

## LA SIGNIFICACION DE LOS APRENDIZAJES. LO IDIOSINCRATICO Y LO COLECTIVO

DR. ALVARO M. VALENZUELA FUENZALIDA\*

### Resumen

Decir que todo aprendizaje, para ser verdaderamente humano, debe cumplir con la condición básica de la significación es casi un lugar común entre los pedagogos. Y, sin embargo, no hay suficiente claridad sobre qué se entiende por el requisito de la significatividad y cuál sea su relación con aprender. El postulado inicial del autor es que ni los profesores ni los estudiantes tienen claro qué es significación, significado, significante, significativo. Se desarrollan estos temas teniendo en cuenta que el problema debe ser visto como un tema que no se puede agotar solamente en su vertiente psicológica, ya que supone un marco conceptual en que lo humano aparezca como un todo. Tiene algo que decir, por tanto, la Antropología Filosófica.

### Abstract

*To say that all learning, to be truly human, it should fulfill basic condition of significance it is almost a common place among educators. And, however, there is not enough clearness on what it understands each other for meanings requirement and which their relationship is with learning. The author's initial postulate is that neither professors neither students have clear that is signification, significance, significant, significative. These topics are developed keeping in mind that the problem should be seen as a topic that is cannot only developed by psychological perspective, because it supposes a conceptual frame in that human appears as a whole. Therefore, Philosophical Anthropology has something to say.*

---

\* Profesor titular de la Universidad Católica de Valparaíso.

Decir que todo aprendizaje, para ser verdaderamente humano, debe cumplir con la condición básica de la *significación*, o que, en otras palabras, *debe ser significativo* para el estudiante, es casi un lugar común entre los pedagogos. Y, sin embargo, no hay suficiente claridad sobre qué se entiende por el requisito de la significatividad y cuál sea su relación con aprender.

Nuestro postulado inicial es que ni los profesores ni los estudiantes tienen claro qué es *significación*, *significado*, *significante*, *significativo*. Con mucha frecuencia se asocia su definición con *entender algo*. ¿Qué implica entender? Cuántas veces creemos entender algo y sólo estamos tocando su superficie. Recuerdo muy bien que en una oportunidad, en un contexto de estudios filosóficos y teológicos, un compañero de curso superior nos preguntó ¿qué es lo concreto? Todos creíamos entender qué era lo concreto, pero rápidamente caímos en la cuenta de que lo concreto no era algo simple y que su intelección requería de mucho trabajo intelectual. La discusión duró un mes y nadie pudo decir que estaba ni medianamente satisfecho.

Pero hay experiencias más cercanas aún. ¿Cuántas veces algo que alguna vez se aprendió con gran esfuerzo, sin que significara nada en lo personal y vital, luego, más tarde, como por arte de magia, en otro contexto y tal vez en otra etapa de la vida, captó nuestro interés, adquiriendo una *significación* llena de sentido? Todos podemos reconocer esta experiencia en nuestra vida. ¿Cómo se explica?

Las preguntas que hemos adelantado no son simples. Como consecuencia nuestro postulado es que, inevitablemente, el problema debe ser visto como un tema que no se puede agotar solamente en su vertiente psicológica, ya que supone un marco conceptual en que lo humano aparezca como un todo. Tiene algo que decir, por tanto, la Antropología Filosófica. No pueden ser solamente los Psicólogos Educativos (tan en boga hoy día) los que tengan la última palabra.

Es por esto que, en el contexto más amplio de lo humano, creemos que los principales problemas que debemos analizar deberían ser los siguientes:

1. ¿Cuándo algo es significativo para un sujeto? (Dimensión idiosincrática)<sup>1</sup>.
2. ¿Existen grados en la significatividad?
3. ¿Qué relación hay entre la significación y el acto mismo de aprender?
4. ¿Qué es lo significativo para un sujeto?
5. ¿Cuándo un sujeto sabe que algo es significativo para él?
6. ¿Qué relación hay entre significado e identidad personal?
7. ¿Cuáles son los condicionantes externos de la significación?
8. ¿En qué condiciones se puede mejorar la significación de los aprendizajes?
9. ¿Importa que el objeto de aprendizaje sea significativo para el maestro?
10. ¿En qué medida existen significados colectivos? (Dimensión colectiva).

Algunos de estos interrogantes tienen respuesta en el plano de la Psicología o de alguna de las otras ciencias humanas, pero otros revelan una profundidad metafísica. En efecto están en juego algunos problemas relativos a la esencia misma del conocimiento y, por tanto, de la relación sujeto-Mundo. Podríamos preguntarnos, por ejemplo ¿por qué tendría que ser inteligible el mundo del hombre? ¿No podríamos, acaso, ser parte de un conjunto en que el azar fuera la norma y que, por lo tanto, esas regularidades que llamamos ciencia o

---

<sup>1</sup> La palabra *idiosincrasia* viene del vocablo griego *idios*, propio, especial y de *idioticós* que significa en primer lugar “persona privada” y sólo por extensión persona vulgar e ignorante. En un sentido colectivo la *idiosincrasia* es el modo propio como un pueblo, o un grupo “juzga” o valora. Nosotros en este trabajo daremos al término *idiosincrático* su sentido primitivo de lo propio de un individuo. (La RAE utiliza el término *idiosincrásico*).

conocimiento, fueran sólo ilusorias o, en el mejor de los casos, sólo instrumentales?<sup>2</sup> Como es patente, estos interrogantes son el campo de la Metafísica y en ese ámbito debe ser abordados.

En este tema se juega toda la tensión dinámica entre la persona y el grupo. En efecto, existe una doble dimensión de la significatividad: la del sujeto y la del grupo. Algo puede ser significativo para una persona y ser *insignificante* para el colectivo social. No cabe duda de que ambas dimensiones son diferentes y dan lugar a realidades distintas. Más aún, no cabe duda que esta diferencia está en la base de toda la dificultad, a veces dramática, que implica la inserción social de los individuos.

Existe por lo tanto una *significancia personal* (idiosincrática) y una *significancia social* (colectiva). A veces coinciden, pero muchas veces no coinciden. En este último caso se pueden producir fenómenos tales como la *marginación* y la *alienación social* que pueden culminar en *segregación*, *ostracismo*, *exilio* e incluso *eliminación física*. Al respecto, los sistemas educacionales son particularmente intolerantes y por lo general penalizan la diferencia y la singularidad de las personas.

El supuesto básico, pocas veces confesado, de todos los *sistemas educacionales* es que la dimensión colectiva debe primar sobre la dimensión idiosincrática. Por mucho que se hagan declaraciones sobre la personalización de la enseñanza, ésta sigue siendo grupal y aun cuando no lo fuera en su expresión instrumental, el énfasis pues-

---

<sup>2</sup> Ver Jacques Monod, *El azar y la necesidad. Ensayo sobre filosofía natural de la Biología Moderna*, defiende la objetividad de las Ciencias y se opone a toda intervención de un pensamiento vitalista o animista. La inteligibilidad del Universo debe ser buscada dentro del mismo Universo.

Monod enuncia su tesis del siguiente modo: “*La tesis que aquí presentaré es que la biosfera no tiene una clase previsible de objetos o de fenómenos, sino que constituye un acontecimiento particular, compatible seguramente con los primeros principios, pero no deducible de estos principios. Por lo tanto esencialmente imprevisible*” (pág. 52).

to en la obligatoriedad de ciertos objetivos y contenidos, refuerza su carácter colectivo.

En el plano educacional la significancia colectiva, pública, social, se expresa por el marco legal general (Constitución Política y LOCE), por los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos propuestos (con carácter obligatorio) desde la cúpula del Ministerio de Educación. En el plano más cercano de la Escuela, ésta se expresa en el Proyecto Educativo. Más cerca de la persona, (entre otros *grupos intermedios*) la familia también tiene su selección de valores y proyectos, que actúan sobre los sujetos pertenecientes al grupo familiar. Finalmente, y particularmente en el caso de los jóvenes, hay una presión social del *grupo de pares*, no siempre bien entendida por la Escuela, ni aprovechada como fuerza motriz para el desarrollo de los individuos.

En este ensayo nos referiremos principalmente, pero no exclusivamente, a la dimensión *personal* de la significación de los aprendizajes, entendiendo que ambas dimensiones no se pueden separar en la realidad. Por tal razón, también, como se percibe en nuestras preguntas, nos interrogaremos sobre los significados colectivos.

Vamos pues, a nuestros interrogantes.

## A) Dimensión idiosincrática

### 1. ¿Cuándo algo es significativo para un sujeto?

Lo primero que hay que establecer es que la dimensión significativa, sólo aparece en el contexto del conocimiento. En efecto, no es razonable decir que un acto meramente natural, por ejemplo, biológico puro como sería la circulación de la sangre, tenga significación por sí mismo. Llega a tenerla, cuando accede al campo de la conciencia y se convierte en objeto de conocimiento.

Sin embargo, el acceso al campo cognitivo no garantiza que se abra la puerta de la significación. En efecto, y es el problema habitual, acceden a nuestra conciencia objetos desprovistos de significación. Es el caso habitual de aprendizajes rutinarios, memorísticos o inducidos compulsivamente. O bien sucede que incorporamos conocimientos a los que atribuimos un determinado significado, tan idiosincrático, que difícilmente se integra con los significados que otros atribuyen al mismo objeto.

