



INGENIERÍA INDUSTRIAL UNIVERSIDAD DE CHILE

PROGRAMA DE HABILIDADES DIRECTIVAS

APRENDIENDO A APRENDER

JULIO OLALLA – RAFAEL ECHEVERRIA
THE NEWFIELD NETWORK

REPRODUCCIÓN PARA FINES DOCENTES

Decimos que hay aprendizaje cuando, como observadores de las acciones de una entidad (una persona, una organización o nosotros mismos), juzgamos que dicha entidad es capaz de ejecutar acciones que antes no podía realizar. Para hacer tal juicio debemos comparar dos momentos diferentes en el tiempo.

En este trabajo nos abocaremos a determinar algunos requerimientos indispensables para aprender. En un nivel primario, los seres humanos no necesitan que se les enseñe a aprender. Desde nuestros primeros días de vida, aprendemos sin que nadie nos diga cómo hacerlo, y seguimos aprendiendo por el resto de nuestra vida. Esta competencia innata para seguir aprendiendo, a menudo produce una ceguera: nos preocupa más "qué" aprender que "cómo" lo hacemos.

Sin embargo, esto genera al menos dos problemas. En primer lugar, no prestamos suficiente atención al hecho de que hay muchas áreas en nuestras vidas en las que desarrollamos resistencia al aprendizaje y continuamos realizando acciones ineficaces.

Consistentemente cometemos los mismos errores, siguiendo las mismas pautas y enfrentando las mismas dificultades. En segundo lugar, pasamos por alto el hecho de que, aunque aprendamos, lo podríamos hacer de manera mucho más efectiva. El hecho que aprendamos no significa que no podríamos hacerlo mejor.

Aprender a aprender es una competencia ontológica primordial

para los seres humanos que puede cambiar radicalmente nuestras vidas. La llamamos competencia ontológica porque la podemos usar en cada dominio de nuestra vida -es una competencia que afecta nuestra forma de ser: quiénes somos, quiénes hemos sido, quiénes podemos ser-. Nuestra competencia para aprender tiene un impacto en nuestra efectividad, productividad y bienestar general.

¿Cuán buenos somos para aprender?
¿Podemos decir que sabemos cómo diseñar nuestro propio aprendizaje?
¿Qué hacemos en áreas de nuestra vida en las que nos damos cuenta que somos incompetentes y no sabemos qué acciones emprender?
¿Qué hacemos en áreas de nuestra vida en las que nos damos cuenta que somos incompetentes y no sabemos qué acciones emprender?
¿Qué hacemos cuando visualizamos un nuevo dominio de acción que ignorábamos y nos damos cuenta de su importancia para nuestra vida?
¿Qué hacemos cuando nos vemos a nosotros mismos imposibilitados recurrentemente para actuar efectivamente en un mismo dominio (por ejemplo, con nuestras finanzas, con nuestros hijos, con nuestras relaciones, con áreas de nuestro trabajo, con lo que nos gustaría hacer en nuestro tiempo libre, etc.)? ¿Qué hacemos? ¿Nos preparamos para aprender? ¿Nos limitamos a retirarnos sin hacer nada?
¿Empezamos a culparnos por no saber? ¿Nos caracterizamos como "estúpidos, como suficientemente listos", etc.?

Postulamos que la competencia de aprender cómo aprender es una de

las habilidades más fundamentales en el mundo de hoy. Es nuestro recurso más efectivo para tratar con el fenómeno del cambio. Este postulado no es válido solamente para los individuos. También lo es para las organizaciones. Como se ha repetido frecuentemente, el futuro pertenecerá a aquellos que saben cómo ampliar continuamente su aprendizaje -el individuo que aprende y la organización que aprende-.

El interés por aprender a aprender es asunto antiguo. La novedad de este tema no reside en que estamos hablando sobre algo nuevo o sobre algo de lo que la gente no haya hablado anteriormente. Hubo muchos en el pasado que hablaron de la importancia de saber cómo aprender. Lo que hoy lo hace diferente es el hecho de que se ha convertido en un imperativo histórico. Ahora, sin aprender a aprender, nuestro éxito personal y organizacional corre peligro. Aprender a aprender ha llegado a ser una ventaja competitiva importante para las organizaciones empresariales. En pocas palabras, no podemos funcionar sin ello.

I. Los Enemigos del Aprendizaje

Habitualmente consideramos que las dificultades para aprender tienen que ver con trastornos del sistema nervioso o con alteraciones patológicas de la psiquis. Sin negar que en algunos casos ocurre así, podemos afirmar que las mayores dificultades que experimentamos en nuestra habilidad de aprender son, paradójicamente, aprendidas. Toda cultura desarrolla sus propios

“enemigos del aprendizaje”, enemigos que son enormemente poderosos, sobre todo porque son invisibles para aquellos que los sufren.

Hemos visto a miles de estudiantes en nuestros cursos experimentar no sólo un incremento en su capacidad de aprender sino además redescubrir su pasión por ello y la alegría de hacerlo. No sólo perdieron el miedo a aprender, sino que agrandaron las fronteras de lo que les es posible aprender. Podríamos decir que se enamoraron de las posibilidades que surgieron cuando reconocieron a esos enemigos y “los vencieron”. La tarea tomó algún tiempo, por supuesto, pero dio frutos que hicieron de esa inversión una de las más productivas de sus vidas. Hemos constatado también que esto mismo se ha dado en organizaciones con las que hemos trabajado, desarrollando lo que hemos llamado “las organizaciones aprendientes”.

Por todo esto, demos una mirada a algunos de esos “enemigos”, particularmente los que consideramos más relevantes en nuestra cultura.

