

El supermercado del aprendizaje

MC. Héctor Cerezo Huerta
Profesor de la División Profesional, en el Instituto Tecnológico y de
Estudios Superiores de Monterrey y
Asesor Académico de la Universidad Pedagógica
Nacional Unidad 082
hector.cerezo@itesm.mx

I. A MODO DE INTRODUCCIÓN

El título fue seleccionado intencionalmente para representar la incertidumbre que viven los maestros frente a la enorme cantidad y dudosa calidad de las actuales ofertas pedagógicas que intentan intervenir sobre el aprendizaje de los alumnos. Ante esta incertidumbre o motivado precisamente por ella, una increíble cantidad de maestros han acudido a los llamados de ofertas de numerosas organizaciones, institutos, personas o empresas que promueven programas de entrenamiento y/o capacitación para el aprendizaje que se “venden” como “integrales”, “holísticos”, “acelerados”, “rápidos”, “eficientes”, “novedosos” y “sencillos” que prometen despertar en los participantes su “potencial” en latencia y disfrutar de los néctares de conocimiento. Es común, en este tenor, la presencia de facilitadores con trayectorias curriculares “impresionantes” y con formación en “Masters, Trainners, Certificaciones o Coaching Empresarial” en diversas “técnicas de enseñanza”, cuyo grado de novedad es directamente proporcional a la parcialidad de las evidencias con que han sido verificadas por los distintos paradigmas científicos de la educación y por la experiencia empírica derivada de su aplicación en las aulas escolares. Adicionalmente la mera denominación de “aprendizaje acelerado” obliga a los educadores cautos a inferir que puede tratarse de un problema mal planteado e ingenuamente resuelto.

Abundan en este contexto, las ofertas de aprendizaje acelerado, gimnasia cerebral, photoreading, programación neurolingüística en educación (PNL), estilos de aprendizaje, superaprendizaje y otros que conforman un mercado en crecimiento fundado en las exigencias de una sociedad que reclama cada vez más de todos los sujetos una formación que les permita resolver problemas de diferente índole de forma autónoma, que los enfrente a la búsqueda de soluciones, al encuentro de respuestas y a tener algún control sobre éstas. Sin embargo, tal necesidad, impostergable –por cierto- no es cubierta por la divulgación tendenciosa y a ultranza de propuestas educativas disfrazadas de ropajes científicos que aprovechan el desconcierto de profesores en su urgencia por mejorar el desempeño de los estudiantes en las escuelas, la desesperación de muchos padres de familia, y el desconocimiento o plena ignorancia de autoridades educativas que creen en los sueños de éxito y de soluciones mágicas y homogéneas para todos, sin importar circunstancias personales, necesidades educativas especiales y dificultades físicas, intelectuales o socioeconómicas.

Bajo ninguna circunstancia puede justificarse la mercadotecnia fraudulenta de estas propuestas, vendiéndose a los potenciales compradores bajo la idea de que han sido creados sobre bases científicas y con el respaldo de figuras o celebridades del ámbito educativo, o por discípulos “directos” de los creadores de los paradigmas originales. Como lo señala Fernández (1998, p. 53): “La enseñanza es una actividad ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente, y vivir cada día con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase hacen tus alumnos”. Esta afirmación resulta un axioma en la práctica docente, actividad extraordinaria y en la que difícilmente nos podemos dar el lujo de equivocarnos, ya que si nuestros estudiantes fallan, de alguna manera implica que sus profesores también fallamos en algún sentido.

a) Nuevas tendencias en educación:

