La importancia de reconocer al Otro como sujeto que puede aprender

Fernando Hernández
Universidad de Barcelona
fdohernandez@ub.edu

Reflexionar sobre el proceso de aprender

Cuando estudiaba en la universidad solía encontrarme con un compañero para preparar los exámenes de Historia. Ambos teníamos nuestros apuntes de clase –base fundamental de un modelo de enseñanza basado en la repetición y la memorización- que completábamos con algunos libros de consulta. Lo que pretendíamos en nuestro tiempo de estudio compartido era desarrollar destrezas que nos permitieran recordar la información de una manera eficaz para verterla en el papel a la hora del examen. Sin embargo, encarábamos el mismo propósito con una estrategia diferenciada. Yo daba cuenta oralmente del tema en cuestión, mientras que mi amigo me escuchaba, al tiempo que tomaba notas en sus apuntes o me hacía alguna pregunta aclaratoria. Mi estilo de aprendizaje ‘retenía’ mejor la información si la performativizaba, -hacía mío el dicho del cura de Barbiana “hay que enseñar para aprender mejor” -mientras que mi amigo lo hacía desde una posición de escucha en la que, a modo de eco interior, reconstruía y ponía en relación las diferentes fuentes. Los dos, al final, pasábamos sin problemas el examen.

Para reafirmar lo aprendido yo necesitaba poner en acción las diferentes fases de un complejo proceso. En primer lugar, cuando me sentaba en clase a tomar apuntes no partía de cero, sino que llevaba un bagaje anecdótico y memorístico sobre los procesos históricos que me explicaban los profesores. Luego en casa, ordenaba esos apuntes de forma narrativa, incluyendo referencias complementarias fruto de otras lecturas. En ese proceso de relación ya estaba aprendiendo –memorizando- . La sesión con mi colega permitía reconstruir todo el recorrido y al tener que dar cuenta de ello –lo que anticipaba el acto del examen- no sólo lo afianzaba sino que lo estructuraba y matizaba con las preguntas que mi amigo me hacía.

Él, por su parte, también contaba con un bagaje inicial construido de forma fragmentaria en la escuela y el instituto. También tomaba apuntes, aunque de forma esquemática y cuando llegaba a la sesión de estudio compartido ya había realizado algunas lecturas complementarias. Su posición de escucha e interrogación, le permitía mejorar y ampliar sus esquemas de anclaje, al tiempo que construir una narrativa resultado de sus referentes y de mi exposición. Una tradición de la psicología del aprendizaje que hubiera seguido y reconstruido de manera atenta nuestros procesos hubiera dicho que ambos teníamos –poníamos en acción- estilos de aprendizaje diferentes.

Reflexionar sobre cómo uno piensa que aprende mejor es una tarea fundamental –y con frecuencia ausente- en la formación inicial del profesorado y en escuelas, institutos y universidades. Durante años he sido profesor de psicopedagogía en el CAP de diferentes especialidades y a lo largo de tres lustros coordiné un curso experimental de formación para futuros docentes del área de Educación Visual y Plástica. A unos y otros solía

plantearles en una sesión que escribieran -para luego compartirlo en grupo con los otros colegas del curso- cómo pensaban que aprendían mejor. De entrada, se sorprendían de la pregunta. “Pues aprendo como todos –me decía la mayoría- escuchando, memorizando y repitiendo”. Yo les respondía que esa era su manera de estudiar, pero que no estaban hablando de cómo aprendían. Luego, poco a poco, aparecían los matices. Uno señalaba que para él era importante encontrar y establecer relaciones entre lo que estudiaba y situaciones que le fueran próximas. Otra manifestaba que para aprender primero necesitaba ‘entender’, encontrar sentido en lo que pretendía recordar. Alguien, indicaba que poner en esquemas, a partir de palabras clave, toda la información a la que se enfrentaba, le resultaba fundamental para aprender. Alguno incluso apuntaba que nunca se había planteado esa cuestión y que ahora, se daba cuenta de la importancia que tenía para comprender que no siempre había utilizado la mejor estrategia para aprender.

