

Ello nos permite concluir, por lo tanto, que la capacidad de escucha, tal como la estamos interpretando, es la competencia ontológica fundamental en la que el aprendizaje requiere sustentarse. Aprender significa estrictamente un ejercicio de escucha, así como la escucha permite ser vista como una competencia genérica que, como uno de sus resultados, precisamente genera aprendizaje.

Toda conversación, decimos a menudo, encierra el poder de la conversión. Toda conversación puede transformarnos, llegando incluso a modificar el tipo de ser que hasta entonces habíamos sido. Toda conversación puede constituirse en una gran experiencia de aprendizaje. Pero hagamos ahora un enroque entre esos mismos términos, entre el fenómeno de la conversación y el fenómeno del aprendizaje. Al hacerlo, constatamos que toda experiencia de aprendizaje remite, en último término, a procesos conversacionales que la sustentan y le dan dirección. Todo proceso de aprendizaje es, en rigor, un proceso conversacional. Al entenderlo así, podemos ahora procurar hacer una reconstrucción de los procesos de aprendizaje en términos de los distintos componentes conversacionales, de las diferentes competencias conversacionales, en las que dicho proceso se apoya o requiere apoyarse para llegar a ser efectivo. Éste es un desafío que, por el momento, dejamos abierto.

9. ¿Cómo devenir un aprendiz efectivo?

A un nivel genérico no es posible definir estrategias concretas de aprendizaje que sean igualmente válidas para todos los seres humanos. Somos diferentes y cada individuo posee determinadas habilidades y dificultades para desarrollar su capacidad de aprendizaje. Disponemos de estilos de aprendizajes diferentes y es importante que cada uno pueda identificar cuál de ellos le sirve mejor. Estos estilos de aprendizaje han sido caracterizados de muy distintas maneras. Algunos proponen, por ejemplo, una clasificación que destaca la importancia de lo

visual, de lo auditivo o de lo kinestésico. Hay múltiples otras clasificaciones y no creemos que sea pertinente explorarlas en detalle en esta oportunidad. Así como existen múltiples caminos para pensar, también son muy variados los caminos del aprendizaje y el que pudiera servirle a una persona no le sirve necesariamente a otra.

Nuestro interés, al menos en este texto, es concentrarnos tan sólo en lo que nos es posible situar a un nivel ontológico, en un nivel que es pertinente para todo y cualquier ser humano; es destacar lo que creemos válido para el conjunto de los seres humanos. Es a este nivel que procuraremos destacar algunos elementos que es importante tomar en consideración para facilitar los desafíos de aprendizaje que enfrentamos.

El fenómeno de la ceguera cognitiva

Si se nos pidiera hacer una lista con todas las cosas que sabemos, todas aquellas que hemos aprendido, eso sin duda nos va a tomar mucho tiempo. Sin embargo, podemos imaginar que llegará un punto en el que vamos a dar la lista por completa. En otras palabras, se trata de un universo finito. Él da cuenta que lo que sabemos que sabemos. Si se nos pide, ahora, que hagamos una lista de todo lo que no sabemos, nuevamente es muy posible que volvamos a invertir en ello muchos días pero, nuevamente, podemos imaginar que llegará un momento en el que nuestra lista estará completa. De nuevo, estamos también en otro universo finito. Se trata, esta vez de aquel que da cuenta de lo que sabemos que no sabemos.

Sin embargo, nuestro saber sobre lo que sabemos y lo que no sabemos no logra dar cuenta del inmenso universo de lo que podríamos saber. Además de estos dos dominios que quedan expresados en las dos listas que hemos confeccionado arriba, existen dos universos que han quedado excluidos y que no

son parte de lo que sabemos. Decimos que ellos están en un espacio de penumbra y dan cuenta de un fenómeno que llamamos «ceguera cognitiva». La primera ceguera cognitiva, que para nuestros propósitos es menos importante, guarda relación con el dominio de cosas que no sabemos que sabemos. Muchos aprendizajes los hemos realizado de manera no consciente, espontánea, en el convivir con otros y como resultado de la práctica de hacer lo que hacemos. No nos damos cuenta que, en el camino, aprendimos muchas cosas que han devenido transparente en nuestro operar. A menudo, es sólo cuando nos comparamos con otros, que descubrimos que poseemos competencias que ellos no tienen y de las que no estábamos conscientes. En otras palabras, descubrimos que no sabíamos que sabíamos. Ésta es una primera situación de ceguera cognitiva.

Aquella que más nos interesa es otra. Se trata de una que suele tener un inmenso impacto en nuestra capacidad de aprendizaje. Ella se refiere al universo infinito de cosas que no sabemos que no sabemos. Lo importante a destacar es precisamente el hecho que este universo es infinito. No podemos imaginarnos el hecho que alguien tenga la capacidad de hacer esa lista y llegar a terminarla. Siempre es posible añadir nuevas cosas más a ella. Esta constituye una segunda ceguera cognitiva.

Esto tiene algunas consecuencias de importancia. Aquello que se sitúa en el espacio de lo que no sabemos que no sabemos, precisamente por situarse allí, no produce en nosotros el efecto de abrirnos a su aprendizaje. Ya lo manifestaba Heráclito. «Si no esperamos lo inesperable, jamás lo descubriremos pues ni siquiera lo buscaremos». En un primer momento, pareciera que estamos condenados a esta clausura de nuestras posibilidades de aprendizaje. Bien podría argumentarse, si no sabemos que no sabemos algo, ¿cómo podemos estar dispuesto a aprenderlo? Pero creemos que existe una salida, al menos parcial a este problema. Si bien no podemos remediar los efectos de no

saber lo que no sabemos, podemos reconocer la existencia del fenómeno general de la ceguera cognitiva y, a partir de ello, mantener una actitud de apertura que muestra que, al menos, sabemos que no sabemos todo lo que no sabemos. Podemos, en el decir de Heráclito, comenzar a esperar lo inesperable.

