarea se convierte en el primer y más importante agente de la reforma escolar y educativa continua” (Ibíd.: 220).

Quien tiene la tarea de innovar, tiene que haber sido alentado sistemáticamente en su formación a andar sus propios caminos. Quien tiene la tarea de innovar, no puede haber sido socializado en un clima del miedo al fracaso. Si exigimos de nuestros maestros y maestras innovaciones y coraje para implementar el aprendizaje vivo, también deberemos comenzar a reflexionar profundamente sobre el tipo y la función de los exámenes de habilitación para la docencia.

De la acción bajo presión a la ejercitación de la confianza en las propias facultades

Para finalizar, *no* me voy a ocupar de la cuestión, sumamente interesante e importante, de si los exámenes de habilitación con puntos no son –en el sentido del aprendizaje vivo- un contrasentido -mucho habla a favor de eso-, y *tampoco* voy a tratar la importante cuestión de en qué medida un profesorado no debe tener él mismo una forma viva si tiene por finalidad calificar para una acción didáctica innovadora (cf. Arnold, 1992a); antes bien, me voy a limitar a la siguiente pregunta: *¿Cómo se puede evaluar la enseñanza en procesos vivos de aprendizaje?* Pues la evaluación me parece el eje en el que se decide en definitiva si puede surgir algo nuevo o no en este campo.

Mientras que los criterios de evaluación que hay hasta el momento por lo general destacan demasiado la persona o la “personalidad” del docente y el objeto de enseñanza, lo importante en mi opinión es evaluar, sobre la base de las demandas reseñadas de una didáctica del aprendizaje vivo (learn-mapping, loop de aprendizaje, métodos de los alumnos), en el comportamiento del docente en la clase (por ejemplo, con ayuda de la grilla de la figura 8) si logra y en qué medida:

- facilitar el acceso a los contenidos,
- promover el aprendizaje social, y
- fortalecer la competencia metodológica de los alumnos y las alumnas.

Allí queda claro al mismo tiempo, que tal comportamiento docente no es más que la capacidad de dirigir productivamente con su estímulo sistemas complejos de enseñanza-aprendizaje. La base de esta capacidad sistémica (= capacidad de manejarse productivamente con sistemas autodirigidos) es, como ya se mencionó, la serenidad profesional, que por supuesto no puede desarrollarse en un clima de miedo al fracaso, intimidación y humillación.

Figura 8
GRILLA DE EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA
EN LA FORMACIÓN DE ADULTOS
 (Arnold/ Schüßler, 1998: 217)

Grilla de evaluación de la acción didáctica		1	2	3	4
Comportamiento docente	⇒ Facilitar el acceso a los contenidos				
	(1) generar transparencia sobre lo que “viene”				
	(2) cuando sea posible y tenga sentido, “atacar” con los métodos del alumno				
	(3) vincular el plan de clase con la actualidad y la vitalidad				
	(4) subdividir en partes asequibles (ayudar)				
	(5) conectar con lo que ya existe (conocimientos, experiencias, etc.)				
	⇒ Promover el aprendizaje social				
	(6) dejar resolver la tarea				
	(7) clarificar la reglamentación del trabajo grupal				
	(8) ayudar sin dominar				
	(9) dar preeminencia a las interferencias				
	(10) discutir el proceso de resolución de la tarea (reflexionar)				
	⇒ Fortalecer la competencia metodológica				
(11) dar espacio a la autoexploración					
(12) (hacer) ejercitar métodos de autoexploración					
(13) estimular la documentación de lo elaborado (medios de configuración abierta)					
Indicación: Para evaluar, partir de la siguiente definición de los valores de la escala 1 significa: “la característica no está expresada positivamente” 2 significa: “la característica comienza a expresarse positivamente” 3 significa: “la característica está expresada positivamente” 4 significa: “la característica está expresada muy positivamente”					

Los docentes y las docentes que también quieran innovar y cambiar la cultura de aprendizaje en nuestras escuelas necesitan alegría, compromiso y serenidad si su tarea es estimular en una forma viva a las personas para que actúen por sí mismas. Seguramente, este pedagogo sereno también tiene más cosas en común –para decirlo con una imagen de Ed Nevis que uso frecuentemente- con el detective Columbo que con Sherlock Holmes:

“Muy al contrario que Sherlock Holmes, que es bien organizado, preciso, conocedor, de una percepción y una argumentación lógica superiores, racional y deductivo, Columbo es (en apariencia, R.A.) ingenuo, torpe, lento (...). No parece tener puntos precisos que quiera clarificar ni parece saber cuál será su próximo paso. Mientras recorre la escena del crimen, parece no saber dónde va a poner el pie en el próximo instante. Mientras que casi nunca vemos a Holmes dar un paso en falso, Columbo parece revolotear errático como una mariposa. De Columbo se puede decir que actúa como una esponja, sumergiéndose en su medio y esperando datos importantes, que otros le aportan como los fragmentos de metal atraídos por un imán. Holmes, por su parte, se asemeja a un perro de caza bien entrenado que ataca su entorno, y jamás se queda tranquilo hasta que no reunió en su mente todas las piezas del rompecabezas” (Nevis, 1983: 361).