En un orden básico de consideraciones, podemos establecer que la significación de un objeto de conocimiento (término, código, idea, juicio, teoría, etc.) supone como mínimo que acontezca lo siguiente:

- Un darse cuenta de que ese algo está ante nuestra mente. En este sentido decimos que *es real*. La presencia mental no asegura su calidad de objeto extramental, pero es un primer grado de acercamiento.<sup>3</sup>
- La posibilidad de que adjudiquemos nombres al hecho u objeto (gesto *adámico*), es decir, que lo rotulemos para poder nombrarlo y que luego lo integremos en una sistemática, es un requisito básico para su significación. De lo que no podemos hablar, difícilmente podremos decir que tiene significado. En este sentido es verdad la afirmación de Heidegger, *el lenguaje es la casa del ser*.<sup>4</sup> Pero, obviamente, no basta el logos para suponer signifi-

---

<sup>3</sup> Ha sido Xavier Zubiri quien con mayor propiedad ha definido la *apertura del hombre a la realidad*, como hecho que define lo humano. “A diferencia del estímulo, que especifica la vida animal, el carácter formal de realidad, especifica las más estrictas dimensiones del hombre. La inteligencia es, pues, una capacidad que el hombre tiene para habérselas con todo como realidad, y –naturalmente– también consigo mismo como realidad”. “El problema filosófico de la historia de las religiones.” Ed. Alianza, Madrid, 1993, pág.30. “Estructuralmente, el hombre –digo– es un animal de realidades”. “Estructura dinámica de la realidad”, Ed. Alianza, 1983, pág. 206.

<sup>4</sup> Martín Heidegger, *Carta sobre el Humanismo*, (1ª ed. española, 1959), Ed. Taurus, Madrid, 1970, pág. 30.

cación. El logos puede ser meramente *rótulo* que no lleva a ninguna parte. Sólo cuando se utilizan palabras que tomadas individualmente tienen sentido, el rótulo tendrá sentido.

- El nombrar no es un gesto suficiente. La plena significación supone un acto de develación del ser que denominaremos *inteligibilidad*. En efecto, algo es inteligible cuando la mente llega hasta la esencia del ente objetal y es capaz de intuirlo y de expresarlo en la palabra. Sólo en la medida de esta llegada a la esencia, superando las apariencias, se puede hablar de inteligibilidad. Este es el gran aporte de la Fenomenología a la filosofía moderna, que recupera la herencia clásica y medieval.<sup>5</sup>
- Toda significación supone la presencia de un Yo en relación. Esto lo hemos expresado usando al término *objeto*. Lo que está ante la mente es objetal, pero no sería tal si no hubiere un sujeto pensante. Por lo tanto la referencia al sujeto es indispensable. No hay significación sino en y para un Yo con capacidad de abrirse a otros y a sí mismo, en cuanto puede ser considerado como un otro. Para estos efectos, el ente pensante debe haber ahondado en la inteligibilidad de su propia esencia. El conocimiento de sí mismo, como bien lo expresó el Oráculo Delfico es siempre primero y prerequisite de la posibilidad de obtener la significación de los otros entes.

No obstante, como lo hemos reconocido, existen significados colectivos y, en cierta medida, *aprendizajes colectivos*. Se dice por ejemplo que “las organizaciones aprenden”<sup>6</sup>. Pero, esto sólo vale de modo analógico.

<sup>5</sup> Ver Jurgen Habermas, en *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Editorial Cátedra, Madrid, 1989.

<sup>6</sup> Consultar los trabajos de Joaquín Gairin Sallán, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Entre otros, *Los estadios de Desarrollo Organizacional*, en Trabajos del 2º Congreso Internacional de Administración Educacional, U. de La Serena, 1996.

- Si bien el yo y la esencia del objeto constituyen la díada básica, no es posible desconocer que la existencia de un *Mundo* plantea nuevos requerimientos a la significatividad de un objeto mental. En primer término, el de la *concordancia* con otros significados. Este requisito descansa en la certeza de que todo lo Real está ligado en el plano inteligible, así como lo está en el plano físico. No cabe suponer que haya ámbitos mundanos más inteligibles que otros. Todo enigma debe ser considerado como producto de la limitación del conocimiento humano, pero no de la oscuridad del mismo ente. El Universo de objetos es igualmente inteligible.

Este hecho está cargado de consecuencias pedagógicas (Bruner).<sup>7</sup>

- Todo lo anterior confluye a la calidad de *valioso* que el sujeto confiere a un objeto. El valor es un modo de ver la cosa, que incluye e integra lo cognitivo y lo afectivo. No hay posibilidad de comprender la *significación* de un objeto, y por ende de un aprendizaje, sin recurrir a una Teoría de los Valores.
- Es aquí, en esta relación valórica, tanto en los aspectos intelectuales, prácticos, sociales y procedimentales, donde entra a la palestra el aspecto *pragmático* de la significatividad. Es así como, para muchos, un conocimiento sería significativo, si la persona lo pudiera usar en su vida diaria. (A lo menos, ese parece ser el pensamiento de John Dewey)<sup>8</sup>. Pues bien, para algunos este se-

---

<sup>7</sup> Recomendamos revisar las obras de Jerome Bruner, padre de un *constructivismo* más sano y equilibrado que el que vemos a nuestro alrededor. Algunas de sus ideas básicas: 1) *La actividad intelectual por todas partes es la misma, sea que se ejercite en las fronteras del conocimiento o en una aula de tercer grado... La diferencia es de grado, no de especie (kind)*; 2) *la intelección de los aspectos fundamentales (estructurales) hace más comprensible una materia*; 3) *Cualquier tema puede ser enseñado eficientemente, de un modo intelectualmente honesto, a cualquier niño, sea cual sea su etapa de desarrollo*. Textos tomados de *The Process of Education*, Vintage Books, Harvard, 1960, págs. 1-54, *passim*.

<sup>8</sup> John Dewey influenciado por Darwin, desarrolló, muy tempranamente, un concepto de educación de corte *instrumental*. El conocimiento sería antes que nada una



ría el test final de la significación: algo sería significativo, sólo y siempre cuando fuera útil para ciertos fines: preservación de la vida, mantención de la paz, sobrevivencia personal, etc.

- No obstante, hay una dimensión práctica *primera*, que es la relación que se establece entre el conocimiento del objeto y la propia vida personal. La significatividad puede estar en la dimensión de la autocomprensión personal y, por lo tanto, en la de la posibilidad de autonomía y conducción de la propia vida. Hemos vuelto al plano práctico, pero ceñido al Círculo de la Persona en su esfera más íntima.
- Algo parecido podría decirse de la relación que ciertos aprendizajes tienen con la percepción metafísica de la realidad, vale decir, con la visión más general y trascendente que tenemos de todo *lo que hay*. Este plano de conocimiento nos lleva a la consideración de Dios como Lo Otro, situándonos correctamente en relación con El Ser, fuente y medida de todo lo que es. No cabría, por tanto, una esfera de conocimiento que tuviera mayor importancia.

De este modo el tema de la significación nos ha llevado a cerrar un círculo. Algo aparece como *Objeto* a la mente. Pero luego sabemos que no se sustenta en sí mismo, sino que detrás hay una Presencia que le da consistencia. Es en la visión de su esencia y del en sí que hay detrás, que se revela la Presencia del Otro. En todo conocimiento hay un tocar con la mente lo divino. Un universo desprovisto de la Presencia de Dios no tendría significación.

---

respuesta adaptativa frente a los desafíos que plantea el medio ambiente. Frente a un problema los individuos tratan de *reconstruir* su experiencia, formulando hipótesis acerca de las mejores soluciones, de modo de actuar con mayor eficacia ante él. *Reconstruction in Philosophy*, The Beacon Press, Boston, 1920.

## 2. *¿Existen grados en la significatividad?*

La capacidad significante de un conocimiento podría provenir de la cosa misma, o bien del cognoscente. Podríamos postular que hay cosas más inteligibles que otras. Alguno podría decir que la Teoría de la Relatividad, enunciada por Einstein, es menos inteligible que el Teorema de Pitágoras. Nuestro postulado, por el contrario, es que independientemente de la verdad o de la falsedad de ambas formas mentales, no se puede decir que una sea más *inteligible que la otra*. En ambos casos, una correcta y clara explicación debería hacer igualmente accesibles estos dos teoremas.

No obstante, no es lo mismo la *inteligibilidad* y la *significatividad*. Dos cosas podrían ser igualmente inteligibles, pero gozar de diferente significatividad para un sujeto cognoscente. (Dicho de un modo más simple, la inteligibilidad es una propiedad de los entes, en cambio, la significatividad está del lado del sujeto cognoscente). En realidad es lo que vemos todos los días. Dos personas estudian un mismo tema, una se interesa y establece con él un conjunto de conexiones reales y vitales; hace suyo el tópico e investiga por su cuenta. La otra, llega a dominar los conceptos básicos, aun más, es capaz de referirse al contenido, pero no va más allá. Claramente, tenemos dos niveles diferentes de *significatividad*.

Por consiguiente, es preciso concluir que existen grados en la significatividad de una cosa, en cuanto contenido mental. Ahora bien, la explicación de esta diferencia debe atribuirse a factores personales, sociales y pedagógicos. En último término, será la *historia* de la persona la que dará cuenta de esa calidad de la relación con ese contenido de conciencia.

Ha sido Marshall McLuhan, en una obra suya poco conocida en Chile, quien ha planteado esta cuestión rotulándola "*del Cliché al Arquetipo*". Su tesis es que cada vez que un individuo tiene una experiencia original, primera y única, construye un *arquetipo* cuya luminosidad cambia su vida. En el momento en que decide comunicar

su experiencia, esta se convierte en *cliché*. Los demás acceden a una parte de su experiencia. Tienen acceso a algo cuya energía todavía late, pero ya no tiene la profundidad de la experiencia primera. Surgen entonces las estrategias para *recuperar* arquetipos. La educación sería una gran empresa orientada a la recuperación de arquetipos. El drama es que sólo maneja “clichés”, los que a veces y sólo a veces logran traer el arquetipo de la conciencia.<sup>9</sup>

Volviendo a nuestra línea argumental, en cuanto a la *inteligibilidad* no parece que se pudiera establecer diferencias, ya que esta cualidad depende más de la cosa, y no hay diferencia entre los entes respecto de su esencia y de la relación de sus partes. Todos los entes gozan de una profundidad infinita. Es decir, no hay posibilidad alguna de agotar su inteligibilidad. El Ser en ellos es Profundo y Total. En cada uno de los entes y más aún en cada parte de ellos está Todo el Ser y todo el Universo.<sup>10</sup>

En un sentido coloquial es habitual ligar los términos *significado* y *sentido*. Ambos vocablos, sin embargo, apuntan a experiencias diferentes. El primero se dirige más al ámbito intelectual: algo del mundo real se convierte en *signo* que nos conduce a una realidad que lo supera. Ese rostro ya no es sólo un conjunto de manchas, sino que

<sup>9</sup> Marshall McLuhan, *Du Cliché a l'Archétype. La foire su sens*, Hurtubise HMH, Montreal, 1973. Hasta donde sabemos este notable libro no está traducido al castellano. En Chile este autor es más conocido por sus obras relativas a los *media*, *El Medio es el masaje*, *La Galaxia de Gutenberg* (1962), *Understanding Media* (1964) y otros.