Ello implica instaurar en nosotros una nueva actitud, una nueva disposición, una nueva emocionalidad. Se trata de instituir en el observador que somos una particular curiosidad por lo desconocido, una mayor disposición a ser sorprendidos, una mirada que mira aquello que mira aceptando que existen espacios que le son inaccesibles, espacios que para esa mirada son misteriosos y que no es posible descartar que determinadas experiencias nos revelen facetas del mundo y de nosotros mismos que anteriormente no percibíamos. Ello implica también tomar lo que sabemos con humildad, evitando la soberbia y la arrogancia que se genera cuando sólo nos afirmamos en lo que creemos saber y no abrimos espacio para el asombro frente a lo que no sabemos.

Una segunda línea de argumentación en torno a las consecuencias de lo señalado genera una conclusión que consideramos importante. Hemos sostenido que lo que sabemos es finito. Hemos comprobado también que lo que no sabemos es infinito. Si aceptamos estas dos premisas, ello implica que todo ser humano, no importa las condiciones que enfrente, es siempre infinitamente ignorante. Frente a la infinitud de lo que no sabemos, nuestras competencias y conocimientos, por muy importantes que ellos sean, son siempre infinitamente pequeñas. Vivir desde esta premisa implica vivir con una apertura al aprendizaje muy diferente de aquella que caracteriza a quién antepone lo que sabe frente a lo que no sabe. Todo esto refuerza nuestra conclusión anterior y le da mayor solidez a la disposición de humildad frente a los desafíos del aprendizaje.

10. Una mirada a Sócrates

Sócrates, filósofo griego que vivió en Atenas en tiempos de Pericles, es considerado por muchos el padre de la filosofía occidental. Cuando Querofonte, amigo de Sócrates, fue al templo de Apolo en Delfos, la Pitia —aquella sacerdotisa que entregaba los oráculos de Apolo— le dijo que Sócrates era el más sabio de todos los hombres. Ello, sin embargo, no podía ser más paradójal. Si algo caracterizaba a Sócrates era el hecho que hacía profesión de ignorante cada vez que entablaba con alguien una conversación.

En efecto, siempre que Sócrates debatía algún asunto con alguien, se preocupaba de manera especial de dejar en claro que sobre el tema en cuestión él no pretendía saber nada. ¿Cómo se explica que alguien como Sócrates, que profesaba permanentemente su ignorancia, fuera considerado por la Pitia como el más sabio de todos los hombres? Si, como sostenía la Pitia, Sócrates era sabio, ¿cómo podía afirmar, sin contradecirla, que era ignorante? A la inversa, en la medida en que Sócrates insistía en su ignorancia, ¿cómo podía la Pitia sostener que era el más sabio?

La forma en que el propio Sócrates abordó esta paradoja, consistió en señalar que es sabio quien supone que no sabe. En otras palabras, que es expresión de mayor sabiduría el suponer que no sabemos, que suponer que sí sabemos. Luego de compararse con alguien que tenía fama de sabio y que presumía de saber lo que significa ser noble y bueno, Sócrates hace 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, no supongo que lo sé.»

Apología de Sócrates

Con respecto al aprendizaje, es más sabio suponer la ignorancia que el conocimiento.

Para Sócrates nada es más problemático que la presunción de saber, que derivamos del sentido común. Vivir desde allí es vivir en una suerte de sonambulismo, al interior de una bruma que no reconocemos como tal. Para aprender a bien vivir, inquietud fundamental que guía a Sócrates, él promueve el camino inverso. Orienta su vida desde la premisa de la ignorancia, desde el reconocimiento que no podemos descansar en el sentido común, y que la ignorancia es nuestro punto de apoyo más seguro. Según Sócrates, de lo único que nos es posible presumir es de saber que no sabemos. La seguridad que nos proporciona el sentido común es para Sócrates una ilusión, una presunción que es preciso disolver. Aquel que acepta entrar por el camino de la disolución de las supuestas certezas que le proporciona el sentido común, entra simultáneamente por camino del bien vivir.

En las conversaciones que Sócrates mantiene con sus conciudadanos, las preguntas y no las respuestas son lo importante. El blanco predilecto en sus diálogos es aquello que suponemos saber. Su maestría consiste precisamente en demostrarles a sus interlocutores cómo, detrás de esa presunción, reside en rigor nuestra ignorancia. Pero se trata de una ignorancia que no se reconoce a sí misma. Quien no manifieste una disposición a poner en cuestión sus respuestas, nos dirá Sócrates, orientará su vida por la senda equivocada. El ideal de vida, reitera, es la vida indagada. Esta es la única vida que merece ser vivida. El compromiso con la indagación representa lo más importante que un ser humano puede alcanzar, y es la puerta abierta hacia el aprendizaje.

