GT 20: El aprendizaje. Afectaciones teóricas desde el psicoanálisis y la filosofía

Un recorrido por las teorías del aprendizaje que circulan en los ámbitos institucionales

María Leonor de los Santos Echeverría

Facultas de Humanidades y Ciencias de la Educación

madelose@adinet.com.uy madelose@gmail.com

1. El aprendizaje en cuestión, el aprendizaje en acción

Sin lugar a dudas es nuestra preocupación abordar el aprendizaje, dimensión que ocupa espacios importantes en los diversos escenarios de la vida en todas las comunidades. Cabe señalar que en los estados nacionales modernos la escolarización o institucionalización con todos los dispositivos que implica, ha privilegiado el aprendizaje. Existe una importante preocupación acerca de lo que «adquiere» el sujeto-alumno. Cada vez aparece con más fuerza el considerar como prioridad alcanzar niveles de calidad en los logros académicos vinculando estos más al aprendizaje que a la enseñanza. Esta tónica es constatable a partir de las reformas Educativas surgidas en la década de 1990 en los Sistemas Educativos de la región, incluyéndose el de nuestro país. Este aspecto habilita la necesidad de realizar un recorrido en busca de teorías que dan cuenta de la conceptualización de aprendizaje que circula en los ámbitos institucionales, específicamente en la Educación Primaria y en las instituciones de formación de docentes.

Creemos que es una compleja tarea llevar adelante este propósito ya que desde el inicio encontramos una serie de resistencias. Nos referimos a aquellas que provienen de nuestras propias concepciones y representaciones, por ejemplo, al enfrentarnos con las siguientes preguntas: ¿Qué es el aprendizaje? ¿Quién o quiénes pueden aprender? ¿Existe una relación intrínseca entre el aprendizaje y la enseñanza?

A fin de aproximarnos someramente a responder alguna de estas interrogantes pretendemos acercarnos a distintas teorías a través de un rastreo bibliográfico en distintas instituciones, algunas correspondientes a Educación Primaria y otras vinculadas a Educación terciaria: Institutos de Formación de Docentes y de Perfeccionamiento y Estudios Superiores. Revisamos exhaustivamente bibliotecas de centros de algunas escuelas y Programas de distintos años, tanto de Educación Primaria como de la formación de docentes con la finalidad de fortalecer la búsqueda de repuestas que nos convoca. Esa tarea nos ha permitido constatar que los diferentes autores que se han ocupado de la temática han elaborado concepciones de aprendizaje a partir de diferentes corrientes psicológicas.

Consultamos acerca del significado y etimología de aprendizaje, en obras especializadas. María Moliner (2002) en su Diccionario de uso del español dice: «*aprendizaj***e** (de ‹‹aprendiz››) Acción de aprender. Situación del que está aprendiendo.» Recurrimos al verbo aprender y dice así: «*aprender* (del lat.«apprehendẽre»)1 («a»:'a escribir con un buen maestro'; 'por experiencia'. Adquirir conocimientos o conocimiento de cierta cosa. Fijar algo en la memoria… 2 Concebir una cosa por meras apariencias. 3 (ant.) Prender o *apresar.»

Consideramos interesante consultar un diccionario etimológico. En la búsqueda encontramos: *Prender***,** fin S. X. Del lat. *prehendẽre'*coger','atrapar''sorprender'.*Aprender*, h. 1200, lat. a*pprehendẽre'* apoderarse'…*aprendizaje*,h.1800. *Comprender*, h. 1200, lat. c*omprehendẽre'*concebir (una idea) (Corominas, J.2003, pp. 473- 474). Esto nos ha permitido reflexionar acerca del significado y alcance del aprendizaje. La cuestión que refiere a «prender», «atrapar», «apoderarse», se vincula con alguna dimensión referente al aprendizaje, tiene una materialidad que a nuestro criterio está sosteniendo el conocimiento, si lo entendemos como «el acceso a las múltiples formas culturales de representación simbólica»(Pozo,2003). Existen muchas coincidencias en esos verbos, son aspectos que tratamos de capitalizar a fin de responder a nuestras interrogantes. De tal manera, no es en vano, que muchas de las teorías recorridas, de alguna manera dejan ver estas dimensiones.