<sup>10</sup> Ver Xavier Zubiri. La realidad, sea cual sea, es siempre producto de una *creación*, cuyo fundamento último es Dios. Zubiri denomina *deidad* a esa presencia fontanal y oscura de Dios en todas las cosas. Nuestra voluntad nos lleva a una búsqueda de ese fundamento, que sea en el plano metafísico o en el plano científico, no tiene fondo. No hay un final en la búsqueda del fondo de las cosas, por el hecho mismo de que Dios está en su mismo ser. Ver *El problema filosófico de la historia de las religiones*, 1993.

La idea de la interrelación de todo con todo, tomada, a nuestro juicio, de Teilhard de Chardin (*tout tient a tout*), es abordada por Zubiri con el término *respectividad*.

tiene una forma, lo puedo nombrar e incluir en una *especie* y pienso que estoy delante de un *hombre*. El término sentido, también se refiere a una sonda que me conecta con lo otro, pero en un plano más global y sobre todo emocional.<sup>11</sup> El mismo verbo *sentire*, tiene una connotación mucho más afectiva. La connotación *valórica*, nuevamente se hace presente. Un objeto se puede ir haciendo progresivamente más valioso para un sujeto. Y, probablemente, de esto se trate toda la educación.

No parece vano detenerse en esta semántica, ya que la pregunta sobre el *sentido* es crucial para una plena realización significativa. Es bueno preguntarle a los estudiantes sobre *qué sienten* respecto de un objeto de conocimiento. Es una sonda más arriesgada y de fondo que la mera pregunta sobre el significado, que muchas veces puede responderse con la simple recitación de una definición.

En materia de *significación de los aprendizajes*, uno de los teóricos que ha indagado en el carácter significativo de ciertos aprendizajes, desde un punto de vista pragmático, ha sido John Dewey. Su posición fue la siguiente: *un aprendizaje es significativo cuando tiene valor experiencial para la persona*, es decir, cuando se conecta con su experiencia total, como individuo, como persona (en su doble dimensión: un yo que se posee y una relación vivida en la dimensión social). Por lo tanto, para él, un aprendizaje es significativo cuando se enraíza en la experiencia vivida de una persona, y se convierte en el origen de nuevos aprendizajes (*progressive education*), haciéndole posible una mejor inserción en el medio.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Uno de los escritores de nuestro tiempo que ha descrito en bella forma poética, la importancia del sentido, ha sido Antoine de Saint Exupéry. En su obra *Ciudadela* encontramos numerosas referencias: *seul compte pour l'homme le sens des choses* (Cap. XI). El tema central de *El Principito*, como sabemos, es el valor de lo que es invisible para los ojos. Esa realidad invisible es el sentido de las cosas, el que actúa a modo de un *nudo*.

<sup>12</sup> John Dewey, ver *Democracia y Educación* (1916). Este autor es el padre mediato de la Reforma Educacional que se lleva cabo en nuestra América. No cabe duda

No obstante lo anterior, la posición de John Dewey ha sido y es objeto de fuerte crítica. En efecto, hay otros niveles de significación, asociados a experiencias que van más allá de lo útil, por ejemplo, el goce de la verdad. Más allá del relativismo implícito en Dewey hay toda una gran corriente de la Filosofía que acepta el Ser y su Verdad.

3. *¿Qué relación hay entre la significación y el acto mismo de aprender?*

Si entendemos que el *aprender* es siempre un *aprehender*, es decir, hacer propio un contenido de conciencia y por lo tanto incrementar la capacidad de autodomínio y manejo del mundo, la idea de un *apoderamiento* del mundo y de sus posibilidades forma parte intrínseca del acto de relacionarse del sujeto con el mundo y, en particular, con esa relación que llamamos conocimiento<sup>13</sup>. Si es así, el significado estará en la esencia misma del acto de aprender. Todo aprendizaje que por alguna razón tenga un bajo grado de significación, será un aprendizaje incompleto y tal vez un *contraaprendizaje*, es decir, una instancia que redundará en un alejamiento de la posibilidad de intelección y de significación.

No obstante, dado el carácter temporal de los aprendizajes y la secuencia que a ellos lleva, es posible considerar el caso de alguien que manifieste claro interés por un tema, percibiéndolo como altamente significativo, sin que tenga una cabal comprensión del mismo.

---

que sus ideas sobre el *enseñar a aprender*, y sobre la necesidad de que se estableciera un proceso educativo, manejado por el mismo estudiante (su idea de lo *progresivo* como criterio de la verdad de una estrategia de enseñanza), pertenecen al meollo de lo que nuestros educadores pretenden decir como gran novedad.

<sup>13</sup> Nuevamente es Xavier Zubiri quien nos orienta con la idea del *apoderamiento*. La persona n no es tal sino en el *apoderamiento eventual de la realidad*. Ese *apoderamiento* es una apropiación en la que la persona llega a ser verdaderamente *suya*. En el plano de los aprendizajes, mientras algo no logra plena significación, llega a ser de la persona, no logra el carácter de *evento*. Ver *Estructura dinámica de la realidad*, 1989, pág. 236.

Más aún, la motivación siempre irá acompañada de un deseo de conocer algo que se desconoce. Por otra parte, lo normal será que la significatividad no se agote y decrezca al tiempo que aumenta la inteligibilidad, ya que la realidad es infinita en sus posibilidades de conocimiento. Los temas *no se agotan*; una vez que la mente se aplica a la realidad, avanza por un camino sin fin.

Desde un punto de vista pedagógico, el fracaso del profesor ocurrirá cuando entregue una visión tan cerrada del tema de estudio que su inteligibilidad aparezca *terminada*. Esto inevitablemente traerá consigo el desaliento y el desinterés del estudiante. Un profesor que tiene una respuesta contundente y cerrada a todos los interrogantes de sus estudiantes termina, indefectiblemente, por anular su capacidad intelectual y con la significatividad de su exposición. El arte del profesor se jugará en hacer una honesta invitación al alumno a estudiar *juntos* un tema, para dar respuesta (siempre provisoria) a las preguntas que ambos tienen. El caso de aprendizajes cerrados será el caso de *contra* o *anti* aprendizajes.

#### 4. *¿Qué es lo significativo para un sujeto?*

En términos generales, se puede decir que la asignación de significado a determinados aprendizajes, en el caso del ser humano, lleva directamente al tema de los *valores*. Hacemos, pues, una distinción clara entre el caso del hombre y el de los demás animales. En estos últimos, la relación tendencial está fijada por el instinto y es, probablemente, fruto de una muy larga evolución, y tiene una estrecha connotación biológica. Es decir, que la relación entre el interés y ciertos objetos, está calibrada con su capacidad sensorial y las necesidades de la especie.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Ver Lersch, *La estructura de la personalidad* (1ª ed. Leipzig, 1938). Consultar la ed. española, Ed. Scientia, Barcelona, 1963. Se trata sin duda de uno de los mejores textos sobre la estructura del ser humano, que equilibra bien todos sus aspectos.

El caso del hombre es en parte diferente y en parte semejante. En efecto, existe una estrecha relación entre el *fondo vital* y el aparato tendencial y emocional (*fondo endotímico*), pero, el mundo del hombre es también y sobre todo un Mundo Espiritual, en el que las relaciones entre los sujetos (personas) y los objetos (simbólicos) son diferentes. El ser humano es capaz de *invertir de valor* a objetos (también conductas) muy alejados de su dimensión corporal (ver tema de *La llama doble*<sup>15</sup>). Es propio del hombre la *renuncia voluntaria* por motivos superiores. Finalmente, una visión de conjunto de lo Humano no puede ignorar el segmento *inconsciente*, tanto individual como probablemente colectivo, que constituye un *humus* sobre el cual levanta su vivir y se relaciona con el Mundo, las personas y con Dios.

De todos modos, no es dable separar radicalmente los valores de corporalidad de aquellos propios del mundo superior de la persona, ya que los primeros, cercanos a la vida biológica y social del individuo son el *humus* sobre el cual se asientan los segundos. Este reconocimiento tiene valor pedagógico, ya que una pedagogía del significado no puede ser una pedagogía estática, sino activa y dinámica. El juego, como interesante integración de ambos mundos, es un instrumento esencial en toda auténtica pedagogía con niños (incluso con adultos).

##### 5. ¿Cuándo sabe un sujeto que algo es significativo para él?

La significación pertenece al núcleo más íntimo de la personalidad. Supone una vida interior que es propia del hombre. Implica un autoconocimiento que requiere de una completa *reflexión sobre sí*, propia de los seres humanos. No hay modo de entrar en ese santuario si la persona no lo abre. De tal modo que desde fuera, desde la alteridad, sólo es posible un conocimiento hipotético de esa signifi-

<sup>15</sup> Obra de Octavio Paz, sobre *el amor y el erotismo*.

cación. Más aún, un sujeto puede afirmar que algo es significativo, no siéndolo en realidad. Es decir, que la significación puede ser *ficta*.

Supuesto y aceptado lo anterior como una limitación propia de la alteridad personal, sin embargo existe la posibilidad de llegar a ese interior por un movimiento del alma denominado *empatía*<sup>16</sup>. Este camino, que no es propiamente racional, es un camino humano que permite *sentir con* y, en alguna medida, llegar al santuario del alma *del otro* en sus procesos íntimos.

