

Las matrices de aprendizaje: un texto desde donde construir nuevas prácticas docentes

**Ana Sola Villazón
Clotilde de Pauw***

Albert Camus en su libro *Bodas* dice:

"Hay un tiempo para vivir y un tiempo para testimoniar la vida. Hay un tiempo para crear lo que es menos natural. Me basta vivir con todo mi cuerpo y testimoniar con todo mi corazón. Hay en esto un acto de libertad."

Nuestro oficio de docentes se materializa en un contexto con una fuerte tendencia al pragmatismo y casi sin darnos cuenta se nos va nuestro tiempo más en resolver las urgencias que en testimoniar lo que somos y lo que hacemos. Quizá por ello los congresos, seminarios, encuentros de docentes sean una buena oportunidad para detenernos a reflexionar, pensar y compartir nuestra práctica.

Las cátedras que coordinamos, "Seminario: Técnicas de estudio" para los profesorados de Psicología y Ciencias de la Educación (Plan de Estudio Ord. 17/78) y "Taller: La actividad de aprender" para el Profesorado de Enseñanza Pre Primaria (Plan de Estudio Ord. 15/88), son parte de la curricula obligatoria del primer año, primer cuatrimestre de dichas carreras.

Ambas asignaturas si bien en su primer momento fueron propuestas – sobre todo el "Seminario: Técnicas de estudio"– desde una concepción tecnocrática que propiciaba el entrenamiento en técnicas y hábitos eficaces para el estudio, con el correr del tiempo y pese a la imposibilidad institucional de concretar cambios en los planes de estudio vigentes, fue centrando su enfoque en el sujeto que aprende, en el conocimiento de sus propios procesos de aprendizaje y en el repertorio de estrategias a construir según las características y complejidad de la tarea a emprender.

La presencia de asignaturas como éstas, en los planes de estudio de formación docente, nos obliga a preguntarnos si no habrán sido suficientes doce años de tránsito por la escuela para que los estudiantes hayan configurado modos de aprender que les resulten operativos a la hora de su inserción en la Universidad.

Este interrogante admite respuestas variadas y complejas que por razones de espacio no abordaremos en este lugar. Sólo a modo de aproximación intentaremos realizar una descripción somera de aquellas actitudes que predominan y las estrategias que usan con mayor frecuencia los estudiantes que ingresan a una carrera universitaria.

Desde este recorte podemos decir que ellos, en general, se muestran poco curiosos, más preocupados por reclamar respuestas rápidas, acabadas e "inmutables", que por interrogar la realidad; tienden a pensar linealmente sin

* Las autoras son docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

permitirse dudar de la palabra del "poseedor del supuesto saber" y sin asumir las complejidades y contradicciones del mundo. Se convencen y se satisfacen con "pseudocomprensiones" rápidas y sin contradicciones, aunque estas muchas veces denoten la más absoluta incomprensión. Poseen un saber fragmentado, descontextualizado, más episódico que conceptual. No problematizan "las formas" de apropiación del saber y carecen de estrategias para abordar, de manera autónoma, el estudio de los distintos objetos de conocimiento. Evidencian escasa motivación por la práctica de la lectura, ésta generalmente se concreta a partir de la exigencia externa y se caracteriza por ser parcializada, utilitaria, sin contextualización alguna y con pocas posibilidades de advertir los contenidos implícitos. No siempre son capaces de adecuar las modalidades de lectura al propósito que persiguen y al tipo de texto que abordan. El estudio es entendido por ellos como "un acto de consumir ideas" para reproducirlas compulsivamente frente a otros.

En síntesis, estamos frente a sujetos a quienes se les fueron "cegando los conductos de la palabra" -vehículo del pensamiento- y hoy emergen atravesados por la dificultad para leer e interpretar el mundo, para poder escribir su propio texto, para poder expresarse, para poder pensarse, para poder crear.

Investigaciones provenientes de distintos países (Dubois, 1995) reafirman las observaciones de nuestras propias investigaciones (Pereyra, 1995) y prácticas docentes en lo relativo a la concepción más hegemónica de lectura, aprendizaje y estudio que sustentan los estudiantes: Se lee fundamentalmente para estudiar y para someterse a las evaluaciones. Estudiar es memorizar casi literalmente los conceptos vertidos en el texto. Memorizar es así homologado a comprender.

Las preguntas que surgen son ¿dónde, cómo, cuándo, y por qué, los estudiantes construyeron estas concepciones de aprendizaje, de lectura, de estudio y estos modos de operar que las evidencian con tanta claridad?