3.3. El aprendizaje multimediático en la formación de adultos

con la colaboración de MARCUS LERMEN

En los últimos treinta años, las demandas a un aprendizaje adecuado a los adultos han cambiado radicalmente (cf. Arnold/ Lermen, en prensa). Se habla de la *sociedad de la capacitación* (cf. Arnold/ Gieseke, 1999) y de un *aprendizaje permanente* (cf. Dohmen, 1998). La falta de personal de capacitación calificado, los costos cada vez mayores y los elevados gastos organizativos ponen en grandes dificultades a las formas tradicionales de capacitación y formación. Las posibilidades que ofrecen los *nuevos medios* se vienen propagando intensamente en los últimos años como portadoras de la esperanza de una “nueva” formación de adultos. Las nuevas tecnologías de información y comunicación ya atraviesan casi todos los ámbitos de la vida, y se supone que abrirán nuevas perspectivas también para el aprendizaje al ofrecer un potencial de variantes completamente nuevas de formación, perfeccionamiento y capacitación. Se concede un valor cada vez mayor a las ofertas multimediáticas y de *e-learning*²⁹ y, en particular en el área educativa, parecen ser directamente la panacea.

²⁹ El *e-learning* se puede entender “como concepto genérico de todas las variantes de ofertas de enseñanza-aprendizaje basadas en internet” (Kerres 2001: 14), es decir, el *aprendizaje en redes virtuales de información y comunicación*.

Las siguientes reflexiones indagan si estas ofertas son aptas automáticamente para un aprendizaje adecuado a los adultos y qué ventajas encierran en última instancia los nuevos medios.

El concepto de multimedia

No hay una definición única para el concepto de *multimedia*, pero sí las más variadas interpretaciones de lo que el término significa. La concepción que subyace a este artículo es que las aplicaciones multimediáticas o los *nuevos medios* se caracterizan por integrar distintos medios de almacenamiento y distintos sistemas de signos, y por incluir el aspecto de la interconexión (cf. Fischer/ Mandl, 2000). Por una parte, estos medios están basados en la red en el sentido de que para difundir datos se pueden utilizar las redes internas de empresas u organizaciones (*Intranet*) o la universal Internet. Pero, por otra parte, “basados en la red” significa que los nuevos medios electrónicos hacen posible interrelacionar informaciones y de ese modo conectar no solo sistemas técnicos sino, además, contenidos.

Por la posibilidad de integrar también funciones comunicativas con ayuda de *medios interactivos* y complementar de ese modo el contexto de contenidos con el contexto social, surge una nueva dimensión. El desarrollo y la difusión de tecnologías de red hacen posibles nuevas formas de cooperación, impensables en la formación y capacitación tradicionales, entre los que aprenden y los que enseñan por una parte, y entre los que aprenden por otra (Ibíd.).

Escenarios de uso de las aplicaciones multimediáticas

Con el correr del tiempo se han ido perfilando dentro de las ofertas de formación diversos escenarios de uso de los nuevos medios, que se pueden diferenciar por su grado de virtualización. A continuación se presentarán dos modelos que efectúan esa diferenciación en cada caso según distintas dimensiones: una categorización, relativa a distintas modalidades de clase, de diversas formas de usar los medios en las universidades en el contexto del *e-learning*, hecha por Bremer (2002) sobre la base de Bachmann et al. (2002), y el modelo centrado en la estrategia de Lehmann (2002).

Según Bremer (2002), se puede distinguir tres escenarios de uso de los medios en relación con la modalidad de clase. En el primer nivel pueden utilizarse los medios como apoyo de la clase presencial (tradicional) [modelo del enriquecimiento], donde las aplicaciones multimediáticas se presentan en la clase o se ofrecen para la preparación o el análisis posterior. En este modelo, los nuevos

medios se usan como medios de distribución o visualización, y como módulos de autoaprendizaje para la preparación o el análisis posterior. En el segundo nivel se ofrecen los componentes multimediáticos como complemento de la clase presencial [modelo integrador]. En este caso se hace un uso intenso de las posibilidades de comunicación basadas en la red. Esto incluye la utilización de modalidades híbridas, que combinan fases presenciales y fases *on line*. En el tercer nivel, las ofertas multimediáticas sustituyen a la clase presencial [modelo de la virtualización]. En este caso, las formas tradicionales de clase son suplantadas completamente por ofertas puras de *e-learning* (por ejemplo, por seminarios virtuales) que, no obstante, deberían reasegurarse con fases presenciales (la mayoría de las veces al principio y al final).