Citamos a Mouriño Mosquera (1984) quien sostiene: «generalmente, se analiza el aprendizaje a partir de grupos de teorías que muestran realidades enfatizadas por los enfoques que los investigadores y técnicos quisieran intentar como evidentes para una mayor comprensión científica del proceso de aprendizaje.» (Mouriño Mosquera, J.J., 1984, p.131)

2. Despliegue de teorías

Resulta interesante realizar una exposición de algunos grupos de teorías que circulan en los ámbitos institucionales.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1994) distinguen dos amplios enfoques con sus respectivas corrientes.

Un bloque estaría representado por las teorías asociacionistas, de condicionamiento, de E-R dentro de las cuales pueden distinguirse dos corrientes:1) El Condicionamiento clásico: Pavlov, Watson, Guthrie y el Condicionamiento instrumental u operante: Hull, Thorndike, Skinner.

Otro gran bloque estaría constituido por las teorías mediacionales que abordan una multiplicidad de corrientes. Entre ellas encontramos:

El aprendizaje social, representado por Bandura, Lorenz, Rosenthal, entre otros y las teorías cognitivas, dentro de las cuales se distinguen, a su vez, varias corrientes:

- la teoría de la Gestalt y psicología fenomenológica (Kofka, Köhler, Whertheimer, Rogers;
- Psicología genético cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder;
- Psicología genético-dialéctica: Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon y
- teoría del Procesamiento de información: Gagné, Newell, Simon,Mayer.

Teorías asociacionistas

Al promediar el siglo XX, culmina otra fase de este breve planteo: el aprendizaje depende de lo que se enseña, se hará aquello que active las conductas, (auge del Conductismo)

Este último surge como una teoría psicológica y posteriormente se adapta su uso en la educación. Es la primera teoría que viene a influenciar fuertemente en la forma como se entiende el aprendizaje humano. Antes del surgimiento del conductismo el aprendizaje era concebido como un proceso interno y era investigado a través de un método llamado «introspección» en el que se le pedía a las personas que describieran qué era lo que estaban pensando. Los inicios del conductismo se remontan a las primeras décadas del siglo XX, su fundador fue J.B. Watson. (1913). Su propuesta inicial es «hacer una psicología objetiva y

antimentalista, cuyo objeto debe ser la conducta observable controlada por el ambiente» (Pozo, 1989, p.24).

El alumno se ve como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o reacondicionados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.), basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables. Mientras que el trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia, de reforzamiento y control de estímulos para enseñar. Lo observable y medible adquiere preponderancia en el aprendizaje, producto de una relación «estímulo-respuesta». Uno de los representantes más emblemáticos de esta corriente es Skinner y su teoría sobre el condicionamiento instrumental u operante.

> La mayor contribución de Skinner a la educación no han sido ni sus máquinas ni sus programas. La aportación definitiva de Skinner ha sido el crear una auténtica tecnología de la educación. Por tal entendemos la aplicación sistemática y experimental de los principios científicos (de la psicología, sociología, etc) a los problemas educacionales (de Castro, J, 1979, p.11)

El punto central del conductismo de Skinner (1938) es el condicionamiento operante, en el que las consecuencias del comportamiento llevan a cambios en la probabilidad de que el comportamiento ocurra. Las consecuencias —recompensas o castigos— son contingentes en el comportamiento del organismo. El reforzamiento (recompensa) es una consecuencia que incrementa la probabilidad de que un comportamiento ocurra. En contraste, el castigo es una consecuencia que disminuye la probabilidad de que un comportamiento ocurra.