Las responsabilidades son múltiples y compartidas, pero sin duda en todo esto le cabe un lugar importante al sistema educativo.

Los modos en que los estudiantes se representan su propio acto de leer, de estudiar, de aprender, están estrechamente vinculados a las formas en que se los fue acercando a estos objetos culturales.

- ▲ Modos de acercamiento determinados por lo sociocultural, por las relaciones de saber-poder en las que se filtra la propia historia del docente, sus saberes, sus sistemas de apreciación y los esquemas de acción de que dispone para la práctica.
- ▲ Modos de acercamiento mediatizados por docentes reproductores de conocimiento pero con poca capacidad para producirlos y significarlos.
- ▲ Modos de acercamiento a los contenidos desde posiciones dogmáticas, que proponen segmentaciones arbitrarias de los mismos y que conducen a la pérdida del sentido del para qué se aprende.

- ▲ Modos de acercamiento desde los que se resta espacio para el protagonismo del estudiante
- ▲ Modos de acercamiento que muchas veces operan como obstáculos, generando dificultades de aprendizaje al no permitir el despliegue de todas las posibilidades para alcanzar así el desarrollo del máximo potencial de cada sujeto.
- ▲ Modos de acercamiento, al fin, que permiten explicar en parte los modos de operar con el aprendizaje, el estudio y la lectura de estos estudiantes que inician su formación docente.
- ▲ Modos de acercamiento que por ser los más favorecidos en la historia de aprendizajes de estos sujetos, se fueron constituyendo en sus matrices en tanto y cuanto se afianzaron como modalidades relativamente estables de acción, de pensamiento y emoción en relación con el acto de aprender.

Estos modelos internos o matrices –pese a ser reconocidos desde distintos discursos– como constitutivos de la subjetividad de cada sujeto, siguen siendo y no ingenuamente, el factor olvidado al momento de generar y concretar propuestas de formación docente.

Desde este equipo de trabajo consideramos que convertir las matrices de aprendizaje en objeto de estudio, para concientizarlas, problematizarlas y eventualmente transformarlas, es uno de los posibles caminos para generar las rupturas necesarias en el actual estado de situación.

Entendemos con Cristina Davini (1996), que una formación profesional rudimentaria, que además no contemple los modelos incorporados en los sujetos en ella involucrados, no podrá más que contribuir a sostener el estado actual de las cosas.

La propuesta que formulamos aspira a dar una fundamentación y a mostrar un posible abordaje de este tema desde un espacio que pretende aportar elementos para que los ingresantes piensen y recreen su oficio de estudiantes para proyectarse desde allí a su futuro como docentes.

La propuesta

La propuesta que desarrollamos tiene entonces:

- **Un destinatario específico:** el estudiante que ingresa a los distintos profesorado de las Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de San Luis.
- **Un tiempo asignado:** primer cuatrimestre de primer año, con un crédito de 60 horas (30 reuniones de 2 hs. cada una).
- **Una intencionalidad explícita que atraviesa todo el proceso:** que los estudiantes puedan pensar y pensarse como sujetos de aprendizaje.

