20
2ej.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGON

APRENDIZAJE E INVESTIGACION

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

MARIA GUADALUPE RIVERA AVILA

ENEP ARAGON

escuela nacional de estudios profesionales
aragón

MEXICO, D. F. 1988.

I N D I C E

INTRODUCCION

Día a día, sentimos la necesidad de discutir y seguir profundizando en el plano de lo pedagógico, de recuperar parcelas de una realidad que aún puede tener rincones poco explorados; es por ello que con el desarrollo de este trabajo buscamos incursionar en un campo al cual consideramos escasamente abordado, cuya incidencia y riqueza resulta difícil de precisar y captar en la rigidez de una definición.

Entonces, la idea es recuperar una problemática con frecuencia reconocida más pocas veces explicitada: nos referimos a la falta de claridad que existe en torno a la posibilidad de relacionar al aprendizaje y la investigación, tema central de este trabajo. Esto nos lleva a una reflexión acerca de estas elaboraciones teóricas que han configurado campos y prácticas claramente reconocibles. Pero, independientemente de su aceptación o de su pretensión de legitimarse como discursos científicos implican una orientación que trata de hacerlos partícipes en la producción de conocimientos.

Por lo anterior, en la mayoría de los casos se trata al aprendizaje y la investigación de manera disociada, pues aún cuando ambos se inscriben en el ámbito de lo pedagógico, pocas veces se les explicita a través de algún vínculo. Es por ello que nuestra exposición se centra en la labor de construir y reivindicar la posibilidad de este vínculo y tratar de favorecer la reflexión del pedagogo, sobre el mismo, pero además con la idea de llegar a generar —en torno a esta relación—, nuevas vías de explicación.

Por otra parte, partimos del supuesto de que tanto aprendizaje como investigación, son concebidos como procesos flexibles que

involucran avances, saltos, choques, retrocesos, en tanto se -- van construyendo lo cual no puede hacerse de una manera lineal, antes bien, en forma conjunta implican destrucciones, recons--- trucciones, a partir de que lo real conlleva un movimiento histórico involucrando, al mismo tiempo, la necesidad de rebasar - lo ya aprendido, lo ya investigado, lo ya conocido. Dentro de este marco, es que pretendemos generar el carácter crítico que nos permita arribar al esclarecimiento y reflexión de nuestra - problemática para configurarla y aprehenderla y al mismo tiempo dejar clara nuestra crítica ante posturas teóricas capaces de - adoptar explicaciones que a lo largo de su recorrido llegan a - tornarse lineales y limitan la praxis del sujeto, pues buscan - imponer ciertos modelos preconcebidos del hacer humano en tanto irrumpen en un marco que procede a la negación de alguna posibilidad de apertura hacia el movimiento de la realidad, lo cual - puede dar lugar al surgimiento de opciones que giran en torno a una praxis social.

Por lo tanto, la relación aprendizaje e investigación es una -- problemática que puede se aprehendida y configurada desde diferentes ángulos —a partir del marco de referencia abordado—, - sin embargo, ésto no evita que siga siendo un hecho poco mani-- fiesto en el ámbito de lo pedagógico constituyéndose como pro-- blemáticas separadas, donde frecuentemente adquiere mayor importancia una o la otra, relación poco abordada, poco reconocida - pero que también comparte la necesidad de construcción de conocimientos. Al respecto, podemos decir que aprendizaje e investigación van íntimamente unidos, y uno de los ámbitos donde es posible ubicar esta relación, es en lo concerniente a la producción de conocimientos, como una actitud que no se estanca sólo en este nivel sino que cristaliza en una praxis; la ejercida -- por un sujeto social el cual se encuentra en continua interac-- ción con su objeto de estudio, para poder construirlo y modificarlo.

En este sentido, se hace necesario comprender esta interacción en el marco de la práctica social en la que se mueve tanto el sujeto como el objeto, lo cual influirá de alguna manera en la interpretación —es decir, de acuerdo a su inserción personal dentro de la sociedad— que haga del objeto y de él mismo como sujeto social, más que individual; sin caer en una postura de absoluto determinismo social, antes bien se trata de buscar, abrir y recuperar nuevos espacios que le permitan superar lo ya dado. En líneas muy generales, es con estos parámetros que intentamos un acercamiento a nuestro objeto de estudio, tratando de generar una reflexión sobre nuestro propio hacer.

Acercamiento que realizamos a través del análisis teórico de: conductismo, cognoscitivismo, psicoanálisis (trabajadas en los dos primeros capítulos), verificacionismo y constructivismo (en el capítulo tercero), percibidas como cosmovisiones que contemplan al aprendizaje y la investigación. Aclaramos que aún cuando no todas se mueven entre ambos planos, contribuyen a su esclarecimiento. Las teorías y opciones metodológicas arriba mencionadas han sido elegidas por la importancia que tienen en estos campos, respectivamente, pero también por el panorama que muestran del hombre, de la realidad, de la relación sujeto-objeto —principalmente y que es diferente en cada una de ellas—, y nos han llevado al compromiso de analizarlas y en algunas ocasiones contrastarlas con la finalidad de ampliar una visión que pueda dar apertura a un ámbito de posibilidades —en donde quizá no se conjugan totalmente los momentos arriba anotados—, en el cual se entretejan los elementos más relevantes de ellas.

Una aclaración más; conductismo, cognoscitivismo y psicoanálisis son abordados con autores como Watson, Skinner, Piaget y Freud, respectivamente, que más que postularlos como los creadores únicos los reconocemos como los organizadores de cada momento, y nos remitimos a ellos debido a la relevancia que cada uno

de ellos ha adquirido dentro del campo que les compete.

A Watson, lo trabajamos por los aportes que brinda al conductismo los cuales nos permiten rastrear sus fundamentos filosóficos y construir un vínculo con la investigación. Reconocemos, al mismo tiempo, el avance del conductismo y las modificaciones que éste sufre, de donde se deriva el neoconductismo que tiene como uno de sus máximos representantes a Skinner, que es en parte donde se centra el análisis pues sus planteamientos son claramente incisivos en lo que a la educación corresponde llegando incluso a la creación de la tecnología educativa como una propuesta prescriptiva la cual resuelve todos los problemas de la humanidad, pues la clave es: adaptar al hombre desde pequeño a las exigencias marcadas por la sociedad. Piaget, en cambio considera al hombre como un ser creador que debe comunicarse con el objeto para poder construirlo, a través de múltiples aproximaciones; desconociendo una relación estática entre sujeto-objeto, reconociendo de manera paralela, una realidad en movimiento. A Freud, quizá no se le de mucho crédito en el campo de lo pedagógico —del aprendizaje y la investigación explícitamente—, sin embargo, detrás de sus principios subyace una visión de hombre como ser social el cual posee una historia muy particular y que tendrá relación con la forma en que produce su aprendizaje.

Por otra parte, debe quedar claro que buscamos la construcción de un conocimiento el cual puede adquirir un sentido histórico, es decir, el propio movimiento del objeto proporciona elementos para comprender que el conocimiento al cual arribemos será pertinente a un momento, responderá sólo a él y como tal deberá ser vigilado pues ha implicado un quehacer y una postura teórica que reconoce la ausencia de validez eterna en el conocimiento y aún cuando alquien más la comparta; dada la multiplicidad de determinantes personales, sociales e incluso escolares, es -

decir las diferentes historias, darán distintos resultados, los cuales más adelante posiblemente serán superados, al incursionar en nuevos caminos.

Por lo tanto, la elaboración y presentación del trabajo, parte de una necesidad de organizar en forma coherente los elementos que la integran, con esta intención es que se conforma en dos etapas fundamentales: la primera, corresponde a la intención de abordaje del objeto de estudio, a partir de una primera percepción caótica del mismo que fue necesario ir desentrañando, destruyendo y re-construyendo tomando como base la confrontación de diversas teorías.

Desglosando aún más el proceso de investigación, las teorías psicológicas acerca del aprendizaje, son trabajadas en dos capítulos; en el primero abordamos sus principios más relevantes, aquellos que les permitieron adquirir importancia dentro de su campo, es decir, hacemos una presentación general del cuerpo teórico de cada una de ellas. Este primer capítulo genera líneas de trabajo que dan pauta para analizar, en el capítulo dos, la idea que sobre aprendizaje se desprende de cada una de ellas, su concepción de hombre y la relación sujeto-objeto que detrás de ellas subyace avanzando hacia la recuperación de estos elementos directrices; y el trabajo queda centrado de manera particular en el aprendizaje, tomando en cuenta que se han configurado líneas que nos permiten reconocer el sentido que cada una de ellas encierra, sin olvidar lo que a la investigación se refiere, más aclarando que hasta aquí, aún no se cuenta con los elementos necesarios para abordarla de una manera amplia.

Dentro de este mismo momento, y en un tercer capítulo abordamos de manera específica a la investigación —en conjunción con el aprendizaje—, en dos posturas metodológica (el verificacionismo y el constructivismo), que se presentan y pueden concebirse

como posiciones divergentes y se confrontan como opciones metodológicas opuestas, donde además tratamos de aplicar una conceptualización sobre aprendizaje cuyo marco se ha configurado anteriormente y por sus postulados básicos, sus perspectivas; la relación sujeto-objeto, la realidad y el hacer humano, se subsume a una postura ante la investigación.

Se presenta, una segunda etapa, que podríamos denominar de síntesis, en la que intentamos una mayor precisión en cuanto a la relación aprendizaje e investigación y los elementos que la atraviesan, a través de los ejes de análisis obtenidos en la etapa anterior, los cuales permitirán la comprensión de la problemática como procesos históricamente determinados.

En esta etapa, es que tratamos de arribar a un mayor nivel de concreción en cuanto al tema central del trabajo —esclarecer la relación aprendizaje e investigación— en donde se retoman los elementos primordiales de las teorías y opciones metodológicas analizadas y se avanza en la construcción y precisión de una primera relación que lejos de ser una propuesta o una alternativa que tratase de resolver los problemas concernientes al tema, es sólo una aproximación que procura generar líneas de análisis en torno a un hacer como praxis re-creada y re-construida.

El trabajo finaliza con un apartado que más que una conclusión, trata de ser una reflexión sobre el proceso seguido, un poco en tono de crítica sustentada y argumentada en los elementos adquiridos a lo largo de su elaboración.

CAPITULO 1. ANALISIS TEORICO CONCEPTUAL EN BUSQUEDA DE LA RELACION APRENDIZAJE E INVESTIGACION

1.1 CONDUCTISMO

1.2 COGNOSCITIVISMO

1.3 PSICOANALISIS

1.1 CONDUCTISMO

Seguir pensando en un concepto tradicional tanto de aprendizaje como de investigación, no hace más que detenernos, aferrarnos a elaboraciones teóricas que carecen del menor sentido de historicidad y, que en consecuencia nos sitúa en una postura, donde se debaten dos quehaceres; primera impresión que parece diferenciarlos de manera clara, sin embargo, vemos que aún cuando ambos competen al campo de lo educativo se les ha separado de manera tajante de tal suerte, que en la mayoría de los casos el aprendizaje ha sido abordado por psicólogos que se centran en su desarrollo pero evaden o toman con indiferencia lo que a la investigación se refiere; en lo concerniente a ésta, el caso es similar, su estudio se delimita al área de las ciencias sociales, situación que nos permite reconocer la existencia de un gran abanico de discursos en torno al aprendizaje y la investigación y cómo se ha minimizado una posible relación entre los mismos aún cuando con mucha frecuencia se hace referencia tanto al aprendizaje como a la investigación, escasamente se les aborda de manera conjunta. Esta es la problemática a la que ahora nos enfrentamos y a la cual trataremos de esclarecer, sin pretender por ello dar por resuelta y terminada esta situación tan densa y difícil de desentrañar pero que, sin embargo, es un primer paso para adentrarnos en ella y tratar de aprehenderla.

Nos abocamos entonces a la tarea de intentar aclarar esta posible relación, es por ello que a lo largo de este trabajo abordamos dos elementos fundamentales: El aprendizaje y la investigación, pero antes de explicitar cada uno de ellos, es menester recurrir a un encuadre teórico que facilite su comprensión y permita hacer avanzar el trabajo, en tanto de pauta para ir reflexionando y elaborando los elementos necesarios que posibiliten establecer o refutar, la relación que se esta buscando, pero que

requiere de este antecedente para poder ubicar a nuestra problemática en un campo cuyas semillas no son aún muy fecundas.

Por ello, se hace necesario centrarnos ahora a la noción de --- aprendizaje precedida por el marco teórico que le da sustento, aclarando, desde luego, que nos interesamos en primera instancia por aquellas teorías que lo abordan y que han tenido una gran influencia en el terreno educativo, para el presente caso nos referimos fundamentalmente al conductismo, al cognoscitivismo y desde otra óptica (sin por ello, entender que las anteriores son similares, sino que es -- más común ubicarlas en el terreno que nos compete —el aprendizaje—), haremos referencia también al psicoanálisis como una -- teoría que trata de irse abriendo camino en el mismo campo, pero que aún - no es totalmente reconocido.

La selección de estas teorías quizá pueda ser objeto de debate, más no se ha recurrido a un juego de azar o a un sentido arbi-- trario para realizarla, sino que su ubicación dentro del trabajo cobra sentido al buscar un panorama que nos permita orientar una perspectiva crítica, obteniendo previamente, a modo de explicación un conocimiento generado de sus principios básicos, pero además porque su elección brinda la posibilidad de trabajar replanteando una problemática que trata de romper con obstáculos que no hacen más que impedir el avance tanto del aprendizaje como de la investigación, considerando también que tienen un mayor sentido de inclusividad, mas no por ello pensando al conductismo, al cognoscitivismo o al psi-- coanálisis como paradigmas definitivos, sino como herramientas auxiliares para configurar una concepción de aprendizaje que trascienda el marco que se podría empobrecer si se trabajara sólo con una de ellas. En este sentido, es que el conocimiento de los fundamentos de estas teorías nos permitirá obtener una panorama más amplio que aporte una mayor comprensión acerca del aprendizaje, sin perder de - vista su posible relación con la investigación que a la vez, -- nos permita ir desentrañando y comprendiendo al aprendizaje --

como uno de los ejes directrices que nos guían.

Una última aclaración antes de incursionar en el conductismo, tanto éste como el cognoscitivismo y el psicoanálisis, se trabajan en el capítulo uno y dos debido a que en el primero abordamos tanto los aspectos teóricos como históricos que les dan sustento, es decir, lo más general, pero a la vez fundamental de cada una de ellas, y el capítulo dos queda centrado en los elementos que nos permiten hablar de aprendizaje.

Partimos entonces, abordando al conductismo, al cual vislumbramos como una teoría de la conducta que hace extensivas sus elaboraciones teóricas al campo del aprendizaje. En el terreno de lo educativo causó un gran impacto siendo aceptado y aplicado, más sus principios dieron pie a enormes polémicas que propiciaron la búsqueda de nuevas fronteras para rebasar lo ya planteado. Pero, a pesar de la crisis sus planteamientos siguen vigentes aún en nuestros días, sus formas desde luego han cambiado, pero sus principios han cristalizado —solo por nombrar algunos— en el seguimiento de una estructura escolar tradicional —donde el alumno tiene que ser modelado por el maestro—, en la tecnología educativa, descuidando la explicación que en torno al mismo problema brindan otras teorías, las cuales aún tienen mucho que decir en lo concerniente al aprendizaje.

Pasemos entonces a ver cuales son los principios del conductismo. Encontramos que existen algunos lineamientos sobre el mismo, anteriores al siglo XX[1], pero surge como teoría ---

- - - - - - -

(1) Al respecto, Watson afirma que: "Nadie sabe con axactitud cómo surgió la idea de lo sobrenatural. Probablemente halló terreno favorable en la holgazanería de la especie humana. Algunos individuos de la sociedad primitiva a quienes repugnaba trabajar con sus manos, salir de caza, fabricar armas, escarbar la tierra en busca de raíces, se hicieron psicólogos conductistas -observadores de la naturaleza del hombre". Con este ejemplo pretendemos resaltar el hecho de que el autor antes mencionado, considera que los principios del conductismo son tan antiguos como la especie humana y no se postula como el descubridor del mismo, sino más bién como el organizador y expositor. Watson, J.B. La batalla del conductismo, Paidós, Argentina, 1974, p. 286.

psicológica en 1913, teniendo como principal expositor de sus fundamentos a John Broadus Watson, quien en un intento de igualar a la psicología con las ciencias naturales —en su jerarquía de ciencia—, se opone abiertamente a los principios de la psicología tradicional rechazando la introspección como método de estudio de la psicología porque para él tanto el alma como la conciencia[2] son aspectos que no pueden ser estudiados porque son intangibles. "Desde la época de Wundt, la conciencia se constituyó en el tema fundamental de la psicología. Inclusive hoy lo sigue siendo. Nunca se ha visto, tocado, olfateado, gustado o movido. Es un nuevo supuesto, con tan escasas posibilidades de ser probado como el antiguo concepto de alma"[3]. De esta manera, Watson justifica su inconformidad con aquella psicología que se basa sólo en aspectos meramente subjetivos, y viene a reafirmarlo cuando además asevera que el alma no puede ser estudiada en un laboratorio, aduciendo que no es un objeto más que pueda ser observado.

Con lo hasta ahora expuesto, es claro que para el conductista el hecho de seguir trabajando con un elemento llamado conciencia no permitía el avance de la psicología, ya que no se contaba con parámetros que permitieran medirla y controlarla —que en primera instancia era su interés central—, oponiéndose abiertamente a los conceptos de alma y de conciencia porque afirma que nadie había explicado que eran realmente —alma y conciencia—; ¿Cómo él podría entonces analizar algo tan subjetivo?, que no existe; no le es posible desde luego aplicar método alguno de control, abordarlo experimentalmente y mucho menos hacerlo extensivo al campo científico sobre todo cuando los conductistas:"Veían cómo sus colegas científicos progresaban en medicina, en química, en física. Todo descubrimiento en esos cam

- - - - - - -

(2) Es necesario aclarar que el concepto de alma es manejado con anterioridad al de conciencia y que éste sustituye al primero en cuanto se le trata de dar un giro a la psicología y se instalan laboratorios, sin embargo para Watson ambos son términos inoperantes porque no son cuantificables.

(3) Watson, J.B. Op. cit., p, 288

pos tenía trascendental importancia (...) se incorporaba e integraba enseguida en la trama y urdidumbre de la ciencia. ¿Es menester recordar el radium, la telegrafía sin hilos, la insulina, la tiroxina y cientos de otros? Elementos así aislados y métodos formulados empezaban a funcionar en la obra humana"(4).

Así, en un intento de dar un respaldo científico a la psicología, Watson argumenta que es necesario cambiar el concepto de conciencia y en su lugar propone como objeto de estudio a la conducta, porque considera que ésta sí es observable y medible, con esta "innovación" se le pretende dar ese carácter de cientificidad que tanto se busca, en este sentido, "... los conceptos del doctor Watson, además de dar la impresión de atractiva sencillez, proclaman que llevan a la psicología —y así parecen hacerlo— al mismo plano de las ciencias naturales, transformándola en una disciplina rigurosamente científica"(5). Esta inquietud surge, en parte debido al gran auge que están teniendo las ciencias, sobre todo aquellas en las que se investiga en un laboratorio y se presentan resultados precisos, por su alto grado de objetividad.