En el plano psicológico, no parece que hubiera dificultad en definir las características del Aprendizaje Significativo (al modo como ya lo hemos hecho nosotros). Wilson Vidal (1998) establece tres parámetros básicos para un Aprendizaje Significativo: a) Apropiación de lo que se aprende; b) Lo aprendido tiene significación experiencial; c) Desarrollo autónomo de aprendizaje suplementario.<sup>17</sup> En detalle, Vidal plantea lo siguiente, respecto de esos parámetros:

a) *Apropiación de lo que aprenden*

Los alumnos desarrollan un sentido de propiedad sobre lo que aprenden. Por otra parte, sienten que el tema es importante y se comprometen emocional y motivacionalmente con aprender. Como consecuencia, aprenden en forma liviana, sin fatiga y con satisfacción por el esfuerzo desplegado.

---

<sup>16</sup> El problema de la *empatía* fue el tema de la disertación doctoral de Edith Stein (Santa Teresa Benedicta de la Cruz, de raza judía, conversa, carmelita y mártir en Auschwitz, 1942), *Sobre la empatía*, elaborada bajo la tutoría de E. Husserl (1917). Ver ed. en español, Universidad Iberoamericana, México, D.F. 1995.

La idea de que es posible la unión espiritual de seres humanos (fenómeno de la *intersubjetividad*), en un nivel de conocimiento y comunión profundos, y que, más aún, la intimidad con otro es condición para el logro de la intimidad con uno mismo, ha sido estudiada por autores franceses, pertenecientes a la Filosofía del espíritu: L. Lavelle y M. Nedoncelle. Ver L. Lavelle, *Métaphysique ou la Science de l'intimité spirituelle*. Aubier, Paris, 1955. Y, Nedoncelle: "il n'y a pas de personne sans un réseau de personnes". Es lo que llama "*le mystère de l'intersubjetivité*" y *le fait de la communion de consciences*. "*Les variations de Boece sur la Personne*". *Revue des Sciences Religieuses*, T. XXIX, 1955.

<sup>17</sup> Jornada de Profesores en la UCV (Nov. 1996).



b) *Asignación de significado experiencial*

Los alumnos sienten que lo que aprenden *encaja* en lo que ellos son como personas.

Lo que aprenden produce en los alumnos reacciones emocionales, valoraciones y toma de posiciones.

Los alumnos sienten que aprenden algo que les es útil para aumentar su eficacia al tratar con el entorno.

Los estudiantes sienten que mejora su autoestima por lo que han aprendido.

c) *Desarrollo autónomo de aprendizaje suplementario*

Los alumnos sienten que aprender les proporciona más autonomía para la vida.

Surge en ellos la necesidad de aprender más.

Experimentan la necesidad de conversar sobre lo que aprenden, de compartir y cotejar su eficacia con los demás.

En este orden de consideraciones, es preciso tener en cuenta que la significación de un aprendizaje no siempre es *verbalizada* por el sujeto. En muchos casos sólo hay una resonancia afectiva, *un sentirse bien*, que expresa una realidad vital básica. Por lo tanto, un aprendizaje puede estar resultando muy significativo para un sujeto, si contribuye a su bienestar como persona, aun cuando no pueda dar cabal cuenta de por qué resulta así. No obstante, el acceso a la palabra constituye un paso a una plenitud distinta (*El hombre es ser viviente que tiene logos*. Gadamer<sup>18</sup>). Al decir esto, reafirmamos la te-

---

<sup>18</sup> Hans Georg Gadamer, *La cultura y la palabra - En la perspectiva de la filosofía*. Citando a Aristóteles en *La Política*. *Universitas*, septiembre 1982, pág. 47. Según este autor, la palabra adopta tres formas fundamentales: *la pregunta, la afirmación, y la palabra de la reconciliación y de la promesa*. (*Ib.*, pág. 52)

sis de que existe un *conocimiento por connaturalidad*, que está situado en el plano de los afectos y de la voluntad, y que es por definición difícilmente verbalizable<sup>19</sup>.

Volviendo a la pregunta inicial en este capítulo ¿cuándo un aprendizaje es significativo para una persona? tenemos una clara respuesta en un texto de un querido colega de la UCV, el profesor Carlos Ramírez Rojas: “A nuestro entender, las condiciones esenciales de todo aprendizaje relevante son: disfrutar del proceso, lograr una meta específica y manifestar ferviente deseo de comunicar lo aprendido”.<sup>20</sup>

Todo lo anterior supone un cambio en las prácticas escolares. Si lo sustantivo es *enseñar a aprender*, todos los pasos de la planificación curricular adquieren nuevo sentido.<sup>21</sup> En particular, el de la *evaluación de los aprendizajes*. En efecto, un tipo de evaluación de aprendizajes que coopere al logro de la significación de los mismos ha recibido el apelativo de *auténtica*. “Las actividades de evaluación se ven y se sienten como actividades de aprendizaje, no como exámenes tradicionales. Las actividades de evaluación comunican a los estudiantes qué significa hacer una tarea bien, ya que explicitan las reglas establecidas para juzgar la calidad del trabajo realizado (rúbricas)”.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Santo Tomás de Aquino. Para el filósofo medieval, *el amor es una cierta unión o connaturalidad entre el amante y el amado* (I II, 32, 3 ad 3). Y en otra parte: *el amor implica una cierta connaturalidad del apetito con el bien amado*, de lo cual se sigue que el amor lleva a una cierta identificación que si bien no es propiamente conocimiento, tiene lo principal de él. (2 Eth. 5, b)

<sup>20</sup> Carlos Ramírez R. *El arte de enseñar. Motivación y creatividad*. EUV, 1997, pág.18.

<sup>21</sup> Ver, de Freya Dittmann-Kohli, *Aprendiendo a aprender: un planteamiento psicológico en el aprendizaje autónomo*. Educación, Tübingen, Vol. 26, 1982.

<sup>22</sup> Kay M. Treiber y Carmen Montecinos, *Evaluación auténtica*. En *Paideia*, Concepción, N° 25, 1998, pág. 79. Una *rúbrica* es “una herramienta de puntuación que explicita los criterios de calidad esperados de un producto, reconociendo que hay una variedad de formas correctas de completar esas tareas” (*Ib.*, 88).

6. *¿Qué relación hay entre significado e identidad personal?*

El tema de la *identidad personal* lleva necesariamente al plano metafísico, por cuanto nos asiste el convencimiento de que cada sujeto cognoscente es *persona* y como tal goza de una profundidad insondable de vida espiritual y de un mundo propio, único y sagrado.

Como objeto inteligible, la *identidad personal* tiene la hondura de todo lo que está sometido al espacio y al tiempo. Como objeto de *significación*, siendo lo más cercano a nuestro intelecto, surge de una zona oscura, altamente cruzada por las emocionalidades y huidiza a las conceptualizaciones. Dicho de otro modo, el mandato Déléfico, *conócete a ti mismo*, no es algo fácil de cumplir.<sup>23</sup>

Generalmente nos referimos a la identidad personal recurriendo al concepto del *YO* como expresión unitaria de mi persona. Lo dice Zubiri: “*El Yo es la actualidad de mi realidad personal en el mundo*”<sup>24</sup>. Ahora bien, somos yos y nos experimentamos como tales: *Yo soy Yo*. La realidad mentada es lo que soy ahora, pero de algún modo lo que he sido, y lo que seré. De todo ello puedo decir que *es mío*, y cuando algo me afecta, puedo decir *me* afecta.

La experiencia del Yo está ligada a la de la *intimidad*. Inevitablemente ligamos el concepto de “intimidad” con el *intus* (dentro) del cual proviene la palabra. Lo cierto es que el Yo no es algo que esté localizado más adentro o más afuera. Nuevamente Zubiri: *Intimidad no es forzosamente algo profundo y oculto, sino algo muy sencillo: es mi ser, aquello según lo cual mi alegría, el color de mi cara, etc., son respecto de <la> realidad algo mío, bien como ser pasivo,*

<sup>23</sup> Teilhard de Chardin tiene un notable escrito, *El Medio Divino*, 1926, en que se describe un descenso a las profundidades de la Vida y luego un ascenso, al término del cual hay un reconocimiento de nuestra ignorancia sobre las fuentes de nuestra vida. Nuestra vida consciente está fundada sobre un oscuro légame que hunde sus raíces muy abajo en la historia.

<sup>24</sup> Zubiri.

*bien como ser accional (en la triple dimensión del <me, mí, yo>)*<sup>25</sup>. Lamentablemente la historia de la pedagogía no es pródiga en experiencias que lleven a fortalecer la *vida interior*, como base de una identidad consolidada.<sup>26</sup> Muchas veces las estrategias de enseñanza logran exactamente lo contrario: dispersión, y alienación.

La gran máxima estoica: *sé tú mismo*, no podría escribirse en el frontis de casi ninguno de nuestros establecimientos educacionales. Y, sin embargo, la construcción de la identidad personal es una tarea que se debe abordar por cada persona a lo largo de *toda la vida*. Incluso en el momento en que nuestra existencia se clausura (muerte), estamos aprendiendo a ser nosotros mismos. Paradojalmente, la muerte es una experiencia de crecimiento. Nadie mejor que el cristianismo ha entendido este misterio.

¿Cómo se configura esta Identidad Personal?<sup>27</sup> En primer término debemos reconocer en nuestra corporalidad a un elemento constituyente. *Existencias incorporadas*, ya había dicho Emmanuel Mounier.<sup>28</sup> Nuestro sello personal está indisolublemente ligado a nuestra corporalidad, ya que por ella nos situamos en un *phylum* y más que eso en una raza, en un tiempo, en una historia y tenemos un sexo, un rostro y un bagaje genético. Algunas de nuestras savias más “personales” están enraizadas en nuestro Fondo Vital. En consecuencia: por más “espiritual” que sea un aprendizaje, se anclará en ese fondo corporal, reaccionará con él y lo fortalecerá o lo debilitará.

---

<sup>25</sup> Notas tomadas de *Sobre el Hombre*, de Xavier Zubiri, Ed. Alianza, Madrid, 1986, págs. 152 adelante.

<sup>26</sup> El caso de María Montessori.

<sup>27</sup> El personalismo como filosofía que ubica a la Persona al centro de su Metafísica ha tenido importantes representantes en la filosofía francesa. Entre otros, Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955) y Emmanuel Mounier (1905-1950). Ambos elaboraron el concepto de *Universo Personal* para designar la constelación de características esenciales de lo humano.