Lehmann (2002), en cambio, distingue cuatro modos opcionales que describen el uso ideal de los nuevos medios de formación en el marco del desarrollo de estrategias de una universidad u otras instituciones de formación de adultos:

Figura 9
OPCIONES DE DESARROLLO (cf. Lehmann, 2002: 231, modificado)

Modo aditivo	Modo mixto	Modo de virtualización parcial	Modo de virtualización completa
<i>Start-up</i>	Campo de experimentación de importancia estratégica	Carreras virtuales	Instituciones de formación virtuales
Ampliación de la oportunidad de interacción Distribución digital Oferta complementaria de formas de contacto virtuales	Virtualización de algunas modalidades de clase, componentes parciales o cursos, manteniendo al mismo tiempo componentes de clase presencial	Virtualización de una o varias <i>carreras</i> sin oferta alternativa presencial	Instituciones de formación virtuales completamente desarrolladas Todas las funciones de una institución están representadas en la red; se “disuelve” el campus.

El modo aditivo corresponde a una *declaración de intención digital*, una “primera aproximación a la era de la información” (Lehmann, 2002: 232). Con ello se logra, en primer lugar, simplificar la administración (por ejemplo, en forma de nuevas posibilidades, más simples, de distribución) y ampliar las oportunidades

de interacción (por ejemplo, mediante consultas por e-mail). El modo mixto describe un modelo de ampliación de las formas actuales de enseñar y aprender, combinando formas virtuales *on line* y formas presenciales tradicionales. Lo que importa es participar del cambio técnico de la cultura de aprendizaje, redondear los contenidos y mejorar la calidad (por ejemplo mediante tutorías). Con ayuda del modo de virtualización parcial se trata de alcanzar sobre todo a aquellos grupos de usuarios que, por diversas razones, no pueden o no quieren concurrir a instituciones de formación tradicionales. Se ofrecen algunas o varias carreras exclusivamente *on line*. Así no solo se reduce el problema de la falta de espacio, también se puede aprovechar mejor en asociación cooperativa las estructuras descentralizadas existentes. El modo de virtualización completa puede servir – considerado como perspectiva- como agencia de interconexión de los componentes del modo mixto. Esto comprende no solo la implementación de ofertas de enseñanza virtual, sino además la “transformación de todas las funciones administrativas” (Lehmann, 2002: 231).

De ese modo se puede lograr compartir los recursos (por ejemplo, con otras instituciones de formación).

La comparación de ambos modelos evidencia las posibilidades de utilización de las ofertas de enseñanza-aprendizaje multimediáticas desde una perspectiva estratégico-didáctica (cf. Fig. 10):

Figura 10
OPCIONES ESTRATÉGICO-DIDÁCTICAS
DE LAS OFERTAS DE ENSEÑANZA MULTIMEDIÁTICAS

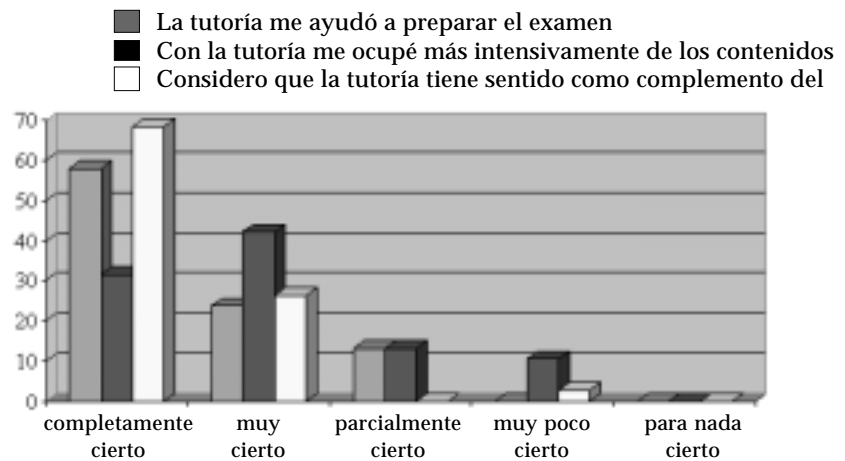
Virtualización según Bremer ↑	Modo aditivo	Modo mixto	Modo VP	Modo VC	
					Modelo de la virtualización
					Modelo integrador
					Modelo del enriquecimiento
	Virtualización según Lehmann →				

Actualmente, con el proyecto “Pedagogía *on line*” de la Universidad de Kaiserslautern se intenta llevar a la práctica una selección de modos (cf. Fig. 11).