El punto anterior se ve asociado con un fenómeno, hoy en día ampliamente reconocido en la teoría de la ciencia, llamado la paradoja del conocimiento. Nos hemos referido a

ella previamente. Durante mucho tiempo se pensaba que mientras más avanzaba el conocimiento, más se reducía el espacio de lo que no sabíamos. De alguna forma, todo conocimiento algo restaba del espacio de nuestra ignorancia. Los hechos, sin embargo han comenzado a demostrar el fenómeno opuesto. Mientras más se desarrollan nuestros conocimientos, más crece la extensión de lo que intuimos que no sabemos. Lo que en un primer momento pareció extrañar a muchos, hoy se acepta en la medida que se reconoce que lo que no sabemos es infinito y, por consiguiente, cualquier avance en ese territorio no logra reducirlo.

Pero existe una tercera dimensión que también requiere ser advertida. A partir de la introducción de la noción del observador, hemos planteado que en rigor no sabemos cómo son las cosas. La antigua presunción de verdad ha sido puesta en cuestión. Hoy comenzamos a reconocer que sólo disponemos de interpretaciones que nos sugieren, no cómo son las cosas, sino tan solo cómo podrían eventualmente ser. Ello implica que nuestros conocimientos por muy sólidos que aparenten ser, son siempre conjeturales. Nunca podemos estar plenamente seguros de que las cosas sean efectivamente de acuerdo a cómo las interpretamos. Sólo disponemos de conjeturas, de hipótesis, sobre las cosas. No sólo podemos abrirnos al espacio infinito de lo que no sabemos. Aquello que creemos saber tampoco es seguro. Sólo resultará válido hasta el momento en que surja una nueva y más poderosa interpretación. Y ello puede acontecer en cualquier momento. Esta nueva conclusión refuerza incluso más la necesaria apertura que requerimos tener frente a los desafíos del aprendizaje.

Una vez que el observador que somos comience a operar desde esta apertura que hemos invocado desde tan distintos lados, la disposición al aprendizaje evidentemente se incrementa. Ella representa, por lo tanto, una importante precondition de la competencia que nos lleva a aprender a aprender.

a. La declaración de ignorancia

Los procesos de aprendizaje suelen arrancar de una determinada acción que realizamos en el lenguaje. Es más, muchas veces para que tales procesos se desencadenen es preciso hacerlos arrancar de tal acción, pues, de lo contrario, el camino del aprendizaje no se abre. Nos referimos a la declaración de ignorancia, al hecho declarar «¡Esto no lo sé!». Son muchas las personas que evitan hacer esta declaración. Sienten que hacerla los disminuyen, exhibe no sólo sus debilidades, sino también sus vulnerabilidades. Piensan a veces que el honor pareciera estar comprometido si declaramos que hay algo que no sabemos.

Estas dificultades para emitir la declaración de ignorancia suele estar ligada a determinadas circunstancias o contextos. Hay quienes se ven inhibidos a hacerla en el contexto del trabajo, pues suponen que lo importante en él es mostrar todo cuanto sabemos, pues es en razón de aquello que se nos ha contratado. Un padre muchas veces se inhibe a declararse ignorante frente a sus hijos, pues cree que al ellos descubrir su ignorancia, quizás lo respetarán menos. Lo mismo sucede muchas veces en la relación de un profesor con sus alumnos. En fin, los son muy diversos. Con ello no sólo comprometemos nuestras posibilidades de aprendizaje y, por lo tanto, prologamos nuestra ignorancia, de la misma manera, nuestro comportamiento tiene además un efecto en los sistemas sociales en los que participamos y tiende a generar también en otros la dificultad de reconocer lo que no saben. El sistema social termina restringiendo su capacidad de aprendizaje.

La dificultad que exhiba una determinada persona para realizar la declaración de ignorancia tiene un efecto de modelaje y ello es imitado por los demás con lo que sus efectos restrictivos se multiplican. A la inversa, cuando se instituye la declaración

de ignorancia en un determinado sistema social, la capacidad de aprendizaje de tal sistema se refuerza.

Pero hagámonos cargo de las dificultades que inhiben esta declaración al nivel de un observador particular. Si examinamos los temores que inducen a un individuo a no reconocer (sea pública o privadamente) que no sabe, descubrimos ellos suelen ser infundados. Son pocos los seres humanos que no saben o que, al menos, no intuyan la inmensidad de lo que no saben. Ser humano, como nos lo ha dicho Blaise Pascal, es saberse miserable, es saberse profundamente limitado, vulnerable, atrapado en la finitud propia de nuestra existencia. Cuando observamos que otro ser humano, muchas veces con más conocimientos y competencias que nosotros, declara sin dificultad que hay cosas que no sabe, por lo general ello incrementa nuestro respeto y admiración hacia él o ella. Ello le confiere ventaja. Y si esa persona, que puede ser mi jefe, mi maestro o mi padre, declara en paz su ignorancia, ello me induce a hacer lo mismo y producir quizás en otros el efecto que tales declaraciones tuvieron en mis propias posibilidades de aprendizaje.

El temor de reconocer nuestra ignorancia nos conduce a prolongarla. Se trata de una manera de esconder lo que no sabemos en vez de dejarlo de manifiesto y avanzar hacia la superación de esa ignorancia ahora develada. La declaración de ignorancia, tal como lo señalamos al inicio de esta sección, es no sólo el inicio, sino también la precondition del camino del aprendizaje. En la modalidad de aprendizaje autónomo ella deviene una herramienta insustituible.