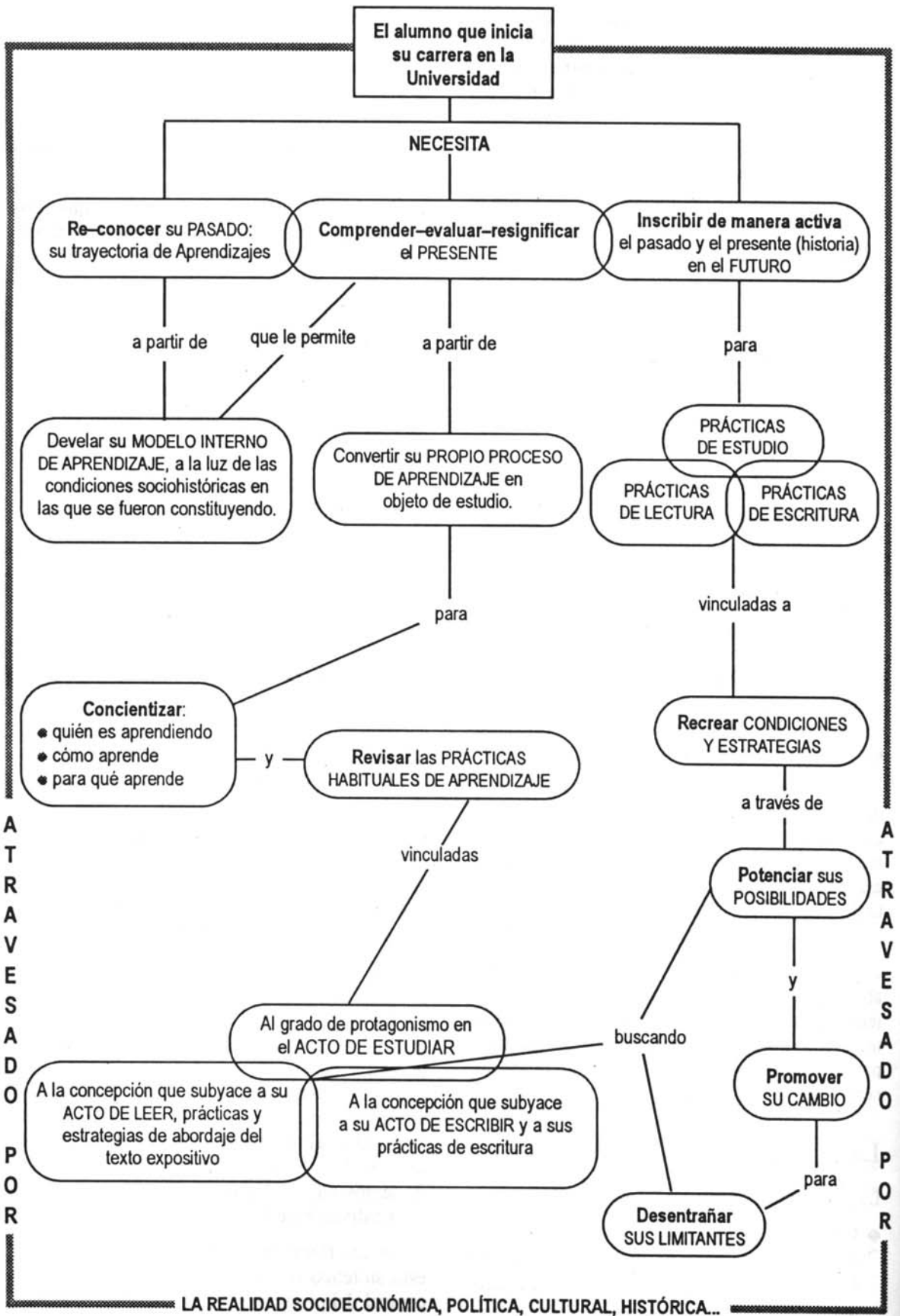
- **Un objetivo concreto:** mediar para que ellos –desde ese pensarse como sujetos de aprendizaje– puedan construir herramientas que les permitan operar en relación con los distintos objetos de conocimiento de las Ciencias Sociales.
- **Un supuesto fundamental:** entender que las formas de abordar el estudio, la lectura, el aprendizaje, la escritura, que ponen en práctica los estudiantes al momento de ingresar a la Universidad, no son sólo un problema metodológico sino que emergen de una historia de aprendizajes constitutiva de la subjetividad y que como tal involucra al sujeto en su totalidad.
- **Un programa de contenidos** que se articulan alrededor de tres ejes temporales: Pasado-Presente y Futuro del ingresante.

La **Unidad I** convoca a reconocer en el pasado la trayectoria de aprendizajes y develar las características de su modelo interno a la luz de las condiciones sociohistóricas en las que se fueron constituyendo.

La **Unidad II** integra a la trayectoria, el presente de aprendizajes y desde allí establece como objeto de estudio, el proceso de aprendizaje y las estrategias de estudio, lectura y escritura que cada uno fue configurando a lo largo de su historia.

La **Unidad III** inscribe el pasado y el presente en la construcción de un proyecto futuro. La ampliación de los repertorios de estrategias en relación con las prácticas de estudio, de lectura y de escritura, son los contenidos que permiten recrear condiciones que favorezcan el asumirse como sujetos protagónicos en el acto de estudiar, el afianzarse en su condición de lectores autónomos y el iniciarse en la producción de textos adecuados a algunas situaciones comunicativas específicas.

A los fines de facilitar la comprensión de este sintético desarrollo incluimos la red conceptual del programa.