Figura 11
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CON CUESTIONARIO
 (datos en porcentajes)

El proyecto “Pedagogía on line”

En abril de 2002 se lanzó el proyecto “Pedagogía on line” en la cátedra de Pedagogía de la Universidad de Kaiserslautern. El objetivo del proyecto, financiado con medios del Ministerio de Ciencia, Capacitación, Investigación y Cultura del Estado Federado de Renania-Palatinado, consiste en examinar, en los cursos básicos de la carrera pedagógica para el Magisterio, en qué medida los objetivos de aprendizaje propuestos en ellos se pueden alcanzar también con modalidades multimediáticas, basadas en la red. El proyecto está inserto en el contexto general del VCRP*, el portal educativo central para estudiantes y docentes de las universidades de Renania-Palatinado. El plan del VCRP consiste en “reunir”, a nivel del Estado Federado, las múltiples ofertas que actualmente están disponibles en la red en la docencia universitaria, hacerlas accesibles y utilizarlas sistemáticamente.



La primera implementación de un curso online tuvo lugar en el primer cuatrimestre de 2002 en forma de una tutoría que acompañaba y complementaba el teórico, que tenía lugar paralelamente, *Dirección e intervención en los procesos pedagógicos* (“Teoría de la Educación”), del Prof. Dr. Rolf Arnold. Más de dos tercios de los oyentes del teórico participaron de la tutoría, variando mucho, naturalmente, las participaciones individuales en la red (de un solo acceso hasta más de cien). En general, como lo muestra el gráfico, los participantes tuvieron una evaluación** muy positiva de la modalidad.

* Virtueller Campus Rheinland-Pfalz (Campo Virtual de Renania-Palatinado)
 (URL: <http://www.vcrp.de/>)

** Los pormenores de la evaluación con los análisis en detalle se pueden ver en las páginas de Internet del Departamento (URL: www.uni-kl.de/paedagogik).

Experiencias prácticas

En el curso de las experiencias de los últimos años con la utilización de multimedia en la enseñanza, se está abogando cada vez más por la aplicación del *blended learning* (cf. Sauter/ Sauter, 2002). Por *blended learning* –derivado del inglés *blend* (mezcla, mezclar)- se entiende la combinación de formas de aprendizaje basadas en la red con métodos de aprendizaje tradicionales o clases presenciales: se combinan distintas formas sociales y de aprendizaje y distintos medios en un portafolio mediático ajustado al grupo meta en cuestión, para aprovechar las ventajas de las formas de aprendizaje basadas en la red y las tradicionales y para crear efectos de sinergia (Ibid.). Se corresponde con el *modelo integrador* de Bremer.

En nuestra opinión, hay cuatro puntos que tienen especial relevancia en la implementación de ofertas multimediáticas:

- la necesidad de asesoramiento en el aprendizaje (cf. Pätzold, 2001);
- la necesidad de formas de intercambio social (cf. Döring, 1999);
- la ampliación paulatina de la competencia mediática como cuarta técnica cultural (cf. Baacke, 1999); y
- la modificación del rol del docente (cf. Arnold/ Schübler, 1998).

Experiencias con la implementación de los nuevos medios

Los nuevos medios ofrecen, en virtud de sus posibilidades, una variedad de oportunidades potenciales para aplicar el aprendizaje multimediático y telecomunicativo. Por otra parte, las investigaciones no han podido probar que estas aplicaciones tengan una eficiencia mayor que las ofertas tradicionales. Sobre todo en los Estados Unidos se han llevado a cabo numerosas investigaciones comparativas entre el aprendizaje *on line* y el presencial, preponderantemente en el sector universitario. En la mayoría de ellas no se comprobó una diferencia significativa en la eficacia, o solo ventajas mínimas en el aprendizaje *on line* (“*No Significant Difference Phenomenon*”, Saba, 2000³⁰). También los resultados de las investigaciones realizadas hasta ahora en sistemas hipermediáticos son más bien decepcionantes, lo cual a menudo se puede remitir a la competencia deficiente en el manejo de los nuevos medios (cf. Dillon/ Gabbard, 1998; Tergan, 2002). En este contexto, también Kerres (2001) relativiza los argumentos presentados frecuentemente en la discusión sobre las ventajas de los nuevos medios. En consecuencia, no hay evidencias empíricas claras de que la implementación de los nue-

| 30 Cf. también: <http://teleeducation.nb.ca/nosignificantdifference/>

vos medios lleve directamente a un aumento de la motivación, del éxito de aprendizaje o de la eficacia de las ofertas formativas (cf. Kerres/ Petschenka, 2002).