Para los planteamientos conductistas, sólo puede existir ciencia, cuando se ocupa de hechos que resultan observables y cuantificables, es por ello que: "Se impone pues el viraje desde el eje de la conciencia al de la conducta; este cambio de objeto obliga, por la indisolubilidad de lo que se estudia con el medio para abordarlo, a un cambio de métodos. La introspección es reemplazada por la observación y la experimentación"(6). Experimentación que es importada desde el campo de las ciencias naturales a la psicología, para así poder referirse a ella como como una ciencia.

- - - - - - -

(4) Ibid, p. 289
(5) Ibid, p. 300
(6) Braunstein, Néstor (et. al). Psicología: ideología y ciencia, Siglo XXI, México, 1979, p. 263.

A través del método, adquieren una gran importancia los resultados a los que se arriba (aunque no cabría aquí explicitar el método empleado por las ciencias naturales), porque tienen un alto grado de exactitud y objetividad, gracias a que el científico sólo sigue fielmente un recetario de cocina que le ha sido prescrito con anterioridad, controlando todas las condiciones en que su estudio se desarrolla, lo cual trata de imitar el conductista, pero sería conveniente interrogarle de la siguiente manera: ¿Realmente es capaz de tener un alto grado de control cuando el objeto de estudio son seres humanos?, la respuesta sin duda, sería cuestión de una gran polémica, pero Watson posiblemente argumentaría que sí, ya que según él no hay gran diferencia entre el hombre y las bestias(7).

Ante la preocupación de obtener resultados objetivos y cuantificables Watson inicia sus experimentos sustentando que un animal irracional no puede analizarse introspectivamente pero en cambio él, si puede llevar a un organismo vivo —inicialmente animales inferiores— a un laboratorio para experimentar y analizar su conducta, ya que al conductista le interesa saber cómo reaccionará o que actuación tendrá ante una determinada situación, y para averiguarlo a él como experimentador, le es posible alterar las condiciones ambientales en las que éste se encuentra y observar sus cambios de conducta. Y bien, es evidente que detrás de todos estos planteamientos encontramos elementos que nos permiten ir infiriendo qué pasa con nuestra problemática, dónde la podemos ubicar, en especial al aprendizaje, y ahora es cuando interrogamos ¿Qué tipo de aprendizaje subyace detrás de esta concepción?, de momento podríamos decir que se

- - - - - - -

(7) Posición watsoniana de la cual discentimos, pues aunque el hombre forme parte de la escala filogenética, es un ser ampliamente complejo en todos sus aspectos, capaz de desarrollar un lenguaje articulado y de reflexionar sobre su mundo. Cfr. Braunstein, Néstor. Op. cit. pp. 38 y siguientes.

reduce a un cambio de conducta, donde el hombre no es más que un receptáculo abierto a lo que en él se quiere depositar, y si no está dispuesto a recibirlo será severamente sancionado, castigado. ¿Cuál es entonces el papel del hombre, su actuación en el aprendizaje?

A esta interrogante trataremos de ir contestando paulatinamente en el mismo desarrollo del trabajo, por ahora avancemos. En su lucha contra la instrospección donde el conductista "...se opone a toda psicología que se refiera a la conciencia. Desestima el concepto de conciencia por inútil e imperfecto..."(8) y recurre a la experimentación con animales y niños pequeños porque considera que así elimina esos residuos de subjetividad que el análisis de sí mismo (instrospección) conlleva. Así, el conductismo tiene dos tópicos que son la piedra angular del mismo: "a) un aspecto teórico, que implica la eliminación de la conciencia y sus derivados del campo de estudio de la psicología; b) una serie de respuestas técnicas, que constituyen un instrumental apto para producir "cambios deseables" en el comportamiento de los hombres y ejercer así un control eficaz sobre esos comportamientos"(9). Esto es uno de los aspectos que lo impulsan para ser aceptado ya que encaja dentro de los requerimientos de un sector social hegemónico ante el cual la instrospección no era eficiente.

Y es el momento de aclarar que los postulados en los que se sustenta el conductismo no son gratuitos, ni surgen por "generación espontánea", sino que se ven atravesados por una situación

- - - - - - -

(8) Heidbreder, Edna. Psicologías del siglo XX, Paidós, Argentina, 1979, p. 177.

(9) Braunstein, Néstor. Op. cit., p. 262. A lo largo de la exposición que hacen los autores conductistas acerca de su teoría, se maneja el término "conductas deseables" pero no explican de manera abierta para quién o para qué, ni cual es la finalidad de las mismas.

social muy particular. Antes que nada ubiquémoslo y observemos pues que "...el conductismo watsoniano es un producto peculiarmente americano. Hasta cabe afirmar que lleva muy claramente impresa la marca del genio nacional, siempre en busca de atajos para obtener grandes resultados"(10). En este sentido se hace referencia a una incipiente sociedad capitalista en plena industrialización y ascenso, y que por lo tanto requiere de la manipulación humana para lograr los fines que se propone: necesita respuestas técnicas que le permitan elevar la producción; pero surge la inquietud de pensar y preguntarnos ¿Qué tan válido es manipular al hombre "en aras del conocimiento o la ciencia"?, presentando este hecho como una justificación olvidando —por ejemplo— que es un ser pensante.

Explicitemos aún más la posición watsoniana, argumentando, de entrada, que detrás de la orientación hacia la conducta objetiva, útil y práctica subyace un entramado ideológico que quizá tenga una estrecha relación con los principios que la fundamentan. Se da a conocer abiertamente en 1913, momento previo a la Primera Guerra Mundial, época de tensión, donde la ciencia debe ponerse al servicio de la industria y ¿por qué no?, también al servicio de la guerra.

La situación general previa a una guerra es necesariamente difícil, es por eso que "los hombres deberían "adaptarse" a la guerra o a los altos precios de los productos que los capitalistas destruyen así como los animales deben adaptarse a la sequía(...) Aquí se ve con claridad la existencia de un "encargo social" emanado de las clases dominantes que actúa como telón de fondo en el escenario donde la psicología conductista tiene el papel protagónico. La meta es tratar al hombre como animal, "prede--

- - - - - - -
(10) Watson, J.B. Op. cit., p. 300

cir y controlar su conducta"[11]. Predecirla para poder asig-- narle el lugar idóneo dentro de los diferentes círculos en los cuales se desenvuelve. Ahora que, si no se adapta y causa --- "problemas" a la sociedad será considerado como anómico, inadap tado y se verá en la necesidad de readaptarlo, a través de un - control de su conducta por medio de castigos o "premios" según lo juzgue conveniente la sociedad de ese momento, es por ello - que estímulos y respuestas cobran vital importancia, porque se consideran como la materia prima con la cual han de formar al - hombre. En esta comprensión, el aprendizaje tiene como fin ha- cer del hombre sólo un ser sumiso, que acepte sin cuestionamien tos lo que otros hombres le están imponiendo.

Estas aproximaciones nos muestran que el conductismo penetra -- más allá de una simple preocupación de dar cierto status a la - psicología. Es claro que los momentos en los que surge, la --- ciencia se pone al servicio de la industria, y a partir de esto, trata de dar respuesta a sus requerimientos ante lo cual "res-- ponde a la necesidad de disponer de instrumentos para poder con trolar las conductas. La demanda creciente que se hace a la -- psicología, tando desde el desbordante campo de la industria -- del presente siglo, como desde los de la educación y de la salud, en el sentido de obtener recursos para la selección y capacita- ción del personal que se ocupa en estas actividades, da como re sultado que los psicólogos se desplacen de los terrenos de la - introspección hacia los del análisis y programación de las con- ductas"[12]. Con estos nuevos planteamientos la industria pue- de expanderse con más facilidad, puesto que la programación de conductas responde y se adecúa perfectamente a sus necesidades,

- - - - - - -

(11) Braunstein, Néstor. Op. cit., pp. 40-41, el subrayado es nuestro.
(12) Paez Montalbán, Rodrigo. "El Conductismo en Educación", en Revista - Perfiles Educativos, No. 13, CISE, UNAM, México, 1981. p. 6.

es entonces que dispone de instrumentos que le permiten seleccionar los recursos humanos que más convengan a sus intereses y programar como de una máquina, lo que de estos individuos requiere.

Así, la educación se convierte en uno de los elementos más que buscan la adaptación al sistema y se preocupa también por cumplir con "...la demanda de otorgar a los sectores dominantes poder para manipular y cambiar la conciencia y la conducta de los sujetos ideológicos"[13]. Lo cual se ve favorecido por una determinada idea en torno al aprendizaje, donde podemos aludir a ella en un sentido de reproducción, ámbito en el cual se aprende sin saber aprender, ya que no le está permitido problematizar, ni develar el sentido real de lo que aprende, por consiguiente es incapaz de oponerse a lo que otros dicen que debe incorporar como aprendizaje.

Por otra parte, Watson al dar a conocer sus postulados tomó como base teórica a la fisiología, aunque se hace necesario aclarar que ésta forma parte de las ciencias naturales, le interesó en particular la investigación de los reflejos, que es su campo de estudio más importante: "Watson marcó muchísimo más énfasis en los pormenores fisiológicos y anatómicos y en los métodos adecuados para el estudio conductual"[14], pues considera que las respuestas implican una acción fisiológica como una reacción o ajuste del organismo ante ciertas situaciones (estímulos).

De esta forma uno de los postulados característicos del conductismo, es describir la conducta en términos de estímulo

- - - - - - -

(13) Braunstein, Néstor. Op. cit., p. 266
(14) Hilgard R., Ernest, Bower H., Gordon. Teorías del aprendizaje, Trillas México, 1983, p. 94.

respuesta[15], es decir, "dado el estímulo poder predecir la -- respuesta o, viendo qué reacción tiene lugar, inferir cuál es - el estímulo que la ha provocado"[16], donde se busca a través - de la observación limitar el accionar humano a un estímulo y -- una respuesta, a partir de esto, Watson desarrolla su teoría basándose en el concepto de reflejos para luego explicar que a -- partir de ellos, el proceso de condicionamiento, da como resultado un sinnúmero de respuestas y afirmar que cualquier objeto cercano a un sujeto puede ser utilizado como estímulo para condicionar una o varias respuestas. Pero para poder dar una mejor explicación de la conducta, que es en primera instancia lo único que importa a Watson, "controlar las reacciones del hombre del mismo modo como en la física los hombres de ciencia desean examinar y manejar otros fenómenos naturales"[17], el --- autor da principio a sus observaciones con recién nacidos y para poder dar cuenta de la conducta, estudia los estímulos y respuestas incondicionadas que le dan lugar.

Según Watson, el niño tiene un limitado repertorio de conductas al nacer, y a través de un proceso de condicionamiento se van - multiplicando, por lo tanto, "el reflejo condicionado ocupa una posición de importancia capital, para el aprendizaje pues es la unidad de construcción de los hábitos"[18], que son manejados a través de un principio de adaptación, es decir, se hace necesario para este sistema desarrollar en el sujeto hábitos adecuados al lugar que debe ocupar cada individuo dentro de la sociedad de manera que encaje apropiadamente en ésta, la acepte y se identifique.

- - - - - - -

(15) Watson define como estímulo cualquier objeto del ambiente en general o cualquier cambio en el estado fisiológico del animal; y por respuesta entiende el sistema de actividad organizada que se destaca a la observación, dondequiera y en toda clase animal.
(16) Watson, J.B. El Conductismo, Paidós, Buenos Aires, 1979, p. 33.
(17) Ibid, p. 28
(18) Hilgard R., Enest, Bower H., Gordon. Op. cit., p. 95.

El aprendizaje entonces es visto en función de una utilidad, -- por lo tanto, el conductismo surge como la llave mágica que soluciona todo, al postularse como "...una ciencia rectora capaz de acabar con el caos y los problemas del hombre moderno impo-- niendo un control absoluto del comportamiento humano, aunque la población continuaría sintiéndose libre, pues estaría entrena-- das para querer hacer lo que necesitan hacer"(19). ¿Entonces, aprendizaje e investigación son lo mismo que un condicionamiento?, ¿se reducen sólo a un hábito?, si es así quedarían como - un mero entrenamiento de conductas socialmente aceptables; quizá sólo se entenderían como una adquisición que involucra la -- presentación de una respuesta.

Por otra parte, reconocemos que el conductismo no ha permanecido inmutable, sino que como toda teoría ha sido criticado algu-- nas veces y aceptado en otras. Por ejemplificar, únicamente podemos mencionar a Guthrie, que fue uno de los que más se apegó a la posición original de Watson otorgándole especial importancia al estímulo para lograr un condicionamiento (llegando a minimizar, igual que el primero la importancia del aprendizaje). Asimismo, ha recibido severas críticas, claro ejemplo tenemos - de ello, al traer en este momento una referencia que al respecto hace Guevara Niebla cuando afirma, que el conductismo se presenta como "... una respuesta a los problemas de la posguerra, del industrialismo y de la democracia, pero, (...) abandona los problemas de la libertad, la dignidad, la justicia para propo-- ner una ciencia de la conducta humana fundada en la experimentación de la conducta sin la intervención de juicios morales o valorativos"(20). Acertada crítica que nos reafirma que todo pre

- - - - - - - -

(19) Guevara Niebla. Gilberto y De Leonardo, Patricia. Introducción a la teoría de la educación, Terranova, México, 1984, p. 57

(20) Ibid, p. 56

tende regirse por un principio de adaptación a un sistema, a -- unos intereses, a una clase social.

Sin embargo, sigue postulándose como teoría de la conducta aunque, no en sus planteamientos originales, aún cuando dentro de ésta encontraremos algunos autores como Guthrie, Hull, Skinner, entre otros, que lo han retomado, pero no de manera íntegra, -- sino modificando los aspectos que ellos consideraban inadecua-- dos, por lo tanto son conocidos como neoconductistas: "Bajo la denominación de "neoconductistas" se reune a un conjunto importante de investigadores y teorías psicológicas que trabajan y - desempeñan un papel hegemónico en los E.E.U.U. Entre ellos comparten un método, el método experimental y aceptan la crítica - de Watson a la psicología anterior, aunque se postulan como "superadores de sus excesos"(21). Por lo tanto son neoconductis-- tas porque aún cuando tratan de fundamentarse en el principal - expositor del conductismo no toman sus postulados originales, - sino que introducen nuevos aspectos, que según su criterio, permiten una mayor flexibilidad, tratando de alejarse de la concepción mecanicista en la que cae el primero.

Skinner es un autor cuyos planteamientos tienen claras repercusiones en el sector educativo, y se preocupa por un control más estricto, por la celosa aplicación del refuerzo para incremen-- tar la respuesta avizorando entonces que: "La posibilidad de -- una tecnología del comportamiento autoriza la elaboración de un gran proyecto educativo"(22). Lo que implica el adiestramiento del hombre para incorporarlo con "respuestas adecuadas" a los - diversos sectores de su realidad y así a través de esta tecnología lograr dominar al mundo ya que entonces se logrará su obje-

- - - - - -

(21) Braunstein, Néstor. Op. cit., p. 267
(22) Ravaglioli, Fabrizio. Perfil de la teoría moderna de la educación, - Grijalbo, México, 1984. p. 150.

tivo máximo: adaptar —a través del condicionamiento y por lo - tanto, de la modificación de las respuestas— al hombre.

Aunque también a Skinner, es posible ubicarlo dentro de un biologismo ya que su discurso, al igual que el de Watson "pretende" obtener un conocimiento acerca de la estructura y funcionamiento general del organismo, además de respetar y continuar -- con la idea de adaptación, que con anterioridad había sido postulada por el iniciador del conductismo.

Skinner empieza a exponer sus principios a partir de la segunda mitad del siglo XX, aunque con anterioridad realiza experimentos que le permiten consolidar su sistema. Sus experimentos -- los inicia "... con animales, indudablemente el énfasis se pone en aquellas características que las personas y los animales tienen en común. Sin embargo, hay una ventaja, pues solamente de esta manera podemos estar seguros de qué es lo exclusivamente - humano"(23). Sustentando su justificación, en lo referente a - esta transferencia, con el argumento de que el análisis del comportamiento paulatinamente se extendió de tal manera que no sólo se limitó a una especie de la escala filogenética, sino que también se aplicó al hombre, para controlar su conducta.

Skinner, considera al conductismo de Watson, pero trata de desechar el modelo mecanicista estímulo - respuesta que éste utiliza y reemplazarlo por el condicionamiento operante. Ahora bien, Skinner no toma de manera estricta la teoría de Watson, sin embargo, ambos tienen algunos puntos de interés común, pero uno - que se considera fundamental, es el hecho de predecir y controlar la conducta así "... sostiene que mediante una cuidadosa recogida de datos puede conseguirse un progreso mucho mayor hacia

- - - - - -

(23) Skinner B., F. Sobre el conductismo. Fontanella, España, 1975. --- p. 205.

una predicción y control de la conducta..."[24], ahora, ya no se logra esto únicamente a través de la observación sino también se recurre al registro riguroso para poder establecer una mayor correspondencia entre una conducta y un reforzador, es así que Skinner no se detiene en sus elaboraciones, y es capaz de afirmar que "...la enseñanza de un niño y el aprendizaje de una rata son procesos similares: primero se provoca la conducta que se desea instaurar; a continuación, y de la forma más inmediata posible, se proporciona la recompensa o refuerzo. El organismo aprende las respuestas que han sido recompensadas"[25]. Y vemos nuevamente que el objetivo principal es la adaptación, y al igual que Watson asemeja el aprendizaje del niño con el de un animal. Asimilación que implica que, el ser humano, al igual que la rata es sujeto de experimentación, sin importar sus pensamientos, sentimientos o algún otro indicio de subjetividad.

Corresponde, principalmente a su explicación la descripción y sobre todo, el control de las conductas, sin importarle la causalidad, por lo tanto no la toma en cuenta, lo único que le interesa es el registro de datos que se caracterizan por su unilateralidad, recogiendo lo que la observación le brinda acerca de los cambios que experimentan los "organismos", es por ello que el refuerzo adquiere prioridad, pues permite el establecimiento de nuevas conductas[26].

- - - - - - -

(24) Skinner, B.F. Ciencia y Conducta Humana, Fontanella, Barcelona, 1971. p. 19.

(25) Ibid, p. 23

(26) Skinner rehuye lo que él considera como metafísica, es decir, todo aquello que hace referencia a las causas ya que sólo le interesan los resultados objetivos, que implica únicamente aquello que es posible observar. Por ello argumenta que: "Las teorías le parecen pasatiempos en la medida en que distraen al investigador del perfeccionamiento de sus experiencias" Ibid, p. 19.

Skinner distingue dos clases de respuestas: aquellas que llama respondientes o reflejas[27], que son a las que dan lugar estímulos conocidos o ambientales; y las operantes; donde no interviene ningún estímulo conocido (aunque también pueden ser consideradas como respondientes con estímulos desconocidos), por consiguiente reconoce dos tipos de condicionamiento. Uno que corresponde al condicionamiento clásico[28] o de tipo E, es decir, la presentación de un estímulo condicionado y uno incondicionado, pero nunca considera la respuesta que éste provoca, además de tener como base las conductas no aprendidas; y el condicionamiento operante o de tipo R, que se apoya en las conductas que el sujeto emite para con base en ello, reforzar sólo aquellas que sean "deseables" y disminuir la frecuencia de las que considera como no adecuadas, en este caso, la respuesta es alterada porque el estímulo se presenta después de ella y no a la inversa como en el condicionamiento de tipo E.

Particularmente, podríamos decir que el conductismo es en su época un nuevo momento, que deriva en la presentación de un esquema que no hace más que evidenciar formas operativas de control humano, que imperan en un marco social que necesita de gente acrítica para poderla manipular. Instituyéndose como teoría válida en la fábrica, en la escuela, en la familia. Sin importar las consecuencias que para el individuo como ser pensante, esto pueda acarrear.