Concientizar:

- quién es aprendiendo
- cómo aprende
- para qué aprende

y

Revisar las PRÁCTICAS HABITUALES DE APRENDIZAJE

Al grado de protagonismo en el ACTO DE ESTUDIAR

A la concepción que subyace a su **ACTO DE LEER**, prácticas y estrategias de abordaje del texto expositivo

A la concepción que subyace a su **ACTO DE ESCRIBIR** y a sus prácticas de escritura

A TRAVÉS A

A TRAVÉS A

En este trabajo nos interesa profundizar en aquello que entendemos es el eje central de este programa, en la medida en que brinda la posibilidad de generar transformaciones sustantivas en la formación de los docentes. De allí nuestro deseo de compartirlo.

Operar desde el *supuesto* mencionado, con la intención de provocar revisiones de sus condiciones de sujetos en proceso de aprendizaje, para que puedan preguntarse ¿quién soy yo hoy aprendiendo? ¿cómo aprendo?, ¿por qué aprendo como aprendo? conduce a reconocer como punto de partida y tema central de la propuesta: *las matrices o modelos internos de aprendizaje*.

Centrar la propuesta en torno a la revisión de las matrices de aprendizaje implica generar un espacio donde cada uno, desde su condición de ingresante a la Universidad, pueda adentrarse en sus propias experiencias de vida, en sus procesos de interacción con la realidad, en los *modos en que aprendió a aprender*, en los estilos de aprendizaje que construyó, buscando de esta manera *problematizar lo obvio, movilizar y cuestionar la relación sujeto-mundo*.

Aria Quiroga (1987) define como *matriz o modelo interno de aprendizaje* a la modalidad con la que

“cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Es una estructura compleja y contradictoria, socialmente determinada, que se va construyendo a lo largo de la trayectoria de aprendizajes. Incluye aspectos conceptuales, emocionales, afectivos y esquemas de acción y sintetiza en cada aquí y ahora los obstáculos y potencialidades de cada sujeto. Es una estructura en movimiento susceptible de transformación.”

Muchos de sus aspectos, dice Aria Quiroga, no acceden a la conciencia, por eso su carácter implícito y la tendencia a actuarlos sin problematizarlos.

El sujeto se constituye en el proceso de intercambio con el exterior, donde a la vez va siendo configurado por sus condiciones concretas de existencia pudiendo llegar a ser cada vez más agente transformador, o mero producto de sus circunstancias. En esa intrincada trama vincular en la que se mueve su vida (cada vez más sujeto o cada vez más objeto, en constante contradicción condicionante-condicionado), surge la salud o la enfermedad, el aprendizaje o la estereotipia y en ese acontecer, los grupos (en particular, la familia) y las instituciones (en particular, la escuela) son el contexto y el texto de su construcción (Sorín, 1992).

La familia es el primer ámbito de constitución de la subjetividad y es en el interior de este grupo donde el sujeto comienza a interiorizar papeles, relaciones de poder, estrategias de satisfacción de necesidades, respuestas a la frustración. Cada familia le da una organización y significación a las primeras experiencias de aprender, las cuales a su vez reflejan el orden social en que se ha gestado esa familia.

Este proceso de estructuración de la subjetividad encontrará luego en la escuela otro ámbito privilegiado, lugar éste donde las características de una

determinada sociedad se verán reflejadas en la cultura institucional y en la ideología que subyace al hacer de los docentes.

En todo este interjuego y bajo las coacciones de la cultura a la que pertenece, el sujeto va configurando su visión del mundo, su sistema de representaciones, a partir del cual percibe, selecciona, articula e interpreta los múltiples objetos y acontecimientos de la realidad. Sistemas de representaciones que se constituyen en condición de posibilidad de cada sujeto en tanto acotan su forma de SER-EN-EL-MUNDO y cuya construcción está atravesada por las concepciones de sujeto, de conocimiento, de poder que circulan socialmente.

Precisados estos primeros acuerdos conceptuales nos preguntamos: ¿es válido trabajar con este estudiante que inicia su formación docente, sin poner en cuestión sus maneras de aprender?

Pichon-Rivière define el aprendizaje como la apropiación instrumental de la realidad, para transformarla". Coincidir con ello supone entonces el desafío de desarrollar la capacidad de resignificar las experiencias previas e instrumentarse para crear respuestas nuevas, que no resulten meras repeticiones sino verdaderas recreaciones.