Como conclusión de estas investigaciones se puede decir que el potencial de los nuevos medios sigue dependiendo del diseño didáctico del entorno de aprendizaje más de lo que se ha supuesto muchas veces. Esto es lo que prueban también los resultados de un amplio estudio hecho en Australia.³¹ Según este estudio, la buena calidad de la enseñanza con los nuevos medios se basa en los mismos criterios de éxito que en las formas tradicionales de enseñanza: en la capacidad didáctica de los docentes (Alexander/ Mc Kenzie, 1998, cit. en Bremer, 2002).

En nuestra opinión, un aspecto problemático de la implementación de los nuevos medios resulta de que muchas de las ofertas multimediáticas reproducen las formas tradicionales de enseñanza o aprendizaje. Copian con instrumentos multimediáticos el aprendizaje con libros o la clase determinada por el docente. Pero los medios para un aprendizaje adecuado a los adultos deben tener un diseño completamente distinto. Un potencial esencial de los nuevos medios reside en la opción por “*otro* aprendizaje” (Kerres/ Petschenka, 2002: 241); la mera copia mediática de procesos tradicionales de aprendizaje no es suficiente.³²

Tesis: El aprendizaje multimediático no presenta ningún problema didáctico “propio”, o casi ninguno, sino problemas genuinos de la didáctica de adultos.

También aquí se puede comprobar que los cinco principios de un proceso de enseñanza-aprendizaje (activo, autodirigido, constructivo, situado y social) se pueden llevar a la práctica (o no) tanto en las puestas tradicionales como en las multimediáticas, al tiempo que el aprendizaje como proceso social es más fácil de alcanzar en entornos tradicionales de aprendizaje que con los nuevos medios.³³ Las ventajas didácticas de implementar nuevos medios no están dadas ya solamente por usar las posibilidades de una aplicación multimediática. Los gráficos bidimensionales o tridimensionales, las reproducciones a color, las secuencias de audio y video, etc., también son realizables en las puestas tradicionales con los “viejos” medios. También la individualización, la interactividad y otras

31 En el estudio “An evaluation of information technology projects in university learning” (Una evaluación de los proyectos de información tecnológica en el aprendizaje universitario) se investigaron más de cien proyectos de implementación de nuevos medios en la enseñanza.

32 Las reiteradas referencias al “déficit didáctico” en la planificación e implementación del *e-learning* están justificadas. No obstante, esto afecta tanto a las ofertas multimediáticas como a las de enseñanza presencial. Las ofertas con nuevos medios se miden a veces con pautas que se omiten tácitamente para las formas tradicionales de enseñanza (por ejemplo, eficacia del aprendizaje, eficiencia,...).

33 Sobre las dificultades de la Comunicación Mediatizada por Computadora (Computer Mediated Communication), véase Döring, 1999.

posibilidades de aprendizaje autodirigido se pueden hacer realidad en las puestas tradicionales.

Como ventaja esencial de la implementación de los nuevos medios respecto de las modalidades (presenciales) tradicionales se menciona con frecuencia las posibilidades de uso sin depender del tiempo y el espacio. Pero también estas están dadas en principio en una situación típica de estudio a distancia con medios “tradicionales”, aunque no con tanta velocidad y comodidad.

Si los nuevos medios se montan como adición sobre la estructura existente, es de temer que se le siga prestando mayor atención a esta (por ejemplo, a la infraestructura informativa). Lo que se requiere, por el contrario, es un cambio perdurable de las “culturas de aprendizaje” (cf. Arnold/ Schüßler, 1998): solo con una nueva cultura de aprendizaje la implementación de ofertas multimediáticas puede llevar a un *sûr-plus*.

Al mismo tiempo, habría que evitar dejarse influir demasiado por las tradiciones. El hecho de que determinadas tareas docentes estén muy ligadas a determinadas modalidades de clase (por ejemplo, introducción/ teórico) puede llevar fácilmente a que, al evaluar las alternativas, se investigue si estas rinden lo mismo que la forma de enseñanza tradicionalmente habitual en ese contexto, y no tanto si resuelven la tarea docente.

En consecuencia, sobre la base de las reflexiones teóricas y desde la experiencia hecha con nuestro proyecto “Pedagogía *on line*”, los siguientes puntos resultan ser lo propio de los nuevos medios:

- mayor comodidad,
- mejores posibilidades de estandarización,
- facilidad de reproducción, y
- potencial de activación.