1. Incapacidad de admitir que no sabemos

Por un lado, hay personas que, a menudo, no ven lo nuevo como nuevo. Más bien, lo ven como más de lo viejo, como algo que ya conocen. Su principal declaración es, “yo ya lo sé”. Existen infinitas formas para expresar esto, pero todas se reducen al hecho de que somos incapaces de ver lo nuevo como nuevo. Hay miles de ejemplos de cómo se han perdido oportunidades

de negocios porque la gente vio lo nuevo como más de lo viejo. Un ejemplo clásico es la historia de la reacción de IBM cuando se le ofreció la primera fotocopiadora. IBM no le encontró nada especial. Esa oportunidad fallida de IBM, más tarde se llamó Xerox. Lo mismo sucede en el dominio del conocimiento. ¿Cuán a menudo nos hemos visto reaccionar diciendo "sé de lo que se trata", sólo para darnos cuenta más tarde que no teníamos la más vaga noción de lo que estaba sucediendo?

En cierto sentido este fenómeno es comprensible. La forma en que le damos sentido a las cosas, la forma en que escuchamos lo que se dice, es refiriendo lo que escuchamos al trasfondo de nuestras experiencias pasadas. Es el lado conservador del entendimiento. Pero también escuchamos lo que se dice en términos de posibilidades para el futuro. Aquí yace el lado progresista del entendimiento. Cuando el pasado domina nuestra comprensión, inevitablemente nos cerramos posibilidades para el futuro.

El principal obstáculo para aprender cuando declaramos, "yo ya lo sé", es nuestra resistencia a abandonar nuestros supuestos. Dondequiera que estemos o cualquiera sea nuestro nivel de comprensión, tenemos la capacidad para encontrar caminos que le den sentido a nuestra existencia. Tendemos a hacernos coherentes a nosotros mismos y al mundo. Cualquier nuevo suceso, cualquier dominio de acción es, de alguna manera, una amenaza para esa coherencia. A menos que estemos dispuestos a desprendernos a nuestras formas usuales de dar

sentido a las cosas, puede resultar difícil abrirse a lo nuevo y reconocerlo. Esta es una de las principales ventajas que los niños tienen sobre los adultos. Los niños no sólo tienen menos supuestos que defender -están más dispuestos a desprenderse de los que tienen-. Normalmente, están menos preocupados de preservar lo que saben. Ser niño es vivir en el asombro del descubrimiento de dominios de acción que ni siquiera éramos capaces de anticipar que existían.

Aquí es donde reside su inocencia. Es fácil engañar a un niño. Los adultos, en cambio, por lo general, han perdido esa inocencia. Tienden a ser más defensivos respecto de sus supuestos y creencias.

2. Dado como soy, no puedo aprender eso

Por otra parte, la gente también se cierra a aprender cuando al ver lo nuevo como nuevo, plantean, "nunca podría aprender esto". Detrás de esta frase pueden haber diferentes historias. Algunos dirían "no soy lo suficientemente hábil para conocer esto" o "esto es muy complicado para mí", etc. Podríamos llegar a tener una lista interminable de razones para decir, "dado la persona que soy no puedo aprender esto". El nuevo dominio de acción que se le muestre a esas personas no les parece asequible. En cierto sentido, lo nuevo inhibe a la persona, parece estar más allá de su alcance.

Llamamos a esta reacción ante lo nuevo falta de autoconfianza. Es un estado emocional en el sentido en

que Humberto Maturana define las emociones: connotando una disposición o una falta de disposición a la acción. Para la gente en el estado emocional de falta de autoconfianza, el aprendizaje no es un dominio de acción posible (en otro trabajo hacemos una reconstrucción lingüística de la falta de autoconfianza).

Es importante reconocer, sin embargo, que las emociones y el lenguaje, aunque están conectados, son dominios separados. Cuando queremos cambiar un estado emocional, no basta con mostrarle a la persona involucrada la reconstrucción lingüística de sus emociones y cuestionarla. Las emociones normalmente son resistentes a ese tipo de intervención lingüística. Son resistentes a los argumentos racionales, ya que lo que está en juego es precisamente la naturaleza de la racionalidad. Aquí, de nuevo, es atinado recordar el postulado de Blaise Pascal que dice que "el corazón tiene sus razones que la razón desconoce". La forma en que el lenguaje puede intervenir para cambiar nuestros estados emocionales, es usando el poder de la conversación para cambiar nuestros horizontes de posibilidades. Es el poder del lenguaje seductor, más que el persuasivo, el que debe usarse para alterar los estados emocionales.

3. El fenómeno de la ceguera cognitiva

Uno de los principales obstáculos para el aprendizaje se debe al hecho de que normalmente no sabemos que no sabemos. A este fenómeno lo

llamamos ceguera cognitiva. La gente que no conoce algo no vive como si tuviera un vacío que está esperando ser llenado. Actuamos, organizamos nuestras vidas y nos damos un sentido a nosotros mismos y al mundo a partir de las distinciones, historias y competencias que poseemos. No de las que no tenemos.

Normalmente, no tenemos la más mínima idea de la existencia de vastos dominios del conocimiento que puedan existir y estar disponibles para otros. Ciertamente, no tenemos idea de aquellos dominios del conocimiento que actualmente están siendo inventados.

Si no aceptamos que no sabemos, el aprendizaje no puede ocurrir. No se produciría la apertura necesaria para hacer posible el aprendizaje. Cuando no sabemos que no sabemos, el espacio para el aprendizaje no está disponible y bien podríamos perder muchas oportunidades para ampliar nuestros conocimientos.

El aprendizaje está basado en un saludable momento de escepticismo en que estamos dispuestos a aceptar que no sabemos algo. Un momento en el que estamos dispuestos a cuestionar nuestros conocimientos, a liberarnos de nuestros supuestos actuales y a abrirnos a la posibilidad de que pudiera existir algo nuevo que aprender. Sin este momento de duda, el aprendizaje no puede ocurrir.