<sup>28</sup> Emmanuel Mounier, *Le Personalisme* (1949), consultar edición española de EUDEBA, 1962 ; Laín Entralgo, *Cuerpo y Alma*. Espasa Calpe, 1991.

Sobre ese Fondo Vital, orgánico, biológico (en nuestro caso, animal, mamífero), se edifica otro nivel de nuestra personalidad, el mundo *tendencial y emocional*. Ese mundo que con Lersch denominamos Endotímico es un segundo orden de dependencia del Sujeto con el Mundo. Misteriosamente (y probablemente por fuerzas evolutivas, pero no sólo por ellas) se generan en nosotros ciertos apetitos que tienen respuesta en el Medio Ambiente y se suscitan reacciones afectivas de una amplia gama. Somos esas emociones y esos deseos. Nuestra identidad personal no sería inteligible sin ellos. Consecuencia: no hay aprendizaje significativo sin referencia a la esfera Endotímica. En el lenguaje pedagógico llamamos “motivación” al interés, pero hemos descuidado el lado afectivo de todos los aprendizajes, en favor de un racionalismo seco y deshumanizado. No hay aprendizaje verdadero que no lleve inscrito un incremento de la capacidad de cada yo, de amarse y proyectarse hacia adelante.

Todo ese mundo de tendencias y de emociones es parte sustantiva de nuestro psiquismo, pero no es todo ese psiquismo. Hay una estructura superior en la cual residen nuestras principales fuerzas: el intelecto y la voluntad. Nuestro mundo íntimo lleva el sello de una capacidad que no existe en la naturaleza, sino en el Hombre, el distanciamiento del objeto, gracias a la *reflexión* sobre sí, a la potencia de los conceptos y al carácter simbólico de su lenguaje. Ningún otro ser tiene como el hombre el *saber y el sentido de la realidad* y, por lo tanto, la posibilidad de fijarse metas que superan lo natural, con una autonomía que la Filosofía ha caracterizado como *personal*. El hombre es el ser personal.

En el centro de ese ser personal hay un Yo, capaz de decir *mío*, es decir, de apropiarse de sí y del entorno, en una relación dialogal, de reconocer en sí una vocación y un llamado desde la trascendencia (*Ser hombre es ser interpelado*, M. Buber). Todos los seres dotados de psiquismo tienen yos, pero sólo el hombre tiene el tipo de Yo Personal. Ese yo tiene una hondura que ninguna ciencia puede escrutar hasta sus profundidades. Su inteligibilidad no tiene fondo. Pero su

significación puede alcanzar niveles satisfactorios. La tarea de conocerse es infinita en inteligibilidad, pero limitada, para efectos prácticos en su significatividad. Es decir, me conozco, y me reconozco, como un yo entre otros yos, con una personalidad (que no es lo mismo que mi carácter de persona), con una historia y con un proyecto de vida (en el cual también está presente mi muerte)<sup>29</sup>. En consecuencia: ningún aprendizaje podrá ser realmente significativo, si no accede al plano profundo del Yo y no se asienta en su capacidad teórica, conceptual y no suscita una respuesta voluntaria: un proyecto escogido y libre.

Por lo tanto, es claro que existe una íntima relación entre *significado e identidad personal*. Todo aprendizaje significativo incrementará el sentido de identidad. Se hará parte de mi Yo, como algo integrado y no adjetivo. Yo seré lo que aprendo. Aquello que es conocido y aprendido se hace carne en mí y comienza a tener una *nueva existencia vicaria*. Decimos “una nueva”, porque de su existencia vicaria en el profesor o en los registros de aprendizaje, accedemos a un nuevo tipo de existencia en el aprendiz. Seré lo que estudio o aprendo, *al modo mío*.<sup>30</sup>

#### 7. ¿Cuáles son los condicionantes externos de la significación de los aprendizajes?

El término *condicionantes externos* se refiere a las estrategias y medios que tanto el docente como el discente utilizan conscientemente para el logro de sus aprendizajes. Se trata de distinguirlos de

---

<sup>29</sup> Carl Jung distingue entre *ego* y *self*. El *Ego* es la mente consciente y como tal es responsable del sentimiento de identidad y continuidad. Sin embargo, más adelante sus investigaciones lo llevaron a considerar que el *Ego* no era sino una etapa en un camino hacia una mayor concentración y dominio. El *self* es una meta que muchas personas no logran. Sólo la madurez de la edad y el propio conocimiento pueden llevar a la construcción de un *self*, que viene a ser un centro de la persona a medio camino entre el consciente y el inconsciente. Ver *Psychology and Alchemy* (1944)

<sup>30</sup> Lo dijeron los escolásticos: *quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur*.

aqueellos otros *condicionantes internos*, que no pueden ser manejados por los actores y que se refieren a los recursos profundos de la persona, radicados en su alma espiritual y que tienen una primera expresión en su personalidad y en su carácter, en los que de alguna manera juegan un rol la herencia y el medio ambiente.

Necesariamente al abordar esta cuestión pasamos al terreno de la ciencia pedagógica que tradicionalmente ha sido llamada *didáctica* o bien el arte de favorecer aprendizajes reales, vitales, útiles, integrados y, en nuestra terminología, “significativos”. El asunto se puede formular con esta pregunta: ¿que condiciones debe tener un proceso instruccional para que arribe, en los estudiantes, a aprendizajes significativos? Esta, y no otra, es la gran pregunta que se hacen los pedagogos.

La pregunta encierra, sin embargo, una contradicción. Por un lado, la primera parte (*proceso instruccional*) se enuncia en una terminología sistémica propia de la ingeniería y por otro, en la segunda (*aprendizaje significativo*), se adopta un lenguaje más propiamente pedagógico. Si el asunto de la significación se reduce a la decodificación de señales, no pareciera que debería haber problema en adoptar la postura ingenieril, pero, si se trata de un *sentido vital* que adquieren ciertos aprendizajes, la respuesta es dudosa.

Sin zanjar la cuestión busquemos, en primer término, la respuesta en el terreno de la Tecnología Educativa. ¿Hasta dónde sus promesas de verdadera educación se sostienen? Buscaremos allí, en un primer estadio, para luego analizar el asunto en el horizonte más amplio de lo pedagógico.

Por definición la pedagogía es una ciencia práctica, es decir, está ordenada a un hacer y sólo en ese hacer alcanza su objeto. Por lo tanto si de hacer se trata, no hay pedagogía que no incluya en alguna medida el uso de *técnicas*, a menos que se trate de un estadio educacional sin previa reflexión (como sería el educarse por medio del ejemplo. Pero eso mismo podría ser entendido como “técnica”). No

obstante, cuando hablamos de pedagogía estamos en el plano de un hacer sistemático y reflexivo. Por lo tanto, el uso de técnicas es inevitable y constituye un hecho que hunde sus raíces en la noche de los tiempos.

Aun siendo así, nuestra época ha creído descubrir y desarrollar la Tecnología Educativa y, dentro de ella, *la Tecnología Instruccional*. ¿Qué significan estos términos? La AECT en 1977 definía así Tecnología Educativa: “*proceso complejo e integrado, que incluye personas, procedimientos, ideas, artefactos y organización, para analizar problemas y proyectos, aplicar y administrar soluciones a esos problemas, relacionados a todos los aspectos del aprendizaje humano*”.<sup>31</sup> Como sea este proceso es llevado dentro del método científico, con todas sus exigencias de rigor y método.

Cuando este concepto de Tecnología Educativa se aplica al terreno de los procesos de Enseñanza Aprendizaje, estamos ante una especie suya, la Tecnología Instruccional. El término se aplica en todas esas situaciones en que hay clara conciencia de los logros, metas (en este caso aprendizajes), de naturaleza educativa, que se buscan. La gran promesa de la Tecnología Instruccional es la seguridad absoluta de que lo propuesto va a ser alcanzado<sup>32</sup>. No obstante, es claro que esta promesa es sólo válida para aquellos aprendizajes de carácter muy específico y de escaso nivel de complejidad. Las grandes metas de la educación, relacionadas con la humanización del individuo y su liberación como persona, difícilmente pueden ser logradas con esa seguridad.

Ni los parámetros de la efectividad, ni la utilidad de los aprendizajes, y ni siquiera del desarrollo de la persona de acuerdo a pautas establecidas, pueden ser debidamente incluidos en esta visión tecnológica de la educación. Como bien lo expresa Winfried Böhm, si se

---

<sup>31</sup> Citado por E. Astudillo en *Glosario Metódico, administrativo, técnico-educacional*. 1983.

<sup>32</sup> Recuerdo personal de un curso del Profesor Carlos Ramírez Rojas (1985).



entiende que la meta de la educación es “*desarrollar la capacidad de vivir bien, de hacer lo justo, de decir lo verdadero, de proyectar su vida y crear su historia, entonces, resulta altamente problemático que la humanización del hombre –la cual es muy distinta de la leonización del león– pueda ser resuelta enteramente en los términos técnicos de la poiesis. Si la educación del hombre ha de entenderse como ayuda para una mejor praxis humana, es decir para un mejor **proceder** y no sólo para un **hacer** más eficaz, entonces por lo menos surge la pregunta de si esta preparación para la praxis no ha de atribuirse a la praxis humana misma. Ahora bien, de aceptar esto, dicha praxis humana no puede quedar reducida a técnicas –aunque sean científicamente fundadas– de la enseñanza o del aprendizaje y de la organización de los grupos, sino, por el contrario, esta praxis humana tiene que comprender otras actividades educativas*”.<sup>33</sup> De más está decir que concordamos plenamente con Böhm.