La ventaja fundamental de los nuevos medios reside en la mayor comodidad que ofrece esta integración. Pero con ello solo no se logra una ventaja didáctica, sino una posibilidad de uso más cómoda y rápida. Las mejores posibilidades de estandarización facilitan el uso interinstitucional de los contenidos de aprendizaje, en el sentido de una cooperación entre distintas instituciones educativas. La facilidad de reproducción disminuye en particular el esfuerzo de actualización y “mantenimiento” de los contenidos de aprendizaje, aunque solo en una perspectiva a mediano plazo. Y por último, el potencial de activación encierra la oportunidad de alcanzar nuevos grupos de usuarios.

En la puesta en práctica hay que garantizar que los nuevos medios se implementen recurriendo a modelos *pedagógicos*. Es el único modo de que contribuyan a mejorar la cultura de aprendizaje. Una ventaja de la implementación de ofertas multimediáticas de aprendizaje reside en la posibilidad de separar la apropiación cognitiva de la ejercitación práctica: si los fundamentos teóricos se preparan en un curso *on line*, en las fases presenciales los docentes pueden concentrarse más en una formación ligada a la aplicación.

Aunque el proyecto “Pedagogía *on line*” tiene lugar en el contexto universitario (como muchos de los proyectos e investigaciones abordados), se puede extraer de él conclusiones aplicables al debate de la pedagogía de adultos. La ventaja de la universidad reside en poder integrar la investigación a la docencia y permitir así que los estudiantes participen activamente en la investigación. De la próxima fase del proyecto esperamos obtener conocimientos útiles para mejorar las ofertas multimediáticas. Los primeros resultados de los cursos actuales muestran, por ejemplo, dificultades y también déficits en el área de la competencia mediática, pero también una gran predisposición de los estudiantes a desarrollar esta área de competencia.

3.4. Otro modo de aprender en la formación de adultos

El aprendizaje preparatorio para la profesión siempre estuvo vinculado -tanto en la formación profesional como en la universidad- con transmitir algo más que “únicamente” conocimientos y saber disciplinarios (competencia técnica). Más allá del desarrollo de una competencia de acción profesional completa, siempre fue necesario desarrollar también, por lo menos en sus rudimentos, técnicas de estudio y de trabajo (competencia metodológica) y la capacidad de trabajo en equipo y de comunicación (competencia social y de liderazgo). Pero mientras que en el pasado la tríada de competencias (técnica, metodológica y social/ de liderazgo) estuvo claramente dominada por la importancia central de la competencia técnica, esta situación empieza a cambiar cada vez más en la formación profesional: “Más importante que el dominio de los respectivos contenidos específicos”, leemos en un informe para la comisión de investigación “*La futura política educativa-Educación 2000*” del Consejo Alemán de Educación, “es lo que se aprende y experimenta personalmente con ellos y al ocuparse de ellos, en lo que hace a calificaciones básicas interdisciplinarias y actitud interior” (Bojanowski et al., 1991).

Para poder desarrollar una competencia de acción profesional integral y considerar las nuevas demandas a las capacidades metodológicas, sociales y ligadas al liderazgo de los colaboradores, también las universidades deben ocuparse de que sus estudiantes tengan la oportunidad de poder desarrollar esas capacida-

des amplias y extradisciplinarias. Para ello se necesitan modificaciones curriculares que superen la estrecha orientación disciplinaria de la formación universitaria. En una recomendación hecha en julio de 1990 por el *Verband der Deutschen Ingenieure* (Asociación de Ingenieros Alemanes) de integrar contenidos interdisciplinarios a la carrera de Ingeniería, se lee: “En la actualidad, la mayoría de las universidades técnico-científicas siguen teniendo en sus formaciones una orientación muy fuerte por el trabajo técnico especializado, mientras que no tiene lugar la integración interdisciplinaria de aspectos intelectuales y de las ciencias sociales en la solución de problemas técnicos”. No obstante, para que puedan surgir, además del saber y los conocimientos disciplinarios requeridos, las competencias metodológicas y la capacidad de trabajo en equipo y comunicación, no basta con la integración de los contenidos interdisciplinarios a la formación universitaria. Antes bien, tiene que cambiar la cultura del aprendizaje universitario. Es necesario que se abandone la cultura del aprendizaje organizado externamente y se contemplen más y variadas formas de aprendizaje autoorganizado. Esta necesidad se presenta, cada vez más, como una necesidad didáctica primordial en todos los niveles de nuestro sistema educativo.