El discurso persuasivo y las virtudes de los “nuevos” paradigmas educativos obligan a realizar una reflexión de la escuela. Durante los últimos años, la escuela y sus principales actores se han visto irremediamente involucrados en una serie de críticas pedagógicas, sociales, políticas, culturales y administrativas que para beneficio de todas y todos han reorientado la

actividad formadora de docentes, estudiantes y padres de familia. Si bien, hoy nos queda claro que las fallas de la escuela van desde el autoritarismo, el centralismo y la idea obtusa de que su principal función es transmitir conocimientos, preguntas y respuestas correctas, más que asegurar la comprensión y aplicación o uso activo del conocimiento, también es cierto que discretamente ha crecido de modo desmedido una tendencia de los educadores a enfatizar el fenómeno del aprendizaje, y ello ha provocado una serie de problemáticas, tanto en la actualización de los recursos docentes, como en la metodología didáctica a implementar en las aulas escolares. Es decir, en los planteamientos del "aprendizaje acelerado", existe una gran preocupación sobre las competencias en las designaciones del "facilitador", "conductor de aprendizajes", "asesor" u otros, y en los medios que estos actores desarrollan "novedosos y eficientes" modos de conducir la clase, olvidando que el núcleo es la actividad misma del estudiante, y dejando fuera elementos globales más tangibles.

Si bien recientemente han surgido ideas verdaderamente holísticas sobre los procesos mentales, como el modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la teoría del constructivismo y la teoría del aprendizaje situado, el "aprendizaje acelerado" surge como un amasijo de "verdades a medias" extraídas en el mejor de los casos de la literatura precientífica, aunque por completo descontextualizadas y tergiversadas de fenómenos educativos concretos que no responden a problemáticas reales y presentes en sistema educativo nacional, como por ejemplo, la imposibilidad de responder a una sociedad cambiante y que revoluciona tecnológicamente, la existencia de muchos individuos que carecen de las habilidades necesarias para participar en un mundo tecnológico y el terror que causa en empresas, líderes de estado y profesionistas al descubrir que en las escuelas se enseñan habilidades que no tienen utilidad en la sociedad actual.

b) La "aceleración del aprendizaje" :

La afirmación de "acelerar el aprendizaje" implica discretamente aceptar el hecho de que el aprendizaje tiene entonces una determinada "velocidad", y que si ésta existe, por lo tanto debe tener un promedio. La analogía puede resultar útil si recordamos lo complejo que esto resultaría, o al menos si sus representantes aceptaran la denominación equívoca y mercadotécnica de un enfoque que pretende tales fines. En todo caso, si consideráramos la "aceleración del aprendizaje" como una mera probabilidad resultaría entonces necesario postular que tal "aceleración" debiese ocurrir a tres niveles distintos y simultáneos, es decir; a nivel biológico, a nivel psicológico y a nivel social. Así pues, en su forma más básica, el aprendizaje es un fenómeno biológico, ya que en las células nerviosas existe la capacidad de cambiar la cantidad de neurotransmisores que ellas sintetizan como respuesta a cambios experimentados en el medio ambiente del organismo. Toda "aceleración del aprendizaje" involucraría entonces un cambio neuroplástico, desafortunadamente este cambio a nivel biológico, y subsecuentemente a nivel psicológico y social no solo ocurren con los procedimientos de "aceleración", sino por el proceso de aprendizaje mismo. Sin embargo, el aprendizaje es también un fenómeno psicológico. Esto significa que grandes áreas del cerebro humano interaccionan entre sí con el propósito de incorporar información en los sistemas de memoria, procesos de inducción y deducción, codificación de categorías, formación de imágenes mentales y relaciones del aprendizaje con otros aspectos del ser humano como la emoción, la motivación y la volición acompañan todo acto de implantación de unidades informativas en la memoria. El aprendizaje visto desde esta perspectiva es la respuesta de sistemas de organización trabajando conjuntamente en la mente humana. Cambios cuantitativos al nivel neuronal (billones de neuronas en interacción) producen cambios cualitativos al nivel psicológico. Para explicar esta idea metafóricamente, pongamos el siguiente ejemplo: un incremento de temperatura de 10 grados en un recipiente con agua a presión atmosférica normal es diferente si el cambio es de 35 a 45 grados o si es de 95 a 105. En el primer caso el agua continua siendo líquido el cambio es puramente cuantitativo. En el segundo caso el agua se convierte al estado gaseoso. Existe entonces un cambio cuantitativo y cualitativo. Esta idea aplica bien al cerebro humano: aquello que es biológico se convierte en psicológico cuando un gran número de neuronas establecen comunicación entre ellas, y no como lo conceptualiza el "aprendizaje acelerado", como una mera "mielinización" de fibras nerviosas. En otras palabras, el aprendizaje ocurre por que existe un cerebro con un número muy grande de neuronas en comunicación estrecha entre ellas y el cual genera funciones

cognitivas, emotivas y conativas o volitivas que no sería posible con números reducidos de neuronas. La cantidad como hecho biológico se vuelve cualidad como hecho psicológico.