11. Algunos obstáculos del observador que bloquean el aprendizaje

Existen múltiples razones por las cuales la gente pierde oportunidades de aprender o tiene dificultades para hacerlo. Muchas de ellas remiten al tipo de observador que los individuos

son. Como tal estas dificultades podemos situarlas en los cuatro dominios primarios del observador: la biología, la corporalidad, la emocionalidad y el lenguaje. En esta sección nos concentraremos en dos de estos factores: los juicios, que pertenecen al dominio de lo lingüístico, y las emociones. Ellos se encuentran por lo demás estrechamente relacionados en la medida que las emociones pueden ser reconstruidas lingüísticamente en términos de juicios y que los juicios desencadenan determinadas emociones.

Antes de ello, sin embargo, queremos hacer un alcance sobre la relación del cuerpo con el aprendizaje. El cuerpo, tal como lo hemos señalado, permite ser abordado a partir de dos miradas diferentes: la mirada de la biología y la de la corporalidad. Si aceptamos que las acciones humanas están determinadas, en sus condiciones de posibilidad, por nuestra estructura biológica, tenemos necesariamente que aceptar que ella es también un primer factor de determinación en nuestra capacidad de aprendizaje. El estudio de las relaciones entre la estructura biológica y el comportamiento humano, es importante reconocerlo, se encuentra en sus albores. Sin embargo, los últimos avances registrados en ellas han sido sorprendentes. Ya hemos hecho referencia a las contribuciones realizadas durante las últimas décadas en torno a la biología del aprendizaje.

Todo aprendizaje sucede en el cuerpo y el cuerpo se encuentra directamente involucrado en él. Todo aprendizaje, para que sea tal, para que se asiente como aprendizaje, requiere de un proceso de incorporación, requiere hacerse cuerpo. En este sentido, hablamos de la corporalización del aprendizaje. Con ello apuntamos al dominio conductual, campo propio de la corporalidad. 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 esto se reconoce, nos alejamos del supuesto

que el aprendizaje es un proceso que sólo tiene lugar en el cerebro o en la mente de las personas. En general, todo el cuerpo está involucrado en él en la medida que la conducta del individuo se ve afectada.

Y así como el aprendizaje afecta la corporalidad, de la misma manera la corporalidad afecta también las posibilidades de aprendizaje. Hay cuerpos dispuestos corporalmente al aprendizaje de la misma manera como hay cuerpos a partir de los cuales el aprendizaje se hace muy difícil. Todo cuerpo es un cuerpo más o menos dispuesto a determinadas experiencias y tales disposiciones se expresan en posturas, en movimientos, en la gestualidad del individuo. Se expresa incluso en su patrón de respiración y su nivel de relajamiento muscular. Por lo general no tenemos dificultades para reconocer cuando encontramos cuerpos que no están adecuadamente dispuestos al aprendizaje. Muchas veces antes de iniciar el proceso mismo de aprendizaje, resulta necesario lograr que esos cuerpos se coloquen en la disposición adecuada para facilitar el aprendizaje que buscamos iniciar. Todo maestro sabe que observando las posturas y gestualidades de sus alumnos, él o ella pueden inferir cuán presentes, abiertos y comprometidos esos cuerpos están durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

a. Algunos juicios del observador que bloquean el aprendizaje

Existe un amplio rango de obstáculos al aprendizaje que proviene del lenguaje y muy particularmente de los juicios que tenemos sobre nosotros mismos o sobre aquello que es materia de aprendizaje. Hemos abordado el tema de los juicios con anterioridad. En esta oportunidad sólo nos concentraremos en su rol como barrera a la posibilidad de aprender. Para tal efecto, examinaremos algunos de los juicios –de entre los muchos que podrían señalarse– que bloquean el aprendizaje.

Toda experiencia de aprendizaje representa una jornada hacia territorios que no nos son familiares, hacia lugares desconocidos, no transitados previamente por nosotros. Cada incursión en el aprendizaje nos enfrenta a situaciones nuevas. Una de las paradojas de la experiencia de aprender guarda relación con el hecho que ella implica desplazarse hacia un nuevo espacio existencial que expande el horizonte de lo posible. Sin embargo, muy a menudo sucede —no es siempre el caso— que la experiencia de habitar el espacio anterior al aprendizaje suele ofrecerse como la de un espacio lleno, sin vacíos que permitan albergar posibilidades nuevas. Vivimos en la plena conformidad de nuestro propio espacio vital. Cuando ello acontece, solemos confundir lo nuevo con lo conocido; no somos capaces de reconocer lo que no nos es familiar. No vivimos con la suficiente apertura para reconocer lo nuevo y asombrarnos con ello.

Un primer obstáculo surge precisamente de esta situación. Hay personas que suelen no ver lo nuevo como nuevo. Más bien, lo ven como más de lo antiguo, como algo que ya conocen. El juicio que las caracteriza es «Esto yo ya lo sé». Existen múltiples formas para expresar esto, pero todas se reducen al hecho que somos incapaces de ver lo nuevo como nuevo. Por ejemplo, otra modalidad equivalente es aquella que recurre al juicio «Esto es lo mismo que ...». A través de este juicio muchas veces reducimos lo nuevo a lo antiguo y perdemos la posibilidad de observarlo en su originalidad.

Hay innumerables ejemplos de cómo se han perdido oportunidades de negocios porque la gente vio lo nuevo como más de lo viejo. 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?