Por esa razón, tanto los docentes de las escuelas como los de las formaciones profesionales y los universitarios tienen que “cambiar su forma de pensar”, como lo expresó hace poco en una entrevista con el *Spiegel* el jefe de Recursos Humanos del Grupo Volkswagen de Wolfsburg: “(Los docentes, R.A.) están acostumbrados a manejar a los alumnos como si fueran marionetas. Nosotros tenemos que enseñarles después con mucho esfuerzo a los jóvenes que un grupo también puede trabajar sin coordinador. Es la única manera de eliminar en las empresas el obstáculo de las jerarquías. Y entonces la gente se da cuenta de pronto de que aprender y trabajar pueden dar mucho placer” (en: *Der Spiegel* 23/1992: 53).

¿Cómo se pueden desarrollar las calificaciones interdisciplinarias? Las competencias técnicas, metodológicas y sociales/de liderazgo no se pueden desarrollar por separado. Un curso acelerado para desarrollar calificaciones clave es tan absurdo como un curso de una semana para desarrollar la capacidad de trabajo en equipo. Lo que se necesita es más bien un desarrollo integrado de los tres aspectos de una capacidad de acción profesional completa, es decir, de las competencias técnica, metodológica y social/de liderazgo. En ello, además de los contenidos del aprendizaje, adquiere una importancia prioritaria la forma del diseño didáctico. La formación orientada hacia la profesión ya no puede seguir definiéndose solo a partir de los contenidos, el saber y los conocimientos disciplinarios. La orientación por el proceso sustituye a la orientación por la disciplina, lo cual significa que el camino de la formación es al mismo tiempo la meta de la formación. Para lograrlo, se necesita ampliar la óptica de los docentes en su planificación didáctica de la enseñanza de la disciplina. Ya no pueden seguir limi-





tándose únicamente a elaborar y transmitir los contenidos específicos; antes bien, tienen que plantearse con mayor intensidad si el diseño didáctico elegido facilita o más bien impide movimientos autoorganizados de aprendizaje y de búsqueda para desarrollar en forma integrada las competencias técnica, metodológica y social/de liderazgo.

En este contexto, también hay que superar el currículum oculto de la clase frontal. El docente no está frente al interrogante de transmitir únicamente competencia técnica o competencia técnica **más** competencia metodológica y social/de liderazgo. Retomando una conocida frase de Paul Watzlawick se podría afirmar: ¡No se puede no formar con calificaciones clave! En otras palabras, el docente cuyo proceder solo se caracteriza por las clases frontales y la orientación por la disciplina, tiene que tomar conciencia de qué “calificaciones clave” está desarrollando realmente –en forma involuntaria-, cuando da exclusivamente una clase frontal centrada en la disciplina. La clase frontal promueve el pensamiento y la acción dentro de vallas de contención, es decir, limita la acción metodológica y social de quien aprende a funcionar dentro de los carriles pautados. En este sentido, la enseñanza puede convertirse en una traba al aprendizaje, pues una enseñanza centrada exclusivamente en lo disciplinario y en la clase frontal traba, en el más puro sentido de la palabra, el desarrollo de una competencia de acción profesional amplia de una calificación integral, formada por las competencias técnica, metodológica y social/de liderazgo. Para que también puedan desarrollarse, además de los conocimientos y el saber disciplinarios, la capacidad metodológica así como las competencias sociales y de liderazgo de los estudiantes, es imprescindible incluir procedimientos de aprendizaje vivos y orientados a la acción. Para poder desarrollar calificaciones clave, hay que dar energicamente el paso que nos permita abandonar la cultura de aprendizaje muerta de la clase frontal y la enseñanza orientada hacia la disciplina, que no le asigna al que aprende otro rol que el de oyente atento. El lugar de la cultura de aprendizaje muerta de la clase frontal debe ocuparlo una cultura viva del aprendizaje autoorganizado. Una condición imprescindible para ello es ampliar la monoestructura metodológica de la enseñanza universitaria. En otras palabras, hay que ampliar el espectro de los métodos universitarios de enseñanza-aprendizaje para que pueda surgir, además de la competencia técnica, una competencia metodológica, social y de liderazgo. Si se comparan los métodos del aprendizaje transmitido con los del aprendizaje orientado a la acción o a la experiencia, se comprueba que solo los métodos orientados a la acción garantizan una integración de las tres dimensiones necesarias de la competencia de acción profesional. Así, por ejemplo –para nombrar solo algunas formas vivas de aprendizaje- únicamente aprendiendo con proyectos o juegos planificados y utilizando el método del texto base o del trabajo individual o en equipo con cuestionarios guía, se puede desarrollar competencias que vayan más allá del mero saber y conocimiento disciplinarios.