De manera general hemos expuesto el discurso que da sustento al conductismo el cual ha tenido gran trascendencia en lo educati-

- - - - - - -

(27) Ejemplo de respondiente, es la constricción pupilar ante la luz, y de operante, el consumo de alimentos.

(28) Aunque el término condicionamiento clásico no es realmente utilizado por Skinner, en sentido estricto, es más correcto decir que hace referencia a un condicionamiento respondiente o de tipo E.

vo mas existen otros caminos por los cuales también pretendemos avanzar para recuperar intencionalidades distintas que quizá no se conjugan pero brindan otras explicaciones y ofrecen diferentes aspectos del problema.

1.2 COGNOSCITIVISMO

Hasta el presente momento del trabajo, hemos considerado algunos elementos del conductismo, como ese camino por el que empezamos a transitar para arribar al centro de la relación buscada, tratando de sentar una base que posteriormente permita rescatar algunas líneas que den pauta para aprehender e interpretar algún tipo de relación entre aprendizaje e investigación.

Reconocemos, entonces, que "...si el campo de lo psicológico estuviese estructurado por un sistema de relaciones que trasciende lo biológico, entonces el conductismo estaría operando una reducción de lo cultural, lo económico, lo psicoanalítico, etc. a lo biológico; estaría desconociendo los mecanismos de producción específicos de esa conducta que toma como su objeto y estaría obturando los caminos que conducirían a la explicación de la conducta como el efecto visible de una estructura invisible"(29). Parcializando el conocimiento, la explicación acerca del hombre, en consecuencia aportando elementos que permiten cuestionarla, pero al mismo tiempo arribar a otras interpretaciones, para ubicar diferentes puntos de vista, continuando el recorrido histórico iniciado en el conductismo; ahora, procurando rescatar algunos de los fundamentos del cognoscitivismo que tiene como uno de sus máximos representantes a Jean Piaget.

- - - - - - -

(29) Braunstein, Néstor. (et. al.) Op. cit., pp. 38-39.

Al igual que casi todas las teorías, los principios en los que se sustenta el cognoscitivismo han sido aceptados por algunos autores y refutados por otros, aunque la mayoría coincide en -- que sus bases son eminentemente biológicas ya que él mismo está de acuerdo en que "... el aparato de conocimiento del género humano ha de estudiarse biológica y filogenéticamente como los -- otros y que aún cuando no le interese a uno la teoría del conocimiento como epistemólogo, está uno obligado a hacerlo como -- biólogo"(30). Dado en parte a que considera que la forma en -- que se da el conocimiento está relacionado con el cerebro y también con la experiencia que el medio ambiente le proporciona al individuo.

Es digno hacer notar que existe cierto paralelismo con el con-- ductismo, y es el reduccionismo biológico del que ambos parten, sin embargo, es trabajado, digamos, interpretado de manera diferente ya que lo único que interesa al primero es obtener conocimientos acerca del funcionamiento del organismo del hombre con el fin de alterar su comportamiento, haciendo caso omiso de los factores hereditarios, que en algunos casos pueden influir en - éste último. Por su parte, el cognoscitivismo se preocupa por buscar una interpretación de los diferentes aspectos que conforman al ser humano cristalizando un trabajo, que no se queda en la simple búsqueda de la adaptación mecánica del hombre, como - un elemento más que encaja en el engranaje de un complejo sistema, idea que predomina en el conductismo el cual, afirmaría que el sujeto sólo debe asimilar, como una esponja aquello que le - es impuesto desde fuera (trátese de su conducta o de su aprendizaje).

- - - - - - -

(30) Piaget, Jean. Biología y conocimiento, Siglo XXI, México, 1980. - p. 3.

Piaget se opone a esto y a lo largo de su trayectoria su interés se desplaza hacia el desarrollo intelectual del hombre, restándole, entonces, importancia al estudio de las ciencias naturales y atribuyéndosela a la psicología, de esta manera trata de encontrar "... una explicación científica de la existencia psicológica del hombre"[31], que es el contenido principal a lo largo de su obra.

Piaget tuvo contacto con los métodos de la psicología experimental y el psicoanálisis, lo que le permitió ampliar su visión científica y es así que inicia investigaciones clínicas y la observación con niños. El, a diferencia de los conductistas no parte de los trabajos que realiza con los animales inferiores, para luego transferir o generalizar sus descubrimientos al hombre. Lo que hace entonces, es abocarse a realizar investigaciones clínicas y sus observaciones iniciales con niños son muy simples porque sólo se limita a estudiar las respuestas que da el niño a preguntas que el investigador le formula, que podrían ser triviales, pero que le dieron a Piaget la pauta para poder investigar los pensamientos del niño.

La problemática fundamental en la que centra todos sus esfuerzos gira en torno a cómo se produce el pensamiento[32] humano y

- - - - - - -

(31) Maier, Henry. Tres teorías sobre el desarrollo del niño, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1979. p. 91.

(32) Según Piaget, el pensamiento está formado por nociones, operaciones y representaciones, pero "... es ante todo, una forma de acción que se diferencia, se organiza y afina su funcionamiento en el curso de su desarrollo" que además supone y requiere de un lenguaje interior. Dentro de este marco de interpretación se hace referencia a una acción y a un desarrollo, es decir, el pensamiento no es algo estático y es inherente al individuo, a diferencia de lo que al respecto argumenta el conductismo que interpreta sólo como un "recurso para manipular el mundo de los objetos cuando éstos no se hallan al alcance de los sentidos". Su fin es diferente sólo sirve como justificación para adaptar al hombre, que debe pensar sólo en función de lo que captan sus sentidos -según los postulados de este último-. Aebli, Hans. Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget, Kapeluz, Argentina, 1979. p. 52. Watson J., B. La batalla del..., Op. cit, p. 298.

en general todas las funciones mentales superiores y para descubrirlo se propone explicar el desarrollo cognoscitivo a partir de etapas o periodos que comprenden desde la infancia hasta la adolescencia, los cuales corresponden a sus trabajos acerca de la psicología del niño; pero fundamentalmente se interesa por - explicar los orígenes del conocimiento y ésto lo lleva a construir su teoría acerca de la epistemología genética: "En la producción de Jean Piaget encontramos como interés central, los mecanismos de la producción del conocimiento; por esta razón su - epistemología se denomina "genética" ya que se enfoca hacia la génesis del conocimiento"(33). Esto nos da pauta para tratar - en un primer momento, lo que estructura como psicología infantil gracias a que sirve como punto de apoyo, para después abordar algunos principios de lo que Piaget llama epistemología genética, es por eso que queda como un segundo momento a tratar - en este apartado.

Al referirnos al cognoscitivismo, aclaramos que estos dos momentos (la psicología infantil y la epistemología genética), nos - permitirán ir entretejiendo una noción de aprendizaje que se -- subsume al mismo, el cual centra su interés principal en averiguar cómo se estructura el conocimiento en el hombre.

Lo antes señalado, nos permite comprender por qué la psicología del niño, es tan importante para Piaget, es por ello que busca explicar el desenvolvimiento mental, este hecho tiene como justificación que "... si el niño ofrece un gran interés en sí mismo, se ha de añadir, en efecto, que también explica al hombre, en el mismo grado,(...) pues, aunque el hombre lo eduque por medio de múltiples transmisiones sociales, todo adulto, incluso creador, ha comenzado, sin embargo, por ser un niño, tanto en los -

- - - - - - -

(33) Pansza, Margarita. "Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget", en Revista Perfiles Educativos, No. 18, CISE, UNAM, - México, 1982. p. 4.

tiempos prehistóricos como en nuestros días"[34]. A través de esto, es que busca una perspectiva más amplia para dar cuenta del desarrollo tanto mental como físico, haciendo énfasis en el primero, por eso considera que lo mejor es iniciar investigando al niño, que es el antecedente para explicar al adulto, al cual se le empiezan a reconocer capacidades, que el conductismo parece desconocer, como es la creatividad humana, lo cual implica un alejamiento de la concepción de un ser pasivo formado sólo para adaptarse a las necesidades del sistema, el cual únicamente debe aprender a investigar de la manera y en la medida en que él mismo (el sistema) se lo impone. Sin embargo, y a pesar de este reconocimiento, surgen algunas dudas en torno a estos planteamientos ¿cómo podríamos ubicar histórica y concretamente al sujeto del cual habla Piaget? ¿Estos principios podrían ser aplicados en cualquier sociedad y momento histórico?

Cuestionamientos sin duda importantes en torno a los cuales se tratará de generar elementos para dar una explicación al respecto. Por ahora, es conveniente avanzar, aclarando que como una forma descriptiva y general serán señalados los periodos de desarrollo apuntados por Piaget que son importantes, dado que convergen en un sólo punto (el de más interés en este momento): el desarrollo de la inteligencia[35]. Detengámonos un momento para hacer resaltar que no se desconoce la importancia que para esta teoría contienen, en sí mismos, los periodos de desarrollo, sin embargo, no serán abordados con profundidad considerando que nuestro objeto de estudio tiene como idea central

- - - - - - -

(34) Piaget, Jean y Barbel Inhelder. Psicología del niño, Morata, España, 1981. p. 13.

(35) La inteligencia "... consiste en ejercer y coordinar acciones aunque en este caso sea en forma interiorizada y reflexiva". Aunque esto no deje de implicar acciones que involucran un proceso de transformación. Piaget, Jean. Psicología y Pedagogía, Ariel, México, 1979. p. 39.

la búesqueda de alguna relación entre el aprendizaje y la investigación, más no un análisis exhaustivo de las teorías que ahora abordamos, pero se hace necesaria la presentación de sus elementos más importantes como ese marco que permite dar un mayor sustento a nuestras categorías.

En este entendimiento, se mencionarán los periodos sin hacer referencia a los subestadios de cada uno de ellos, iniciando desde el nacimiento del niño hasta la adolescencia, aunque el desarrollo psíquico no termina aquí, ya que todo esto implica una serie de avances donde se va, en forma continua de un estado de mayor a menor equilibrio, concepto desde donde trabaja Piaget sus principios.

Presumiblemente, podríamos empezar a ubicar algunos elementos del aprendizaje y quizá también de la investigación, que dan lugar para ser comprendidos en un sentido dinámico. Aprendizaje que al ser aprehendido, por el individuo semeja una espiral que no se detiene sino que a partir de que es ascendente, se supera, se mejora; se alude a ellos (aprendizaje e investigación), en un sentido progresivo, no estático, por lo cual no se buscan ilusoriamente, estatutos de legitimidad para establecerse y quedarse definitivamente, sino donde interviene la acción del hombre para arribar a ellos. Por lo tanto, es posible concebir el desarrollo como algo que está en construcción continua porque conforme se va avanzando de una fase a otra, los nuevos elementos que caracterizan a cada una de ellas permiten lograr un mayor equilibrio(36).

(36) En cuanto al equilibrio Piaget dice lo siguiente: "...no concebiremos en absoluto el equilibrio psicológico como una balanza de fuerzas en un estado de reposo, sino que lo definiremos ampliamente por la compensación debida a las actividades del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores". Lo que significa una compensación continua de las perturbaciones exteriores, pero siempre a través de la actividad, por lo tanto para alcanzar un mayor equilibrio, será necesaria la realización de una mayor actividad. Piaget, Jean. Seis estudios de psicología, Seix Barral, México, 1975, p. 144.

El desarrollo es además, un proceso inherente y secuencial[37] que se explica a través de periodos o fases que no se dan de forma aislada antes bien, cada uno como un antecedente, informa o ayuda a explicar al siguiente, de donde derivan sus estrechos vínculos, ya que, más que nada representan puntos de apoyo para comprender y analizar la evolución que sigue el desarrollo donde: "El completamiento de una fase da lugar a un equilibrio transitorio, así como al comienzo de un desequilibrio que corresponde a una nueva fase"[38]. Lo que hace semejanza a un ciclo que se repite, pero en cada vuelta se amplía e introduce nuevos aspectos, en tanto esa idea de equilibrio como una situación de compensación —llamémosle momentánea—, pues necesariamente el avance al mismo tiempo que implica o requiere del equilibrio para no estancarse amerita también el desequilibrio que posibilitaría nuevos aprendizajes, para arribar constantemente a un mayor equilibrio en tanto la construcción - destrucción - reconstrucción de las estructuras mentales organizadas por el sujeto.

La primera fase que apunta Piaget, es la sensomotora que "... consiste nada menos que en una conquista a través de las percepciones y los movimientos, de todo el universo práctico que rodea al niño pequeño"[39]. Es un periodo que se caracteriza porque aún no aparece el lenguaje, sin embargo, es un primer momento en el cual el niño se aboca a poner en juego toda una serie de acciones motoras, donde a través de la percepción, más que de la representación busca una comprensión del mundo que lo rodea, aunque

- - - - - - -

(37) "Se llama secuencial a una sucesión de estadios en el que cada uno es necesario, en la que cada uno es, pues, resultado necesariamente del anterior (salvo el primero), y prepara el siguiente (salvo el último)". En un orden siempre constante. Piaget, Jean. Biología y..., Op. cit., p. 17.

(38) Maier, Henry. Op. cit., p. 109

(39) Piaget, Jean. Seis estudios..., Op. cit., p. 19

esto no implica pasividad sino actividad, a través de la exploración del objeto, que conjuntamente con el ejercicio llevan al niño, de manera paulatina, a la discriminación y a una generalización que podría denominarse momentánea, dado el continuo avance, como punto de partida para la adquisición de nuevas experiencias las cuales contendrán elementos diferentes que se asimilan en un esquema —entiéndase por esquema una secuencia bien definida de acciones físicas o mentales—, anterior pero además le permiten construir un universo espacio temporal donde su cuerpo pasa a formar parte como un objeto más del mundo que lo rodea.

Desde este punto de vista, aludimos a un aprendizaje que toma como base la experiencia aportada por el ambiente, pero como una experiencia que no viene sola, porque entonces implicaría una idea de pasividad —muy ligada al conductismo— al aceptar el bebé lo que ésta le quiere aportar, luego entonces, se ve acompañada de un sentido de investigación que le es indispensable para poder conocer su objeto el cual es manipulado, explorado para incorporar sus características e irse aproximando a su conocimiento.

Entonces, la inteligencia sensomotora es "... exclusivamente práctica, que se aplica a la manipulación de los objetos y que no utiliza, en el lugar de las palabras y los conceptos, más que percepciones y movimientos organizados en "esquemas de acción"[40]. Porque aún cuando no exista la función semiótica, la inteligencia se está desarrollando y es lo que le permite al

- - - - - - -

(40) Ibid, p. 22. A manera ilustrativa, tenemos la acción del niño, de tomar un palo para atraer un objeto que está un poco alejado de él. El palo entonces, le sirve como instrumento para lograr un objetivo, lo cual precisa de la previa comprensión de la relación palo-objeto.

bebé ir haciendo extensivas las acciones a los nuevos objetos - que se le presentan, lo cual requiere, además, de la coordina-- ción de esquemas de acción ya presentes, aunque no sea capaz de evocar un objeto ausente, debido a que carece de los mecanismos necesarios para hacerlo ya que en este momento el mundo del niño es práctico y se encuentra íntimamente relacionado con su experiencia sensorial.

Más no por ello (por la gran importancia que adquiere la expe-- riencia sensorial), el aprendizaje se encuentra totalmente limitado pues es concebido por Piaget "... como una función del desarrollo. El aprendizaje no puede explicar el desarrollo, mientras que las etapas de desarrollo pueden explicar en parte el - aprendizaje"(41). Sin por ello supeditar el desarrollo al --- aprendizaje, o viceversa, pero reconociendo que existe este proceso desde antes que el sujeto adquiera plena conciencia de él. Entonces, ambos procesos son interdependientes, pues el desarrollo o el aprendizaje no surgen por sí solos, se encuentran atravesados por una situación en la cual el sujeto aprehende las -- cualidades del objeto una vez que ha operado sobre él. En esta primera etapa dicho proceso se ve favorecido por una continua - búsqueda, ese sentido investigativo que antes mencionábamos. -- Perspectiva desde donde deja de ser limitado a un esquema enmarcado en la línea de un estímulo y una respuesta.

Esta primera etapa sensomotora tiene una importancia crucial en el desarrollo ya que "...esta inteligencia conduce a la cons--- trucción de esquemas de acción que servirán de subestructuras a las estructuras operatorias y nocionales ulteriores"(42). Para

- - - - - - -

(41) Maier, Henry. Op. cit., p. 96. En el original cursivas en lugar - del subrayado.

(42) Piaget, Jean. Psicología y..., Op. cit., p. 41

Piaget, esto es la base para ir cumpliendo con los periodos --- planteados por él[43].

Con la formación de dos importantes funciones: la simbólica y - la semiótica (se considera simbólica a esa función generadora - de la representación, aunque, es posible manejarla dentro de la función semiótica), se marca el inicio de una nueva etapa don-- de: "Además de todas las acciones reales o materiales que sigue siendo capaz de realizar como durante el periodo anterior, el - niño adquiere, gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus ac-- ciones futuras mediante la representación verbal"[44]. Para -- así ir conformando nuevas pautas que ahora requieren de un ámbito más amplio, que el proporcionado únicamente por la percep-- ción, pues será capaz de representar algo a través de un significante (como por ejemplo el lenguaje).

Es decir, el niño va configurando, dentro de sus posibilidades, los mecanismos apropiados que se van superando continuamente a través de ese proceso de búsqueda que implica una investigación que realiza él mismo, poniendo en juego su creatividad donde -- también se ve involucrada su capacidad de reconstrucción o antelación que practica abiertamente con el lenguaje.

El avance implicado en este periodo permite al niño evocar objetos ausentes, lo cual propicia la representación a través del -

- - - - - - -

(43) Al respecto, es necesario aclarar que el autor considera a la percepción como un aspecto fundamental de este periodo, dado a que alude - que en los niños ciegos —como ejemplo— de nacimiento, se retarda - un tiempo considerable la elaboración de operaciones más complejas. Aunque en realidad los estadios de desarrollos no pueden atribuirse, de manera estricta a una edad específica ya que de acuerdo a las experiencias individuales, estas pueden acelerarse o retrasarse.

(44) Piaget, Jean. Seis estudios..., Op. cit., p. 31

empleo de un significante para poder hacer referencia a aque--- llos elementos que se encuentran presentes, pero también para - los que físicamente no están ahí.

El lenguaje, además de permitirle evocar objetos ausentes, he-- chos pasados o elaborar planes futuros, faculta al niño en la - comunicación, vía de la socialización, esto lleva a un cambio, que va de una inteligencia simplemente práctica a un pensamien- to debido a que "... el lenguaje propiamente dicho es el vehícu lo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mun do y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sis- tema de pensamiento colectivo"(45). Porque se involucra la ac- ción y la experiencia que el infante debe ir adquiriendo a lo - largo de su desarrollo para poder adaptarse a su entorno, aún - cuando inicialmente permanezca en forma de soliloquio.