El reforzamiento puede ser complejo. *Reforzar* significa fortalecer. En el reforzamiento positivo, la frecuencia de una respuesta se incrementa debido a que es seguida por una consecuencia (comentarios halagadores de los docentes o felicitaciones a los padres por desempeños exitosos de sus hijos)

Por lo contrario, la frecuencia de una respuesta se incrementa debido a que la respuesta o remueve una consecuencia, o supone evitarla. El reprender o regañar ante la realización de tareas que no satisfacen las expectativas de logros de docentes o profesores actúan como reforzamiento negativo (John W. 2002, pp. 266-267)

Skinner dedicó parte de sus trabajos a la aplicación de la práctica de sus esquemas psicológicos sobre el aprendizaje. Al respecto, sus teorías suponen una concepción del hombre que expone claramente en *Más allá de la libertad y la dignidad* (Skinner, 1972,

p.254). La misma se sostiene en el siguiente principio: el hombre es el producto de las contingencias reforzantes del medio. La mencionada concepción del hombre ocupa el lugar más destacado en las aplicaciones pedagógicas y didácticas de sus principios de aprendizaje. Lo apreciamos en *Walden dos* (Skinner 1968a) y *Tecnología de la enseñanza* (1968b).La educación se convierte en una simple tecnología para programar refuerzos en el momento oportuno.

> Enseñanza es simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo. Dejado a su ventura en un ambiente dado, el estudiante aprenderá, pero no será necesariamente enseñado…Enseñar es expender conocimientos: quien es enseñado aprende más deprisa que aquel a quien no se le enseña. La enseñanza es, desde luego, importantísima cuando, de no darse, no se produciría el comportamiento. (Todo lo que ahora es enseñado ha de haber sido aprendido al menos una vez por alguien a quien no se le enseñaba, pero, gracias a la educación no necesitamos ya esperar esos casos raros) (Skinner, 1979, p.20)

El condicionamiento operante de Skinner, es el que ha tenido una incidencia mayor en el campo de la enseñanza. Algunas de las aplicaciones de los principios de Skinner a la regulación de la enseñanza son: la enseñanza programada, las máquinas de enseñar, los programas de economía de fichas en el aula, el análisis de las tareas, los programas de modificación de conducta.

La consideración del aprendizaje como un proceso mecánico de asociación estímulo-respuesta y los reforzadores tienen un poder absoluto aplicado adecuadamente, son supuestos fundamentales que sostienen las diferentes técnicas y procedimientos didácticos del conductismo.

Sostenida en estos dos pilares, la educación, y concretamente la enseñanza, se convierte en una tecnología que acondiciona las contingencias, prepara las características del contexto y las peculiaridades de cada situación y regula la administración de refuerzos.

Sin embargo este abordaje no considera las variables endógenas, internas, solo se toma en cuenta la organización programada del escenario. Esto de tal manera que cada componente juegue su papel y en cada momento actúe el reforzador adecuado. El reforzamiento entra en juego, cada elemento se fija y se aprende por reforzamiento y se provoca la conducta esperada, la eficacia es el fin exclusivo de la acción didáctica. Se requiere pues la definición operacional para lo cual se exige una definición operacional de objetivos: la conducta observable. Así, dichos objetivos correspondientes a cada unidad de

enseñanza puedan ser programados con facilidad, reforzados en forma independiente y evaluados con claridad.

Teorías mediacionales: el aprendizaje social de Bandura

Según Pozo (1989) varios planteos han mostrado la insuficiencia de las teorías conductistas del aprendizaje y han ido en busca de soluciones intermedias o mixtas con planteamientos cognitivos.

> Existen numerosos autores que desde posiciones claramente conductistas han ido acercándose a los presupuestos cognitivos, encontrando que, tal como hemos intentado mostrar, ambos supuestos no son necesariamente incompatibles. Todo esto depende del tipo de conductismo y cognitivismo que se asuma. Entre esos proyectos «mixtos» cabría citar la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977)