Decimos que un requisito fundamental para producir el aprendizaje es una declaración de ignorancia. Cuando nos declaramos ignorantes, ya estamos en la senda del aprendizaje. Estamos un paso

adelante del ingenuo supuesto de que no hay nada que aprender. La ignorancia no es (como usualmente se supone) lo opuesto del aprendizaje. La ignorancia es el umbral del aprendizaje. Sólo podemos hacer el juicio de ignorancia cuando reconocemos que hay algo que aprender. La ignorancia es una condición para aprender.

4. Querer tenerlo todo claro todo el tiempo

Hay quienes han desarrollado ansiedad por tener todo claro permanentemente. Cualquier momento de confusión, de duda, de preguntas, es evitado a toda costa. No han aprendido emocionalmente a vivir las incertidumbres y oscuridades del camino. Como resultado se alejan de las preguntas, se atrincheran en sus respuestas e impiden comenzar sus procesos de aprendizaje. No admiten que para llegar a saber pasamos por el no saber y que para llegar a la luz hay trechos de oscuridad. Cualquier pregunta que enfrentan viene acompañada de un desenfrenado deseo de respuestas, terminando por evitar las preguntas mismas, privándose así de pensar y, obviamente, de aprender.

Quienes son presas de este enemigo harán cualquier cosa por evitar declarar sus quiebres, pretenderán que todo está bien hasta que el edificio entero se venga abajo. No es extraño que vivan momentos de depresión y que tengan dificultades de escuchar algo nuevo. La depresión es la suma de oscuridades no aceptadas y lo nuevo es una

amenaza de posibles "faltas de claridad".

5. No asignarle prioridad al aprendizaje ("no tengo tiempo")

Si existe un enemigo del aprendizaje hiper desarrollado en nuestro tiempo, es este. La excusa es no tengo tiempo. El mundo no me deja aprender. Soy víctima de la vorágine cotidiana. Jamás nos lo planteamos como un problema de asignación de prioridades, porque en ese caso lo tendríamos que admitir como responsabilidad propia. Curiosamente, una vez admitido como un problema de elección, de prioridades, "aparece el tiempo", o mejor dicho, le damos tiempo a los procesos de aprendizaje.

Dos tendencias sociales muy agudas de esta época están en la raíz de esta barrera poderosa: una es el "trabajolismo", con el alto prestigio social que conlleva el estar muy ocupado. La otra es la adicción a "la entretención". Ni que hablar del impacto de la TV en esto. Por supuesto las actividades de aprendizaje no se consideran entretenidas en nuestra cultura, son más bien obligaciones a que nos sometemos cuando las fuerzas externas son muy intensas.

6. La gravedad

La gravedad es una actitud que alguna gente asume cuando cree que sabe. La voz se hace engolada, la mirada muestra un cierto desprecio por el ignorante, las palabras son rebuscadamente difíciles y si es posible, se citan autores cada pocas frases. La risa está ausente. El

dicho preferido de los graves es “la risa abunda en la boca del tonto”. Las interpretaciones sencillas sobre cualquier asunto son despreciables precisamente por eso, por sencillas. El conocimiento es asunto que no admite la emoción de la alegría. Han confundido su gravedad con la seriedad, olvidándose que en la seriedad hay lugar para la risa, sobre todo para la saludable capacidad de reírnos de nosotros mismos.

Quienes viven en la gravedad tienen, por supuesto, dificultades para admitir que no saben. Con su actitud generan serias dificultades para que otros aprendan: representan un modelo no muy atractivo de lo que nos ocurre cuando aprendemos. Quienes viven en la gravedad usan lo que saben como adorno o ropaje, sin poder ponerlo al servicio de otros. Confunden su ser con lo que saben. Alrededor de ellos la mejor política es alejarse.

7. La trivialidad

Este es uno de los enemigos más brutales del aprendizaje por las consecuencias sociales que produce. Así como el grave “pretende” seriedad sin conseguirla, quien vive en la trivialidad no puede, por su parte, hacer nada seriamente. Su manera preferida de ocultarse es riéndose de los demás mientras se defiende a toda costa de la posibilidad de reírse de sí mismo. Confunde la liviandad con la mofa, generando a su alrededor una atmósfera de intimidación por el ridículo, que hace que quienes lo rodean eviten expresarse sincera y libremente.

Este personaje es mortal en términos de los espacios organizacionales, en donde, con el disfraz de “buena persona” o “simpático”, evita ser confrontado. Para él todo aquel que trabaje con entusiasmo ha sido “embaucado”, todo el que exprese pasión por algo es un “crédulo” que ha sido engañado. Cualquiera que exprese intenciones de innovar, es un “chupa medias” o un “mala onda”.

Cuando la trivialidad se transforma en la emocionalidad predominante en una cultura, los resultados serán mediocres. Quienes participaron en ella se miden con los estándares más bajos y el resultado es una buena dosis de sufrimiento disfrazado de “buena onda”.

8. La incapacidad de desaprender

Quienes han tenido éxito alguna vez corren riesgo de ser atrapados por este enemigo: ¿Si funcionó bien así antes, por qué no va funcionar bien ahora?

Persistirán por tanto en acciones que fueron eficaces en otros tiempos aunque los tiempos presentes simplemente exijan otras. Esto le ocurrió a la industria automovilística de los Estados Unidos en los años setenta cuando enfrentó la crisis del petróleo y la competencia del automóvil pequeño fabricado en Japón.

¡Le tomó ocho años cambiar su concepto de “automóvil ideal!”.