La escucha en el intercambio de los relatos de unos y otros nos permitía descubrir que aprender no tenía un único significado, y que cada cual había ido acumulando a lo largo de su trayectoria como aprendiz estrategias que le permitían dar cuenta –sobre todo en un examen- de lo aprendido. El problema venía después, cuando una vez pasado el examen olvidábamos lo que supuestamente habíamos aprendido. Lo que abría un nuevo debate sobre si el examen de repetición es la mejor manera para saber si los alumnos han aprendido aquello que hemos pretendido enseñarles; y si repetir fielmente lo que dice el libro o el profesor es una señal de haber aprendido.

Al final reflexionábamos sobre la importancia de nuestros ‘descubrimientos’ de ese día. No sólo porque conocer cómo pensamos que aprendemos nos puede ayudar a aprender mejor, sino porque nos hacía conscientes de que, cuando estuviéramos con un grupo de estudiantes de ESO o bachillerato podía ser importante pensar que no todos aprenden como lo hacemos nosotros. Lo que nos abría a la necesidad de formarnos no sólo en los contenidos y procedimientos de nuestro campo de conocimientos, sino en cómo detectar el contexto en el que situar el estilo de aprendizaje de cada estudiante. Con la finalidad de poder ofrecerles luego estrategias para que aprendan mejor. Algo que no resulta fácil –pero no imposible- cuando a lo largo de la semana se tienen sesiones de cincuenta minutos, en un horario fragmentado, con más de cien estudiantes de secundaria.

También hacíamos notar que aprender no era sólo una cuestión de relación con la información y su reproducción o aplicación algorítmica, sino que había un componente afectivo en todos estos procesos que nos llevaban a un cambio de posición o de mirada. Porque eso es a la postre aprender: ser capaz de modificar –y ser consciente de ello- los puntos de vista que uno tiene a la luz de nuevos enfoques u observaciones. Y una vez reconocido –tener consciencia de- llevarlo a situaciones nuevas y cotidianas. De aquí la importancia de descubrir el lugar de nuestros afectos –o de lo emocional como ahora se dice- en nuestro aprendizaje: aquello que nos bloquea, que nos atrae, que hace que nuestras manos suden, que nuestra tensión aumente o se libere. Aquellos saberes con los que establecemos una relación de reconocimiento o en los que nos sentimos excluidos. Algo que tiene ver con el proyecto apasionante que ofrezcan los centros a los estudiantes –y al profesorado-. Pero hablar sobre la pasión y el deseo en el aprendizaje sería tema de otro artículo.

Estas dos historias sirven de pórtico para considerar la poca atención que en la Escuela se presta a cómo los alumnos aprenden, y al papel que nosotros –los adultos y los

compañeros- tenemos a la hora de facilitar estrategias diferenciadas y ampliadas que permitan un aprendizaje más profundo y relacional.

Que cada estudiante identifique y desarrolle su potencial de aprendizaje

En los últimos años, en que una de mis preocupaciones gira en torno a la necesidad de explorar otras narrativas para la educación secundaria (Hernández, 2006), he preguntado a profesores de diferentes materias si ayudan a sus estudiantes a reflexionar, explorar y producir relaciones ante la lectura y escritura de un texto filosófico, histórico, artístico o científico. Su reacción es de sorpresa y responden que ésa se supone que es tarea de los colegas de Lengua. Les paso entonces la pregunta y me comentan que ellos sólo tratan con textos literarios. Lo que me lleva a pensar que el no considerar el profesorado que hay estrategias que es necesario enseñar para transitar por los diferentes saberes que se reflejan en las materias del currículo, puede ser debido a una creencia arraigada: aprender es un don innato, que unos tienen –y que tarde o temprano les hace descubrir por sí mismos estrategias para aprender-, mientras que otros, al no tener el don –que tiene que ver con la inteligencia reproductiva que se favorece la escuela- poco a poco van quedando descolgados del sistema por no encajar con esta narrativa dominante sobre el aprender.