Finalmente el aprendizaje es un fenómeno social. Esto implica que personas interaccionan entre ellas para transmitir información directamente o en forma virtual a través de algún dispositivo natural como el lenguaje ó tecnológico como el libro. Ya que dispositivos tecnológicos permanecen mas allá del tiempo de vida de un ser humano, el aprendizaje se convierte en un fenómeno histórico-social. De esta forma Platón todavía enseña (virtualmente) a individuos del siglo XXI. Así todo conocimiento es mediado por factores externos al aprendiz (como un maestro o una computadora) y por factores externamente adquiridos pero internalizados a través de un largo proceso de socialización como es el lenguaje. Ciertamente los seres humanos aprenden, pero no lo hacen de una manera que ellos deciden por completo, tal como lo afirma el "aprendizaje acelerado". La mente humana en sus manifestaciones más sublimes de aprendizaje, en las palabras de Sócrates, en las esculturas de Miguel Ángel, en las teorías de Piaget siempre llevan impresas las condiciones heredadas de un ámbito social e histórico. El cerebro de Einstein depositado en un hombre de la edad media obviamente no hubiera producido la teoría de la relatividad pues dado el desarrollo histórico de las ideas de la física hace la generación de esta teoría casi imposible. Es tal vez menos obvio el hecho de que el cerebro de Einstein depositado en alguno de sus contemporáneos en África tal vez nunca hubiera producido esta teoría. Simplemente, las oportunidades sociales de desarrollo intelectual en África estaban severamente limitadas. Para producir la teoría de la relatividad fue necesario que una época histórica (principios del siglo XX), un ámbito social (Alemania y la familia de Einstein) y un resultado biológico (el cerebro de Einstein) intersectaran y produjeran tal combinación prodigiosa. En este sentido, ¿cómo explicaría tal ejemplo el "aprendizaje acelerado"? Acaso simplemente como una excelente representación de la funcionalidad de los sistemas de memoria, como un hito en la utilización de forma coordinada de los hemisferios cerebrales, como "aprendizaje multisensorial", es decir como una vana relación proporcional entre aprendizaje y uso eficiente de los órganos de los sentidos, o finalmente como un ejemplo típico de "activación diferencial" del cerebro. Una pregunta más están obligados a responder; ¿qué argumentos teóricos y metodológicos recientes -como lo exige cualquier ciencia- les permiten semejantes afirmaciones respecto al funcionamiento del sistema nervioso, a la complejidad del aprendizaje y a la metodología para intervenir en el proceso de enseñanza simultáneamente?. Los educadores exigimos respuestas formales y que puedan ser objeto de una polémica constructiva que responda a una realidad múltiple que se muestra en la práctica educativa. Sobre todo exigimos respuestas menos banales y categóricas a las que habitualmente recurren como por ejemplo el sabido lema: "No utilizamos más que el 4% de las posibilidades de nuestro cerebro. El restante 96 % queda en reserva no activa" o la interrogante sesgada que alude a la búsqueda de factores ambientales del aprendizaje y no a sus propiedades recurrentes, que versa: ¿cómo llegar a crear una situación de aprendizaje en la que, desterrando el stress, la tensión y la angustia, se lleve al estudiante (joven o adulto) a utilizar plenamente su energía mental?.

c) Los estilos de aprendizaje:

Cualquier persona dedicada a la enseñanza sabe que los estudiantes piensan y aprenden de maneras diferentes. Por ejemplo, a un estudiante puede gustarle mucho realizar tareas bien estructuradas, mientras que otro prefiera lo contrario. Un estudiante puede estar dispuesto a aprender nuevas formas de hacer las cosas, mientras que otro puede temerle al cambio. Otro, puede realizar las tareas de una manera sistemática y ordenada, mientras que otro más puede realizar las mismas tareas de una manera totalmente asistemática. Las diferencias en el aprendizaje no solamente se relacionan con niveles de habilidad, como lo plantea el "aprendizaje acelerado". Los estudiantes también difieren con respecto a los estilos -esto es, las maneras en que prefieren utilizar su inteligencia-. Los estilos son tendencias más que habilidades: constituyen las maneras de dirigir el intelecto que a un individuo le resultan más cómodas o convenientes.