La forma habitual en que surge esta incapacidad es, a través de una nostalgia de aquellos tiempos en que lo hacíamos como realmente se debe hacer. Esta nostalgia, que en algunos casos es legítima, es

indiscriminada, no considera los cambios, no quiere aceptar la nueva situación. Normalmente, detrás de ella se esconde un gran miedo a aprender, o mejor dicho, a las incapacidades a hacerlo que creemos tener.

9. El olvido del cuerpo

Para lograr el nivel de transparencia que acompaña los niveles más altos de competencia, el aprendizaje debe ser corporalizado. Todo aprendizaje involucra una alteración del cuerpo del aprendiz para desempeñar las acciones del nuevo dominio. Producir la transparencia necesaria de la práctica. Las nuevas acciones deben realizarse recurrentemente hasta que el cuerpo pueda producirlas naturalmente, sin reflexión.

El aprendizaje tiene lugar en el cuerpo del aprendiz. Por cierto, para que se produzca esta alteración corporal, el sistema nervioso del aprendiz debe modificarse de un modo u otro. Sin embargo, cuando hablamos de la corporalización no sólo estamos refiriéndonos a cambios particulares del sistema nervioso. Estamos apuntando a un dominio conductual. Simplemente estamos diciendo que el cuerpo del aprendiz debe ser capaz de desempeñar acciones que no era capaz de realizar antes. Cualquier cosa que hagamos, la hacemos con nuestro cuerpo. Cuando se reconoce esto, nos alejamos del supuesto que el aprendizaje es un proceso que sólo tiene lugar en la mente.

10. Confundir aprender con adquirir información

Hay quienes tienen muy poca información y una gran sabiduría. Otros, por el contrario, mucha información y poca sabiduría. Tener información no es sinónimo de sabiduría. Sabiduría tiene que ver con el arte de vivir.

Un buen ejemplo de la diferencia es el caso de saber andar en bicicleta o manejar el bisturí. Podemos tener toda la información que queramos sobre esas acciones, pero ello no significa saber andar en bicicleta u operar un paciente. Simplemente significa saber "hablar" acerca de esas acciones.

No negamos que en muchos casos tener información es un crítico elemento del saber, sin embargo, si esa información no se traduce en capacidad de acción, quiere decir que la información no es más que la mera capacidad de repetir ciertas afirmaciones y nada más. Un elemento importante del saber es la capacidad de juzgar la información, de evaluarla en distintos contextos y dominios, de proyectarla hacia el futuro.

Hay quienes limitan sus posibilidades de aprender poniendo todo su esfuerzo en el aspecto meramente informativo del proceso de aprendizaje con prescindencia de los demás.

11. Ausencia de contexto emocional adecuado

Si entendemos los estados emocionales como predisposiciones para la acción, no nos extrañará encontrar que algunos de ellos nos predisponen a aprender y otros no. Nuestra negligencia a crear contextos

emocionales adecuados al aprendizaje, que se da por ejemplo cuando centramos nuestra atención sólo en sus aspectos informativos o ideológicos, lo frenan y hasta lo impiden. No creemos que sea sorpresa para nadie que una atmósfera de respeto y cariño es más fructífera en términos de aprender que otra de indiferencia o miedo.

Podemos decir por todo esto “que el contexto enseña más que el texto”. Un simple descubrimiento en un ambiente de apoyo es más aprendizaje que una obra de arte conocida a través de la imposición y el apremio.

Postulamos que las emociones constituyen un aspecto fundamental de todo proceso de aprendizaje. Para ello deben ser consideradas y diseñadas como parte de ese proceso. La disposición al aprendizaje no es una función de la veracidad de lo que enseñamos, sino de la apertura emocional que podemos producir en el alumno. La persuasión es sólo una forma de seducción y la experiencia de captar algo como verdadero es básicamente una experiencia emocional. Los procesos intelectuales operan bajo cimientos emocionales.

Sin embargo, existen algunas emociones particulares que están directamente conectadas con el proceso de aprendizaje. Hablaremos de algunas de ellas en estos apuntes.

Para que ocurra el aprendizaje, debemos abrirnos a la posibilidad de que haya algo por aprender. El aprendizaje requiere apertura a lo nuevo y una disposición a cuestionar

lo que conocemos. Estas son predisposiciones emocionales para aprender. Sin ellas el aprendizaje no puede ocurrir.

Los seres humanos siempre están en un proceso de dar sentido a sus vidas y al mundo que los rodea.

Usualmente no nos referimos a lo que no conocemos como a algo que no conocemos. Hacemos precisamente lo contrario. Construimos una coherencia basada en lo que ya creemos que es así. El proceso de aprendizaje, a menudo, toma la forma de una lucha contra nuestras propias coherencias pasadas.

Desgraciadamente, encontramos muchas cosas que conspiran contra nuestras coherencias. Cuando no somos capaces de lograr lo que esperamos, cuando enfrentamos quiebres en el flujo transparente de la vida, podemos cuestionar nuestras coherencias y certezas. Las acciones que nos llevan a declarar quiebres son grandes facilitadoras de aprendizaje. Mientras más severo sea el quiebre, mejor podrá ser nuestra disposición a abrirnos a algo nuevo y cuestionar nuestras creencias. No es sorprendente darse cuenta que la gente que es severamente derrotada demuestra una mayor apertura al aprendizaje futuro. La experiencia de países tales como Japón y Alemania tras la Segunda Guerra Mundial habla por sí sola. El éxito genera seguridad y la seguridad produce ceguera. Esta ceguera toma la forma emocional que distinguimos con la palabra “arrogancia”. La arrogancia es una emoción que puede ser lingüísticamente reconstruida de la siguiente manera: “conozco todo lo que está ahí para ser conocido y

nada a mi alrededor representa para mí una posibilidad de aprender algo nuevo". Cuando estamos en la arrogancia simplemente no estamos disponibles para el aprendizaje. El aprendizaje no puede ocurrir. Para que el aprendizaje suceda, primero debemos actuar para producir un cambio emocional, debemos estremecer el estado de ánimo de arrogancia existente. Al estremecer nuestra arrogancia, generamos un estado de ánimo de disposición al aprendizaje. Esta disposición nos permite ver lo nuevo como nuevo, no como algo que ya conocemos.