La evocación no se da de manera mecánica en el niño, se arriba a ella a través de un conjunto de conductas que se van presen-- tando casi de manera simultánea y son: la imitación diferida, el juego -- simbólico, el dibujo, la imagen mental y el lenguaje, que dan paso a la evocación verbal. La importancia de la imitación radica princi palmente en que de una representación generalizada o en acto pasa a una representación diferida como parte de una representación en pen samiento y permite que la inteligencia sensomotora se continúe en pensamiento cuya característica es que aún sigue siendo preoperatoria -- dado que la interiorización de las acciones en pensamiento conlleva un proceso complejo que requiere de un tiempo prolongado para - realizarse, pero también porque implica que el niño debe buscar una nueva manera de relacionarse tanto con los objetos como con - las personas que lo rodean, sin embargo, "... sin operaciones, el niño no llega en el curso de este segundo periodo a constituir

- - - - - - -
(45) Ibid, p. 38

las nociones más elementales de conservación..."[46], donde el niño comprende principalmente las acciones concretas que realiza, es decir, las acciones externas, debido a que aún no es capaz de comprender las relaciones internas entre los objetos ya que todavía se encuentra en una etapa de pensamiento representativo.

Este segundo periodo es como un puente debido a que "... comprende la transición de las estructuras de la inteligencia sensoriomotrices al pensamiento operativo"[47], por medio de la representación y el lenguaje que conllevan al desarrollo del pensamiento sin poder formular conceptos, no limitándose únicamente a la transición sino que involucra el avance a través de la acción que empieza a interiorizar por medio del lenguaje. Posteriormente, cuando se ha superado la inteligencia sensomotora y se ha elaborado la función semiótica, donde aún se requiere de una experiencia inmediata, se presentan nuevas formas de organización para complementar los esquemas que se han dado en esta etapa, pero además siguen con esa secuencia de conformación de nuevas construcciones.

Esto implica no concebir al aprendizaje como estado permanente, antes bien, como proceso posibilita esas nuevas construcciones que evidencía, que conjuntamente con el desarrollo de la inteligencia es un proceso que va creciendo junto con el individuo y se va ampliando sobre una base que le antecede y le sirve como punto de apoyo para nuevas adquisiciones. Entonces el aprendizaje es algo más que la formación de un simple hábito, sujeto a un entrenamiento previo que cristaliza únicamente en un cambio de conducta, como lo enunciaría el conductismo.

- - - - - - -

(46) Piaget, Jean. Psicología y ..., Op. cit., p. 42
(47) Beard M., Ruth. Psicología evolutiva de Piaget, Kapeluz. Argentina, 1984. p. 47.

Continuando con nuestra exposición de los estadios de desarrollo, el niño en su continuo avance ahora empieza a cambiar su concepción del universo lo cual se plasma en su discurso y en sus relaciones interpersonales, esto significa que ahora empieza a abandonar su egocentrismo[48] se advierte cierto sentido de cooperación, su monólogo se convierte en diálogo dado que ahora discrimina y coordina su punto de vista con el de los demás; así se manifiestan las primeras señales de interiorización cuando "... piensa antes de actuar y comienza a conquistar así esa difícil conducta de la reflexión"[49]. A partir de este momento se ve en la necesidad de hablar consigo mismo, pero como un diálogo interiorizado. Esto conforma en el niño nuevos esquemas que le permitirán un mayor desarrollo intelectual porque el lenguaje también sigue un continuo de desarrollo e implica la internalización de las palabras lo cual finalmente se convierte en un instrumento del pensamiento para la comunicación que le permite la total comprensión del significado de las palabras, aunque aún siga teniendo más peso la conducta concreta.

Una vez que el niño ha dejado su egocentrismo, es capaz de percibir los hechos desde diferentes perspectivas que le brindan un acceso más amplio a la reversibilidad[50] operatoria (que supone inversiones y reciprocidades) que significa una nueva forma de equilibrio. Se empiezan a formar operaciones (clasificación, encadenamiento de relaciones A<B<C) sólo que siempre referidas

- - - - - - -

(48) El egocentrismo en el niño, supone una interpretación deformada del universo que lo rodea (que incluye experiencias o acciones de las personas o de los objetos) ya que siempre lo interpreta en función de sí mismo.

(49) Piaget, Jean. Seis estudios..., Op. cit., p. 64

(50) La reversibilidad puede ser definida como "...la posibilidad permanente de regresar al punto de partida de la operación dada". Donde queda implícita también la inteligencia práctica, aunque en un aspecto menos complicado ya que ésta (la reversibilidad) comprende la capacidad de relacionar un hecho o un pensamiento con toda una totalidad conformada por partes, desde su inicio hasta su fin o viceversa. Maier, Henry. Op. cit., p. 145.

a objetos lo cual aún se expresa en la necesidad de aludir a -- hechos concretos, aunque ya está en posibilidad de ordenar y relacionar.

Esta primera manifestación de las operaciones "... a las que se llama concretas, están aún próximas a la acción de la que se derivan"[51], aún se plasman en objetos concretos, y por lo tanto el niño no realiza ninguna operación combinatoria dado que, en todas sus acciones subyace una realidad que necesita representarse, pero también comprender como un todo, y para ello trata de entender cada una de sus partes y relacionarlas.

El paso de la acción a la operación requiere de un largo recorrido. Empezando porque el niño no puede reconstruir o representar algo que ha adquirido a través de la acción, sobre todo en niveles anteriores, donde resalta su egocentrismo y todo lo concibe en torno a su propio cuerpo, sin embargo, al adquirir - y desarrollar la función semiótica, que conlleva a la evocación, el universo infantil se integra por sujetos y objetos que discrimina de sí mismo, situación que lo llevará a la constitución de las operaciones a las que finalmente arribará a través de un proceso interindividual de socialización; así: "Lo propio de -- las operaciones concretas es referirse directamente a los objetos o a sus reuniones (clases), sus relaciones o su denominación"[52]. Ya que todo se organiza en función de las representaciones mentales que se conciben independientemente del objeto.

Un nuevo periodo inicia; el cual se caracteriza por "la conquista de un nuevo modo de razonamiento que no se refiere ya sólo a objetos o realidades directamente representables sino también -

- - - - - -

(51) Piaget, Jean. Psicología y..., Op. cit., p. 43.
(52) Piaget, Jean. Psicología del..., Op. cit., p. 132.

a hipótesis"[53]. La percepción ha dejado de ser el centro del pensamiento para ahora empezar a elaborar operaciones proposi-- cionales y a través de la reversibilidad hace referencia a proposiciones, donde el individuo tiene que aludir a implicaciones, conjunciones, disyunciones, como antelación a un resultado concreto. Esto coincide con el periodo de la adolescencia donde - se abandona la niñez para dar paso a la juventud y necesariamente se empiezan a elaborar hipótesis sobre su adaptación a la -- realidad y deja de pensar sólo en el momento presente.

Junto con la adolescencia inicia la reflexión que involucra el pensamiento y el razonamiento, pero más allá del mundo concreto en el que se encontraba inmerso el niño —ahora se apoya en las ideas porque tiene que alejarse o separarse de lo concreto—, - ya que para que ésto sea posible es necesario realizar una ---- transformación de pensamiento (proposicional) que supone "... un conjunto de síntesis o de estructuraciones que, aunque nuevas, prolongan directa y necesariamente las precedentes, porque col-- man varias de sus lagunas"[54]. Esto es, una especie de con-- clusión donde se conjugan las adquisiciones anteriores.

En este periodo se logra complementar el desarrollo de la inte ligencia y se manifiesta en que: "La cognición comienza a apo-- yarse en el simbolismo puro y en el uso de proposiciones, antes que en la realidad exclusivamente. Las proposiciones adquieren importancia para él como modo de razonamiento en el que las relaciones adoptan la forma de hipótesis de carácter causal y son analizadas por los efectos que acarrean"[55]. Lo cual permite la comprensión de hechos hasta entonces incomprensibles, lo que

- - - - - - -
(53) Piaget, Jean. Psicología y..., Op. cit., p. 43
(54) Piaget, Jean. Psicología del..., Op. cit., p. 132
(55) Maier, Henry. Op. cit., p. 156.

propiciará el continuo avance. Por lo tanto, una vez recorrido el camino conformado desde la inteligencia sensomotora hasta -- las operaciones formales, es posible elaborar la imagen mental anticipadora, siempre a través de la acción, logrando así su integración, sin dejar de tomar en cuenta que el paso de una es-- tructura a otra superior requiere de manera previa de una menor complejidad para que pueda haber continuidad y complementación con la nueva estructura.

Este último periodo, es importante porque además de significar, de forma esquemática la culminación en el desarrollo de la inteligencia es cuando se forma lo que Piaget llama sujeto epistémico, que entonces, está en continuo desarrollo, en consecuencia "... le interesa tanto el niño como el adolescente, para poder explicar el proceso del conocimiento en el adulto"(56) que es - concebido como un ser que construye siempre su realidad.

A través de la descripción de los estadios de desarrollo, Piaget da cuenta de como se avanza de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento; donde la inteligencia tanto en sus inicios como en su desarrollo es adaptación(57). Los estadios, como ya se había mencionado, tienen un carácter secuencial donde unas estructuras son sustituidas por otras que implican una nueva organización aquí: "a la vez que hay cambio hay continuidad. Esta se encuentra asegurada por la constancia de lo que - Piaget llama los invariantes funcionales: asimilación y acomo--

- - - - - - -

(56) Pansza, Margarita, Op. cit., p. 10

(57) Se define adaptación como el "Equilibrio entre las acciones del organismo sobre los objetos que lo rodean, en tanto que esta acción de-- pende de las conductas anteriores, referidas a los mismos objetos..." Ibid, p. 6.

dación[58] que constituyen las dos caras inseparables de una -- misma moneda: La adaptación[59]. Proceso que se ve involucrado en todos los estadios de desarrollo para llegar al equilibrio - entre lo que ha sido previamente comprendido y lo que deberá -- serlo.

Otra de las grandes aportaciones de Piaget, es su epistemología genética que toma como punto de partida el estudio del desarrollo de la inteligencia (consideremos que la psicología del niño constituye una especie de embriología mental en cuanto a la descripción de los estadios de desarrollo y en lo concerniente al estudio del mecanismo de éste), para así dar cuenta de la producción de conocimientos en el hombre. A la epistemología genética le interesa el sujeto, pero sólo aquel que es susceptible de un desarrollo continuo por eso de dedica específicamente a - la investigación del desenvolvimiento intelectual de los niños, porque considera que ésto le permitirá demostrar que el conocimiento no es algo estático ya que implica la necesaria adaptación del pensamiento a la realidad a través de la interacción - sujeto objeto. Esto último se forma a lo largo de los seis estadíos, lo cual Piaget afirma de la siguiente manera: "El análisis del primer año del desarrollo mental muestra que la perma--

- - - - - - -

(58) Al respecto Piaget dice que la asimilación es una integración en estructuras previas, en biología el término se utiliza con acepciones muy diversas, la significación común es la integración en estructuras previas, las cuales pueden ser inalteradas o ser más o menos modificadas por esta integración, pero sin discontinuidad. "Llamaremos acomodación (por analogía con los acomodados biológicos) a toda modificación de los esquemas de asimilación por influencia de situaciones exteriores (medio)". No hay asimilación sin acomodación, ni acomodación sin asimilación, debido a que ambos procesos se complementan para dar por resultado la adaptación, que sin este doble movimiento no puede realizarse. Piaget, Jean. Biología y..., Op. cit., - p. 10.

(59) Braunstein, Néstor. Op. cit., p. 283. En el original cursivas en -- lugar del subrayado.

nencia del objeto no corresponde a nada de innato: el universo primitivo es, durante los primeros meses de existencia, como un "universo sin objetos" formado por cuadros perceptivos que aparecen y desaparecen..."[60], posteriormente el objeto es concebido por el niño en dependencia de su actividad, hasta que gracias a los progresos adquiridos en cada etapa logra contemplarlo como independiente de él y comprende que él mismo es un objeto para los demás.

Concretando, podemos argumentar que la psicología del niño es, para Piaget, un prolijo campo que podría ser comparado con una embriología pues le permite descubrir el desarrollo mental humano para poder arribar con bases sólidas a concebir y formular: "La teoría del conocimiento [que] es, pues, esencialmente una teoría de la adaptación del pensamiento a la realidad aunque esta adaptación revelará finalmente, como sucede con todas las adaptaciones, la existencia de una relación inextricable entre el sujeto y los objetos"[61].

Todos estos elementos le permiten ir entretejiendo toda una red conceptual que cristaliza en lo que llama epistemología genética.

Es así, que se concibe al conocimiento como un proceso continuo, nunca como un estado terminado, que remite a una interacción permanente entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento lo que implica reconocer al pensamiento como un proceso conformado de estructuraciones sucesivas, donde a cada una de ellas es necesario incorporar nuevos elementos que permitan la asimilación de los esquemas que organizan el pensamiento. Ahora bien, diff

- - - - - - -

(60) Piaget, Jean. Psicología y epistemología, Emecé editores, Argentina, 1983, pp. 20-21.
(61) Ibid, p. 28.

cilmente se logra un conocimiento total del objetó y sólo se le conoce por aproximaciones sucesivas que comprenden la actividad del sujeto, por lo tanto: "En la epistemología se tiene presente siempre la relación del sujeto con el objeto, la interacción que se da entre ellos es lo que llamamos conocimiento..."(62) - que lógicamente se caracteriza por ser incompleto porque está - en continua creación.

Piaget define a la epistemología como "...la teoría del conocimiento válido y aún cuando este conocimiento no sea jamás un estado y constituya siempre un proceso, este proceso es esencialmente un pasaje..."(63) de un estado de menor conocimiento a -- uno de mayor conocimiento, interesándose por saber cómo el conocimiento alcanza lo reál, de lo cual se encarga de dar cuenta - la relación entre sujeto y objeto. Entonces, es posible observar que su teoría versa sobre un problema particular: el conocimiento y su origen y la psicología del niño sólo es un puente - de acceso para arribar a la explicación buscada.

Explicación a la cual contribuirán los argumentos hasta ahora - dados, donde subyace una noción de aprendizaje que involucra la actividad humana —la cual oponemos a la pasividad que predica el conductismo—, sin que por ello quede escrita la última palabra sino como un nivel que contribuye a la búsqueda de preci--- sión en tanto nuestro objeto de estudio, a la cual aún no se ha arribado, pero que sin embargo, empieza a dar elementos de re-- flexión acerca del mismo. Puntualizando que desde este marco, el aprendizaje implica una acción que despliega el sujeto en su incesante necesidad de apropiarse de lo real; donde subyace una idea totalmente disociada de un sujeto contemplativo que se en-

- - - - - - -
(62) Pansza, Margarita. Op. cit., p. 8.
(63) Piaget, Jean. Psicología y epistemología. Op. cit., p. 13.

cuentra en una realidad previamente estructurada pues, "... en efecto, no se conoce un objeto si no se actúa sobre él transformándolo"(64).

1.3 PSICOANALISIS

Hemos explicado algunos aspectos de dos momentos históricos: el conductismo y el cognoscitivismo, donde cada uno de sus representantes trata de dar cuenta por una parte acerca de la conducta y por otra del conocimiento, y desde los cuales se puede hacer referencia al aprendizaje, más sin embargo, ante la necesidad de construir un puente que permita acceder a la posibilidad de concreción del vínculo aprendizaje e investigación, es importante continuar en la búsqueda de elementos que posibiliten brindar una explicación clara en torno al mismo.

Así pues, con la intención de salir de un discurso estrecho, en el que se puede encerrar al aprendizaje, es necesario incursionar en un tercer camino que permita ir clarificando su conceptualización, recorrido que se hace con la finalidad de recuperar y ampliar la visión de sujeto y adquirir mayores elementos para continuar trabajando nuestro objeto de estudio, donde no únicamente buscamos amoldarnos al conocimiento aportado por el sentido común, sino a pesar y en contra del mismo. A esta idea obedece la presencia del psicoanálisis, que es la tercera teoría que será contemplada para el desarrollo de la presente tesis, aclarando que se pretenden rescatar los principios que se considere implican una mayor inclusividad —únicamente los más relevantes— y permitan seguir aproximándonos a nuestro objeto de estudio. Posiblemente el tratamiento que se haga de esta --

- - - - - - -

(64) Ibid, p. 66

teoría quede corto, más sin embargo, este no es el espacio adecuado para tratar a fondo el psicoanálisis, pues de ser así nos alejaríamos de la relación aprendizaje e investigación, que es el centro de nuestro trabajo.

Hasta ahora hemos visto que por los postulados que involucra el conductismo, es posible conceptualizar al aprendizaje únicamente a través de la impresión que el objeto deja en el sujeto, al cual sólo le corresponde percibirlo. El cognoscitivismo en cambio, nos ofrece una explicación diferente en torno a la misma problemática, entendiendo que: "El aprendizaje en función de la experiencia no se debe entonces a presiones aceptadas pasivamente por el sujeto sino por lo contrario a la acomodación de los esquemas de asimilación"(65). Asignándole al sujeto un papel activo pues requiere producir sus propios esquemas para aprender e investigar, donde debe interactuar con el objeto para aprehender sus cualidades. Desechando el esquema estímulo - respuesta postulado por el conductismo.

"La teoría de Piaget y el psicoanálisis participan del intento de explicar la conducta humana con arreglo a un sistema, y de evitar datos cuantitativos"(66). Ofreciendo una explicación diferente a la que aporta el conductismo. Por su parte, el psicoanálisis, al igual que el conductismo y el cognoscitivismo, tiene su propio discurso en torno a nuestra problemática. Para iniciar, diremos que tiene como máximo representante a Sigmund Freud quien busca trascender una explicación de hombre basada únicamente en sus respuestas, o en la acción. "En su insistencia en la génesis de la conducta, Freud se sirvió abundantemente de los procesos de aprendizaje, los cuales fueron tratados -

- - - - - -
(65) Ibid, p. 101.
(66) Maier, Henry. Op. cit., p. 96

como adquisición de ideas, sentimientos y emociones y no como - cambios de conducta"[67].

A manera de aclaración podemos decir que las características -- del momento histórico vivido por Freud, tuvieron influencia en muchos de los aspectos por él planteados. Así tenemos que a fines del siglo XIX y principios del XX, Europa atravesaba por un momento de paz social relativa, donde se está consolidando económicamente la burguesía como resultado de la industrialización, lo cual significa un primer paso para dar lugar al imperialismo europeo, derivando en la consolidación de un sistema capitalista, interesado por hacer avanzar el sistema económico y resolver las necesidades que él mismo ha generado, dejando de lado - otros aspectos de la vida humana.

Se argumenta, entonces, la necesidad de la ciencia y la técnica al servicio de la humanidad, pero también se recurre a dos armas muy efectivas para refrenar la inconformidad del hombre: la religión y la represión directa, ante este panorama, a fines -- del siglo XIX Freud encuentra un terreno favorable para elaborar sus teorías, porque de alguna manera, el ambiente político, social y cultural (dados los procedimientos represivos), llevan al surgimiento de una sociedad enferma (neurótica). Por otro - lado, la época en que vive Freud es un periodo signado por el - vertiginoso avance de las ciencias naturales; pero hay un aspecto trascendental para posteriores estudios acerca del hombre y es el tremendo impacto que ejerce la teoría evolucionista en la sociedad porque: "Antes de Darwin el hombre se separaba a sí -- mismo del resto del reino animal por poseer un alma. La doctrina evolucionista convirtió al hombre en parte de la naturaleza,

- - - - - - -

(67) Nadelsticher, Abraham (et. al.) Teoría e investigación en Psicología Social (II). UAM, Iztapalapa, México, 1984, p. 39.

en un animal más entre los animales"[68]. A partir de entonces se busca estudiarlo como un organismo viviente para llegar a su cabal comprensión.