Volvemos pues, a la pregunta que encabeza este párrafo: ¿cuáles son los condicionantes externos que favorecen el aprendizaje significativo? Al respecto, nuestra posición es fundamentalmente *ecológica*, o para usar una palabra echada a volar por Alfonso López Quintas, *ambital*. Al hacerlo, también fundamos teóricamente nuestra acción pedagógica, pero abandonamos el paradigma científico-tecnológico, *lineal* y *estrecho*. Pues, lo propio de una perspectiva ecológica y/o ambital es, precisamente, enfatizar los *contextos*, la *energía psíquica*, la *comunidad espiritual*, el *carácter finalista de la acción*, la *interioridad del sujeto*, su *historia* y *evolución* más allá de lo biológico, pero sin despreciarlo y sobre todo la primacía de los *valores* y de los *símbolos*.

¿Cómo podríamos dar un ejemplo de este enfoque? No hay que ir muy lejos. Nuestra experiencia del Movimiento Scout en Chile, a partir de la influencia católica belga y francesa (1950), nos entrega

<sup>33</sup> Winfried Böhm, *¿Es posible profesionalizar la actividad del maestro? Educación*, Tübingen. Vol. 26, (1982), págs. 22-23.

suficientes elementos para certificar que su enfoque está dentro de lo que postula una visión de la pedagogía que no sigue el paradigma tecnológico estrecho. Para este efecto remitimos a nuestro trabajo *El scoutismo desde el punto de vista de la teoría pedagógica* (1994).<sup>34</sup>

8. *¿En qué condiciones se puede mejorar la significación de los aprendizajes?*

De un modo u otro, el tema ya ha sido abordado, pero es necesario retomar la pregunta que anteriormente formulábamos sobre la experiencia de la frustración del significado a la de su plena significación. Aun cuando sea una anécdota personal, puedo ejemplificar el caso con algo que me sucedió en mis años de formación. Se trataba de *El Quijote de la Mancha*. De acuerdo al Plan de Estudios vigente a la época, era *materia* del equivalente hoy día al Tercer Año Medio (tenía quince años). El profesor nos invitó a leer el libro luego de alguna introducción sobre la época y el autor. Personalmente fui incapaz de *entrar* al texto. Aprendía a describir algunas de las situaciones de la historia, pero no hubo goce, ni disfrute estético, ni mi capacidad lingüística se incrementó, ni mucho menos pude transferir nada de lo leído a mi propia realidad y circunstancia. Y, sin embargo, era un buen alumno. Sólo después (con unos 20 años) retomé libremente en una lectura pausada el texto de Cervantes, disfrutando cada página y logrando todo lo que sólo unos años antes no había sido capaz de adquirir. El entonces lejano Quijote se había hecho cercano y familiar.

Ciertamente que habría mucho paño que cortar: pertinencia y oportunidad de la lectura en el Plan de estudios, técnica del profesor, respectividad con los otros contenidos del curso, motivación, madu-

---

<sup>34</sup> Alvaro M. Valenzuela, *El scoutismo desde el punto de vista de la teoría pedagógica*. Publicado en *Revista Perspectiva Educacional*, UCV, N° 25, julio 1995, y en *Revista de Educación*, MINEDUC, N° 222, Nov. 1994.

ración afectiva e intelectual. Todo eso indudablemente pesaría en el balance. No obstante, en mi caso, y probablemente la afirmación sería extrapolable para otros, la variable clave era mi propia madurez emocional e intelectual. Yo no estaba maduro para *ese* encuentro con Cervantes y tal vez no lo estaba casi nadie en mi curso. Lo cual no quiere decir que, como lo hemos afirmado con Jerome Bruner, no hubiera, incluso con esa inmadurez, un modo de acercarnos al autor y a su obra.

Es probable que haya que aceptar que en los aprendizajes rija la misma ley que para muchas otras situaciones del mundo físico: *para cada cosa hay un momento*. En condiciones naturales hay *caquis* en invierno y no en verano. Tal vez haya que volver a la idea de Hubert Henz, del *momento fructífero*.<sup>35</sup> Es decir, de la aceptación que para el logro pleno de la significatividad haya que esperar o bien preparar *un momento*, una situación en que se produzca el encuentro. Esto debe suceder con todos los temas, pero es más importante con algunos que tocan lo profundo de la existencia y que requieren de experiencia de la vida. Así, es indudable que la muerte, como gran tema de la vida (que la pedagogía rehúye abordar), no puede tener la misma significación en un joven que avanza a la plenitud de su vida, que en un anciano que *sabe* que su horizonte vital es muy limitado.

Este modo de plantear el problema se acerca al modelo *naturalista* de Rousseau, y tiene que ver con tópico de las *tareas de aprendizaje*. La teoría es que en un contexto sociocultural, los seres humanos presentan necesidades diferentes que dan lugar a *tareas* de aprendizaje específicas. Hay algo de muy cierto en esta posición que nos lleva a revisar la variable biológica, psicológica y cultural de la educación. Y, si bien, el asunto es de difícil manejo en el ámbito de los

---

<sup>35</sup> Hubert Henz, *Tratado de Pedagogía Sistemática*. Ed. Herder, 1982, pág. 84. Henz citando a Copei (1950) dice que el Momento Fructífero es “*el momento del encuentro del hombre con el valor que abarca en sí las más intensas vivencias anímicas, la apertura del individuo al valor y la mayor eficacia en la labor formativa*”.

conocimientos técnicos, fácticos y procedimentales, es mucho más claro en el terreno de los Objetivos Fundamentales Transversales.

No obstante, la pregunta que encabeza este párrafo tiene mayor comprensión que la de la mera maduración natural. El gran dilema de Rousseau sigue vigente: el problema no es el de ser hombres, sino *a la vez* ser ciudadanos. Y, ser ciudadanos, es decir, compartir deberes y tareas en un cuerpo social lleva consigo la necesidad de adquirir otras destrezas y habilidades. ¿Cómo hacer que las tareas sociales lleguen a ser no sólo aceptadas, sino queridas, y todos los aprendizajes relacionados con ellas, significativos?<sup>36</sup> ¿Cómo lograr que un sujeto llegue a sentir que algo es significativo para él, porque es una necesidad de otros, porque se trata de un problema que afecta a otros?

Esta dimensión de la cuestión nos lleva al plano moral y acerca el tema de la significación al de la relación con otros. En este orden de ideas, la educación deberá tener en cuenta la libertad de sus estudiantes y su capacidad de resolver problemas individuales y sociales a partir de valores. No siempre habrá decisiones correctas. Por lo tanto, habrá errores, pero allí estarán el educador y la misma sociedad para *educar en la situación fallida*. Un mundo sin errores no es un mundo humano. Pero, hay una importante diferencia entre un error y una irresponsabilidad. En el primero es difícil descubrir la dimensión moral, no así en la segunda. De aquí que nuestra conclusión es que no hay modo de asegurar la significatividad de los comportamientos sociales, sin un arduo trabajo en su dimensión moral.

Como una buena síntesis de lo que podría ser una respuesta al interrogante del capítulo, citamos nuevamente a Carlos Ramírez Rojas, “*Para poder disfrutar del proceso de aprendizaje, se requiere que el ambiente que lo rodea esté impregnado de un **clima positivo***”

---

<sup>36</sup> En *A brave new world (Un Mundo Feliz)*, de Aldous Huxley, no existe la significación como problema, ya que es el aparato entero el que determina cuál sea la significación del más mínimo acto. Un sistema *hipnopédico* asegura que todos aprendan las actitudes básicas y nunca se hagan preguntas.

para lograr las metas, éstas deben plantearse con un **realismo flexible** –ni contenidos utópicos, ni ejercicios rutinarios–, y para compartir los valores, el maestro o educador debe brindar un **cabal testimonio** de generosidad, entregando gratuitamente lo mejor de sí mismo, sus experiencias y su tiempo”.<sup>37</sup>

9. *¿Importa que el objeto de aprendizaje sea significativo para el maestro?*

El análisis del párrafo anterior nos prepara para tomar una posición respecto de este interrogante. La respuesta es afirmativa: importa mucho, so pena de desvirtuar el mismo acto y despojarlo de su dimensión educativa. La razón está en el plano moral. Es deber del maestro el trabajar objetivos y contenidos que sean significativos y valiosos para él.

Esta adhesión interior, que es propia de un oficio profesional, no siempre es completa y en algunos casos es nula. Hay maestros que se ven obligados a enseñar lo que para ellos es banal (y tal vez falso o inmoral). Estas situaciones límite, no sólo serían muestra de grave descomposición moral, sino que se traducirían en daño para todos.

No obstante, más allá de estas situaciones muy excepcionales, el tema es importante desde un punto de vista teórico. Si el Currículum constituye una selección intencionada de experiencias educativas (trátase de lecturas, debates, experimentos, juegos, etc.) que conducen al logro de ciertos objetivos, ¿cuán amplio es el margen de elección del maestro respecto de *sus propios parámetros de significación*? Estamos, pues, en el tema del *canon* y de las necesidades idiosincráticas de cada sociedad. Se supone que para cada cultura existe un “canon”, que es el conjunto de elementos significativos y valiosos para el grupo y para cada individuo. Dentro del grupo la

<sup>37</sup> Carlos Ramírez R., *op. cit.*, pág. 18.

adhesión al “canon” es casi completa. Pero puede haber excepciones y, de todos modos, ese mismo canon no es algo estático, sino en permanente revisión.

Un caso típico del conflicto dentro de un canon es el tema de las efemérides militares. ¿Deben estar dentro de los Contenidos escolares obligatorios? Incluso desde la óptica de un país como Chile, con una historia política relativamente simple, la pregunta no es de fácil respuesta. Si nuestras celebraciones patrias *molestan* a nuestros vecinos, o a grupos de nuestros mismos conciudadanos (minorías étnicas, políticas, etc.), ¿no sería mejor, en pos de objetivos superiores, bajarles el perfil... y sacarlas del canon escolar?

Por otra parte, desde el ángulo de la relación educativa y motivacional, es claro que el recto modo de enseñar algo es transmitir entusiasmo e interés (aun cuando no sea sino a modo de pregunta) sobre lo que se estudia. Esto, obviamente, es imposible, si el mismo maestro no está comprometido con el significado valioso del conocimiento, actitud o destreza que se desea desarrollar.