Albert Bandura (1977) es el más importante exponente de la Teoría del Aprendizaje Social, la cual también se ha llamado Teoría Cognoscitiva Social, por ser considerado el aprendizaje observacional un elemento fundamental de la Teoría social cognoscitivista. Asimismo este tipo de aprendizaje es conocido también como aprendizaje vicario, por imitación de modelos, ya que se sustenta en una situación social en la que participan al menos dos: el que aprende y el que encarna el modelo. Por cierto, «los modelos no tienen por qué ser gente real. Podemos usar personajes ficticios como modelos y tratar de comportarnos como imaginamos que el personaje lo haría» (W.Hill, 1980).Uno de los sujetos realiza el modelo de una conducta determinada y el otro realiza la observación de la mencionada conducta. La acción del que aprende consiste en la imitación de la conducta. El que aprende no recibe refuerzo sino que todo recae sobre el modelo, aprende por imitación de la conducta que recibe el refuerzo.

Es interesante ver en la postura de Bandura cómo resulta fundamental la potencia del modelo a imitar ofrecido a quien aprende. A diferencia del Conductismo no hay un refuerzo, todo recae (como fue señalado) en la imitación del modelo. Importa, a su vez, destacar cuatro elementos que Bandura (1986) considera tener en cuenta en el aprendizaje observacional: atención, retención, producción y motivación o reforzamiento.

Las teorías cognitivas: la Gestalt aprendizaje por «insight»

La Escuela de la Gestalt, término alemán, que podría ser traducido por *configuración* o *forma*, nace con la psicología de comienzos del siglo XX como contrapunto de la psicología americana de corte empirista de arraigo Conductista. Quizá podríamos comparar este

movimiento con las escisiones que en la actualidad se están evidenciando hacia la psicología cognitiva. Las ideas principales muestran el rechazo a los principios del asociacionismo (antiatomistas) considerando que la unidad mínima de análisis es la estructura o globalidad. Según esta concepción tanto la solución de problemas como el aprendizaje surgirán de la comprensión de la estructura global de las situaciones.

Mientras los conductistas plantean que se aprende por asociacionismo, los gestálticos sostienen que se aprende por *insight* o comprensión súbita (Wertheimer, 1945).

Estos últimos definen el concepto de campo (lo trasladan de la física al terreno de la psicología) como el mundo psicológico total en que opera el sujeto en un momento dado. Pero el individuo no reacciona de manera ciega y automática a los estímulos y requerimientos del medio, existe una reacción a la realidad tal como la percibe subjetivamente. Cabe señalar lo expresado por Pozo:

> Una consecuencia importante es que, en el enfoque gestaltista, el sujeto aprende reinterpretando sus fracasos y no solo a través del éxito, si bien puede aprender del éxito si es capaz de comprender las razones estructurales que lo han hecho posible (Pozo, 1989,173)

Aportes de la psicología genético-cognitiva

Esta corriente cuenta con el inestimable trabajo de Piaget y Escuela de Ginebra. En cualquier revisión bibliográfica que aborde teorías del aprendizaje es indiscutible nombrar los aportes piagetianos. Piaget considera al aprendizaje tanto un factor como un producto del desarrollo que se adquiere en intercambio con el medio en el cual las estructuras reguladoras de orden hereditario, en primera instancia juegan un rol primordial. Privilegia la actividad como una constante en todo tipo de aprendizaje de gran significación para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores (operaciones formales). Son los procesos de asimilación, y equilibración que van estructurando el pensamiento, configurando las estructuras cognitivas. Piaget considera que en la regulación normativa del aprendizaje influyen factores y funciones tales como: maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio. Este autor se ha considerado el investigador del desarrollo cognoscitivo de mayor prestigio.

Hemos recogido la fuerte presencia de su teoría en una variada bibliografía que circula en las instituciones así como en el marco teórico de Programas de formación de docentes y Programas de Educación Primaria.