La influencia de esta teoría no sólo repercute en el psicoanálisis, pues es preciso reconocer que también influye en el conductismo y el cognoscitivismo. Es conveniente hacer notar que para los conductistas estas concepciones evolucionistas, les aportan principios fundamentales que les permiten legitimar —imperceptiblemente— sus tesis, pues al hombre se le puede considerar como un integrante más del reino animal, que puede ser objeto de experimentación para tratar de alterar su comportamiento y esperar de él sólo resultados observables. El cognoscitivismo, por su parte, le da otra aplicación a tal teoría, trata de rescatar algo más que sólo aspectos observables y medibles del hombre, como por ejemplo, la capacidad que posee de desarrollo para explicarlo como un ser en continua evolución, mientras que el impacto que causa en Freud le permite tratarlo como objeto de estudio que implica una enorme complejidad, en tanto es un ser pensante y social, por lo cual, para la aprehensión de sus características es necesaria la producción de un trabajo que trascienda los datos aportados por la experiencia sensorial pues busca arribar a una comprensión diferente de lo que es el hombre, en este entendimiento, "...el psicoanálisis ha diseñado un modelo para no dejarse llevar por las "primeras impresiones", por la "mirada ingenua" ni por la "observación engañosa"; así fue como se diseñó "la teoría psicoanalítica de la neurosis" con el profundísimo concepto de síntoma (el disfraz del impulso), es decir, la "verdad enmascarada"[69]. Freud construye sus pro

- - - - - -

(68) Calvin Sullivan, Hall. Compendio de psicología freudiana. Paidós, Buenos Aires, 1979. p. 13.
(69) Nadelsticher, Abraham (et. al.) Op. cit., p. 38.

pios métodos de investigación sujetándolos a un continuo proceso de rectificación que aplica a sus principios.

Por otra parte, Freud se interesa siempre por la ciencia y logra especializarse en el estudio de las enfermedades nerviosas y mentales[70], interesándose en especial por investigar las causas que dan origen a la neurosis y a la histeria, desde luego, no conformándose con este primer avance, sino preocupado además por buscar formas de tratamiento realmente efectivas. Empieza entonces la historia del psicoanálisis, remontándose a una terapia que comprendía dos aspectos: la electroterapia y la hipnosis, como principales herramientas instrumentales de curación. La electroterapia fue rápidamente desechada por Freud al considerarla ineficaz. Le da entonces primacía a la hipnosis, lo cual en parte se debe a la influencia que sobre él ejercieron Charcot y Breuer pues: "El hecho fundamental era que los síntomas de los pacientes histéricos se basaban en escenas muy significativas pero ya olvidadas de su vida (traumas) en esto se fundó la terapia que consiste en provocar el recuerdo y la reconstrucción de esas escenas en un estado de hipnosis (catarsis) (...) estos síntomas representaban una forma anormal de descargar la excitación que no había tenido otra forma de resolverse"[71]. De esta manera es como Freud se interesa por buscar la causa de la enfermedad y asociarla con un síntoma, ya que consideraba que al rememorar el paciente algún hecho olvidado uno de sus síntomas desaparecía, aquel que se asociaba con ese acontecimiento, pues al liberar de este modo la energía reprimida (inconsciente) desaparecían los síntomas, es decir, al hacer consciente lo que a través de la represión era inconsciente; siendo éste el lugar en el que se producían los síntomas,

- - - - - - -

(70) Freud estudió medicina en la Universidad de Viena y se dedicó a ella durante algún tiempo, más no por ello abandonó sus investigaciones y escritos neurológicos, que lo llevaron al campo de la psicopatología.

(71) Thompson, Clara. El psicoanálisis. F.C.E., México, 1951. p. 15.

estos se desvanecían al hacer dichas escenas conscientes.

El mismo nos dice con respecto al hipnotismo: "Lo utilicé, en efecto, para hacer que el enfermo me revelase la historia de la génesis de sus síntomas, sobre la cual no podía muchas veces proporcionarme dato alguno hallándose en estado normal"(72). Al llegar a la etiología del síntoma, el mismo desaparecía y el enfermo quedaba curado, sin embargo, no revelaba el origen real de la histeria, lo esclarecía sólo en relación con el síntoma. Ante esta limitante y considerando que no todos sus pacientes se encontraban en la disposición de acceder a la hipnosis, por existir en ellos fuertes mecanismos represivos, Freud trasciende el método catártico avanzando en la técnica terapéutica. "Actualmente trata a sus enfermos sin someterlos a influencia ninguna personal, haciéndoles adoptar simplemente una postura cómoda sobre un diván y situándose él a su espalda, fuera del alcance de su vista. No les pide tampoco que cierren los ojos, y evita todo contacto, así como cualquier otro manejo que pudiera recordar la hipnosis. Una tal sesión transcurre, pues, como un diálogo entre dos personas igualmente dueñas de sí, una de las cuales evita simplemente todo esfuerzo muscular y toda expresión sensorial que pudiera distraerla y perturbar la concen-

- - - - - - -

(72) Freud, Sigmund. "Autobiografía" en Obras Completas, Tomo III, Biblioteca Nueva, España, 1973, p. 2767. En esta misma obra, relata como Breuer ha iniciado el uso del hipnotismo exponiendo un caso que ha despertado en él vivo interés pues se da cuenta que: "Sumiendo a la sujeto en un profundo sueño hipnótico, la hacía relatar lo que en aquellos instantes oprimía su ánimo. Dominados así los accesos de perturbación depresiva, empleó el mismo procedimiento para provocar la desaparición de las inhibiciones y de los trastornos somáticos. Durante el estado de vigilia la paciente era tan incapaz como otros enfermos de indicar la génesis de sus síntomas y no encontraba conexión alguna entre ellos y algunas impresiones de su vida. Pero en la hipnosis hallaba inmediatamente el enlace buscado..." Ibid. p. 2768

tración de su atención sobre su propia actividad anímica"[73].

Con esta variación o con el abandono de la hipnosis, es que amplía su campo de acción, aplicando este procedimiento a un mayor número de enfermos. Esta terapia de libre asociación se fundamentaba en el hecho de que el paciente debería comunicar a Freud todo lo que acudiera a su pensamiento por más insignificante o incoherente que a aquél pudiera parecerle es así que "... la historia del psicoanálisis verdaderamente dicho no comienza sino con la innovación técnica constituida por la renuncia a la hipnosis"[74].

La hipnosis es considerada por Freud como un velo que encubre ciertos recuerdos dolorosos para el individuo, a través de la represión, brindando datos incompletos e impidiendo un conocimiento más profundo sobre los problemas y fuerzas psíquicas del hombre. Por ello modifica la terapia y los síntomas adquieren sentido en función de la historia que el paciente elabora, pero no sólo en sus estados de vigilia, sino también sus sueños son analizados, pues empieza a bosquejar la idea de fuerzas inconscientes.

Es entonces que podemos hacer referencia a la situación analítica como un encuentro constante entre dos personas y los resultados que a través de ésta obtuvo Freud, lo facultaron para formular sus principios, de los cuales, sólo esbozaremos algunas ideas directrices que arrojen alguna luz en referencia al aprendizaje y la investigación, retomaremos pues: a) formación del inconsciente, b) aparato psíquico y c) teoría de la cultura.

- - - - - - -

(73) Freud, Sigmund. "El método psicoanalítico de Freud" en Obras Completas, Tomo I. Biblioteca Nueva, España, 1973. p. 1004.

(74) Freud, Sigmund. "Historia del movimiento psicoanalítico" en Obras Completas. Tomo II. Biblioteca Nueva, España, 1973. p. 1900.

a) La formación del inconsciente tiene como raíz más profunda - la hipnosis, a partir de las resistencias que presentaba el paciente como olvidos parciales, llegando a la certidumbre - de que existían procesos inconscientes los cuales quedaban - fuera de su control. Ante esto Freud se cuestionaba "¿Cómo llegar al conocimiento de lo inconsciente? Sólo lo conoce-- mos como consciente; esto es, después que ha experimentado - una transformación o traducción a lo consciente. La labor - psicoanalítica nos muestra cotidianamente la posibilidad de tal traducción"(75). Pues a través de ella se pueden detec- tar las formaciones del inconsciente. Freud, postula que en el sujeto se encuentran zonas o regiones diferenciadas donde lo inconsciente es un carácter o cualidad más de lo psíquico y nos dice que: "Lo inconsciente comprende, por un lado, ac- tos latentes y temporalmente inconscientes, (...) y por otro, procesos tales como los reprimidos..."(76), además de éste, encontramos el consciente, donde el acto psíquico sólo podrá exteriorizarse si es aprobado por la represión, pues inicia siendo inconsciente, está latente y es capaz de conciencia - si la represión lo permite, de lo contrario, seguirá confina do en el inconsciente. Ante esto, es dable equiparar lo in--- consciente con lo reprimido de la psique —que involucra --- aquellas pulsiones inaceptables para la conciencia—, y el - consciente con una instancia represora encargada de impedir o modificar la exteriorización de tales pulsiones, donde es- tos sistemas no se encuentran aislados, sino que se interre- lacionan y se modifican.

Pero en tanto se modifican, no va a existir siempre paz y --

- - - - - - -

(75) Freud. Sigmund. "Lo inconsciente" en Obras Completas. Tomo II. Biblio teca Nueva, España, 1973, p. 2061.
(76) Ibid, p. 2064

armonía, antes bien se gesta continuamente conflicto y oposición entre tales instancias a partir del empuje que ejerce la instancia reprimida por exteriorizarse y la represora, donde la censura viene a ser como un mediador que posibilita o no la descarga. "Así, pues, nuestro concepto de lo inconsciente tiene como punto de partida la teoría de la represión. Lo reprimido es para nosotros el prototipo de lo inconsciente. Pero vemos que se nos presentan dos clases de inconsciente: lo inconsciente latente, capaz de conciencia, y lo reprimido, incapaz de conciencia"(77).

El descubrimiento de lo inconsciente, en la teoría del psicoanálisis, tiene una importancia trascendental porque "... viene a trastocar la concepción tradicional sobre el sujeto. A partir de este momento el sujeto pierde la unidad que las distintas escuelas filosóficas venían confiriéndole. A partir de Freud el sujeto no es el individuo, se plantea una división en el sujeto mismo, en su constitución rompiendo con las concepciones behavioristas que definen al sujeto por su relación con el exterior, con las pautas observables y medibles"(78).

b) Otra de las construcciones teóricas de Freud, es el concepto de aparato psíquico (como una forma de arribar a la explicación de cómo se organiza y se produce la conducta humana), que estuvo sujeta a reformulación. "De una descripción topológica del aparato psíquico como un sistema integrado por tres niveles —inconsciente y consciente— [mediados por el preconsciente]. Freud avanza en la definición

- - - - - - -

(77) Freud, Sigmund. "El Yo y el Ello" en Obras Completas, Tomo III. Biblioteca Nueva, España, 1973, p. 2702.

(78) Santos Martínez, Judith. "Educación y Transmisión" en Revista Psicoanálisis y Pedagogía. ENEP - Aragón, UNAM, México, 1985, p. 76.

de una teoría de la represión y a la concepción del hombre como una - totalidad psíquica evolutiva, compuesto por tres sistemas interdependientes --el ello, el yo y el superyó—"(79).

El punto de vista tópico, implicó describir al aparato psíquico de manera geográfica, en donde le es necesario avanzar y configurar una segunda tópica, pues al decir de Freud: "Reconocere-- mos, pues, que lo INC. no coincide con lo reprimido, todo lo reprimido es inconsciente, pero no todo lo inconsciente es reprimido. También una parte del yo, cuya amplitud nos es imposible fijar, puede ser inconsciente, y lo es seguramente"(80). Esta primera tópica le impide el acceso al conocimiento de ese yo -- que empezaba ya a configurar. Por ello propone una segunda tópica integrada por tres instancias: el ello, yo y superyó (en - donde lo consciente es considerado como una cualidad de la psíquico, lo que está presente de manera clara a lo largo de nuestra actividad mental, lo preconsciente es todo lo que puede rememorarse y hacerse consciente y lo inconsciente, son los deseos reprimidos), instancias que forman el aparato psíquico y se encuentran íntimamente relacionadas.

Según Freud el yo es la continuación del ello o una parte del - mismo modificada por la influencia del mundo externo. El ello tiene como fin primordial, liberar al individuo de la tensión a través del principio del placer que es el rector de este sistema y pretende establecer un equilibrio homeostático para el organismo, el cual puede perderse por estímulos externos o internos.

El ello no tiene la capacidad de diferenciación entre lo real -

- - - - - -

(79) Campuzano, Felipe. Izquierda freudiana y marxismo. Grijalbo, México, 1979, p. 53.
(80) Freud, Sigmund. El yo y..., Op. cit., p. 2704

y lo subjetivo, por lo tanto, cuando el organismo no recupera su equilibrio obteniendo los satisfactores necesarios, el ello ha elaborado previamente un proceso que consiste en la formulación de la imagen mémica del objeto ausente[81] (que no es otra cosa más que la representación mental del mismo). En esta instancia se encuentra toda la energía instintiva almacenada la cual podría aflorar sin considerar las exigencias culturales, si no fuera controlado por el yo; segundo elemento que presenta Freud para elaborar la segunda tópica.

"El yo se esfuerza en transmitir a su vez al Ello dicha influencia del mundo exterior y aspira a sustituir el principio del placer, que reina sin restricciones en el Ello, por el principio de la realidad. La percepción es para el Yo lo que para el Ello el instinto"[82]. Por tanto, el ello es como la parte primitiva del hombre, siempre busca reaccionar de acuerdo a lo que él mismo establece, el yo surge para refrenar su energía y conducirlo de acuerdo a lo real.

Es necesario aclarar, que en un principio, el yo como es concebido en el pequeño, no ha podido desarrollar esa capacidad de discernimiento que lo caracteriza y le permite relacionarse con la realidad a través de las sensaciones que de ella recibe. Disociando las sensaciones como algo ajeno al yo que se convierte en un objeto entendiéndolo como un "afuera" lo cual permite que "... el yo se desprenda de la masa sensorial, esto es, para la aceptación de un afuera, de un mundo exterior..."[83] y pue-

- - - - - - -

(81) Para ejemplificar la imagen mnémica, es posible hacer alusión a la acción del proceso primario que se gesta, cuando un individuo se encuentra sediento en un desierto e imagina que ve agua, de esta manera se está formando un objeto que le permite reducir la tensión y "lograr la realización de deseos".

(82) Freud, Sigmund. El Yo y..., Op. cit., p. 2708

(83) Freud, Sigmund. "El malestar en la cultura" en Obras Completas, Tomo III. Biblioteca Nueva, España, 1973, p. 3019.

da concebir la existencia de un más allá, es decir, de esa realidad integrada por todo lo que la conforma, donde intervendría el principio del placer, pues a través de la evitación de lo -- displacentero, da lugar a la formación de un yo placiente, --- hedonista que se enfrenta a un "no yo" que compromete al afuera, al mundo externo, imponiéndose a ese yo placiente, a través de la experiencia y del principio de la realidad. Cuando se ha logrado el dominio de lo interno por lo externo, predomina a lo - largo de la vida del individuo continuando una vía de desarro-- llo que implica progresos.

Por lo tanto, el yo se encarga de obtener los elementos reales necesarios para descargar esta tensión, proporcionando al sujeto elementos que le permitan darse cuenta de manera objetiva de lo que le brinda su entorno: "en la persona adaptada el yo es - el ejecutivo de la personalidad, que domina y gobierna al ello y al superyó y mantiene un comercio con el mundo exterior..."(84). A través del principio de realidad y de un proceso que Freud -- llamó secundario, procura descargar la tensión hasta disponer - del objeto real que permita cubrir esa necesidad o acceder a la satisfacción de la misma.

Esto se logra gracias al poder de discriminación desarrollado - por el yo, debido a que "... es la instancia psíquica que fiscaliza todos los procesos parciales: el yo organiza espacial y -- temporalmente el sistema de percepciones, se encarga del examen y la verificación de la realidad exterior, (...) ejerce los procesos de represión y censura"(85). Obligando al sujeto a elaborar planes de acción para descubrir la realidad y discernir los objetos reales de los que no lo son y tomar de ella lo que re-- quiere.

- - - - - - -

(84) Calvin Sullivan, Hall. Op. cit., p. 32
(85) Campuzano, Felipe. Op. cit., p. 64

Esa cualidad de discriminación configurada por el yo es importante, así se "... estimulan el desarrollo y elaboración de los procesos psicológicos de la percepción, la memoria, el pensar y la acción"(86). Que involucra acciones más elaboradas para acceder a la comprensión de la realidad.

Por su parte, el superyó es considerado como el aspecto moral de la personalidad cuyo contenido es "lo ideal" del ser humano, la introyección de las normas o valores éticos que marca la sociedad a través de los padres. Interiormente, se forma a partir del yo, exteriormente se integra del superyó de los padres, los cuales lo constituyen a través de los premios o castigos dado que estimulan lo socialmente aceptable o moralmente bueno y castigan lo que consideran malo o negativo para reprimir los impulsos que puedan poner en peligrio el buen funcionamiento de la sociedad.

Después de los padres, el superyó se convierte en el principal vigilante y rector de la conducta ya que también crea mecanismos para aceptar o rechazar el comportamiento del individuo(87). Por lo tanto: "el Ello es totalmente amoral; el yo se esfuerza en ser moral, y el superyó puede ser hipermoral y hacerse entonces tan cruel como el Ello"(88), dadas las exigencias que impone al individuo.

Entonces, el ello, se tiene que someter al "... gobierno de las instancias psíquicas superiores, sometidas al principio de la realidad"(89). Ya que sólo puede ser controlado o bien su-

- - - - - - -

(86) Calvin Sullivan, Hall. Op. cit., p. 34
(87) Al respecto Freud dice que los castigos o premios que los padres proporcionan pueden ser físicos o psicológicos de la misma manera que los que pone en práctica el superyó haciendo referencia al autocastigo por haber cometido un acto negativo.
(88) Freud, Sigmund. El Yo y..., Op. cit., p. 2725
(89) Freud, Sigmund. El malestar..., Op. cit., p. 3027

blimado, es decir, su energía se enfoca a funciones que se - encuentran alejadas de sus primitivos actos finales, a lo -- cual contribuyen tanto el yo como el superyó.

c) La teoría de la cultura, Freud la desarrolla alrededor de un principio fundamental: el hedonismo —que según él— caracteriza al hombre, el cual entonces tendrá un objetivo fundamental: alcanzar la felicidad a través de la evitación del displacer, procurando satisfacciones placenteras; ya que su vida se rige por el principio del placer, tiene que satisfacer necesidades provocadas por estados de tensión, aunque de --- acuerdo a lo apuntado por el autor el hombre no es capaz de disfrutar plenamente estados continuos de placer, en cambio, es más susceptible de experimentar sufrimiento el cual lo -- acecha desde diferentes ámbitos: desde el interior del cuerpo, desde el mundo externo y el que le brinda su relación -- con los demás.

De esta manera, los diferentes orígenes del sufrimiento llevan al hombre a disminuir sus exigencias de placer porque todo aquello que lo está condicionando implica que "... el --- principio del placer se transforma, por influencia del mundo exterior, en el más modesto principio de la realidad"(90), - que lo lleva a preponderar la evitación del sufrimiento so-- bre el logro del placer, que se encuentra mediado por el yo.

Dentro de la fuente de sufrimiento representada por el mundo externo, se alude directamente al origen social, considerada como una fuerza estática que funciona como un mecanismo de - control e implica una fuerza inhibitoria para los instintos humanos, a través de las instituciones que el mismo hombre -

- - - - - - -

(90) Freud, Sigmund. El malestar..., Op. cit., p. 3025

ha creado para buscar protección y bienestar, lo cual no ha obtenido porque debe recordarse que la sociedad tiene como fin -- frustrar todos los instintos que le son contrarios y utilizar - la energía que de ellos se desprende para fines socialmente --- útiles.