Sin embargo, lo que nos muestra la investigación sobre estilos de aprendizaje (Gallego Gil, 2006) y la experiencia de buenas prácticas de educación inclusiva (Ascow, 2005) -aquellas que favorecen que todos los aprendices encuentren su lugar para aprender- cuestiona ese supuesto en el que se ‘fijan’ tanto los profesores, como las familias y los propios estudiantes. Lo que nos coloca en una situación paradójica. Si la mayoría somos capaces de reconocernos como diferentes, ¿por qué nos obstinamos en no reconocer que también tenemos diversas maneras de aprender? Maneras que no son mejores ni peores, sino diferentes. Lo que significa que nadie está incapacitado para aprender si encuentra cómo conectar y desarrollar su estilo de aprendizaje. Algo que pueden confirmar quienes trabajan con jóvenes en situación de exclusión y riesgo, que al ser reconocidos como portadores de saber, despliegan y amplían unas capacidades que en la mayoría de las escuelas nunca llegan a emerger (Nieto, 2006).

Y si existen diferentes maneras de aprender relacionadas con estilos a los que se denomina activo, reflexivo, teórico y pragmático; o profundo (orientado al significado), superficial (orientado a la repetición) y estratégico (orientado al logro) ¿por qué nuestras escuelas tienden a favorecer solamente el estilo superficial? ¿No explicaría este hecho las puntuaciones de nuestros estudiantes a las pruebas PISA que están orientadas hacia el significado, mientras que el profesorado enseña en nuestros centros de secundaria hacia la repetición?

Si la investigación nos habla de individuos en cuyos estilos de aprendizaje domina lo visual, lo auditivo o lo kinésico, ¿por qué nuestras escuelas tienden sólo favorecer, valorar y premiar a quienes aceptan sin rechistar la escucha y la copia sentados en un pupitre cinco o seis horas diarias? ¿No es esta una forma de homogeneizadora exclusión? Gardner (1983) cuestionó con evidencias hace más de dos décadas que cuando hablamos de inteligencia tendemos a reducirla a su dimensión lógico-matemática olvidando que hay otros tipos de inteligencia (hasta seis) que no suelen ser valoradas en los aprendizajes académicos. Si se les tiene en cuenta, como sucede en nuestros actuales currículos escolares se hace de manera marginal, cuando resultan

fundamental para que cada cual pueda desarrollarse en todas las dimensiones de su ser. Sin embargo, ¿por qué nuestra Escuela sólo considera las inteligencias verbal/lingüística y lógica/matemática y deja de lado las otras cinco? ¿No es una manera de favorecer el desarrollo de un tipo de racionalidad que aunque importante desde un punto de vista social y académico, impide desarrollar otras facetas que tienen que ver con el cuerpo, lo visual, lo musical, y la comprensión intrapersonal e interpersonal que son también necesarias para el equilibrio propio, la mejora de las relaciones sociales y el desarrollo de la hoy influyente industria de la creatividad¹? Y ¿por qué los individuos que tienen disposiciones para estas ‘inteligencias’ relegadas tienen que ir a escuelas especiales de danza, música o artes visuales y no pueden desarrollarlas –todos juntos- en las instituciones escolares, al tiempo que conectan desde sus posibilidades –y no desde sus carencias- con las dos inteligencias dominantes?

Afrontar la paradoja de la Escuela

Quizá la respuesta a éstas y otras preguntas sea que la Escuela, como necesidad y producto de la sociedad liberal e industrial del siglo XIX se construye desde una narrativa paradójica: por un lado ha de cumplir una función homogeneizadora y por otra ha de clasificar a los individuos para el lugar que socialmente tienen asignados. De esta manera los alumnos se clasifican según sus capacidades –que suelen coincidir con su clase social de origen- como alumnos de oro, plata y bronce, distribuyéndose en escuelas que les acogerán y que les garantizan su destino social.

Las ideas meritocráticas vinculados a políticas socialdemócratas de los años sesenta y setenta, trataron de hacer un escuela integrada, donde los individuos no fueran clasificados ni por su capacidad ni origen. Donde se desarrollara su potencial, favoreciendo con ella la movilidad social y limitando la exclusión social. Pero el devenir poscapitalista de los años ochenta, con su reflejo en las políticas sociales, económicas y educativas de Reagan y Thatcher que cuestionaban el valor de lo público y glorificaban la autonomía del mercado y de la gestión privada, frenó esta narrativa, y en lugar de mejorarla, aprendiendo de los errores cometidos, optó por su liquidación.