12. No dar autoridad a otro para que nos enseñe

Dijimos que un primer paso en el proceso del aprendizaje es reconocer que no sabemos. A esto lo llamamos nuestra declaración de ignorancia. Un segundo paso es encontrar a alguien de quien podamos aprender, alguien que nos pueda enseñar. A esto lo llamamos nuestra declaración de maestro. Advertimos que no hemos dicho que este segundo paso implique "encontrar" un maestro, sino "declarar" uno. Por cierto, para ser capaces de declarar que alguien puede ser nuestro maestro, debemos encontrar a una persona que sepa. Pero el que una persona sepa no la convierte en maestro. El hacer de alguien un maestro involucra otros aspectos importantes.

Cuando declaramos a alguien como nuestro maestro, le otorgamos confianza y autoridad. Examinemos ambas distinciones. La autoridad, es una forma de poder.

Al darle a alguien autoridad sobre nosotros, estamos haciendo dos cosas diferentes. Por un lado, reconocemos que esta persona, comparada con nosotros tiene una mayor capacidad de generar acción. De esto se trata, precisamente, el poder. Es un juicio acerca de la capacidad diferencial de alguien para la acción. Cuando esa capacidad de acción se basa en las competencias propias, podemos hablar de conocimiento. No es sorprendente que en alguna otra parte hayamos postulado que el conocimiento es poder.

En nuestra cultura experimentamos dificultades para aceptar que otro sabe. Esa aceptación está ligada a dos emociones: el respeto y la admiración. Sin embargo, nos encontramos con otra actitud, la que en Chile se llama "el chaqueteo", que básicamente consiste en negar méritos al otro para no salir tan mal parados cuando nos comparamos con él.

13. La desconfianza

Por otra parte (además de reconocer que alguien sabe lo que no sabemos), cuando concedemos autoridad estamos diciendo implícitamente que estamos dispuestos a someternos a la dirección de esta persona, a sus instrucciones y a aceptar sus exigencias. Este es un punto crucial. Esto nos lleva al tema de la confianza. Aprender es introducirse en lo desconocido. Es introducirse en un dominio de acción en que aceptamos no saber. La única forma de llegar donde no sabemos es confiando en el maestro y dejándonos

guiar por él. Muchos pasos de este trayecto pueden parecerse extraños, si fuéramos capaces de anticiparlos sin la asesoría del maestro, no lo necesitaríamos en primer lugar. A menudo no le encontramos sentido a muchas instrucciones. Pero su falta de sentido proviene, precisamente, del hecho que no sabemos. Sólo podemos aprender confiando en el maestro mientras recorremos este camino desconocido -diciéndonos-, "ya que el maestro sabe y yo no, también debe saber qué es lo que debo hacer para llegar a saber".

Mirada desde otro ángulo, la desconfianza es un enorme gasto de energía.

Consiste en estar constantemente "pidiendo por abajo", como dicen en los juegos de dados. Quien desconfía está constantemente preguntándose sobre los motivos reales de quien enseña, "la agenda escondida", lo que le dificulta escuchar lo que se está diciendo. Lamentablemente, las distinciones entre confianza e ingenuidad y entre desconfianza y prudencia son, por lo general, ignoradas.

UN APARTADO SOBRE SÓCRATES

Sócrates, filósofo griego que vivió en Atenas en tiempos de Pericles, es considerado por muchos el padre de la filosofía occidental. Como lo señalan diferentes fuentes, Querefonte, amigo de Sócrates, fue al templo de Apolo en Delfos. El Pitia que entregaba los oráculos de Apolo le dijo que Sócrates era el sabio más grande aún con vida.

Paradójicamente, cada vez que Sócrates iba a entablar una conversación con sus seguidores, dejaba en claro que él suponía no saber nada. Su punto de partida siempre era que él sabía que no sabía ¿Cómo se explica que alguien como Sócrates, que profesaba su ignorancia, fuera considerado el más sabio de todos los hombres?

La forma en que Sócrates abordó esta paradoja fue señalando que es más sabio suponer que no sabemos a suponer que sí sabemos. Después de compararse con alguien que tenía fama de sabio, a Sócrates se le ocurrió la siguiente reflexión.

"Soy más sabio que este ser humano puesto que, probablemente, ninguno de nosotros conoce algo noble y bueno, pero él supone que sabe algo cuando no sabe, mientras yo, en tanto no sé, ni siquiera supongo que sé. Es probable que sea un poco más sabio que él en esto mismo: que lo que no sé, ni siquiera supongo que sé".
(Apología de Sócrates)

Este es el punto que estamos señalando. Con respecto al aprendizaje, es más sabio suponer la ignorancia que el conocimiento.

Sócrates cumplió un rol fundamental en la historia del pensamiento occidental y, por lo tanto, es muy importante en la tradición que hemos heredado. Sin embargo, tenemos una relación ambivalente con Sócrates. Digamos unas pocas palabras acerca de esta relación. Por un lado, nos consideramos sucesores de lo que Sócrates inició.

Recalcamos, como lo hiciera Sócrates, la importancia de la conversación en el aprendizaje. Mostramos a la gente áreas de ceguera en nuestras interacciones con ellos.