## **B) Dimensión colectiva**

### 10. *¿En qué medida existen significados colectivos?*

Tal como lo decíamos al introducir el tema, todos los *sistemas* educacionales tienen como supuesto básico que los aprendizajes de personas pertenecientes a un mismo grupo (Comuna, Región, Nación) tienen aspectos comunes, y que de algún modo su dimensión colectiva es innegable. El carácter idiosincrático de los mismos queda obnubilado por el carácter colectivo. Esta realidad, que adquiere su máxima expresión en los regímenes totalitarios, también tiene expresión en menor medida en regímenes democráticos.

La existencia de *significados colectivos* es un hecho innegable. Más aún, la comunión respecto del significado de ciertos símbolos, gestos, términos o ritualidades es lo que constituye el *hecho social*<sup>38</sup>, por lo tanto, los aprendizajes individuales y su significación tienen una dimensión colectiva.

Lo anterior no niega el carácter idiosincrático de los aprendizajes, como hemos declarado en el párrafo anterior, pero agrega una nueva dimensión.

A nuestro juicio, se puede estudiar este tema en un doble nivel, en el de lo *inconsciente* y en el plano *abierto* de lo público.

Ha sido Carl Jung (1875-1961), psiquiatra suizo, quien ha investigado mejor el tema de la significación colectiva ligada al inconsciente. Su planteamiento acerca del inconsciente, cercano al de Freud, de quien fue amigo, constituyó un gran adelanto y novedad. Jung rechaza el pansexualismo de Freud, y junto a todo el bagaje biológico y social asociado a la herencia, da lugar a una dimensión teleológica (la búsqueda de metas) en la vida humana.

El gran aporte de Jung fue el de haber indagado en el *inconsciente colectivo*. Este *constructo* forma parte de los componentes de la personalidad. Esos componentes son: el ego, el inconsciente personal y sus complejos, el *inconsciente colectivo* y sus arquetipos: la persona, el ánima, el ánimus y la sombra (*shadow*); las actitudes (introversión y extraversion), las funciones (pensar, querer, sentir e intuir) y finalmente el sí mismo (*self*).

¿Qué significa para C. Jung el “inconsciente colectivo”? “*El inconsciente colectivo es el depósito de las huellas latentes en la memoria del pasado ancestral de la humanidad, el que incluye, no*

---

<sup>38</sup> Ver Ortega y G. *El Hombre y la Gente* (1957). Lo social es el ámbito de los usos y costumbres que se nos imponen. La relación Yo-Tú no es un fenómeno social para Ortega.

*sólo la historia racial del hombre, sino la de sus preparaciones prehumanas y propiamente animales”.*<sup>39</sup>

Para el autor este sistema es el más potente e importante de la psiquis. Como *residuo del proceso evolutivo*, no tiene relación directa con lo personal en la vida de un individuo, sino que constituye una impronta universal (por analogía con la realidad biológica: todos tenemos el mismo cerebro). Este inconsciente colectivo opera a través de los *arquetipos*, que son *centros autónomos de energía que tienden a repetir en cada generación la elaboración de las mismas experiencias*.<sup>40</sup>

Estos puntos de vista, apoyados en Jung por el análisis de numerosos hechos en la historia de la cultura (mitología<sup>41</sup>, religión, antiguos símbolos y rituales, sueños y visiones, síntomas en personas enfermas, etc.) cuyo interés es evidente, han sido, en la práctica, casi desconocidos por todas las concepciones pedagógicas. (Una de las pocas excepciones es el método Waldorf<sup>42</sup>).

---

<sup>39</sup> Calvin S. Hall y Lindzey, *Theories of personality*. John Willey Sons. N.Y.1970, pág. 83. Trad. AVF. La psicoterapia de Jung ha sido llamada *Psicología Analítica*. Fuentes primarias del pensamiento de Jung: *Collected Works*, Princeton, 1953; *The structure and dynamics of the psyche*, Princeton, 1960 ; *The archetypes and the collective unconscious*, Princeton, 1959; *The relations between ego and the unconscious*, Princeton, 1953.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 85.

<sup>41</sup> El tema del Mito tiene un enorme interés para la pedagogía. Los arquetipos míticos relativos al acto mismo de enseñar y de aprender actúan poderosamente en cada instante de la relación educativa. Sobre este tema consultar: *La necesidad del mito. La influencia de los modelos culturales en el mundo contemporáneo*, de Rollo May, Paidós, 1992.

<sup>42</sup> La educación Waldorf tiene su raíz en la obra del pensador austríaco Rudolf Steiner, quien ofreció una escuela a los hijos de los operarios de la fábrica Waldorf Astoria en Stuttgart (1919). Su currículum es muy integrado de ciencias y letras, así como de destrezas manuales. La idea básica es que los niños den significación a lo que aprenden, conectándolo a sus propias experiencias (ver en Internet un amplio directorio).



La dificultad para una aceptación más amplia radica en que los hechos psíquicos, en cuanto tales, sólo existen en personas. Ni siquiera los *registros de conocimientos*, sean textos, estelas, pirámides, o huellas electrónicas, tienen sentido sino para seres inteligentes, capaces de decodificarlos individualmente. Sólo analógicamente se puede decir que existe algo así como *un alma colectiva*, y que los grupos sociales *aprenden*.

Por otra parte, por muy compartidos que sean ciertos significados, nunca se podrá *sellar* el santuario íntimo de la persona *imponiéndole* un determinado sentido. Todo totalitarismo pedagógico conduce tarde o temprano a la más total esterilidad y a la muerte de las personas.<sup>43</sup>

No obstante, un aspecto ligado al anterior, el del carácter social de los aprendizajes ha sido un tema ampliamente trabajado en Pedagogía. No sólo la pedagogía griega se refería a la *polis* y a sus instituciones como agentes educativos de primer orden, sino que a lo largo de la historia ha habido muchos otros planteamientos que vinculan los aprendizajes con lo social desde diversos ángulos. El más conocido es el de John Dewey, quien ordena los aprendizajes al buen funcionamiento del todo social, y a la correcta inserción de cada sujeto en él. La felicidad del individuo depende necesariamente, según Dewey, del buen funcionamiento del individuo en el colectivo. Un aprendizaje significativo será aquel que permite una correcta inserción y que, por otra parte, será capaz de entregar herramientas para resolver los problemas que la vida del grupo siempre encuentra. No es de extrañar, por lo mismo, que esa pedagogía haya sido denominada *sociologismo*.

Una alta valoración de la dimensión colectiva la tienen, por supuesto, todos los paradigmas pedagógicos que desvalorizan a la persona y la subordinan al todo social. Todos los *totalitarismos* pe-

---

<sup>43</sup> Ver en la obra de Aldous Huxley, *A brave New World*, Londres, 1932, una patética pintura de un mundo absolutamente totalitario, en el cual pocos escapan.

dagógicos darán absoluta primacía a lo colectivo en contra de lo personal.

Por otra parte, un análisis somero de la historia de la pedagogía, revelará que la actitud general de los maestros ha sido referir su enseñanza a un *alumno promedio*, obviamente inexistente, y vigente sólo en la medida en que constituye un *constructo* social. El “alumno promedio” no es otra cosa que un producto mental que intenta captar lo colectivo.<sup>44</sup>

Finalmente, habría que indicar que la *Psicología de Masas* es precisamente la disciplina que estudia los fenómenos de *empatía colectiva*. El fenómeno que estudia es el de grandes colectivos de personas que pierden el control sobre ellas mismas y actúan como guiados por un impulso que los sobrepasa.<sup>45</sup> Un estudio de estos fenómenos en la adolescencia tendría valor para la pedagogía, que como hemos dicho trata habitualmente con grupos y, a veces, con grandes grupos de estudiantes.

El tema de la dimensión social de la pedagogía tiene una importante expresión en las decisiones que afectan el funcionamiento del hecho educativo. En particular, aquéllas de orden normativo general (Constitución, Leyes y Decretos) y aquéllas de orden curricular (Objetivos y Contenidos) y otras atinentes a los valores de los grupos intermedios a los que pertenecen los estudiantes (familia, clubes, pares, etc). Así por ejemplo, una decisión relativa a la inclusión o exclusión de un Objetivo o Contenido, será casi siempre una deci-

---

<sup>44</sup> Ver Ernesto Schiefelbein, *Estrategias para elevar la calidad de la educación*, en *La Educación*, N° 117, 1994: “En la clase tradicional frontal el maestro presenta las materias al grupo de alumnos, en forma simultánea, lo que lo obliga a adecuar la complejidad y velocidad de avance al nivel del alumno “promedio”. (Ib., 2)

<sup>45</sup> Lersch (*op. cit.*), pág. 485: *El Individuo experimenta un característico desplazamiento del acento vivencial hacia el fondo endotímico, con simultánea debilitación de la fuerza de la estructura superior de la persona, cuando su vida psíquica es afectada o contagiada por la masa”.*

sión tomada por un grupo<sup>46</sup>. Como tal, podrá ser acertada o desacertada. En todo caso, como el viejo Dewey lo reconocía, podrá ser modificada. (“*La cuestión de los contenidos, nunca puede considerarse resuelta*”)<sup>47</sup>.

Explícita o implícitamente, una decisión curricular como las que hemos visualizado, incluyen la dimensión valórico moral de la enseñanza de tal o cual cosa. Si algo debe ingresar al Plan de Estudios, será porque el grupo considera que aprender aquello (y por ende enseñarlo) será bueno, tanto para las personas cuanto para el mismo grupo.

### C) Del significado idiosincrático a los significados colectivos

El hecho de la existencia de estos dos órdenes de significatividad, es sólo la expresión de la doble condición de las personas, las que siendo cada una un mundo pleno de sentido en ella misma, están abiertas a una necesaria interacción con el medio y en particular con otras personas. De allí surge una tensión que puede desembocar en maduración y crecimiento o en disminución y aniquilación de los entes personales. Pero, como todo aquello que supone tensión también implica energía, será el tacto pedagógico el que permitirá usar esa inestabilidad para convertirla en fuerza al servicio de un orden superior.