Sin embargo, la realidad es terca y los efectos de la exclusión escolar hoy resultan alarmantes. Según información publicada por el CNICE del Ministerio de Educación en la enseñanza media, un 32% de los alumnos repite curso, un 35% no termina con éxito 2º de ESO, el 48% no supera el bachiller y en la universidad el abandono de los estudios ronda el 50%². No es casual que, a pesar de la prudencia con la que deban leerse los informes que presentan resultados positivos inmediatos, la aplicación del PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo) por parte del Ministerio de Educación que se centra en el apoyo individualizado al alumnado y en los recursos que favorezcan un cambio global en los centros parece estar teniendo efectos favorables en la implicación de los alumnos en situación de exclusión escolar tras sus dos primeros años de aplicación. Y es que la consideración de cada aprendiz de manera individual parece ser la clave para que las escuelas sean un lugar que tenga un sentido educativo y formativo más allá de la reproducción social.

¹ En el Reino Unido el sector de la creatividad ocupa el segundo lugar en su contribución al PIB. En el caso español, el sector cultural genera 500.000 empleos (El País, 31/01/2006) y en el 2004 el volumen de negocios en este sector alcanzó los 30.000 millones de euros.

² http://www.cnice.mec.es/padres/apoyo_al_aprendizaje/hay_fracaso/

Y mientras los planes de mejora o de camuflaje se suceden y la Escuela se convierte en campo de batalla de la lucha política, llegan hoy a nuestras escuelas chicos y chicas de la India o Pakistán, que hablan cuatro idiomas, y a quienes profesores que en muchos casos son monolingües, los tachan de incapaces porque no hablan castellano o la lengua autonómica. Recibimos a chicos y chicas de Marruecos que han desarrollado su capacidad de memorización en las escuelas coránicas, y no tenemos en cuenta este potencial para proponerles tareas en las que se sientan valorizados y no excluidos. Hoy en nuestras escuelas hay chicos y chicas que en casa, por los medios digitales componen la música de su grupo, mientras que en la clase de música se le plantea que toquen la flauta. Hoy acuden a nuestras escuelas chicos y chicas que tienen sus blogs o su lugar en My Space, transitan con su avatar por Second Life o World of Warcraft, mientras en la clase de Lengua se les clasifica con dificultades de aprendizaje y se les envía a clases de apoyo. En nuestras escuelas nos encontramos con grupos de chicos y chicas que parecen no tener interés por nada de lo que se les ofrece en el currículo académico de secundaria, mientras que fuera de la escuela componen canciones y escriben poemas en hip hop, hacen trabajo solidario, o tienen saberes que les sirven para sobrevivir en contextos difíciles y excluyentes.

Si se comenzara a personalizar al Otro, a considerarlo como sujeto con capacidad de acción, como alguien que si encuentra una mirada positiva que le valoriza pueda dar de sí más allá de los estrechos márgenes curriculares. Si se le reconociera como alguien con capacidad y sentido de ser, quizás entonces, pudiéramos construir una Escuela realmente inclusiva. Pero habría que asumir que esa sería otra Escuela, bien diferente a lo que hoy tenemos. Una escuela con otras prioridades y basada en otra narrativa: la que parte del reconocimiento del Otro, y se propone construir un proyecto colectivo en el que cada cual –sin exclusiones- pueda encontrar su lugar para aprender y ser.

Referencias

- Ainscow, Mel (2005) La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Gardner, Howard (1983) *Frame of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gallego Gil, Domingo J. (2006) Diagnosticar los estilos de aprendizaje. *II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Concepción, Chile. Bajado el 19-5-2007 de <http://www.ciea.udec.cl/>
- Hernández, Fernando (2006) El informe PISA: Una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 171- 196.
- Nieto, Sonia (2006) *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.

PUBLICADO EN LA REVISTA OGE N°4 - 2007