El principal obstáculo para aprender cuando vivimos en el juicio «Esto yo ya lo sé», es nuestra resistencia a abandonar

nuestros supuestos. Dondequiera que estemos o cualquiera sea nuestro nivel de comprensión, tendemos a hacernos coherentes a nosotros mismos y al mundo. Cualquier nuevo suceso, cualquier dominio de acción inexplorado es, de alguna manera, una amenaza para esa coherencia. A menos que estemos dispuestos a desprendernos de nuestras formas usuales de dar sentido a las cosas, puede resultar difícil abrirse a lo nuevo y reconocerlo como tal.

Esta es una de las principales ventajas que los niños tienen sobre los adultos. Los niños no sólo tienen menos supuestos que defender, están, además, en una mayor disposición 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 cuya existencia ni siquiera era capaz de anticipar. 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.

Otro juicio que hace de barrera al aprendizaje surge, esta vez, aceptando que estamos frente a algo nuevo, pero planteando; «Yo nunca podría aprender esto». Detrás de esta frase puede haber diferentes historias. Algunos dirán, «No soy lo suficientemente hábil para conocer esto», «Esto es muy complicado para mí», «Pero si a mi me cuesta aprender»; «Yo soy malo para...» Podríamos llegar a tener una lista interminable de razones para decir, «Yo no puedo aprender esto». El nuevo dominio de acción que se le muestra a esas personas no les parece asequible. En cierto sentido, lo nuevo inhibe a la persona en tanto parece estar más allá de su alcance. Llamamos falta de auto-confianza (o autoestima) a la emocionalidad que resulta de este juicio.

Lo interesante de este tipo de juicios es que están fundados en una caracterización negativa de cómo somos, a partir

de la cual cerramos posibilidades de acción. Todos ellos descansan en el supuesto que «dado como soy, nunca podré actuar de la manera que se me ofrece en el aprendizaje». Ello supone que el ser antecede a la acción. Desconoce, por lo tanto, la relación complementaria: que la acción genera ser y que, a través del aprendizaje, lo que se me ofrece es, precisamente, la posibilidad de cambiar mi forma de ser. Hace del «no saber algo» la razón para perpetuar el no saber, cuando ello puede ser justamente la razón para tomar la decisión de aprender.

Otro grupo de juicios que interfiere en el aprendizaje se refiere a las opiniones que vierte quien está en proceso de aprender, sobre cómo se le debería enseñar o cómo debería estar aprendiendo durante el proceso. Una forma que este tipo de juicio adquiere es la siguiente «Estoy dispuesto aprender, pero siempre que se me enseñe de tal o cual forma», como si quien está aprendiendo supiera cuál es la mejor forma de enseñar aquello que no sabe. Otra forma es el juicio que sostiene, por ejemplo, «Dado que no todo me queda claro de inmediato, es seguro que no lo voy a poder aprender». La situación, aunque esta vez inversa, es equivalente a la anterior: quien está aprendiendo lo que no sabe, supone que sabe cómo debiera aprenderlo.

Cada vez que enfrentamos un quiebre negativo en la vida, vale decir, una situación que nos confronta con la insatisfacción respecto de lo que nos sucede, se nos suele abrir una gran oportunidad de aprendizaje. Sin embargo, no siempre aprovechamos esta oportunidad de manera que de ella salgamos aprendiendo algo. Nuevamente, el que podamos aprovechar o desperdiciar esa oportunidad, está fuertemente relacionado con el tipo de juicios que hacemos al enfrentar el quiebre.

La persona que, al enfrentar un quiebre negativo, tiende a responsabilizar a los demás y no asume ninguna responsabilidad propia, escasamente abrirá oportunidades de aprendizaje. Quien, por el contrario, enfrenta los quiebres negativos

preguntándose «¿Qué pude haber hecho que no hice (o no supe hacer) que, al margen de las responsabilidades ajenas, me hubiese evitado esta situación?» estará sin dudas en mejores condiciones de detectar deficiencias en su comportamiento y de abrir un espacio para aprender.

De la misma manera, la persona que enfrenta quiebres negativos a través de historias y juicios personales que sólo apuntan a «explicar» o «justificar» el quiebre, sin moverse hacia la acción, tampoco reconocerá en ellos oportunidades de aprendizaje. Típico en estos casos es la fórmula «Esto me sucedió porque soy ...» o «Esto pasó porque Juan es un ...». Si damos el juicio como una forma de caracterizar como «somos» (nuestro «ser» o el «ser» de Juan), cerramos la posibilidad de emprender las acciones que permitan en el futuro evitar ese mismo quiebre. Entre ellas, obviamente, destaca el aprendizaje.

b. Algunas emociones del observador que bloquean el aprendizaje

Las emociones constituyen un aspecto fundamental de todo proceso de aprendizaje. Para ello deben ser consideradas y diseñadas como parte del proceso. La disposición al aprendizaje no es una función de la veracidad de lo que enseñamos, sino de la apertura emocional que se produce en quien aprende. 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 sobre cimientos emocionales.

Siguiendo a Maturana, entendemos las emociones como particulares predisposiciones para la acción (ya se trate de emociones propiamente tales o de estados de ánimo, de acuerdo a la distinción que hemos formulado en páginas anteriores). Los seres humanos nos encontramos siempre en determinados estados emocionales. Es difícil detectar en la vida una situación

que podamos definir como carente de emocionalidad. Tal como lo hemos señalado anteriormente, la propia apatía (de griego *apathos*, falta de emoción) es, de por sí, un tipo de emocionalidad. La emoción, por lo tanto, define nuestra modalidad de ser en el presente, en relación a nuestra disposición para la acción.