En los albores del siglo XXI, las instituciones transmisoras del saber social, entre otras la familia y la escuela, muestran una alta dosis de anquilosamiento y esto se hace visible en ese ingresante universitario ya caracterizado como más memorista que reflexivo, que se autolimita en sus posibilidades de pensar, que se interroga poco, que se subestima, que no siempre se hace oír, que aparece como irresponsable, que manifiesta escaso compromiso social...

Modificar este estado de cosas exige poner en tela de juicio lo existente, esas maneras de encuentro con el mundo, esas representaciones que hace que los sujetos se posicionen más en el lugar de objetos que de protagonistas. Para cuestionar lo establecido no es suficiente la palabra del otro –en este caso del docente– sino que hace falta que cada uno penetre en su propia esencia, se encuentre con su propia historia de aprendizajes con los modelos construidos, para concientizar la relevancia de esa historia en el presente de cada uno.

Hacer conscientes algunos aspectos de estas matrices permitirá por un lado *entender las diferencias individuales* en los sistemas de disposiciones, de apreciaciones, de valoraciones de las prácticas y de los esquemas de acción construidos por cada uno, e intentar alguna explicación a partir de analizar el peculiar entrecruzamiento de lo individual y lo social en su propia historia. Permitirá por otro lado, *explicar las semejanzas generacionales* desde el entendimiento que estos modelos emergen de una organización social determinada, la que, a través de los grupos, las instituciones y los medios masivos de comunicación busca reproducirse, mostrando de esta forma la influencia de la sociedad sobre el individuo.

Develar este complejo interjuego haciendo uso de la memoria, posibilita recrear la propia identidad encontrándole sentido al pasado, no para anclarse en él, sino para estimular la opción de una actitud abierta al cambio, a lo nuevo, para potenciar sus posibilidades desde el aprovechamiento lúcido y coherente de su propia historia.

Si coincidimos en la necesidad de que este futuro docente inicie su formación problematizando los modos en que aprendió a aprender, revisando aspectos de su sistema de representaciones y de su forma de SER-EN-EL-MUNDO, entonces la pregunta subsiguientes es: ¿cómo hacerlo desde el aula?

La propuesta plantea asumir el juego dialéctico entre pasado-presente y futuro, entre lo conocido y aquello por conocer, entre continuidades y rupturas y el tema que marca la apertura es aquel que relaciona la verticalidad (historia individual de cada sujeto), con la horizontalidad (historia del nuevo grupo) y la transversalidad (historias socioculturales que atraviesan a los grupos y a los sujetos). El análisis de las necesidades, sentimientos, expectativas que emergen al momento de constitución del nuevo grupo de referencia, permite a cada estudiante:

- Significar la situación y darle un sentido personal en razón de las necesidades que lo movilizan y de los afectos que pone en juego.
- Observar el posicionamiento del grupo, frente a la organización universidad, con toda la carga social que en ella se deposita como campo privilegiado de producción cultural, en nuestro sistema.
- Observar el posicionamiento del grupo frente a la elección de ser docente, con toda la carga de desvalorización social que la atraviesa, con los estereotipos, mitos y prenociones deformantes acerca de lo que implica esta práctica tanto en el tramo de la formación como en el posterior de ejercicio profesional.
- Observarse en el grupo, en relación con los otros y desentrañar semejanzas y diferencias, aquello que asemeja, aquello que distingue a cada uno, aquello que denota las peculiaridades de cada historia concreta: el peso de lo geográfico, de los distintos momentos sociopolíticos, de los valores, creencias, costumbres, de la familia; el peso de haber tenido o no acceso a otros bienes culturales diferentes a los propuestos por la escuela; el peso de los modelos familiares, sociales, que se ofrecen, etc.
- Iniciar el proceso de resignificación de su historia personal-social desde la nueva situación de *ser estudiante universitario de un profesorado*.

Se inicia así un recorrido difícil, intrincado, conflictivo que pone en marcha el *proceso de objetivación de los modos en que cada uno aprendió a aprender*.