Estamos empeñados en ayudar a la gente a encontrar mejores formas de vida y darle un mayor sentido a su existencia. Todo esto fue iniciado por Sócrates. Su práctica está estrechamente ligada a lo que nosotros llamamos coaching ontológico.

Por otra parte, Sócrates fue también el punto de partida de una deriva histórica que ha prevalecido hasta hoy. Dos rasgos principales caracterizan esta deriva.

Primero, el intento de observar los fenómenos históricos como apariencias de esencias universales. Los diálogos socráticos escritos por Platón constituyen un hermoso ejemplo de lo que estamos diciendo. En un sentido, estos diálogos se parecen mucho al tipo de trabajo que nosotros hacemos. En ellos vemos a Sócrates discutiendo con la gente, su comprensión de lo que significa ser “piadoso”, “sabio”, “valiente”, etc. Sin embargo, en lugar de considerar estas aseveraciones como juicios emitidos por alguien en una comunidad, en lugar de buscar las acciones en las que se basan estos juicios o los estándares sociales en que sostienen, Sócrates adopta una posición completamente diferente: busca universales.

El supone, por ejemplo, que para entender qué significa ser “piadoso”, debemos comprender el concepto universal de “piedad”. Plantea que

solamente a través de la comprensión del universal de “piedad” podemos decir en forma válida, que alguien es “piadoso”. Lo mismo sucede entre “sabio” y “sabiduría” o “valiente” y “valentía”. La tesis de Sócrates es que sin conocer “los universales”, terminamos hablando acerca de lo que no conocemos. Y hablamos como si conociéramos sin saber que no sabemos. Los diálogos de Sócrates normalmente tienen la forma de una conversación en la que muestra a la gente que no saben de lo que están hablando.

Sócrates considera el entendimiento común y el lenguaje ordinario como préstamos temporales e imperfectos, extraídos de un lenguaje de universales que solamente la razón puede alcanzar y develar.

Segundo, la comprensión del conocimiento que tiene Sócrates está basada en el conocimiento racional.

Para Sócrates, la gente no sabe realmente si no puede darle sentido a lo que hace con respecto a una racionalidad universal. En la comprensión de Sócrates no hay espacio para un conocimiento que provenga del hacer, por ejemplo. La acción efectiva, en la forma en que un panadero pudiera ser efectivo al ejecutar su trabajo, nunca es considerada conocimiento. Por lo tanto, cuando Sócrates postula que la gente supone que conoce cuando en realidad no, debemos escuchar dándonos cuenta que él adopta una comprensión racionalista estrecha de la distinción del conocimiento. Esta comprensión del conocimiento será seriamente cuestionada posteriormente con el advenimiento

de la filosofía de Martín Heidegger a comienzos de nuestro siglo.

Sócrates constituyó una fuente de inspiración para muy diversas corrientes filosóficas. A pesar de los malos usos que Platón pudo haber hecho de la figura histórica de Sócrates para transmitir su propio pensamiento (el de Platón).

II. **Autonomía y dignidad en el aprendizaje**

Hay quienes son reacios a darle autoridad y a confiar en aquéllos de quienes quieren aprender. De algún modo, a pesar de reconocer su ignorancia, parecen creer que saben lo que deberían hacer para llegar a aprender. Siempre están discutiendo las instrucciones del maestro como si supieran más que él.

Ciertamente, ésta es una contradicción. O bien reconocemos seriamente que no sabemos y estamos dispuestos a someternos a que otra persona nos enseñe, o sabemos y no hay necesidad de aprender. Ambas situaciones son mutuamente excluyentes.

Sin embargo, hay algo que debe ser tomado en cuenta en el rechazo de algunas personas a conceder autoridad y confianza. La relación de aprendizaje entre el alumno y el maestro se construye sobre una simetría de poder. Indudablemente, existe un desequilibrio de poder entre el maestro y el alumno y, cuando esto ocurre, siempre existe el riesgo de la autoridad y la confianza que se otorga a un maestro puede ser usada de manera abusiva. En base a esto,

el maestro está en posición de conducir al estudiante hacia acciones que no están necesariamente relacionadas con el proceso de aprendizaje. Aun cuando ocurra que el estudiante objete tales acciones, el maestro podría aducir que él sabe más que el alumno y, entonces, conducirlo ciegamente a realizar acciones que no tengan como propósito el aprendizaje del alumno.

Hemos hablado de ceguera cognitiva, señalando el hecho que a menudo no sabemos que no sabemos. Sin embargo, se manifiesta otro tipo de ceguera cuando sabemos que no sabemos y entonces le pedimos a alguien que se convierta en nuestro maestro. Entramos medio ciegos al proceso de aprendizaje tomados de la mano del maestro. De aquí la importancia de la confianza. Pero toda confianza es un riesgo, ya que nos ponemos en manos de otra persona.

¿Cómo podemos minimizar el riesgo?
¿Cómo podemos confiar y conceder autoridad de manera responsable?

En primer lugar, estableciendo los límites del dominio en el que queremos que se nos enseñe y, en consecuencia, dentro de los cuales estaremos dispuestos a seguir instrucciones cuyo significado no podemos discernir. Es importante identificar cuál es el dominio de aprendizaje, ya que es dentro de ese dominio que concederemos confianza y autoridad.

Si se nos hacen peticiones en un dominio que no está relacionado con nuestro aprendizaje podríamos desear explorar en alguna profundidad por qué esa acción

podría ser relevante para el aprendizaje.

En segundo lugar, deberíamos también fundar nuestros juicios de la competencia, sinceridad y confiabilidad del maestro. Siempre que declaramos a alguien como maestro, debemos hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Sabe esta persona lo que yo no sé? ¿cuál es el fundamento?
- ¿Sabe esta persona enseñar lo que sabe? ¿cuál es el fundamento?
- ¿Ha aceptado esta persona mi petición de que me enseñe?
- ¿Es sincera esta persona en su compromiso de enseñarme?
- ¿Es confiable esta persona?
- ¿Registra la persona buenos antecedentes en el cumplimiento de este tipo de promesas?