Para poder garantizar también en las universidades la calificación ampliada que se necesita en la actualidad para una formación orientada a la profesión, es necesario que las culturas de aprendizaje de las universidades se vuelvan más vivas. Hay que superar el estado que no hace mucho Steven Muller, el presidente de la John Hopkins University de Baltimore, describió con respecto a las universidades alemanas con las siguientes palabras: “En la universidad (...) se instruye más que se enseña a los estudiantes. La educación universitaria se basa preponderantemente en la escucha pasiva de demasiados participantes en salas atiborradas, sofocantes. No se ve cuándo se acabará esta experiencia frustrante y desalentadora” (Die Zeit, 10/7/1992: 33).

Para poder poner en escena un aprendizaje vivo en las universidades hay que mejorar, indiscutiblemente, las condiciones generales del aprendizaje universitario. Pero, al mismo tiempo, también hay que examinar algunas de las premisas intelectuales de los involucrados. Estas premisas atañen, por una parte, a la imagen que la institución tiene de quien aprende como ser humano y, por otra, a la idea que tienen los docentes sobre el aprendizaje efectivo y su propio rol docente. Entre otras cosas, hay que superar la dudosa hipótesis de que la presentación de información lleva automáticamente al aprendizaje. Pero también hay que superar la intensificación de esa hipótesis: que la presentación de más información lleva a más aprendizaje. La concepción del aprendizaje vivo parte más bien de que el aprendizaje relevante siempre incluye la transformación de la propia persona del que aprende, y de que el verdadero aprendizaje a menudo es aprendizaje ejemplar. Hay que conceder a los que aprenden una responsabilidad por el proceso de aprendizaje, hay que reconocer que ellos –como todos los seres humanos– tienen un potencial natural para aprender, que se puede promover y desplegar si se organiza mejor la formación. Esta hipótesis de una psicología humanística suplanta, en cierto modo, a la antropología negativa del aprendizaje organizado externamente, que consideraba a los alumnos como objetos manipulables y no como personas, y que entre otras cosas llevó a apreciaciones tales como que los exámenes son un instrumento adecuado para averiguar qué calificaciones profesionales han adquirido los estudiantes. Por el contrario, hay que partir de que un aprendizaje que se basa en la propia iniciativa es la forma más eficaz de aprendizaje y, consecuentemente, su efecto de aprendizaje es más duradero. El aprendizaje duradero y significativo tiene lugar –eso lo sabemos por las investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje– cuando el que aprende percibe el contenido de aprendizaje como relevante para sus propios fines. En consecuencia, también la enseñanza y el aprendizaje universitarios deben ocuparse de que quienes aprenden puedan percibir los contenidos como relevantes para sus propios fines. Esto no es solo una cuestión de selección y ejemplificación de los contenidos, sino también de un diseño didáctico más orientado a la acción.

Figura 12
DEL APRENDIZAJE MUERTO AL APRENDIZAJE VIVO (según C. Rogers)

Aprendizaje muerto		Aprendizaje vivo
La mera presentación de información por parte del docente lleva automáticamente al aprendizaje.		El aprendizaje relevante siempre incluye la transformación de la persona. El verdadero aprendizaje es, a menudo, el aprendizaje ejemplar.
No se le puede confiar al que aprende una responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje.		Los que aprenden -como todos los seres humanos- tienen un potencial natural para aprender, que se puede promover y desplegar si se organiza mejor la formación.
El mejor modo de considerar al alumno es como objeto manipulable y no como persona.		El aprendizaje que se basa en la propia iniciativa, con participación de toda la persona (sentimientos e intelecto), es el más eficaz y tiene como consecuencia el efecto de aprendizaje más duradero.
Los exámenes son un instrumento adecuado para averiguar qué calificaciones profesionales han adquirido los estudiantes.		El aprendizaje duradero y significativo tiene lugar cuando el que aprende percibe el contenido de aprendizaje como relevante para sus propios fines.

Pero para poder poner en escena un aprendizaje vivo en las universidades también debe cambiar el rol de los docentes. Antes, el docente era el instructor que estructuraba su enseñanza, entre otras cosas, según los principios de mostrar e imitar o predigerir. Hoy en día es más un asesor de aprendizaje, que le entrega al alumno consignas (las llamadas tareas) y lo motiva a pensar y trabajar esas consignas por su propia cuenta. Antes, el docente daba prácticamente toda la información y guiaba al alumno paso a paso, mientras que ahora deja que el alumno consiga mucha de la información necesaria, se mantiene a distancia y observa el proceso de aprendizaje, está a disposición para las consultas y aguarda hasta ver si tiene que intervenir y cuándo. Antes, el docente ayudaba a encontrar la solución correcta. Hoy en día admite experiencias y soluciones propias e intenta hacer que el propio alumno encuentre con sus preguntas el camino correcto (cf. Brater et al., 1988).