Cuando vivimos la experiencia que ciertas posibilidades de acción se abren y otras se cierran, podemos identificarla a partir de determinadas disposiciones emocionales y decimos, por ejemplo, que estamos entusiasmados, tristes o furiosos. En cada una de esas emociones hay ciertas acciones que son posibles y otras que no lo son. En cada una de esas emociones nuestra apertura hacia los demás y, en general, hacia la propia vida, es diferente. Nuestra disposición al aprendizaje, siendo éste una particular modalidad de acción, no sólo remite a las restricciones que resulten de nuestra estructura biológica o al tipo de juicios que podamos hacer sobre lo que nos acontece. Ella remite también a las condiciones emocionales en las que nos encontremos.

La relación entre la emocionalidad y el aprendizaje es quizás uno de los temas más importantes de abordar. Ello, por cuanto ha sido históricamente una de las temáticas más ignoradas por nuestra tradición racionalista y logocéntrica, que ha privilegiado siempre los aspectos de contenido en los procesos de aprendizaje. El énfasis puesto, por ejemplo, en el diseño curricular así lo atestigua. Por siglos hemos pensado que lo fundamental en el aprendizaje es la claridad de las ideas y la impecabilidad de su articulación lógica. Ello, se supone, es suficiente para generar un adecuado aprendizaje. Éste ha sido uno de los supuestos centrales del programa metafísico que inauguraran en la Grecia antigua Platón y Aristóteles.

Antes de los metafísicos, sin embargo, en la Grecia pre-socrática, el aprendizaje se entendía de manera muy diferente. La racionalidad no era el fundamento de la enseñanza que durante

mucho tiempo estuvo en manos de los poetas, ni era tampoco el pilar central del tipo de enseñanza impartida por los sofistas, aquellos primeros profesores profesionales que conocemos en la historia. Tanto en los unos como en los otros, se reconocía la importancia de los aspectos emocionales del proceso de aprendizaje.

Es precisamente en ese contexto, por ejemplo, que los sofistas se dedican al desarrollo de la retórica, el arte del convencimiento y de la seducción a través de la palabra. En la retórica, el logos, el contenido racional de lo que quiere comunicar, es un aspecto importante que debe ser considerado, pero sólo uno entre otros. Tan importante como él son otros dos aspectos: lo que los griegos llaman el ethos y el pathos. El ethos apunta a la autoridad, presencia y fuerza emocional de quien enseña y habla. El pathos remite a la experiencia emocional de quien aprende y escucha. Para producir una experiencia de aprendizaje efectiva y plena, estos tres elementos, logos, ethos y pathos, tienen que ser desarrollados y apoyarse mutuamente. Aristóteles, que en su *Retórica* reconoce esos tres elementos, termina sacrificando los dos últimos en favor de la preeminencia del logos.

Sin embargo, si miramos nuestras propias experiencias, sabemos que aquellos maestros que más impactaron nuestras vidas no siempre fueron los más claros ni los que posiblemente sabían más. No siempre eran los que se destacaban por la impecabilidad de su lógica. Muchas veces fueron aquellos que supieron crear con sus enseñanzas un espacio emocional particular, desde el cual vimos aparecer nuevas posibilidades para nosotros en la vida y, por lo tanto, nos enseñaron la posibilidad, no de una materia específica o un conjunto de procedimientos, sino de un futuro diferente. Fueron maestros que contribuyeron a modificar nuestro sentido de vida.

La importancia central que tiene para el aprendizaje el espacio emocional desde el cual éste se lleva a cabo, de ninguna forma implica desconocer la importancia del contenido. Pero

éste de nada sirve si el espacio emocional desde el cual se imparte, desde el cual se le enseña, no es el adecuado. ¿De qué sirve la luminosidad del contenido si la emocionalidad que prevalece en el proceso de aprendizaje nos lleva a cerrarnos a la posibilidad de aprender?

Examinaremos algunas emociones particulares que están directamente conectadas con el proceso de aprendizaje.

La arrogancia

Para que ocurra el aprendizaje, debemos abrirnos a la posibilidad 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 estamos continuamente en un proceso de dar sentido a nuestras vidas y al mundo que nos 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 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 los resultados que obtenemos son insatisfactorios, cuando enfrentamos problemas o quiebres en el fluir transparente de la vida, podemos cuestionar nuestras coherencias y certezas. Los resultados negativos que nos llevan a declarar problemas pueden ser grandes facilitadoras de aprendizaje. Mientras más duro sea el problema, mejor podrá ser nuestra disposición a abrirnos a algo nuevo y cuestionar nuestras creencias. No es sorprendente darse cuenta de que la gente que es severamente derrotada suele

demostrar 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 suele asociarse con la emoción que distinguimos con la palabra «arrogancia». La arrogancia es una emoción que permite de ser lingüísticamente reconstruida de la siguiente manera: «Conozco todo lo que está ahí para ser conocido y nada ni nadie a mi alrededor representa para mí una posibilidad de aprender algo nuevo». Cuando estamos en el estado emocional de arrogancia simplemente no estamos disponibles para el aprendizaje. Para que el aprendizaje tenga lugar, 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.

Confusión, perplejidad y asombro

Pero aún cuando somos capaces de ver lo nuevo como nuevo, reaccionamos a ello en diversas formas emocionales. Estas son las emocionalidades de la confusión, la perplejidad y el asombro. Examinemos cada una de ellas. Cuando decimos, «Estoy confundido», nos encontramos en un estado emocional que puede reconstruirse como sigue: «Juzgo que esto es nuevo. No lo entiendo y eso no me gusta». Cuando estamos confundidos, entramos en una emoción que se arraiga en nuestras coherencias pasadas. Las coherencias pasadas son puestas en peligro por cualquier cosa que sea nueva. Este apego a las coherencias pasadas lleva a la confusión.