La autoridad y confianza concedidas al maestro no son solamente responsabilidad del estudiante. El maestro es también responsable de mantenerlas vivas. Sus acciones con respecto al alumno deben ser consistentes con la confianza que le ha sido otorgada por el alumno. Las relaciones sociales basadas en asimetría de poder sesgada (en que la confianza del subordinado es un factor importante) normalmente requieren un cimiento ético para que tengan éxito. Esto sucede, por ejemplo, con los policías y médicos. También ocurre con los maestros. El requerimiento de confianza y autoridad del alumno cobra sentido solamente dentro de una ética de la enseñanza.

La autoridad y confianza concedidas por el alumno no son compromisos ilimitados.

El alumno debe entrar en la relación de aprendizaje con su maestro desde su autonomía como ser humano. Aun cuando la autoridad y la confianza restrinjan voluntariamente esa autonomía, el alumno siempre debería tener en mente que él puede revocar su compromiso con el maestro, y afirmar su plena autonomía e independencia en cualquier momento. El reconocimiento del alumno de que siempre puede revocar su compromiso de tal, es la base de su dignidad en el proceso de aprendizaje. La restricción de la autonomía del alumno es también temporal. El proceso de aprendizaje siempre debería tener un fin y en ese fin el alumno recupera su plena autonomía. La subordinación inicial hacia un maestro debe necesariamente llegar a un fin. El filósofo John R. Searle, en una entrevista con Bill Moyers, señaló este punto con mucha claridad.

Dice:

“Se puede enseñar a la gente a llegar al punto en que ellos puedan enseñarse a sí mismos. No creo que pueda enseñar a mis alumnos a filosofar, pero ciertamente puedo poner sus narices en ello y decirles dónde están cometiendo errores, de tal manera que eventualmente pueden enseñarse a sí mismos. Lo inquietante acerca de esto es que cuando llegan a ser realmente buenos, empiezan a refutarme. Esto es muy molesto, pero oficialmente, al menos, debo reconocer su conveniencia. Cuando logran llegar

al punto en que puedan respetar a su maestro, o respetar los libros que les pido que lean, y no obstante señalar aquello que les parece inadecuado, entonces yo sé que estamos en la senda correcta”.

III. Las etapas del aprendizaje y de la enseñanza

Ahora podemos estructurar lo que hemos dicho en términos de una secuencia posible de etapas que atravesamos en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Esto no es algo que se deba considerar de manera rígida. No es la única forma en que aprendemos, ni el único camino que deberíamos enseñar. Es un camino posible de seguir que tiene la ventaja de incorporar la mayor parte de lo que hemos dicho hasta ahora.

1. Estableciendo un marco para el aprendizaje

Antes de empezar a enseñar algo a alguien, hay algunos elementos que deben revisarse, ya que determinarán cuán efectivamente el alumno aprenderá. Los llamamos precondiciones para el aprendizaje.

a) El reconocimiento de ignorancia

Un aspecto importante a considerar es el juicio de si el estudiante reconoce:

- La existencia de un dominio de acción,
- que indica un quiebre importante para él o ella,

- en el que no puede desempeñarse efectivamente.

El reconocimiento de ignorancia determina el grado de apertura al aprendizaje. Si, por cualquier razón, el alumno no ve el dominio de acción (o no juzga que éste le indica un quiebre que es relevante para él, o supone que pueda hacerse cargo de él, dentro de su nivel actual de competencias), el aprendizaje será muy difícil. Si este fuera el caso, podría ser necesario que el maestro señalara estas precondiciones básicas al alumno antes de intentar enseñarle.

Pero aún cuando esas precondiciones estén establecidas, la declaración para comprometerse a aprender puede no estarlo. Y el maestro debe estar seguro que no sólo se haga la declaración de ignorancia, sino también la declaración para comprometerse a aprender.

b) El permiso para enseñar

Sería extremadamente difícil enseñar a alguien que no ha autorizado al maestro a hacerlo. Esta autorización comprende dos elementos básicos: La confianza y la autoridad. Sí, por cualquier razón, el alumno juzga que el maestro no es sincero en lo que dice, no es competente en el dominio en el que enseña, o no es confiable en la forma que maneja sus promesas y compromisos en el proceso de enseñanza, la disposición del alumno hacia el maestro se verá afectada. La confianza es un prerrequisito fundamental para aprender.

También es necesario que el alumno otorgue autoridad al maestro y acepte sus instrucciones aun cuando no tengan sentido para él. Dado que el alumno no sabe, normalmente no sabe qué es necesario hacer para aprender. El alumno debe confiar en las instrucciones del maestro y hacer lo que éste dice si quiere que ocurra el aprendizaje. A menudo encontramos personas a las que les resulta imposible aprender porque, aunque reconocen que no saben, quieren que se les enseñe a "su manera" o insisten en que el maestro justifique cada una de sus peticiones. Cuando nos damos cuenta de que la autoridad no ha sido concedida, deberíamos dejar de enseñar y asegurarnos que contamos con todo el permiso del alumno para enseñarle antes de proseguir.

c) La explicación de los obstáculos para aprender

Cuando podemos anticipar que algunos de los obstáculos para aprender identificados más arriba pueden interferir en el proceso de aprendizaje, es útil referirse a ellos por adelantado. Esto puede prevenir futuros quiebres antes de que ocurran. No es un factor indispensable en el proceso de aprendizaje y se recomienda cuando podemos prever que el alumno podría estar distraído con conversaciones que podrían socavar su compromiso de aprender.