En los Programas de Educación Primaria encontramos expresiones referentes a esta concepción en los marcos teóricos. Ejemplificamos: «Según sus concepciones, el niño es el centro y el sujeto de su propio desarrollo, resultando de un proceso progresivo de construcción continua de la inteligencia» (Soler Roca, 1984, p79). Este autor señala la expresión «que el niño sea agente de su propia formación» insertada en los Programas de 1949(p.16) reiteradas en el programa de 1957(p.5) y en el del año 1979(p.5). En la lectura del marco teórico de referencia del Programa de Educación Inicial para 3,4 y 5 años del año 1998 se registran cuatro fuentes curriculares: social, psicológica, epistemológica y pedagógica. En este marco apreciamos también los aportes de Piaget. Específicamente en la fuente psicológica los autores expresan:

> La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento del alumno está fuertemente condicionada entre otros factores por su nivel de desarrollo operatorio. La psicología genética ha estudiado este desarrollo y ha puesto de relieve la existencia de estadios que con pequeñas fluctuaciones en los márgenes de edad son relativamente universales en su orden de aparición. (CEP. Programa de Educación Inicial para 3,4 y 5 años, 1998, p.17).

El aprendizaje significativo de Ausubel

Ausubel restringe el ámbito del aprendizaje a un espacio concreto, el escolar. En su explicitación del aprendizaje incluye conceptos, principios y teorías. En su concepción de aprendizaje significativo concibe que se aprende por recepción o descubrimiento, concepción que se opone al aprendizaje mecánico, memorístico o repetitivo.

El punto medular está dado por la vinculación entre los nuevos conceptos, ideas, etc. con todo el bagaje cognitivo del sujeto. Hace una precisión referida a la potencialidad de la dimensión de aprendizaje, el mismo debe poseer significatividad lógica y psicológica. Cuando menciona la significatividad lógica refiere tanto a la coherencia existente en la estructura del material como a la secuencia lógica en los procesos y las consecuentes relaciones entre los componentes. La significatividad psicológica corresponde a la comprensión de los contenidos desde esa estructura cognitiva que supuestamente posee el sujeto que aprende.

La centralidad de esta teoría del aprendizaje reside en la «comprensión del ensamblaje del material novedoso con los contenidos conceptuales de la estructura cognitiva del sujeto» (Ausubel, 1972, p.72).

El punto de vista de la psicología dialéctica: L. Vigotsky

Para la psicología soviética y en especial para Vigotsky el aprendizaje tiene una relación funcional con la comunicación y el desarrollo. Encontramos una relación dialéctica del aprendizaje y el desarrollo lo que manifiesta una distancia respecto a la teoría genética de Piaget. Para Vigotsky es una cuestión importante en la formación de estructuras formales de la mente la apropiación de los contenidos provenientes de la cultura, producto de la evolución histórica de la humanidad

Vigotsky, (1989) se refiere a su propia teoría como la «teoría de los procesos psicológicos superiores» (Vigotsky, 1989:223).Los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) tienen su *prehistoria* en los aprendizajes cotidianos, son adquiridos socialmente en la familia o en el medio circundante. Pero su historia se origina en la educación intencional de la escuela, precisamente donde se inicia la adquisición consciente de los símbolos y los instrumentos culturales que son el producto de de la creación humana.

El dominio creciente de las herramientas culturales define de algún modo los estadios de constitución de un sujeto cultural. La ontogénesis parte de un niño incapaz de valerse de tales herramientas, continúa con un uso «externo y culmina en un uso interiorizado de ellas, posibilitando un mayor control y regulación sobre las operaciones psicológicas propias. Vigotsky descubrió que las facultades intelectuales del individuo humano dependían de nuestra capacidad para apropiarnos de la historia y la cultura humanas como herramientas de la mente, por tanto es mediadora entre el mundo externo y la experiencia individual. Concibió la mente como un proceso para darle significado a la experiencia. Para él, la construcción de significados no sólo necesitaba el lenguaje, sino el contexto cultural en el cual *el lenguaje es usado.* El desarrollo de la mente consiste en el dominio de estructuras simbólicas superiores que forman parte de la cultura, cada una de las cuales puede incorporar o desplazar a las que existían previamente como el álgebra desplaza a la aritmética. Estos sistemas de orden superior son productos culturales. Los instrumentos mentales no maduran sólo a través de procesos endógenos de crecimiento. No sólo son una apropiación de las herramientas culturales y su lenguaje, sino que dependen permanentemente de la interacción social. Por consiguiente, para Vigotsky el principal problema es cómo una herramienta cultural pasa, mediante la interacción social, desde «afuera» a nuestro repertorio «interno» del pensamiento.