Reconocerse como un sujeto, con una historia singular, es la primera condición que hace posible inaugurar este dinámico proceso, que exigirá aproximaciones y distanciamientos sucesivos a los marcos conceptuales y a la revisión de su subjetividad. *Distanciarse* luego, de ese primer reconocimiento de su propia historia, *para poder apropiarse de los conceptos* de modelo interno o matriz de aprendizaje, su génesis, sus elementos constitutivos, sus

características, les permitirá empezar a “desocultar” lo obvio, profundizar, descubrir y establecer relaciones entre las múltiples condiciones sociales que hacen posible la constitución de determinadas matrices de aprendizaje. *Volver a adentrarse en su historia personal*, comprendiéndola ahora a la luz de la teoría, para desentrañar las condiciones concretas de existencia que se articularon en la configuración de sus matrices y que en el presente emergen como obstáculos o facilitadores del proceso de aprender. De esta manera la teoría se convierte en “caja de herramientas” –al decir de Foucault– que ofrece categorías conceptuales y estrategias cognitivas para mirar en perspectiva los saberes y las prácticas incorporados en y desde los contextos culturales a los que se pertenece.

A partir de este momento la revisión de los modos en que cada uno aprendió a aprender, queda instaurada como una constante que atraviesa los distintos temas del programa: aprendizaje, estudio, lectura, escritura. Y entonces a las preguntas *¿qué es leer?, ¿qué es estudiar?, ¿qué es... ? le suceden siempre los: ¿cómo leo?, ¿cómo estudio?, ¿cómo ... ? y también los ¿por qué tantas veces al leer, paso por alto los conceptos claves? ¿por qué leo sin poder significar? ... ¿Por qué...?*

Sabemos que la sola revisión de las matrices de aprendizaje no es garantía de su transformación. Tampoco es nuestra intención –**y cuidamos mucho que no ocurra**– que este proceso de concientización cumpla la función profética de marcar a cada uno en sus posibilidades y limitaciones y desde allí pueda conducir a la parálisis o a la discriminación. Por el contrario esta revisión se propone como un instrumento de autoanálisis indispensable en un momento muy particular en el que se está construyendo un nuevo proyecto y en el que puede optar por emanciparse de las ataduras que oprimen su capacidad de pensar, produciendo y recreando nuevas “trayectorias intelectuales” inimaginadas hasta el presente y muy probablemente no legitimadas socialmente.

El proceso no es fácil. Darse cuenta, hacer consciente lo inconsciente, re-conocerse, construir y deconstruir de manera simultánea, convertir certezas en dudas, genera incertidumbres, angustias, sentimientos de confusión, de desorden interno, dolores que anuncian que se está reconstruyendo una subjetividad marcada por el pensamiento, por el inconformismo, que se están buscando formas y condiciones que les permitan asumirse como protagonistas en el acto de estudiar, de leer, de producir textos, de vivir..

Son todos los estudiantes los que nos preocupan, pero fundamentalmente aquellos que por sus historias familiares, escolares y contextuales no tuvieron el acceso a saberes liberadores de sus potencialidades y a quienes si no se les ofrece la oportunidad de reconocerse a sí mismos, se los puede estar condenando a la fatalidad de un destino de exclusión porque no se los considera “dignos de descubrir el mundo” que los rodea.

Alvarez Uría comentando el libro póstumo de Albert Camus **El primer hombre** señala:

“El problema se sitúa en cómo estimular una sed de conocimiento, de qué forma incrementar un fondo social de conocimiento articulado, que tanto maestros como estudiantes puedan compartir”.

“No queremos para nuestros estudiantes que desaparezcan de la historia sin dejar huellas, como si la historia de los hombres se evaporase bajo el sol”

Albert Camus

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1990). **Sociología y cultura**. México, Grijalbo.
- Coll, C. (1993). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Barcelona. Piados Educador.
- Davini, C. (1996) **Maestros del Siglo XXI**. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Dubois, M.E. (1989) “Las teorías sobre lectura y la educación superior.” En **Lectura y Vida**, Año 10, **3**, 5-7.
- Dubois, M.E. (1989) **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires, Aique.
- Dubois, M.E. (1990) “El factor olvidado en la formación de los maestros.” En **Lectura y Vida**, Año 11, **4**, 32-35.
- Dubois, M.E. (1993) “Actividad educativa y formación del docente.” En **Lectura y Vida**, Año 14, **4**, 5-10.
- Dubois, M.E. (1995) “Lectura, escritura y formación docente.” En **Lectura y Vida**, Año 16, **2**, 5-12.
- Kaufman, A. M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana.
- Pereyra, Sonia (1995) **Docentes y alumnos universitarios: interdependencia de concepciones y prácticas**. Trabajo de tesis para optar al grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- Quiroga, Ana (1987) **Enfoques y perspectivas en psicología social**. Buenos Aires, Cinco.
- Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona, Grao/ICE.
- Smith, F. (1995) **Comprensión de la lectura**. México, Trillas.