En este sentido, cabe una aclaración teórico-conceptual indispensable, ya que el "aprendizaje acelerado" difícilmente tiene clara las fronteras entre los estilos cognitivos, los estilos de aprendizaje y los estilos de pensamiento. Ejemplo de ello, es la cantidad de educadores que

siguen sin saber con claridad lo que es un estilo, qué efecto tienen los estilos en el desempeño escolar, y por qué se debe prestar tanta atención a los estilos como a los niveles de habilidad. Esta confusión es comprensible, puesto que el término "estilo" ha sido utilizado y abusado de muchas maneras diferentes para significar muchas cosas diferentes, algunas de las cuales parecen ser más relevantes al ámbito educativo que otras, y no solamente como el "aprendizaje acelerado" lo vulgariza y reduce a su denominado modelo de estilos de aprendizaje VAK (visuales, auditivos y kinestésicos) para describir como piensan y aprenden las personas a través de canales sensoriales específicos. Queda claro entonces que los estilos cognitivos, de aprendizaje y de pensamiento son igualmente importantes que los niveles de habilidad, y que solemos ignorar alguno de los estilos de los alumnos en nuestro propio detrimento y el de ellos.

Según Merriam (1990), los estilos cognitivos son caracterizados como consistencias en el procesamiento de información, maneras típicas de percibir, recordar, pensar y resolver problemas. Una característica de los estilos cognitivos es que son relativamente estables. Por otra parte, los estilos de aprendizaje (Smith, citado en Merriam, 1990) se definen como las maneras personales de procesar la información, los sentimientos y comportamientos en situaciones de aprendizaje. Aún y cuando ambos conceptos se parecen, estos provienen de áreas teóricas muy diferentes. Por un lado los análisis de estilos cognitivos provienen de investigación en el área de la psicología cognitiva, mientras que los análisis de los estilos de aprendizaje provienen de estudios en el área de la psicología clínica. La diferencia esencial entre ambos tipos de análisis es que mientras que en los análisis de estilos cognitivos conceptos como el de la emoción y la conciencia no se incluyen (no existía en el inicio una metodología para aproximar estos conceptos), sin embargo, en los estilos de aprendizaje dichos conceptos son permitidos. Un estilo de aprendizaje implica el uso de facultades cognitivas, pero no necesariamente un estilo cognitivo implica un estilo de aprendizaje. Ahora bien, según Sternberg (1990), los estilos de pensamiento son referidos al modo en que las personas necesitan, de cierta manera, dirigir o conducir sus actividades diarias. Si bien es cierto que, existen muchas maneras diferentes de hacer esto, siempre que sea posible, las personas eligen ciertos estilos de conducirse que les resultan cómodos. La mayoría de las personas son hasta cierto punto flexibles en su uso de los estilos, e intentan, con diversos grados de éxito, adaptarse a las demandas de una situación determinada. El uso flexible de la mente para el auto-dominio mental se debe a la existencia de toda una variedad de estilos de pensamiento.

d) Un recordatorio para reflexionar, no para acelerar el aprendizaje:

Parece ser que la psicología del aprendizaje actual ha abandonado la búsqueda de grandes teorías al estilo clásico de la ciencia y ha entrado en el mundo postmodernista de la aceptación de respuestas parciales u obscuras a muchas de sus preguntas fundamentales, ejemplo de ello es la propuesta del "aprendizaje acelerado". La psicología del aprendizaje no pudo llegar a un grado de objetividad científica al estilo de las ciencias naturales analizando el comportamiento en unidades de estímulo y respuesta o la mente como unidad puramente cognoscitiva. La nueva orientación en psicología educativa es considerar al aprendizaje como un fenómeno social. Entonces, nuevas aproximaciones al entendimiento del aprendizaje son el estudio de situaciones sociales, la motivación social y estrategias de comportamiento social, las cuales intentan capturar la esencia de aquello que llamamos aprendizaje fuera del cerebro del individuo. Pero esta visión social del aprendizaje representa, más que certeza epistemológica, una nueva orientación filosófica en el estudio del aprendizaje.