Cuando decimos, «Estoy perplejo», también estamos reconociendo que estamos enfrentando algo nuevo. Sin embargo,

en este caso nos debatimos entre el riesgo de perder parte de nuestras coherencias adquiridas (heredadas del pasado), y el reconocimiento de las nuevas posibilidades («lo nuevo») que ello pueda traer consigo. No sabemos qué es mejor. Decimos, «Juzgo que esto es nuevo. No lo estoy entendiendo del todo y no estoy seguro si me gusta o no. Estoy a la espera de ver que resultará de esto».

Cuando estamos en asombro, la experiencia emocional es muy diferente. Nuevamente, somos capaces de ver lo nuevo como nuevo, pero en lugar de confundirnos o quedar perplejos, podemos visualizar lo nuevo como la expansión de lo que será posible en el futuro. Cuando estamos asombrados, el futuro se hace cargo de nuestro estado emocional. Es como decir, «Juzgo que esto es nuevo. Y aunque todavía no lo entiendo cabalmente, ¡esto me gusta!»

Al enfrentar algo nuevo, distintas personas se encuentran en estados emocionales muy diferentes. Confrontados con la misma experiencia de aprendizaje, algunas personas pueden estar confusas, otras perplejas, y hay aquellos que pueden estar asombrados. Las diferencias en sus estados emocionales influirán directamente en su capacidad de aprendizaje.

La resignación y el aburrimiento

Algunas de las emocionalidades que obstruyen al aprendizaje operan como obstáculo antes de que el proceso de aprendizaje se inicie. La más importante que podemos señalar a este respecto es la emocionalidad de la resignación en sus diferentes manifestaciones, entre las que podríamos incluir el aburrimiento.

Tanto la resignación como el aburrimiento se caracterizan por cerrarse de antemano a la posibilidad que encierra el aprendizaje. La resignación, como bien sabemos, nos cierra a las posibilidades que otros observan. Lo que otros ven como

posible, no es percibido así por el resignado o, al menos, no lo percibe así para él. Su respuesta a la acción (en este caso al aprendizaje) es «¿Para qué?» «¿Qué se obtiene con eso?» El aburrimiento, por su parte, permite ser reconstruido como una emoción desde la cual se considera que lo que sucede no conduce a nada, que no abre, ni incluso cierra, posibilidades: las cosas suceden como si no pasara nada. Todo pareciera dar lo mismo.

Si un maestro detecta que éstas son las predisposiciones de sus alumnos, más le vale hacerse cargo de modificarlas, antes incluso de pretender pasar materia. Dicho de otra forma, al momento de «pasar materia», de iniciarse el proceso de aprendizaje, de lo primero de lo que es necesario hacerse cargo, es de considerar el estado emocional de los alumnos y disolver la emocionalidad que obstruye los procesos.

El miedo

Existen otras emociones que también hacen de obstáculo al aprendizaje; pero que suelen producirse con mayor frecuencia al interior de su propio proceso. Dentro de ellas queremos destacar particularmente una: nos referimos a la emoción del miedo. Separamos el miedo de otras emociones asociadas con el desafío que suele producir la experiencia de aprendizaje, en el sentido de imponerle a quien aprende una sensación de riesgo, incluso de inseguridad por tener que explorar territorios desconocidos, de tener que exigirse más allá de lo habitual, de tener incluso la sensación que se salta al vacío.

Nos referimos aquí al miedo que surge ligado a experiencias de indignidad, de falta de respeto hacia el aprendiz por parte de quien detenta la autoridad en el proceso de aprendizaje. Aludimos en este caso a las reacciones emocionales que surgen del maltrato, del abuso que puede ejercer aquel sobre quien recae el rol de enseñar, en cuanto a la confianza que le ha sido conferida por quien desea aprender. Nos referimos al

hostigamiento a que el maestro puede someter al alumno, a partir del poder que éste le otorga.

La relación de enseñanza-aprendizaje es una relación desigual de poder y no puede ser de otra forma. La relación de enseñanza-aprendizaje no es ni puede ser una relación democrática, una relación entre iguales. Maestro y aprendiz constituyen la relación de enseñanza-aprendizaje en razón de sus diferencias, de lo que separa al maestro del alumno. Si hay una diferencia entre ambos, la relación de enseñanza-aprendizaje no se justifica. El maestro se define porque sabe, porque puede actuar de una forma que, quien no sabe, no puede. Saber es poder y no saber es no poder.

Cuando el alumno siente que la experiencia de aprendizaje compromete su dignidad, el propio aprendizaje suele verse severamente comprometido. La disposición de apertura de parte del alumno se troca fácilmente en defensa, en cierre, en afán de guarecerse, en evitar aquello que se vive como humillación y, por ende, en eludir la propia experiencia de aprendizaje. Quien utiliza el miedo y la humillación como herramientas de aprendizaje simplemente no entiende el papel que en él juegan las emociones.

c. Consideraciones finales

A veces pensamos que no podemos hacer o aprender cualquier cosa. Pero cuando hacemos esa reflexión, muchas veces observamos que otros pueden hacer o aprender aquello que nos parece tan imposible. El que otros lo hagan, nos sugiere que es posible. Sin embargo, encontramos límites en nuestra capacidad de acción y aprendizaje. Y el problema no reside muchas veces en una falta de motivación. Al contrario, frecuentemente lo que más deseamos es lo que no podemos hacer. Surge entonces la pregunta ¿cuáles son los límites que nos impiden

hacerlo? ¿Qué condicionantes acotan la extensión de nuestra acción y de nuestros aprendizajes?