Vigotsky concibe el aprendizaje como una internalización progresiva de elementos mediadores. De esta manera el proceso debe iniciarse siempre en el exterior y más tarde se

interiorizan esos elementos mediadores. Por eso entendemos que considera que el aprendizaje precede en el tiempo al desarrollo, como la asociación precede a la reestructuración. Es posible expresar la distinción vygotskiana entre dos niveles de desarrollo. El rendimiento que ha sido medido por tests se corresponde con el nivel de desarrollo efectivo. Este es el logrado en forma autónoma por el sujeto, sin la ayuda de mediadores o personas desde «el afuera», representa lo ya internalizado por el sujeto. El nivel de desarrollo potencial estaría constituido por lo que el sujeto puede realizar con ayuda de personas o instrumentos ofrecidos desde el exterior. Puede usar esos mediadores pero aún no los ha internalizado. Quedaría una franja entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial denominada zona de desarrollo próximo, constituyendo el eje de la relación dialéctica aprendizaje-desarrollo.

Según el autor a diferencia del aprendizaje por asociación, la interiorización también implica sistematicidad, explicita:

> *Del paso de un nivel de significado al siguiente, el niño no tiene que reestructurar separadamente todos sus conceptos anteriores, lo que sería un trabajo de Sísifo. Una vez que una nueva estructura ha sido incorporada a su pensamiento —generalmente a través de conceptos adquiridos en la escuela— ésta gradualmente se expande gradualmente sobre los viejos conceptos a medida que éstos ingresan en las operaciones intelectuales del tipo superior (Vigotsky, 1981.p.155)*

Dicha subsunción en esas operaciones depende de interacciones sociales, lo que sugiere que parte de la sistematicidad del crecimiento reside en la naturaleza sistemática del habla y de la cultura. Como la interacción social está principalmente constituida y mediatizada por el habla, lo que se internaliza en la corriente del pensamiento del niño son las formas y los significados que se generan en la interacción verbal, a su vez producto del sistema histórico-cultural. Así constituido el psiquismo no sólo expresa a la cultura, sino también, por el poder generador de estos sistemas, por el lenguaje (p.e.) «se libera», puede ir más allá del orden cultural dado.

Creemos interesante mostrar en este desarrollo algunos aportes de Rogoff (1993) quien presenta su obra *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social* inspirada ampliamente en las ideas de Vigotsky, así lo menciona, aunque hace también alusión a Piaget.

No es seguramente fruto del azar que la autora haya elegido las primeras palabras de su obra para referirse directamente al aprendizaje. Destacamos en estos aportes la idea de que

no siempre el aprendizaje supone una enseñanza activa e intencionalmente orientada por el más experto ni siquiera requiere de contextos específicos de enseñanza-aprendizaje, como es habitual en las escuelas occidentales. Otorga al aprendizaje un contexto de producción a través de la participación u observación activas en actividades cotidianas de la cultura o grupo social de pertenencia.

Enuncia que el aprendiz se *apropia* de lo que se construye en la situación interactiva. La *apropiación* es uno de los conceptos de la participación guiada.

El aprendizaje como procesamiento de información

Este modelo concibe al sujeto como un procesador de información, su principal actividad consiste en recibir información, elaborarla y actuar en consecuencia. Hay que destacar que esto supone no responder al mundo real directamente sino a lo representacional, es decir a la propia y mediada representación subjetiva de ese mundo real. Se lo considera un interesante modelo de aprendizaje mediacional ya que existe una movilización importante a nivel interno, tanto en lo estructural como en lo funcional. Entre esos elementos estructurales se destacan: el registro sensitivo, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. Las categorías o programas de control del procesamiento de la información son: la atención, codificación (traducción a símbolos de los estímulos); almacenamiento y recuperación, es decir la utilización de la información.