Escapa de las pretensiones de este trabajo entrar a fondo en esta dinámica de lo idiosincrático y de lo colectivo. De lo que estamos

<sup>46</sup> Los cambios en los Planes y Programas son asunto de diaria ocurrencia. Es así como, recientemente, en Chile, el Ministerio de Educación ha decidido la inclusión de la Historia de Chile durante el Gobierno Militar en los planes y programas de 6° Año Básico y 2° Año de Educación Media. Tanto la Sra. Mariana Aylwin, Ministra de Educación, como el Magisterio y la FIDE, sostienen que los niños deben conocer los hechos de ese período como parte de su formación integral.

<sup>47</sup> John Dewey, en *My Pedagogic Creed* (1897).

seguros es que este conflicto se encuentra al centro de toda la reflexión filosófica sobre el hombre y el conocimiento, desde Platón con sus Regentes *filósofos* y sus Fuerzas Armadas compuestas de *monjes con voto de pobreza*, hasta Kant y Hegel con sus ideas sobre una *comunidad de espíritus*, pasando por los personalismos que entienden a la persona como inmersa en una *comunidad de personas*, esta dimensión de la temática de los aprendizajes ha tenido gran relevancia.

Una de las características de la dimensión colectiva en la vida social es que por lo general tiene carácter *público*, y aún cuando lo colectivo y lo público no siempre coinciden, sí lo hacen la mayoría de las veces. Esta tensión entre lo privado (idiosincrático) y lo público (colectivo) es una materia que debe ser estudiada permanentemente, porque cada sociedad, en cada etapa de su evolución, desarrolla nuevas modos de resolver los conflictos que su misma dualidad le plantea.

El tema de lo público no puede analizarse sin incluir en su estudio la dimensión del *poder*.<sup>48</sup> Como sea, lo público, aun en grados muy primitivos e iniciales de sociedades, supone jerarquía y autoridad de unos sobre otros. Los problemas que supone la vida en comunidad, particularmente por sus consecuencias de desniveles en la distribución del poder, han dado origen desde la más remota antigüedad a justificaciones y análisis. No olvidar al respecto el caso de Rousseau, su ficción de la *volonté générale* pretende resolver la antinomia que

---

<sup>48</sup> Ver en Niklas Luhmann, *Poder*, Univ. Iberoamericana, México 1995. Su idea de que “*el poder aumenta con la libertad en ambas partes, y, por ejemplo, en cualquier sociedad determinada, aumenta en proporción con las alternativas que produce*” (*ib.*, pág. 15), es una indicación de la senda correcta para resolver estas aporías. La Sociología se ha ocupado de analizar y de explicar la relación entre *culturas dominantes* y *culturas dependientes*. Traslado el estudio desde la dualidad individuo-colectivo, podemos aplicar el mismo análisis a la relación entre culturas. Ver, *Calidad de la educación y su relación con la cultura*, de Abraham Magendzo, en *La educación*, OEA, N° 96, 1984.

significa la realidad de individuos libres en una sociedad que les exige sumisión.

Pareciera que la gran dificultad de la pedagogía hoy día sea atender a ambas dimensiones sin disminuir a ninguna de ellas. A nuestro juicio, el *impasse* en el cual se halla el *Constructivismo* chileno hoy día, es que no ha resuelto este problema de modo claro, pretendiendo proponer un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante (idiosincrático), pero, al mismo tiempo, rechazando todo relativismo cognitivo y más aún, fortaleciendo un marco general de Objetivos Obligatorios (colectivo). Su debilidad se halla en el cimiento: una deficiente concepción de la persona y de la sociedad. Su resabio positivista (no en vano la dirigencia magisterial ha sido positivista desde fines del s. XIX. Ver Gonzalo Vial), le ha impedido resolver el problema de un modo adecuado. Tampoco es nuestra intención proponer una solución ahora. No obstante, creemos que en las reflexiones anteriores se pueden encontrar algunas pistas orientadoras.

## **Conclusión**

Un ensayo sobre la *significatividad* en el marco amplio de lo Humano y de las disciplinas que abordan este hecho, no puede desembocar en unas *conclusiones* muy delimitadas. Siendo el ser humano *lo no inventariable*, como bien decía Gabriel Marcel, no hay modo alguno de cercar el ámbito de lo significativo.

El reconocimiento de esta realidad, puede, no obstante, llevarnos a una primera conclusión: no se puede prejuzgar acerca de lo que será significativo para un niño, para un joven o para algún adulto. Siempre habrá sorpresas. Si bien los patrones de desarrollo natural, cultural y social pueden ser una guía, ésta siempre será muy gruesa y, en último término, válida sólo para ese “alumno promedio” que no existe. Esta conclusión se liga, pues, a la dimensión *idiosincrática* de la persona.

Una segunda aproximación surge también, del carácter íntimo e idiosincrático de los aprendizajes. Si los verdaderos aprendizajes son aquellos que se vinculan a lo más profundo de nuestros yos, la medida de la significación de algún aprendizaje en particular sólo podrá ser conocida si el sujeto educando abre la puerta de su alma. Toda expresión *operacional* podría ser engañosa. La dificultad de esta apreciación radica en el hecho de que al mismo tiempo los aprendizajes tienen una vertiente social.

La consideración de lo social como contexto y meta del aprendizaje, nos lleva a una tercera conclusión: sólo hay significados en una comunidad de personas. La soledad absoluta es algo contradictorio tratándose de seres humanos. Robinson está solo en su isla, pero sólo en apariencia. Su mundo interior sigue siendo el de un europeo. De aquí surge la necesidad de abrir las situaciones de aprendizaje a un diálogo múltiple entre los estudiantes y el maestro, de modo que se produzca una suerte de interfecundación espiritual (tema de la *intersubjetividad*). ¿Cuántas veces, algo se nos hizo atrayente, porque para un amigo admirado aquello era valioso e interesante? Se trata, por tanto, de la dimensión colectiva de los aprendizajes.

Sabemos que el modo de presentar lo anterior, con su énfasis en los valores espirituales de la persona, choca contra los paradigmas positivistas tan en boga hoy día. Comte y sus seguidores deben ser respetados, pero no necesariamente venerados. Por lo tanto hay una cuarta conclusión: No parece que el enfoque tecnológico, tomado como solución global, pueda dar razón y respuesta a la cuestión de la significatividad. Es verdad que nunca podrá haber pedagogía sin algún grado de tecnología (a lo menos el lenguaje simbólico), pero siempre será esencial el contacto personal, el ejemplo vivido, la afectividad en la relación educativa (*conocimiento por connaturalidad*), la apertura admirada ante la insondable profundidad de las cosas.

El misterio de la *intersubjetividad*, de la *comunidad espiritual*, seguirá acompañándonos *in vía*. No tendríamos que extrañarnos de ello. Es una directa consecuencia del carácter *creatural* de nuestras

personas y de nuestra dimensión social. Su misterio y profundidad son consecuencias del carácter espiritual de estos entes, en y bajo los cuales brilla una Presencia que los hace insondables.

Vaya todo lo anterior como una revisión, preliminar y provisoria, de un tema sobre el cual hay que volver una y otra vez.

## Bibliografía

- Bruner, Jerome** (1967). *The process of education*, Vintage Books, 1960. *On Knowing. Essays for the left hand*. Ed. Atheneum, N. Y.
- Dittmann-Kohli, Freya** (1982). *Aprendiendo a aprender: un planteamiento psicológico en el aprendizaje autónomo*, Educación, Vol. 26, Tübingen.
- Habermas, Jürgen** (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Editorial Cátedra, Madrid.
- Heidegger, Martín** (1970). *Carta sobre el Humanismo*. 1ª ed. española, 1959. Taurus Ediciones, Madrid.
- Henz, Hubert** (1982). *Tratado de Pedagogía sistemática*. Herder.
- Laín Entralgo, Pedro** (1961). *Teoría y realidad del otro*, Revista de Occidente, Madrid.
- . (1991). *Cuerpo y alma*, Espasa Calpe, Madrid.
- Lersch, Philipp** (1966). *La estructura de la personalidad*, Ed. Scientia.
- Luhmann, Niklas** (1995). *Poder*. Univ. Iberoamericana, México.
- May, Rollo** (1992). *La necesidad del mito. La influencia de modelos culturales en el mundo contemporáneo*, Ed. Paidós.
- Marshall, McLuhan** (1973). *Du Cliché a l'Archétype. La foire su sens*. Hurtubise, HMH, Montreal.
- Monod, Jacques** (1993). *El azar y la necesidad. Ensayo sobre la Filosofía Natural de la Biología Moderna* (1970), Ed. Planeta-Agostini.
- Ramírez R., Carlos** (1997). *El arte de enseñar. Motivación y creatividad*. EUV.
- Stein, Edith** (1995). *Sobre el problema de la empatía*, Universidad Iberoamericana, México.

- Teilhard de Chardin, Pierre.** *Le Milieu Divin*, Tiensin, 1926-1927.
- . *Le phénomène humain*, 1938-1940. Inédito en vida.
- . (1936). *Esquisse d'un univers personnel*. Pekin.
- Treiber, Kay y Montecinos, Carmen** (1988). *Evaluación auténtica. Paideia*, 25, 1998, Concepción, Chile.
- Valenzuela, Alvaro** (1998). *La formación moral como objetivo transversal, ¿Neutralidad o compromiso?* *Paideia*, Univ. de Concepción, N° 25, 1998, págs. 51-68.
- . *Persona y Educación*. Nueva versión revisada y Ediciones Universitarias de Valparaíso, marzo de 1997.
- . *El scoutismo y sus valores desde el punto de vista de la teoría pedagógica*, *Revista Perspectiva Educacional*, UCV, N° 25, julio de 1995.
- . *La educación para la paz como contexto valórico de la formación de profesores de Ciencias*. *Revista Pensamiento*, P.U.C., Vol. 24, 1999. (99-130).
- . *Problemas morales en el ejercicio de la profesión docente*. *Revista Enfoques educacionales*, Universidad de Chile, Vol, 1, N° 2, 1998, págs. 75-92.
- Zubiri, Xavier** (1986). *Sobre el hombre*. Alianza Editorial.
- . (1989). *Estructura dinámica de la realidad*, Alianza Editorial.