Una ciencia o paradigma que se jacte del estudio de las leyes del aprendizaje, es una pseudociencia, ya que nadie las tiene, excepto el "aprendizaje acelerado", nadie más parece estar convencido de que esto sea posible. Es importante tener presente este pensamiento. El estudio de las teorías del aprendizaje no ha de dar recomendaciones certeras para la solución de problemas del aprendizaje y la enseñanza, como el estudio de la mecánica genera recomendaciones especiales para el diseño estructural de edificios. Siempre habrá un notable grado de incertidumbre acerca de la efectividad de los conceptos teóricos del aprendizaje y sus resultados en la práctica docente. Aquello que finalmente funcione será producto de un entendimiento profundo y concreto de las características específicas de los estudiantes, de un

entendimiento igualmente profundo de la capacidad de aprendizaje de la mente humana en general y sus manifestaciones sociales. Una compenetración intensa con la realidad subjetiva de los estudiantes combinado con la realidad objetiva del estudio del aprendizaje es lo que produce maestros efectivos.

Por sus implicaciones filosóficas, éticas y estéticas, todo maestro tendrá cierta tendencia a establecer preferencias por el uso de uno u otro paradigma de aprendizaje. Esta es una libertad de elección profesional. Por ejemplo, todo maestro tiene objetivos a lograr en su clase. Algunos tienen objetivos de adquisición de conocimiento de tal manera que el alumno posea respuestas automáticas a ciertas situaciones típicas. En este caso el maestro es conductista. Otros tienen objetivos de que el alumno aprenda a ordenar información en categorías, que sepan resolver problemas, que sepan evaluar críticamente una situación. En este caso el maestro es cognitivista. Inclusive otros tienen como objetivo que el alumno aprenda a definir un punto de vista y a defenderlo y a modificarlo a través de un diálogo continuo con otros estudiantes y sus maestros en un ámbito donde, más que la simple transmisión de ideas, el conocimiento es negociado entre los participantes. En este caso el maestro es situacionista o seguidor de la teoría socio-histórica. Otros intentan ver ante todo que el ser humano es una entidad en un proceso de aprender a elegir su propio destino y ser responsable por sus elecciones, de ahí que un maestro que intenta tan altos logros educativos sería humanista.

Quizás, y esto solo representa una posibilidad, el "aprendizaje acelerado" nació del convencimiento de que la educación no debe limitarse a la mera instrucción o adiestramiento en las diferentes áreas del currículum, sino que debe alcanzar objetivos más profundos y ambiciosos, relacionados con el desarrollo de la personalidad (aprender a ser) y el desarrollo de las habilidades cognitivas (aprender a pensar), no obstante jamás poseerá la respuesta a la naturaleza del aprendizaje, lo más que podemos hacer es reconocerlo como quien reconoce a un ser querido en la multitud y lo único que puede uno hacer es una seña invitando a un acercamiento. "El conocimiento es un saludo no un abrazo... es el reconocimiento de algo ausente," decía el filósofo Santayana. La expectativa es que en este artículo, en cada línea, en cada término definido, en cada característica abordada de los paradigmas bajo estudio, ustedes como lectores hayan reconocido que algo estaba ausente en el edificio de su pensamiento; salúdenlo, busquen cercanía y sepan que nunca lo han de abrazar.

OBRAS CONSULTADAS

Sternberg, R. (1990). Estilos de pensamiento: la clave para entender el desempeño de los estudiantes Traducido del original en inglés de la Revista Phi Delta Kappan. Enero, 1990, pp. 366-371.

Merrian, S.B; Caffarella, R.S. (1990) Learning in adulthood. A comprehensive guide. (2ª ed.) San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Santayana, G. (1986). Persons and Places. Fragments of Autography, Cambridge: The MIT Press