Ya que hemos identificado la mayoría de esas conversaciones, es importante mencionarlas antes de que comience el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, cuando el alumno se encuentra sosteniendo

conversaciones tales como; "esto ya lo sé", o ¿"por qué el maestro quiere que yo haga esto?", o "nunca aprenderé", etc., él/ella puede observarse en esas conversaciones, verlas como posibles conversaciones esperadas, reconocer el hecho que puedan perjudicar el aprendizaje, dejarlas de lado y volver nuevamente al aprendizaje. Esta es la razón por la que usualmente recomendamos empezar nuestros programas de enseñanza hablando acerca de aprendiendo a aprender. Establece un contexto favorable para el aprendizaje.

2. Mostrando el dominio de acción

Todos los dominios de acción están constituidos como maneras de hacerse cargos de quiebres particulares que encontramos en la vida. Por lo tanto, todos los dominios de acción son formas de abordar esos quiebres y, como tales, representan nuevos dominios de posibilidades. En el proceso de aprendizaje, es importante que el alumno identifique las posibilidades y la capacidad para realizar las acciones que pertenecen al dominio.

Todo esto puede tratarse en conversaciones durante las primeras etapas del proceso de aprendizaje.

3. Introduciendo las distinciones que constituyen el nuevo dominio de acción

Todo dominio de acción está construido según un conjunto de distinciones particulares. Las acciones que pertenecen al dominio son posibles porque descansan en un determinado conjunto de distinciones.

Por lo tanto, aprender, es cambiar de un lenguaje a otro.

Una ley fundamental para la enseñanza es asegurarse de que el lenguaje que empezará a hablar el maestro es un lenguaje compartido entre el alumno y el maestro. Si el maestro empieza hablando un lenguaje que el alumno no habla, éste no será capaz de seguirlo hacia el lenguaje del nuevo dominio de acción.

Precisando el punto, el alumno bien podrá empezar a dirigir juicios negativos contra sí mismo, considerando que debería comprender cuando no lo está haciendo. Lo que es, en verdad, una incompetencia del maestro, es vivido por el alumno como una razón para autoinvalidarse. Es responsabilidad del maestro escuchar al alumno en cada paso, en cada etapa, para asegurarse de que lo está siguiendo, y que no se pierde en el proceso. Cuán a menudo nos hemos sorprendido diciendo, "espera un minuto, estoy perdido en este punto. No puedo seguir más al maestro".

Partiendo del lenguaje que ambos, maestro y alumno, comparten, el maestro debe introducir al alumno al nuevo lenguaje y al nuevo conjunto de distinciones que constituyen el dominio de acciones que se propuso aprender. Esto es precisamente lo que hace del aprendizaje una travesía de un lenguaje a otro.

4. Introduciendo nuevas acciones basadas en las nuevas distinciones

Las nuevas distinciones permiten nuevas acciones. Las distinciones no son la forma en que llamamos los objetos ya constituidos. No son el nombre que damos a los objetos. Más aún, el significado de una distinción está dado por las acciones que nos permite emprender. Una mesa es una mesa debido a lo que hacemos con cualquier cosa que llamemos mesa. Lo que hacemos no se refiere al objeto mismo sino a la manera en que nos relacionamos con él. Debido a que tenemos la distinción de mesa podemos producir mesas a partir de objetos y materiales muy diferentes. Los objetos están constituidos por las distinciones que usamos para hablar de ellos y por las acciones que aquellas distinciones hacen posibles.

Sobre la base de las nuevas distinciones que introducimos en el proceso de aprendizaje, nuevas acciones se hacen posibles. Cuando estamos aprendiendo a conducir, las distinciones de volante, cambios, rodamientos, espejo retrovisor, acelerador, freno, etc., permiten acciones que antes no eran posibles. Una vez que conocemos las distinciones, nos movemos hacia las nuevas acciones que ellas hacen posibles e iniciamos una danza con una nueva coreografía.

5. Práctica y Corporalización

Identificar nuevas distinciones e identificar nuevas acciones posibles no es suficiente para que ocurra el aprendizaje. Debemos entrar en un proceso de repetición, de recurrencia. Necesitamos una práctica repetida para que el maestro pueda juzgar que

nos hemos vuelto competentes o expertos en el nuevo dominio.

El aprendizaje ocurre en el cuerpo, en nuestro comportamiento, en nuestra capacidad para incorporar nuevas competencias como parte de nuestro repertorio de acciones posibles. Para aprender a tocar piano, debemos hacer más que sólo ser capaces de identificar las diferentes notas del teclado. Debemos ser capaces de tocar más que una pequeña melodía una vez. El aprendizaje ocurre cuando construimos transparencia, logrando un nuevo estadio en nuestras competencias actuales. Cuando el aprendizaje ha ocurrido, estamos listos para cambiar a un nivel aún más alto sin preocuparnos de la manera en que desempeñamos las acciones que hemos logrado realizar.

6. La conciencia del conocimiento

Cerramos el ciclo del aprendizaje con el reconocimiento de que ahora somos capaces de realizar lo que no éramos capaces en el pasado. Cuando esto sucede, sabemos que sabemos y sabemos que hemos aprendido. Mediante el aprendizaje nos diseñamos, nos convertimos en alguien diferente.

A menudo planteamos que nuestras acciones no son solamente expresión de lo que somos. Nuestras acciones no son sólo las acciones de un "yo" que las realiza, que existe -como una entidad ya constituida- detrás de nuestras acciones. Al expandir la acción que podemos desempeñar, estamos transformando permanentemente quienes somos. Estamos en este permanente proceso de devenir que la vida es. El

aprendizaje es una de las actividades más importantes de nuestras vidas, que nos capacita para trascender, para ir más allá de nosotros mismos.