A la cultura, atribuye "... gran parte de la culpa por la mise-- ría que sufrimos, y podríamos ser mucho más felices si la abandonásemos para retornar a condiciones de vida más primitivas"(91). Este aspecto anticultural que se manifiesta, deriva del hecho - de la incapacidad humana para soportar el alto grado de frustración que le es impuesto al tener que sujetarse a ciertos principios y dominar sus instintos, a través de las exigencias culturales.

Aunque no todo el aspecto cultural es negativo, pues debido al paulatino dominio que logra de la naturaleza, puede adquirir -- ciertos satisfactores(92), que le permiten obtener placer, más sin embargo, no cubren plenamente sus anhelos que tienen raíces profundamente subjetivas. Por otra parte, Freud define a la -- cultura como "... la suma de las producciones e instituciones - que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirve a dos fines: proteger al hombre contra la Naturaleza y regular las relaciones de los hombre entre sí"(93). -- Aunque es una entidad frustrante, preserva al hombre de otras - fuentes que también le provocan sufrimiento además de compren--

- - - - - - -

(91) Ibid, p. 3031

(92) Se hace referencia a los progresos en todos los campos científicos - logrados por el hombre, por ejemplo, se alude al hecho de poder escuchar la voz de un ser querido, aún cuando se encuentre a miles de kilómetros de distancia. Ya que todos los avances técnicos se procuran para el beneficio de la humanidad, su protección y comodidad aún cuando implique la creación de nuevos problemas

(93) Ibid, p. 3033

der acciones que le permiten producir bienes y ponerlos a su -- servicio, logrando una conquista a través de la renuncia a sus instintos[94], permitiéndosele lograr un elevado nivel cultural manifestado en el dominio y protección de la naturaleza, po--- niéndola a su servicio, esto se obtiene principalmente por la - presión que ejerce la sociedad para impulsarlo a realizar cam-- bios y volverlo un ser social y creador a través de la sublima- ción[95] de sus instintos.

Finalmente, dentro de la cultura existen otros valores, pero al gunos de ellos son altamente apreciados como es el "... culto - de las actividades psíquicas superiores, de las producciones in telectuales, científicas y artísticas"[96]. Y cómo no va a ser altamente valorado si esto permite al hombre desplegar todas -- sus cualidades creativas y productivas para poder obtener en -- forma paralela tanto el provecho como el placer, que son fines importantes en la actividad humana.

Esto nos permite puntualizar que cada uno de los dicursos pre-- sentados incide en una intencionalidad distinta con lo cual tra taremos de aproximarnos al entendimiento que el conductismo, el cognoscitivismo y el psicoanálisis guardan con respecto al ---- aprendizaje, para buscar los elementos que posibiliten dar cuen ta de algún vínculo entre el aprendizaje y la investigación. -- Así, la necesidad de concreción sobre el aprendizaje, exige re- ferirnos a sus particularidades en el capítulo siguiente.

- - - - - - -

(94) Para una información más amplia, consultar: El malestar en la cultura, p. 3033 y sgtes.

(95) La sublimación abre caminos no sexuales que permiten abocarse a --- otras actividades que implican la creatividad, como por ejemplo, la artística, la científica, donde se obtiene placer a través de un cam bio de objeto que conlleva la posibilidad de que el sujeto encuentre el goce o el placer buscado.

(96) Ibid, pp. 3035 y 3036

CAPITULO II. CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y SUS FORMAS DE INVESTIGACION

2.1 EL APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA CONDUCTISTA

2.2 EL APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA COGNOSCITIVISTA

2.3 EL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DEL - PSICOANALISIS

2.1 EL APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA CONDUCTISTA

Una vez que hemos trabajado en el capítulo anterior un contexto que ha buscado explicar los fundamentos del conductismo, del -- cognoscitivismo y del psicoanálisis —donde al interior de cada una es pertinente una concepción de aprendizaje—, corresponde, en este segundo capítulo, arribar a un nivel que permita dar -- mayor concreción a los aspectos que se refieren al aprendizaje. En este entendido es como el discurso hasta ahora expuesto no se ha centrado específicamente en el aprendizaje, antes bien, he-- mos dejado "hablar" a la teoría, mas ha llegado el momento de - rescatar lo que cada una aporta y además de lo que ellas nos -- pueden decir, trabajarlas desde nuestra propia percepción, pro- curando ir más allá de lo que ellas muestran para poder arribar a la explicación que ofrecen del aprendizaje.

Iniciamos, entonces, un recorrido en la búsqueda de una configu ración del aprendizaje y la investigación, y la manera en que - pueden o no relacionarse, reconociendo que en torno a ellos --- existen diversas posturas que pretenden aclararlos, algunas de manera inmediata, otras en donde se entreteje todo un entramado que ha sido necesario descomponer para atrapar y configurar --- nuestro objeto de estudio.

A los principios teóricos antes expuestos, es inmanente una con cepción de aprendizaje donde se niega o reivindica al hombre -- como sujeto cognoscente, a partir de un encuadre histórico ar-- ticulado con una demanda social a la que también debe responder la educación.

Desde esta perspectiva, tratamos de rescatar en tres momentos, al- gunas líneas que nos permitirán problematizar al aprendizaje en relación con la investigación, a partir de los principios funda

mentales de cada teoría —principios que han sido expuestos en el capítulo anterior—, respetando la secuencia antes seguida, damos inicio con el conductismo reafirmando que sus principios se centran en la investigación de la conducta, pero sus supuestos también comprenden al aprendizaje, aunque siempre en ese -- afán de controlar la conducta y algo más que la trasciende llámese escuela, industria, sociedad.

Como un primer marco no podemos detenernos en él, pues al empezar a generarse otras respuestas en lo referente al mismo pro-- blema empieza a darse la crisis de lo ya existente, entonces, el buscar horizontes más amplios nos lleva a tomar también al cognoscitivismo y al psicoanálisis sin pretender por ello postular los como explicaciones definitivas ni completas pero entendiendo que cada una muestra diferentes aspectos del mismo problema.

Por lo tanto, con el cognoscitivismo pretendemos recuperar una idea de hombre diferente a la presentada por el conductismo. -- Hombre que debe dejar de ser concebido como un objeto y se le destaca en cambio como un ser activo y en constante desarrollo; mientras - que el psicoanálisis nos permite penetrar en el ámbito social - en el que se desenvuelve el hombre, reconociendo que en su --- aprendizaje también intervienen condicionantes externas que no pueden limitarse únicamente al aspecto ambiental, sino que involucra situaciones aún más amplias y complejas como es lo social.

El aprendizaje ha sido trabajado o "reflexionado" a partir de - marcos teóricos diversos. El conductismo es uno de ellos, que se ha postulado como una teoría de la conducta que hace extensiva su preocupación al problema del aprendizaje, dándole un sentido prescriptivo al concebirlo en términos de respuestas específicas.

Recordemos que surge en Estados Unidos, desde este país es im--

portado al nuestro y aplicado a diversos campos del saber humano pues se ajusta a las necesidades de los mismos permitiéndoles un "... control [que] se ejerce a través de una serie de aparatos de ordenamiento de las prácticas de los sujetos sociales a las necesidades de la producción, desde la fábrica como centro, al hospital, la cárcel y la escuela"(97). Espacios en los cuales se ha difundido.

Ocupémonos pues del campo educativo, en el cual le han permitido tomar relevancia los fundamentos en los que se sustenta y donde "... puede entenderse la función escolar como función de disciplina y poder. La noción de "aprendizaje" está ligada a ella constitutivamente: a la escuela se va a aprender, aprender justamente los comportamiento necesarios para la reproducción del aparato de acumulación"(98). En este sentido hay que tomar en cuenta que estas teorías se encuentran inmersas en sociedades industriales que requieren preparar individuos que más adelante deben integrarse, de manera satisfactoria, a un aparato productivo y desde luego también a una sociedad, es por ello que en la educación, el conductismo ha sido aceptado con beneplácito, pues es una instancia más que sirve para ponerlo en práctica, y poder desde este momento controlar las respuestas del sujeto, convirtiendo a la educación en un ente susceptible de condicionar, de manejar y en consecuencia: de condicionar y manejar al educando.

Esta tradición proviene desde Watson, que aún cuando no hace un desarrollo completo en torno al aprendizaje (pues su discurso se centra en la teoría E-R) proporciona algunas bases, y aunque

- - - - - - -

(97) Follari, Roberto. "Reaprender la noción de aprender" en Revista de la Educación Superior. No. 48. ANUIES, México, 1983, p. 48.
(98) Ibid, pp. 49 - 50.

no lo explicita totalmente es posible develar lo que detrás de sus asertos se esconde. Partamos pues de su consideración de que todo lo que conforma al ser humano es aprendido, oponiéndose totalmente a la opinión de que algunas actitudes o rasgos que integran a la persona puedan ser heredados, así apunta que: "Lo que somos depende enteramente (excepto por diferencias anatómicas evidentes) de lo que hemos aprendido, y dado que lo que se aprende puede desaprenderse (...). No habría límites, prácticamente, para lo que podía llegar a ser el hombre, si se lo condicionaba adecuadamente"(99). Esto se debe en parte a la enorme importancia que le atribuye al ambiente ya que según él, todas las diferencias individuales se deben a las experiencias previas, por ejemplo, las que tuvieron durante la crianza, restándole importancia a otros aspectos (como podrían ser los genéticos del sujeto)(100).

Para Watson, el aprendizaje es "... algo que sucede continuamente, quiérase o no, que modifica nuestra conducta hacia otras personas y que cambia nuestras opiniones al tiempo que actúa en una forma más obvia para mejorar nuestras habilidades o capacidad académica"(101). Pero siempre a través de un proceso de condicionamiento y, aunque admite que no es un proceso totalmen

- - - - - - -

(99) Winfred F., Hill. Teorías contemporáneas del aprendizaje, Paidós, Argentina, 1978, pp. 64-65.

(100) Según Watson, se creía capaz de hacer de cualquier sujeto lo que se propusiera, sin embargo, esto parece muy cuestionable, porque entonces que pasaría con un individuo cuya disposición genética, nerviosa (u otra) no fuera la adecuada para aprender —en la idea que comunmente tenemos—. Existe entonces una profunda preocupación por ocultar ciertos fines. Se ocultan los fines que detrás de esta negación se está haciendo al ignorar a aquellos sujetos que según la mayoría no tienen la misma capacidad de los demás, quiere decir que no son funcionales para un sistema —el capitalista para el presente caso—, pues no van a poder producir en el mismo nivel y con la misma eficacia que los que son considerados como aptos.

(101) Steephen, Walker. Aprendizaje y refuerzo. C.E.C.S.A. México, 1979, p. 13.

te estático, es permanente, y ayuda a la adaptación del sujeto. Es importante observar que en los planteamientos de Watson resalta la importancia que le concede al ambiente, descuidando otros aspectos que tienen peso para la realización del aprendizaje al concebirlo y encuadrarlo sólo dentro de un marco estímulo - respuesta.

Como ya lo mencionamos, el conductismo ha tenido diversos representantes e interpretaciones, desde el que plantea el condicionamiento clásico para lograr un aprendizaje, hasta aquél que propone la tecnología educativa como forma idónea de realizarlo, pero es importante no perder de vista que independientemente del autor[102] siempre lleva implícita una misma finalidad: predecir y controlar las conductas. Esto conlleva a concebir al aprendizaje como una modificación y preservación de la conducta a través de la influencia del ambiente sobre el individuo, nótese que sólo importa el cambio o la adopción de nuevas conductas que además deben ser observables.

Dentro de este mismo marco, los planteamientos de Skinner son específicos: "insiste que en el gobierno, la educación y la economía, los asuntos pueden mejorar mucho si las contingencias del refuerzo se diseñan de modo que produzcan la conducta deseada"[103]. Porque no sólo se dedica a estudiar la conducta sino también a elaborar instrumentos para facilitar el control de la misma, aunque es necesario aclarar que principalmente se enfoca al terreno educativo y resuelve el problema muy fácilmente argumentando que: "Si el problema de la humanidad es cuestión de

- - - - - - -

(102) Podríamos hacer referencia no sólo a un autor, sino de una manera más general al conductismo y tomar en cuenta que el considerar que como parte del aprendizaje se puede modificar la conducta o incrementar una respuesta, involucra una idea de adaptación a la sociedad.

(103) Ibid, p. 18.

adaptación y esto se consigue "tecnificando" las conductas programadas, o lo que es lo mismo, condicionando las respuestas, es evidente que la clave del éxito ha de estar en el aprendizaje (o en el adiestramiento) de ciertas conductas. Cuando preparemos a las personas (las instruyamos) para ciertas respuestas, habremos conseguido el objetivo de la educación: una conducta tecnificada, programada (...) y lo que es mejor, ¡satisfactoria!"(104). Y si a esto se ve reducida la educación, lógicamente que el aprendizaje involucrará solo una idea de asimilación pasiva de ciertas conductas previamente seleccionadas y así poder preparar al individuo para desarrollarse de forma adecuada en la vida social, intelectual, en la que se encuentra inmerso.

Pero, veamos como logra el conductista ese "establecimiento y modificación" de conductas, sin dejar de considerar que además deben ser cambios cuantificables y observables. Para ello regresemos al análisis de los planteamientos skinnerianos, retomando el condicionamiento operante, que es un aspecto importante para hablar de aprendizaje desde esta dimensión, sin perder de vista que: "El sistema de Skinner puede considerarse como un conductismo descriptivo que coloca especialmente su acento sobre las respuestas"(105). Sin ocuparse de averiguar las causas que dan lugar a esas respuestas, conductismo descriptivo, al cual sigue interesándole únicamente el control de la conducta, poniendo especial énfasis en las respuestas, dándole menor importancia a procesos internos del sujeto.

- - - - - - -

(104) Moreno, Alejandro. "Skinner, una psicología para la dependencia" en Psicología de la educación I. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985, p. 93

(105) Skinner B., F. Ciencia y..., Op. cit., p. 18. Se considera descriptivo porque sólo "...se limita a la descripción de hechos e intenta prescindir de todo marco teórico, rechazando cualquier tipo de explicación de los mismos". Ibidem.

Desde este momento podemos empezar a notar la manera como se reduce al aprendizaje, ya que para explicarlo se alude únicamente a la aplicación de un estímulo después de que se ha presentado una respuesta deseable por parte de un organismo donde: "Tanto la predicción como el control son inherentes al condicionamiento operante, pero la idea es siempre probabilística, y nosotros podemos referirnos a una probabilidad cuando la acción no está ocurriendo"[106]. Lo cual favorece el moldeamiento[107] de la conducta para obtener sólo respuestas requeridas en la industria, en la sociedad o en la escuela, dependiendo del círculo en el cual el individuo se encuentra ubicado.

El condicionamiento operante parte de las conductas que emite el sujeto (conductas operantes), las cuales son afectadas por los estímulos que las siguen e implican "... ejercer control sobre la conducta de un organismo en un cierto ambiente, por medio de la aplicación del refuerzo"[108]. Para así modificar el patrón conductual del sujeto y una vez obtenida la respuesta esperada, reforzarla e incrementarla, pero, es conveniente observar que ésto es posible en mayor proporción con animales inferiores, ya que en la cotidianeidad del hombre su ambiente no puede ser totalmente controlado. Aunque la pretendida conversión de la psicología a la categoría de ciencia por el simple hecho de eliminar la introspección, no conlleva más que a la

- - - - - - -

(106) Skinner B., F. Sobre el... Op. cit. p. 204

(107) El moldeamiento, es una de las herramientas del condicionamiento y tiene como fin controlar el comportamiento de un organismo y hacer que actúe como el experimentador quiere, se comienza por reforzar cada vez que el organismo se comporte en alguna forma relacionada con el objetivo que se desea lograr. Es decir, se refuerzan aproximaciones sucesivas, que es ante todo el principio fundamental del mismo.

(108) Ardila, Rubén. Psicología del aprendizaje. Siglo XXI, México, 1974, p. 60.

asunción de un hacer concreto a este campo tratando de convertir a la psicología en una tecnología aplicable, al accionar humano, persiguiendo como objetivo primordial, ponerse al servicio de la producción, de la sociedad, pues busca responder a algunas de sus necesidades al abrir la posibilidad de control y adaptación de la conducta humana.

Es claro por otra parte, que esto no surge de la nada, sino de dos aspectos que son fundamentales: por una parte, el llamado que hace la industria a la ciencia para que "produzca" lo que necesita, y por otra la concepción de hombre que se subsume a esta teoría y es posible develar de los planteamientos hechos hasta ahora y reafirmar con la siguiente referencia de Skinner "... casi todo el mundo sigue atribuyendo a la conducta humana intenciones, propósitos, objetivos y metas. Si aún es posible formular la pregunta de si una máquina puede expresar algún propósito, el interrogante implica precisamente, de modo significativo, que si así fuera podría asemejarse más al hombre"(109). Es decir, se le contempla sólo como un instrumento o máquina que debe servir a ciertos fines, regularmente contrarios a esos propósitos que el hombre tiene al actuar y no siempre son los que espera la sociedad(110), ya que además de asemejarlo a una

- - - - - - -

(109) Skinner B., F. Más allá de la libertad y la dignidad. Fontanella, Barcelona, 1980. p. 16.

(110) Pero no la sociedad en general, sino un determinado sector de ella, aquel que se erige como "... hegemónico, dirigente y dominante, mientras con su acción política, ideológica, cultural y moral, logra mantener junto a sí un grupo de fuerzas heterogéneas..." a las cuales logra transmitirles sus valores e imponerles de manera velada sus normas convirtiéndose así en el grupo dominante que necesita recursos que se adapten fácilmente a sus demandas y les sean útiles, por ello de alguna manera han apoyado al conductismo: Ejemplo claro lo tenemos cuando se dice que "...las instancias o instituciones organizadas, tales como gobiernos, religiones y sistemas económicos y en menor grado los educadores y psicoterapeutas, ejercen un control poderoso..." a través del refuerzo o del castigo, dando lugar a un control social a través de la predicción de la conducta y este control social es una forma de articulación con esta sociedad dominante. Velez Pliego, Alfonso (et. al.). Perspectivas de la educación superior en México. Universidad Autónoma de Puebla, Pue. 1984. p 14.

máquina, subyace la idea de un organismo que responde mecánicamente a los cambios propiciados por el ambiente, olvidando que el hombre para desarrollarse como tal requiere de un entorno amplio, que además de aspectos biológicos contemple otros como podrían ser sociales, económicos.

Al equiparar al hombre con un máquina, el moldeamiento de su conducta a través del condicionamiento tiene ciertas características; en el modelo operante "... la respuesta es la condición del refuerzo: el organismo debe actuar sobre el ambiente para obtenerlo. El mecanismo del condicionamiento operante puede formularse diciendo que una respuesta tiende a reproducirse si provoca la aparición de un acontecimiento que sea reforzante para el organismo"(111). Sujetando y controlando el experimentador el aprendizaje del organismo(112) lo cual le permite describir los fenómenos que ocurren, pero además pone mayor énfasis en el cómo obtiene esa respuesta que está requiriendo.

- - - - - - -

(111) Skinner B., F. Ciencia y..., Op. cit., p. 20.