Nuestras experiencias remiten a las cosas que nos pasan en la vida. Sobre ellas elaboramos determinadas interpretaciones. Pues bien, a menudo confundimos la experiencia con la interpretación que hacemos de ella. Al proceder así, nos limitamos a la explicación que generamos, y restringimos, primero, la posibilidad de considerar otras interpretaciones y, segundo, el rango de acciones que, desde otras interpretaciones, podemos emprender para hacernos cargo de lo que sucede. Una de las consecuencias de lo anterior es la reducción de nuestras posibilidades de aprendizaje, en la medida en que nos atamos innecesariamente a determinadas explicaciones.

Una de las grandes ventajas que resulta de situarnos en la perspectiva del observador, es la posibilidad de mirar nuestras explicaciones como tales y, por consiguiente como nuestras y no como realidades que nos son ajenas y difíciles de cambiar. Esta perspectiva constituye un factor central en la expansión de nuestras posibilidades de aprendizaje. La capacidad que como observadores desarrollemos para separar el fenómeno de la explicación y para estar dispuestos a desprendernos de nuestras interpretaciones o explicaciones cuando encontremos otras más poderosas, resultará ser un aspecto importante en la capacidad de que dispongamos para adaptarnos exitosamente a nuevas situaciones y para desarrollar nuestro actuar con mejores resultados.

12. La importancia de la humildad como postura básica

Intercambiar juicios, particularmente cuando estos son críticos, no es fácil. Nuestra primera reacción suele ser defensiva. Resistimos la crítica. Nos sentimos cuestionados como personas. En muchas oportunidades, no podemos evitar sentirnos ofendidos o avergonzados. Acudimos espontáneamente a factores externos, en los que diluimos nuestra responsabilidad,

para explicar y luego justificar los resultados insatisfactorios. Desarrollamos múltiples mecanismos para evitar la crítica.

Sin embargo, sabemos que nuestra posibilidad de modificar los factores externos, como son el comportamiento de los demás o mucho de lo que acontece en nuestro entorno, es más difícil que la posibilidad de corregir nuestro propio comportamiento. Esta dificultad se incrementa cuando las reacciones defensivas son compartidas por todos los miembros de un grupo humano y cuando, en consecuencia, cada uno apunta su dedo hacia afuera a la vez que reacciona defensivamente cuando alguien apunta el dedo hacia él. Bajo estas circunstancias, nadie termina haciéndose cargo de nada.

Ello no sólo resiente el aprendizaje individual de los miembros del grupo, sino que restringe a la vez las posibilidades de aprendizaje de la colectividad como sistema, limitando su capacidad de reacción, mejoramiento e innovación. La principal fuente de innovación surge del interés de hacerse cargo de lo que no funciona, de las insuficiencias que exhibe nuestro desempeño. Si la posibilidad de conversar sobre estas insuficiencias está limitada, limitaremos también nuestra capacidad de innovar.

Nuestra capacidad de aprendizaje es tributaria de nuestra capacidad de aceptar juicios críticos sobre nuestros desempeños, de observar áreas de mejoramiento, áreas de superación. Quien resiste ser criticado, quien no tolera poner sus acciones en cuestión, compromete su capacidad de aprendizaje y, por lo tanto, su capacidad de transformación. En vez de fluir en la vida, hace de su forma de ser algo fijo, inmutable, cerrado al cambio.

Es muy importante, entonces, establecer una conexión con el fracaso. NO con un cuento explicador o justificador que contamos

después, sino con el momento mismo en que aquello se intentó y no dio resultado. El cuento que justifica o pone en camuflaje el fracaso, cierra mis puentes de acceso a los nuevos intentos y a la transformación. La arrogancia es un puente cerrado.

13. La afirmación del misterio como dimensión fundamental de la realidad

Todo esfuerzo por entender al otro en su actuar e, incluso, por entenderlo como el tipo de observador que es y que lo lleva a actuar como lo hace, remite ineludiblemente al observador que somos nosotros mismos y a explicaciones producidas por este observador, siempre limitado e incapaz de acceder al otro tal cual es. Ello significa que en nuestras relaciones con los demás, sabemos que nuestras interpretaciones son aproximaciones al misterio que el otro representa. Este misterio se mantendrá siempre como tal, independientemente del poder relativo de nuestras interpretaciones. Por muy poderosas que ellas sean, no pueden disolver el misterio que es cada ser humano.

Esto define, desde otra perspectiva, el tipo de relación que establecemos con ellos, y configura una modalidad de convivencia no sólo fundada en el respeto mutuo, sino también en una profunda y recíproca humildad, al establecer la forma como hacemos sentido de nosotros y de los demás. La noción del misterio de la persona humana está en el corazón de lo que planteamos, y ella es también uno de los pilares de la propuesta que hacemos para fundar una nueva ética de la convivencia.

Somos seres misteriosos. Estamos abiertos a transformaciones que sorprenderán a otros y también a nosotros mismos. Nuestras miradas a los demás y a nosotros, son siempre miradas precarias, incompletas. Nuestras interpretaciones van a ser siempre limitadas e insuficientes. Y, sin embargo, ellas nos confieren el poder