Otras miradas

Tomamos la decisión de incluir otra postura que precisamente no la encontramos a nivel de las instituciones, ni en los centros educativos (Programas, p. e) ni en bibliotecas. Hacemos referencia al libro *El seminario de Jacques Lacan libro* 2.*El yo en la Teoría de Freud y en la técnica Psicoanalítica.*1954-1955. Resulta muy interesante la lectura del capítulo VII de esta obra, esencialmente el capítulo denominado «El Circuito». Reflexionamos acerca de la denominación del capítulo «El Circuito» y no podemos dejar de vincularlo con una característica presente en varias teorías del aprendizaje. Justamente el vocablo circuito nos remite a la idea de circularidad, no linealidad.

Circular implica «moverse o dar vueltas en un circuito, moverse algo o alguien en una dirección; no quedarse estacionado» (Moliner, 2002, p.641). Transitar un circuito nos representa un recorrido, quizás una repetición sostenida durante un lapso en el cual entran en juego los conocimientos que tengamos de ese tramo, aspecto que implica haber obtenido información previa. La lectura conduce al principio de la termodinámica, mencionando la

conservación de energía, es decir, señala que la existencia de algo al final implica la presencia de algo al comienzo. Si lo llevamos al terreno del aprendizaje, entendemos que la existencia de éste implica que haya existido algo anteriormente. Luego de estas breves y generales apreciaciones consideraremos algunos aspectos que apreciamos relacionados al aprendizaje, sin dejar de mencionar la postura lacaniana que ubica a los procesos pedagógicos en un registro diferente, ajeno, a la experiencia analítica.

En el capítulo mencionado Lacan alude a la postura de Merleau-Ponty relacionada al gestaltismo y a su discurso acerca de la importancia de la comprensión en todos los órdenes. Destaca, podemos decir critica, cómo «se prende» este autor al discurso de los gestaltistas, ya que toma las nociones de totalidad, de funcionamiento unitario, de la consideración de una unidad posible de captar «en definitiva instantánea, teórica, contemplativa, a la que la experiencia de la buena forma, tan ambigua en el gestaltismo, da una apariencia de apoyo». Lacan hace ver lo paradójico de Merleau Ponty en cuanto manifiesta en un artículo publicado en un semanario «Hay que comprender al comunismo» pero demuestra la dificultad desde su punto de vista, de comprender.

Según Lacan, al tomar la palabra «forma» en su más amplia acepción se retornaría a un vitalismo, a la idea de una evolución natural que da lugar a la aparición o producción de formas que se superan permanentemente, organismos más elaborados, más integrados, concepción no compartida por Merleau-Ponty.

Encontramos en la lectura de este capítulo interesantes aspectos que podemos vincular con las teorías expuestas. Lacan reitera la importancia de la repetición, expresando «todo lo que significa un progreso esencial para el ser humano tiene que pasar por la vía de una repetición obstinada» (Lacan, 138). Destaca la necesidad de repetición en el hombre, necesidad incluida en el registro simbólico. Ilustra este aspecto al mostrar que el hombre necesita modelos, imágenes, por lo tanto esa repetición «solo es introducida por el registro del lenguaje, por la función del símbolo, por la problemática de la pregunta en el ser humano» (Lacan, 141).

Si bien estas conceptualizaciones corresponden a otra dimensión, que precisamente no es la pedagógica como ya lo señalamos, consideramos un valioso aporte para la reflexión y el cuestionamiento en el escenario del aprendizaje. He aquí la falta que detectamos en los Planes y Programas. Pensamos que hay una rica dimensión que podría ser capitalizada para dar nuevas miradas a las teorías existentes.