(112) Observamos cómo a lo largo del discurso skinneriano se postula el trabajo con un "organismo", que no es precisamente el hombre sino por lo general, son ratas o palomas sus sujetos experimentales, esto lo justifica aludiendo lo siguiente: "En el sentido más amplio, una ciencia de la conducta debe interesarse por toda clase de organismos, pero es razonable limitarse, al menos al principio, a un sólo ejemplo representativo. El organismo que utilizamos es la rata blanca. Difiere del hombre en su equipamiento sensorial (especialmente en su visión más escasa) en sus capacidades reactivas (como las de las manos, largine, etc) y en las limitaciones en ciertas otras capacidades como la de formar discriminaciones, tiene la ventaja sobre el hombre de que sus impulsos y rutina de vida pueden someterse a estudio experimental". Por una parte reconoce las limitaciones dadas las diferencias de una especie y otra, pero a pesar de todo sostiene sus generalizaciones sin considerar que debido a las diferencias filogenéticas y las distintas formas de asociación, las respuestas pueden ser diversas, es en este entendido que puede llegar a considerar que al igual que un animal, también el hombre como un organismo más puede ser fácilmente moldeado. Por otra parte, traspolar estudios realizados con animales inferiores, al hombre implica limitar el concepto que sobre éste se tiene lo cual implicaría que: "Hay que seleccionar un objeto más simple, manejable, controlable, predecible, que encaje dentro de los esquemas preconcebidos de ciencia". Skinner B., F. La conducta de los organismos. Fontanella, Barcelona, 1975, pp. 63-64. Moreno, Alejandro, Op. cit., p. 130.

Resalta la imperante necesidad, para sus seguidores o aplicadores, de un control más estricto sobre las respuestas del sujeto, en donde se restringe la libertad del mismo como ser crítico, enmascarando los verdaderos propósitos que tal teoría implica, evidentemente se juega una situación de poder que es defendida por la clase dominante, en su lucha por preservarlo, por eso se empeña en resaltar la necesidad de un sujeto objetivo, cumpliendo también en lo concerniente al aprendizaje con un "encargo social", pues —aunque resulte muy arriesgado decirlo— detrás de todo aprendizaje se juega un poder, de no ser así, porque le es negada al hombre la subjetividad ¿no será acaso que puede tomar conciencia y cuestionar lo que otros están depositando en él como aprendizaje, su realidad? Lo cual no debe suceder, es por ello que el conductismo "... intenta más bien llegar a los elementos básicos del control (...) para manipular desde ahí todo el desarrollo de la persona, desde las dimensiones más simples y aplicando los refuerzos necesarios para el éxito de la operación"(113).

Ahora bien, el condicionamiento operante tiene características específicas, que es conveniente señalar; sus principios se basan de alguna manera, y según lo apunta Skinner, en la selección natural porque afirma que el retirar un reforzador negativo puede fortalecer o incrementar una conducta. "El hecho de que el condicionamiento operante, como todos los procesos fisiológicos, sea un producto de la selección natural, arroja luz sobre la pregunta de qué clases de consecuencias son reforzantes y por qué"(114). Y considerando que el organismo buscará aquello que le sea benéfico lo reforzante entonces, será aquello que le permita seguir sobreviviendo dentro de un sistema, evi-

- - - - - - -

(113) Ibid, p. 93.
(114) Skinner B., F. Sobre el..., Op. cit., p. 51.

tando simultáneamente estímulos aversivos que puedan dañarlo, - adaptándose pasivamente a él.

Tomando en consideración lo antes anotado, es posible observar que se busca "...una serie de respuestas técnicas que pretenden constituir instrumentos para provocar cambios deseables en la - conducta y ejercer un control eficaz sobre ellos"(115). Pero - siempre a través de la aplicación del refuerzo.

Es pertinente mencionar algunos elementos del condicionamiento operante para exponer a grandes rasgos, algunas características del mismo. Antes que nada el sujeto es colocado en un lugar especial, como por ejemplo una caja de Skinner, en el caso de una rata o una paloma, esto tiene como finalidad poder controlar el ambiente (para obtener esa cuantificación y precisión buscada), una vez dentro, el animal puede emitir accidentalmente la conducta que el experimentador espera y entonces será reforzado para que vuelva a presentar la conducta deseada, hasta lograr el incremento de la respuesta, en otras palabras, el condicionamiento.

Los resultados de sus experimentos los generaliza pues considera que ante refuerzos similares todos los organismos responden de la misma forma afirmando que: "Los resultados obtenidos con palomas, ratas, perros, monos, niños y sujetos psicóticos ofrecen bastantes semejanzas. A pesar de las grandes diferencias - filogénicas, todos estos organismos resultan asombrosamente parecidos en lo que concierne al proceso del aprendizaje"(116). - Pero, aunque reconoce que cada especie desplegará mecanismos de acción diferentes para realizar su aprendizaje, no por ello --

- - - - - - -

(115) Guevara Niebla, Gilberto y de Leonardo, Patricia. Op. cit. p. 57.
(116) Skinner B., F. Tecnología de la enseñanza. Labor, España, 1970, -- p. 29.

deja de reducir la importancia que tiene el hombre, ante todo - como un ser racional y social y así, pasa a ser un objeto más - de sus experimentos.

A Skinner le interesa especialmente el control del ambiente ya que considera que éste "... hizo su primera gran contribución - durante la evolución de las especies (...). Cualquier información disponible acerca de una de esas contribuciones ayuda en - la predicción y el control del comportamiento humano y en su interpretación en la vida diaria. En la medida en que se puede - cambiar una de ellas, se puede cambiar el comportamiento"(117). Evidenciando una vez más que lo único que le interesa es lograr el control de la conducta, aunque está consciente de que la vida del hombre no es un laboratorio en el cual se pueden preparar - condiciones especiales para el desenvolvimiento del mismo, dice que a través de los resultados obtenidos en sus experimentos es posible interpretar el comportamiento que tendrá en otras -- partes y sobre todo si se retoman sus principios individualis-- tas y tecnócratas para aplicarlos al ámbito social, escolar o - familiar, no conformándose con transferir los resultados de los experimentos realizados con animales al hombre, sino además avizorando el futuro comportamiento del mismo.

La importancia fundamental del conductismo está centrada en relación con los cambios de conducta, dando así al sujeto el carácter de objeto, al cual no se le reconocen cualidades cognoscentes en el sentido de un ser creativo y crítico, sino que le interesa saber únicamente las funciones que es capaz de cumplir, donde sólo importa crear hábitos funcionales para la sociedad, pero sobre todo para aquella sociedad industrializada capaz de apoyar a los conductistas, por responder a algunas de sus nece-

- - - - - - -
(117) Skinner B., F. Sobre el..., Op. cit., p. 25.

sidades pues habrá adquirido herramientas para manejar y mantener en "condiciones óptimas" a una máquina más entre las que maneja, de la cual no contempla o prefiere ignorar su complicado mecanismo (por significar una amenaza para su hegemonía).

Esta posición dice que: "La conducta sólo constituye una parte de la actividad total de un organismo..."[118], esto tiene una clara implicación, en cuanto a que remite a un enfoque molecular de la misma, donde no se contempla al hombre como una totalidad sino sólo como algo que debe responder adecuadamente para recibir un refuerzo.

Dentro del conductismo subyace una concepción de conducta entendida como algo natural, espontáneo "... como una entidad fundamentalmente igual en todos los organismos, universal, permanente, independiente, en su esencia de especie, tiempo, cultura, clase social..."[119], pues su origen es fundamentalmente físico, fisiológico aunque ésto no es realmente importante, su causalidad es lo más insignificante, lo único relevante son los resultados, a partir del presupuesto de que la conducta es totalmente moldeable, consecuentemente controlable, y ésto, permite su observación y registro.

Esto cristaliza en una idea molecular de la conducta, pues sólo se contempla en fragmentos, átomos. Entonces la conducta molecular como uno de los conceptos medulares del conductismo tiene íntima relación con el hecho de "... concebir al hombre como un sistema de almacenamiento y emisión de información, y al aprendizaje como un proceso mecánico, como un resultado acabado"[120]. Externo a éste, que no compromete sus estructuras internas, ---

- - - - - - -

(118) Skinner B., F. La conducta de..., Op. cit., p. 20
(119) Moreno, Alejandro. Op. cit., p. 131
(120) Morán Oviedo, Porfirio, "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal" en - Revista Perfiles Educativos No. 27-28, CISE, UNAM, México, 1985. -- p. 9.

sino que sólo es capaz de recibir lo que le transmiten, dado -- que se le limita a un ser al cual se manipula en su actuación.

En este sentido, detrás de los asertos de Skinner, unida a esa aparente neutralidad proclamada en diversos tonos, se esconde - una concepción de aprendizaje, que no trasciende la explicación y la predicción de los fenómenos, sino se queda en el nivel de las apariencias, implicando solo pasividad, pues el sujeto sólo debe someterse a asimilar un repertorio de respuestas "adecua-- das".

Considerando la propuesta conductista, desde su principal expositor hasta Skinner, encontramos como eje directriz el control de la conducta humana, que remite a entender al aprendizaje únicamente como un resultado en el sujeto más nunca como algo que el sujeto elabora, a lo que puede arribar a través de un proceso, -- ésto implica una reducción del aprendizaje sólo a conductas observables que además deben propiciar su mensurabilidad, donde - no tiene cabida la creatividad, sino únicamente la intromisión del control como elemento que propicie el sometimiento a partir de la predicción de la conducta.

Pero si el aprendizaje se expresa únicamente en un resultado observable, que por tanto, requiere de la memorización para poder después verter la información, denota una clara concepción mecanicista acerca del sujeto. Pero sobre todo se abandonan todas las potencialidades del hombre ya que a través de un conjunto - de procedimientos que llevan al conformismo e impiden la creatividad, producen un ser pasivo, manipulable y fácilmente adaptable al ambiente que entonces, puede ser reducido a una realidad prescrita, olvidando pues, que empezando por la conducta, existe toda una serie de determinantes entre las que se encuentran las sociales y también influyen, aunque el conductismo parece - olvidarlo; falacia en la que algunas veces nos perdemos, pues -

es claro que no deja de considerarla, antes bien le atribuye -- tanta importancia que por ello trata de tecnificar al hombre -- para que ensamble perfectamente dentro de ese gran sistema: la sociedad.

Entonces, si el aprendizaje implica pasividad y receptividad, - se está negando la acción que el sujeto reflexivo, creativo --- (que es el gran ausente de esta teoría) puede ejercer sobre el objeto debido a que en éste no está contenido por sí solo el conocimiento, como lo considera el conductismo el cual además --- afirma que el sujeto deberá aprender a través de los estímulos que recibe del ambiente donde el objeto es concebido "... como algo externo que el sujeto debe apropiarse por contemplación o repetición mecánica, algo que no requiere para nada de una actividad (...) transformadora"(121). Pues ha sido prefabricado impidiendo la acción del sujeto, preponderando la del objeto sobre éste ya que sólo hay que adaptarse al mismo, más nunca actuar sobre él, pues únicamente debe aceptar las impresiones que el objeto impone al sujeto.

Es así, que el conductismo versa acerca del control para lograr un cambio de conducta pero nunca muestra la más mínima preocupación por el hombre como ser histórico y social que tiene la capacidad de realizar aprendizajes, centrando su discurso en dar respuesta a los problemas de eficientismo que le plantea una determinada sociedad que reclama sujetos pasivos y adaptables dado que: "Una vez que hemos hecho que se siga el tipo especial - de consecuencia llamada refuerzo, nuestras técnicas nos permiten configurar casi a voluntad el comportamiento de un organismo"(122). Como vemos Skinner tiene una gran confianza en sus -

- - - - - - -

(121) Díaz Barriga, Angel. Didáctica y curriculum. Nuevo mar, México, - 1985, p. 68.

(122) Skinner B., F. Tecnología de..., Op. cit., p. 26

propuestas aunque para ello le sea necesario dejar de considerar al hombre como ser pensante y le de la categoría de una máquina que se programa fácilmente, a través del condicionamiento.

Recapitulando, encontramos que el conductismo cristaliza en un interés central; el condicionamiento de la conducta a través de la observación y el paradigma estímulo - respuesta, sin detenerse a analizar la causalidad de la misma, engendrando una creciente necesidad de buscar que el sujeto emita sólo respuestas adecuadas a su medio; estos principios tienen consecuencias definitivas en lo que concierne al aprendizaje pues éste sólo se concibe dentro de un marco estrictamente reducido, ya que es vislumbrado únicamente en términos de un resultado, que implica ese cambio de conducta, y lleva a un sentido de adaptación más nunca es concebido como un proceso, pues desde este ángulo el hombre es un material de experimentación más, un objeto vacío en el cual está permitido depositar una realidad que debe obedecer fielmente.

Una vez que hemos tratado de explicar cómo se concibe al aprendizaje en el conductismo se hace necesario recordar que se está buscando la posible relación con la investigación. Después de realizar un recorrido bibliográfico ha sido posible visualizar que son demasiado escasos los trabajos que en torno a este binomio existen, sin embargo, se sigue en la búsqueda de elementos que permitan establecerla o refutarla.

De momento es posible inferir, que si el aprendizaje es regulado no como un proceso sino como una realidad fragmentada donde se resalta la importancia del objeto sobre el sujeto cognoscente y se le niega a éste toda posibilidad de acción sobre el primero, entonces en la investigación el sujeto "... pierde de vista la totalidad del fenómeno a estudiar y únicamente se dedica a retener y manejar fragmentos de información, sin que encuen--

tre el significado que originariamente tiene el hecho en la totalidad del fenómeno"(123). Esto deriva del hecho de que el sujeto es separado de su contexto social, por lo tanto es posible notar que detrás de esto subyace una teoría que ha tratado de mantener una visión del hombre como objeto pasivo y deshumanizado, por tanto incapaz de reflexionar de manera consciente.

A lo largo de este discurso, es posible rescatar algunos elementos que nos permiten vincular al aprendizaje con la investigación. Hemos dicho que con el primero se busca únicamente un cambio de conducta, la investigación entonces será concebida como una actividad humana cuyas particularidades implicarán sólo un accionar mecánico que no busca la creación, sino que al sujeto sólo le es dable trabajar sobre lo ya estructurado, siendo ante todo un investigador objetivo que no debe salir del esquema de respuestas deseables, es decir, que este hacer debe también expresarse en un resultado que pueda ser observable, controlable y modificable como la expresión de una máquina, de ese objeto pasivo y deshumanizado que ha sido mencionado con anterioridad.

Entonces, el conductismo trata de validar y convertir en la panacea universal un modelo cuya finalidad principal es la negación del sujeto ideológico, resaltando en cambio la formación de un sujeto objetivo "neutro y acrítico" incapaz de cuestionar lo que le rodea, realidad máxima que considerará incuestionable pues contiene en sí un tesoro inmenso: el conocimiento, es por ello que su actuación sólo se limita a tomar lo que ella posee, tratando de no aludir a un hacer práctico del sujeto ¿para qué, si todo le está siendo aportado desde fuera?, su tarea es meramente contemplativa, en torno a las cualidades del objeto, su -

- - - - - - -

(123) Díaz Barriga, Angel. Op. cit., p. 68

práctica queda en un hacer de observador pues el objeto existe independientemente del sujeto y éste es modificado por el primero.

2.2 EL APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA COGNOSCITIVA

En el primer apartado de este capítulo hemos visto la noción de aprendizaje que subyace detrás del conductismo, la cual se encuentra ligada a una concepción acerca de la realidad, donde el primero puede entenderse en términos de una respuesta adquirida sólo como un hábito para facilitar la adaptación del hombre a su ambiente sin tomar en cuenta elementos subjetivos, tratando entonces de dar respuesta a esta problemática —y a otras más— a través del condicionamiento.

Hasta lo ahora expuesto vemos la imperante necesidad, de continuar en la búsqueda que nos permita avanzar en la precisión de la relación aprendizaje e investigación para salir de la idea de que el hombre debe realizar una adaptación mecánica que conlleva como uno de sus elementos una noción de aprendizaje pasivo, trabajemos entonces un segundo momento del capítulo que nos permitirá rescatar fundamentos importantes para llegar al esclarecimiento de nuestra problemática.

Antes de abordar los planteamientos de aprendizaje, desde una perspectiva cognoscitivista, es necesario considerar que "... por detrás de toda teoría del aprendizaje, subyace implícita o explícitamente, una teoría del conocimiento"(124) que Piaget maneja de forma clara en todos los ámbitos de su teoría,

- - - - - - -

(124) Remedi, E. "El problema de la relación teoría-práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje", en Memorias III jornadas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. ENEP, Iztacala, UNAM. p. 1.

la cual se conforma en torno a cómo se da el conocimiento, y su concepción del mismo, implica entonces articular al aprendizaje ya no como una simple asimilación (en el sentido de acumulación de información), sino fundamentalmente como algo que involucra la producción de conocimientos y a la par le permite al individuo apropiarse de un objeto que tiene cualidades o características que aún no se encuentran presentes en las estructuras mentales del sujeto.

Uno de los conceptos medulares de esta teoría, es la idea de -- adaptación. Piaget afirma que independientemente del organismo que realice el aprendizaje, este deberá atravesar por dos procesos "... por una parte, la adaptación al ambiente y, por otra - la organización de la experiencia por medio de la acción, la memoria, las percepciones..."(125), donde el individuo deberá desplegar toda una gama de comportamientos para poder adaptarse a las diversas situaciones que el ambiente le presente.

De lo anterior, se desprende que el aprendizaje desde un marco cognoscitivista, no es algo que se de mecánica o unívocamente, si consideramos que en él interviene una relación sujeto-objeto -- inscrita en un ámbito que implica movimiento y donde cada uno - adquiere su razón de ser en función del otro. Al respecto --- Piaget, plantea la existencia de una construcción recíproca donde no predomina el sujeto sobre el objeto ni viceversa, sino -- como una interacción entre ambos y esto sólo es posible gracias a: "Que la acción está en el origen de todo conocimiento posible y antes de la acción no existen ni el sujeto ni el objeto"(126). Ya que ambos se interrelacionan y se modifican.

- - - - - - -

(125) Beard M., Ruth. Op. cit., p. 14. En el original cursivas en lugar del subrayado.
(126) Braunstein, Néstor. (et. al.) Op. cit., p. 281

Ahora bien, el aprendizaje no consiste solamente en captar las cualidades del objeto, como sucedía en el conductismo, sino que va más allá, porque además se requiere actuar sobre el mismo para poder transformarlo, es decir, cambiar el estado original del objeto para asimilarlo e irse aproximando a su conocimiento debido a que desde este encuadre se ha dejado de concebir al hombre como un ser pasivo que se limita a asumir el papel de receptor y emisor de información en el momento en que así le sea requerido y donde el aprendizaje, es sólo un resultado que implica únicamente condiciones endógenas al sujeto, sino que desde este ángulo: "El aprendizaje se explica, fundamentalmente, bajo una lógica de construir, esto es, (...) no se reproduce, sino que se construye ..."(127), ésto únicamente se logra a través de la acción que posibilita incorporar a las estructuras mentales las características que el objeto posee, pero no limitándose a una copia del mismo, sino como algo que ha requerido de aspectos más complejos, es decir, "... que ni el sujeto tiene ideas innatas que le permitan conocer al objeto, ni el objeto impone su conocimiento desde el exterior. Se requiere una interacción entre ambos"(128). Que da lugar a la construcción de un nuevo esquema.