3. Aprendizaje: ¿Escenario o escenarios posibles?

A fin de «echar luz» en lo que respecta a los escenarios donde tiene lugar el aprendizaje tomamos algunas menciones de Lauren Resnick (1987).La autora ha planteado en qué difiere el aprendizaje escolar de otras formas de aprendizaje, palabras que reproduce Pilar Lacasa (1994):

> El aprendizaje escolar difiere de otros tipos de aprendizaje .Su objetivo, sin embargo, es mostrar cómo pueden converger para que la escuela sea capaz de educar ciudadanos competentes en diferentes dimensiones de la vida. (Lacasa, 1994)

El aprendizaje considerado como un proceso individual se refleja en las evaluaciones que se plantean a nivel individual en el ámbito escolar, mientras que los aprendizajes que se realizan fuera de la escuela son planteados y adquiridos en actividades de índole social. Es interesante el planteo que indica el manejo de *símbolos* a nivel escolar y el uso contextualizado del razonamiento fuera de la escuela, aspecto evidenciado en el cálculo matemático.

Si bien la autora evidencia que hay aportes diferentes de aprendizaje hacia adentro de las instituciones escolares y fuera de ellas (en la comunidad) interpretamos que no prescinde de la escuela, sino la reubica en el contexto de la comunidad, quizás para fortalecer los vínculos en ambos escenarios ofreciendo más oportunidades de capitalización de aprendizaje. Marca la finalidad de la escuela como formadora de ciudadanos aludiendo a funciones cívicas y culturales. Esta cuestión se viene planteando desde la Modernidad, cuando surge el sujeto alumno y por ende la institucionalización de los mismos.

4. A modo de conclusión

Consideramos que hay una evidente dificultad en la intención de responder las preguntas que planteamos al comienzo. Tratamos de ofrecer al lector una mirada panorámica de algunas teorías que examinamos y tomamos la licencia de cada lector, como tal, pueda componer un escenario propio extrayendo los aspectos que considere más relevantes. Por eso brindamos algunas palabras referidas a la postura de Lacan con la finalidad de iluminar, desde otro lugar, que precisamente no se circunscribe a los ámbitos institucionales recorridos, pero consideramos de una gran riqueza para enseñantes y para la formación de futuros enseñantes.

5. Referencias bibliográficas

ANEP-CEIP: «Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria - Quinquenio 2010 —2014» (ANEP-CEIP-PROGRAMA ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R.)

ANEP. CEP (1998). *Programa de Educación Inicial para 3,4 y 5 años*

Ausubel,D(1972)*Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento.* En: ELAM, S. (Ed.) *La educación y la estructura del conocimiento.* Buenos Aires: El Ateneo

Ausubel,D. (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas

Corominas.J (2003) *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana.* Madrid: Gredos.3ª Edición.

Gimeno Sacristán, J, Pérez Gómez, A. (1994) *Comprender y transformar la enseñanza* Madrid: Morata

Hill, W (1971) *Teorías contemporáneas del aprendizaje.* Buenos Aires: Paidós [1980]

Lacan El Seminario De Jacques Lacan Libro 2.*El yo en la Teoría de Freud y en la técnica Psicoanalítica.*1954-1955. Texto establecido por Jacques-Alain Milner. Buenos Aires: Paidós

Lacasa, P. (1994) *Aprender en la escuela, aprender en la calle.* Madrid: Visor

Moliner, M (2002) *Diccionario de uso del español.* Madrid: Gredos, 2ª edición

Mouriño Mosquera ,J. J.(1984) Psicodinâmica do aprender. Porto Alegre: Sulina, 3ª Edición

Piaget, J.(1972) *Psicología de la inteligencia* .Buenos Aires: Psique

Pozo, J.I (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Ediciones Morata.

Resnick, L. (1987) En Lacasa, P. (1994) *Aprender en la escuela, aprender en la calle.* Madrid: Visor.

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social* .Barcelona: Paidós

Soler Roca, M.(1984) *Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957y 1979*. Barcelona: Imprenta Juvenil

Vigotsky, Lev S.(1934) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Buenos Aires: La Pléyade

Vigotsky, Lev S *Obras escogidas. III.* Madrid: Visor [1994]

Woolfolk, A .E. (1996) *Psicología Educativa.* México: Prentice-Hall Hispanoamericana S/A.2ª edición.