El cognoscitivismo implica el reconocimiento de la importancia de los procesos cognitivos —aspecto que en otras teorías se deja pasar sin prestarle mayor atención—, a los cuales en algunos momentos parece darles mayor peso, ya que atribuye a la percepción un papel preponderante en el proceso de aprendizaje, pues afirma que los niños aprenden reconociendo las formas y las dimensiones a través de la percepción que realizan de las cualidades de los objetos, mas nunca aclara si en un primer mo-

- - - - - -
(127) Díaz Barriga, Angel. Op. cit., p. 67
(128) Guevara Niebla, Gilberto y de Leonardo, Patricia. Op. cit., p. 59.

mento (etapa sensomotora), el niño es capaz de asimilarlo e incorporarlo a sus estructuras mentales como una primera señal de avance, o sólo lo acepta y lo incorpora pasivamente como una impresión.

De acuerdo a los postulados de Piaget, el aprendizaje es concebido como un proceso que es explicado a través de la elaboración y conformación de conocimientos, tiene como punto de apoyo a la experiencia; aunque por otro lado, es conveniente aclarar que nunca se termina, por ser un proceso complejo que involucra un sujeto epistémico, aquel en donde el conocimiento[129] es posible, y puede realizar un aprendizaje porque actúa sobre el objeto lo cual le posibilita organizar y crear lo real, pero donde deberá considerarse que cada sujeto aprende a través de lo que es capaz de construir (recuérdese que el sujeto es capaz de construir a partir de la conformación de esquemas, lo cual se viene dando desde la primera etapa) y se manifiesta a lo largo de su desarrollo.

Pero es necesario resaltar que en muy pocos momentos se hace referencia al aspecto social que puede jugar un papel importante para la realización del proceso de aprendizaje y sólo se limita a una interacción entre sujeto y objeto, preponderando los aspectos internos del primero, ya que aún cuando Piaget llega a reconocer factores históricos y sociales no esclarece su relación con el aprendizaje, pues está más interesado en el cómo se produce el conocimiento en el hombre.

- - - - - - -

(129) Acerca del conocimiento, se dice que es una transformación de la realidad dado que a través del conocimiento del objeto le atribuimos propiedades; pero, además "... ningún conocimiento, ni siquiera perceptivo, constituye una simple copia de lo real, puesto que supone siempre un proceso de asimilación a estructuras anteriores". Piaget, Jean. Biología y ..., Op. cit., p. 6

Esta problemática es aún más evidente cuando nos damos cuenta - que se alude a un sujeto al cual no se le ubica en un contexto, en una realidad histórico-social dónde queda entonces ese sujeto creador, cognoscente si la relación sujeto-objeto no logra - concretarse en una realidad. Posiblemente, detrás de esto, --- existe "un encargo social" que ha quedado latente, pues si el --- aprendizaje es un campo en el cual se juega un poder ese encargo social será el fiel vigilante de su estricta observancia, en donde teóricamente se establece lo que "debe ser", pero en la - práctica ese deber ser se olvida y el ser real se distorsiona, pues el propiciar la formación de sujetos que cuestionen y po-- sean un espíritu crítico va contra un sistema que requiere principalmente de sujetos productivos.

Pero bueno, continuando con nuestra problemática, entonces el - conocimiento es concebido como una construcción que implica la elaboración de un nuevo esquema, que en ningún momento deberá - ser una copia de lo real pues "... el sujeto cognoscente no es un espejo ni un aparato que registre pasivamente las sensacio-- nes originadas por el medio ambiente. Por el contrario, es precisamente el agente que dirige este aparato, que lo orienta y - lo regula y transforma después, los datos que este le proporciona (...) quienes comparan el conocimiento a la acción de foto-- grafiar la realidad olvidan, entre otras cosas, que la máquina fotográfica registra lo que el ojo y la mano del fotógrafo han enfocado; y a esto se debe que una fotografía no sea nunca idéntica a otra"(130). De esta referencia reforzamos la idea de -- que el conocimiento necesariamente tendrá que irse construyendo tomando como referente las acciones del sujeto que deben llevarlo paulatinamente a transformaciones de la realidad y no únicacamente quedarse a nivel de la conformación de nuevas estructuras.

- - - - - - -

(130) Schaff, Adam. "Historia y verdad" en Introducción a la epistemología. ENEP - Acatlán, UNAM, México, 1983, p. 34.

Desde este ángulo, Díaz Barriga nos dice que el aprendizaje es explicado por un proceso continuo entre momentos de asimilación y acomodación; donde no deberá entenderse a la asimilación únicamente como la incorporación de un conocimiento a un esquema, ni donde éste busque solamente adecuarse (acomodarse) a una nueva situación, por lo tanto, ya no deben ser entendidos solamente desde una perspectiva biologista que implicaría reducir también al aprendizaje, sino donde la información debe ser asimilada —pero no en la concepción de sujeto pasivo o receptivo—, propiciando el enfrentamiento del sujeto a nuevos objetos —que pueden ser, por ejemplo, conceptos o nociones— de manera que se vea en la necesidad de realizar un proceso de análisis y consecuentemente confluya en la organización de nuevas estructuras que le permitan la aprehensión de la realidad.

Dentro de la explicación que Piaget postula acerca de la existencia de un sujeto activo, "... señala la presencia de dos funciones comunes a la vida y al conocimiento: la conservación de la información y la anticipación"(131). Cuando se hace referencia a la primera, se hace el señalamiento de que la información que el sujeto adquiere desde el exterior implica un antecedente interno que va constituyendo a través de la exploración del objeto, esto le ayuda a ir asimilando las cualidades del mismo como parte de la acción ejercida sobre la realidad. En cuanto a la anticipación sólo se resaltará una vez más que a partir de la adquisición del lenguaje, esta es una función inherente al desarrollo del individuo, y le facilita el acercamiento al objeto, por lo tanto, el desarrollo del pensamiento.

Aunque necesariamente, tenemos que recordar que el desarrollo -

- - - - - - -

(131) Paín, Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Nueva Visión, Argentina, 1980, p. 14.

no puede ser lineal pues el mismo equilibrio no sigue una línea horizontal o vertical, se apunta hacia una idea de equilibrio - desequilibrio en donde hay choques y rupturas. Es por ello que el aprendizaje es vislumbrado como un proceso pues debe buscar su continua superación en tanto esos choques, saltos y rupturas que no hacen desaparecer totalmente las adquisiciones antes realizadas pero sirven como antecedente para nuevos avances pues: "Hasta en un espíritu claro hay zonas oscuras, cavernas en las que aún residen las sombras. Hasta en el hombre nuevo quedan - vestigios del hombre viejo"(132).

En este entendimiento, la investigación es también un proceso - que el sujeto realiza y en el cual se busca posibilitar una forma de conocimiento de su objeto de estudio. Donde aprendizaje e - investigación involucrarán cada vez mayor actividad por parte - del sujeto, para lograr paulatinamente un mayor equilibrio.

Retomando el aspecto medular de este desarrollo (aprendizaje e investigación), observamos que dentro del cognoscitivismo, so-- bre todo como lo maneja Piaget, si se aborda la investigación,- pero veamos como la considera.

Desde este ámbito, Piaget hace referencia al término investigación como un medio que posibilita el aprendizaje, es entonces - que: "durante las investigaciones (de muy diferentes órdenes, - naturalmente) se produce en el niño, como en el hombre de ciencia, el progreso del pensamiento. Puede hasta llegarse a definir la investigación como la actividad intelectual en cuyo curso se forman las nuevas nociones y operaciones"(133). Ya que -

- - - - - - -

(132) Bachelard, Gastón. La formación del espíritu científico. Siglo XXI, México, 1975, p. 10.
(133) Aebli, Hans. Op. cit., p. 77

la concibe a nivel de experiencia, de descubrimiento, de búsqueda, lo que posibilita nuevos elementos de pensamiento. La experiencia adquiere vital importancia, ahora se aprende a través de la exploración que el individuo realiza del objeto, lo cual le permite incorporar a sus estructuras las características del mismo, sobre todo si se recuerda que las funciones del pensamiento no se limitan a "... copias de modelos exteriores, sino esquemas de actividad en cuya elaboración el sujeto toma parte activa e importante"[134]. Donde la actividad y el sujeto que la realiza aún siguen teniendo una significatividad especial en la producción del aprendizaje.

Piaget, semeja el proceso de investigación que produce el niño, al pensamiento que se elabora en el científico porque los caracteriza primordialmente como una actividad que da paso a la formación de nuevas nociones[135], pues en ambos el pensamiento se encuentra en constante desarrollo e implica movimiento pues busca un continuo equilibrio.

La investigación, entonces adquiere un sentido primordialmente psíquico por las actividades intelectuales a que da lugar (formación de nuevas nociones, por ejemplo) que tienen como referente a la construcción, donde "... los puntos de partida de una investigación no son sino los elementos de pensamiento anteriores a una nueva operación...."[136], ya que para que éste se forme, se requieren elementos o esquemas anteriores que sirvan como antecedente para nuevas integraciones.

Aunque también Piaget le concede a esta forma de investigación

- - - - - - -

(134) Ibid, p. 52.
(135) Entendemos por nociones, aquellos conocimientos no válidos porque son solo representaciones que el sujeto se hace del mundo y de las cosas.
(136) Ibid, p. 79

la cualidad de que parta de un problema o una pregunta para llegar a la consecusión de un objetivo, que requiere necesariamente de un plan de acción elaborado previamente por el sujeto y cristaliza en la aplicación que de él hace al nuevo objeto, para descubrirlo. Este plan de acción puede formularlo el sujeto en función de una o varias preguntas que le permitan incorporar a sus esquemas anteriores los nuevos datos sobre el objeto en donde "... la investigación da lugar a un progreso del pensamiento, es decir, a la construcción de una noción, operación o ley nueva que sobrepasará por su estructura los esquemas anteriores"(137). Comprometiendo su creatividad para formar nuevos esquemas que le permitan resolver su problema, o dar respuesta a su pregunta.

Desde esta óptica, el individuo es reconocido en mayor escala como un ente biológico, al cual se le atribuyen importantes cualidades, pero al mismo tiempo no se le reconoce su especificidad social restándole importancia a la influencia de las determinantes sociales, y no únicamente ambientales, en la realización del proceso de aprendizaje y también de investigación, aún cuando es menester reconocer que existen avances en comparación a la concepción de hombre que maneja el conductismo.

Así, es posible observar que se sigue postulando la existencia de un sujeto y un objeto que establecen ciertos vínculos que más que ser estáticos interactúan permanentemente, y además suponen una forma de aprendizaje caracterizada por encontrarse en continua construcción o conquista de la realidad como un proceso imperfecto dado su continuo movimiento histórico. Esto nos lleva de manera implícita a una determinada concepción de investigación donde se plantean problemas específicos y se proponen obje

- - - - - - -

(137) Ibid, p. 81

tivos que ahora salen de la idea de que la investigación es sólo "... la búsqueda sistemática, controlada, empírica y crítica de las proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones entre los fenómenos"(138). Que se conciben aislados de su contexto - social y que implican, rigidez en la relación sujeto-objeto, ya -- que a estos no se les concibe como entes activos.

Aún cuando no se resuelve de manera precisa esta posible relación (que además no se ha trabajado abundantemente en autores - dedicados al aprendizaje o a la investigación), ahora es comprendida desde un ángulo donde se trabaja con un objeto que debe ser transformado, no únicamente observado y se hace por tanto necesaria la actividad del sujeto para tal fin "... es decir, poder descomponerlo - comprenderlo en sus elementos y relaciones esenciales. Aprehenderlo en su movimiento"(139).

Así es como encontramos un elemento común al aprendizaje y a la investigación y que es la acción, que busca ayudar a la adaptación del individuo pero no de manera mecánica sino donde se impone una modificación de la realidad a través de la interacción sujeto - objeto que conlleva cambios para ambos, comprendemos - entonces que Piaget "... nos previene contra el conductismo en el sentido que puede llevarnos a aprender, pero nunca a inventar; con el conductismo se puede aprender (recibir una instrucción), pero sin comprender, y, por tanto, sin inventar: la capacidad creativa, en la práctica, estaría negada"(140). Pues evidentemente el objeto no contiene información acabada, no es la fuente máxima de conocimiento, hay que ejercer una acción sobre él para aprender.

- - - - - - -

(138) Alonso. José Antonio. Metodología, Edicol, México, 1985, p. 25.
(139) Remedi, E. Op. cit., p. 5
(140) Quintero P. Conductismo - Instrucción Programada y Dependencia. -- Citado en Moreno, Alejandro. Op. cit., p. 93.

La teoría de Piaget, implica un cuestionamiento particularmente importante acerca del aprendizaje y la investigación, conformando una salida, más no la única, ni la mejor, agregando que no sólo lo exógeno es importante, sino también lo endógeno como una especie de complementariedad que debe ir más allá de un hacer instrumental donde lo subjetivo ahora encuentra cabida, pues es indisociable del sujeto.

2.3 EL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DEL PSICOANALISIS

Considerando que la noción de aprendizaje no debe ser vislumbrada, únicamente, en un sentido o dándole primacía a un sólo aspecto, encontramos truncado aún el discurso que hasta ahora se ha venido elaborando y antes de finalizar este capítulo se hace necesario incursionar en una nueva senda que no sólo contemple lo interno (como lo hace Piaget), o lo externo (que predomina en el conductismo y, que Piaget trabaja, aunque cargado de nebulosidad, diríase que su importancia disminuye al lado del primero), sino que contemple ambos y donde lo endógeno cobra un sentido muy peculiar, dejando de ser sólo un aspecto meramente ambiental, o una realidad en la que se encuentra inmerso el sujeto, sino en un sentido aún más amplio: el social.

El camino hasta ahora transitado nos ha mostrado aspectos parciales de nuestra problemática, sin embargo este hecho no es censurable pues no pueden existir teorías definitivas o completas, aún cuando cada una por su lado trate de postularse como tal. Hemos visto que el conductismo mecaniza al hombre y sólo le interesa el producto que de él logre hacer; el cognoscitivismo le reconoce sus capacidades de creación, invención, elucidación, a través de procesos internos que se expresan en el exterior del sujeto como una acción, donde ya no existe una realidad totalmente estructurada, sino estructurable por el sujeto ¿pero dónde queda lo social?

Por tanto, la posibilidad que brinda el psicoanálisis en torno al aprendizaje difiere del conductismo y del cognoscitivismo y se inscribe en una realidad social que es producto de la misma normatividad que el hombre impone para regular sus relaciones sociales como algo que él mismo crea. Es por ello que el aprendizaje (y la investigación) lleva una connotación particular en cada sociedad, donde ésta es susceptible de modificaciones, en tanto el hombre es capaz de crear, de transformar y de asumir una posición ante lo que aprende (e investiga), donde no sólo importa el producto pues el aprendizaje (y la investigación) no debe ser comprendido únicamente en una idea de sometimiento, de control ya que la sociedad es un producto humano. Como tal debe ser superada y modificada por el hombre aceptando su subjetividad y capacidad crítica pues nos parece difícil reconocer un sujeto realmente objetivo ante lo que aprende, cómo lo postularía una posición de raigambre conductista.

Es por ello que incursionamos en un tercer derrotero, con la finalidad de obtener de esta tríada componentes que nos permitan engarzar un concepto más amplio que el que puede presentar cualquiera de estas teorías por sí sola.

Así, empezamos aduciendo que a pesar de que el psicoanálisis no es una teoría que empiece a darse a conocer, es deconcertante la poca reflexión acerca de la misma, en referencia al aprendizaje, porque aún cuando no se exponga de manera explícita algunos de sus planteamientos denotan elementos, que más que permitir la formulación de manera clara y precisa de una concepción de aprendizaje, dan lugar "...para examinar de manera gradual las sugerencias del psicoanálisis que se dirigen al aprendizaje"(141). Sin poder llegar a agotar el tema en este momento,

- - - - - - -

(141) Hilgard R., Ernest, Bower H., Gordon. Op. cit., p. 297

tanto por su complejidad como por su extensión.

Aquí, se hace pertinente destacar que para este desarrollo, acudiremos a dos aportaciones principales de esta teoría: el aspecto cultural y la formación del aparato psíquico como elementos que mayor apoyo nos brindarán para continuar atrapando y configurando nuestro objeto de estudio.

En este sentido, es posible configurar (como una primera aproximación), algunos elementos que involucra el aprendizaje en este contexto si tomamos en consideración la concepción de hombre que se subsume a esta teoría y al respecto dice "... que el hombre es producto de sus relaciones concretas"(142). Sin por ello remitir a otra dimensión que no sea la estrictamente psicoanalítica, puesto que se encuentra inmerso en una sociedad, que en algún momento va a determinar su actuación —y quizá también su aprendizaje—. Posiblemente surja la duda de por qué se considera al hombre como el resultado de sus relaciones concretas, ante lo cual es necesario aclarar que no se hace referencia específicamente a un aparato productivo, sino ante todo se argumenta la razón de que a través de una determinada organización social en la cual subyacen ciertos principios religiosos, culturales, morales, se puede determinar al hombre en casi todos sus aspectos (sociales, históricos, culturales), en este sentido requerimos reconocer que a través del superyó, como la instancia psíquica encargada de introyectar toda esa normatividad social, es como se van a dominar los instintos para poder cumplir con lo establecido por la sociedad.

Evidentemente la sociedad es la cristalización de una creación

- - - - - -

(142) Caruso A., Igor. El psicoanálisis, lenguaje ambiguo. F.C.E., México, 1975, p. 14

humana que se hace por y sobre los instintos como una reglamentación a la naturaleza del hombre; fuera de ella quedaría en libre albedrío el principio del placer haciendo prácticamente imposible la vida en comunidad, pues cada cual por su lado, trataría de imponer sus propios principios a los demás posibilitando choques y enfrentamientos que impedirían el avance social. Ante esta situación, Freud argumenta que: "La vida humana en común sólo se torna posible cuando llega a reunirse una mayoría más poderosa que cada uno de los individuos y que se mantenga unida frente a cualquiera de éstos. El poderío de tal comunidad se enfrenta entonces, como Derecho, con el poderío del individuo, que se tacha de fuerza bruta. Esta sustitución del poderío individual por el de la comunidad representa el paso decisivo hacia la cultura"(143). Este poderío se plasma en toda la normatividad social que paulatinamente deberá ir conformando sujetos que encajen dentro de ella —es por ello que argumentábamos que el hombre es el resultado de sus relaciones— posibilitándolos para que sean capaces de renunciar o aplazar el cumplimiento del principio del placer.

Ahora bien, es claro que el hecho de regular las relaciones sociales no se limita a un sólo ámbito sino que comprendería la totalidad social en la que se desenvuelve el hombre. Ante este panorama, es necesario reconocer que el poderío de unos pocos se despliega y forma un inmenso abanico que alcanza a cubrir tanto al aprendizaje como a la investigación cuyas formas particulares van estrechamente unidas a una cultura que debe encauzar y dominar de manera adecuada los instintos humanos para así, la energía que de ellos se conserva canalizarla hacia obras que consideren socialmente útiles por lo tanto: "La sublimación de los instintos constituye un elemento cultural sobresaliente,

- - - - - - -

(143) Freud, Sigmund. El malestar..., Op. cit., p. 3036

pues gracias a ella las actividades psíquicas superiores, tanto científicas como artísticas e ideológicas, pueden desempeñar un papel muy importante en la vida de los pueblos civilizados"[144].

Pero para poder hablar de una sublimación que deriva en la creación científica es necesario reconocer en el sujeto la existencia de un aparato psíquico, en donde cada una de sus instancias desempeña procesos muy particulares pero a la vez íntimamente relacionados, tendríamos entonces que: "El yo representa lo que pudiéramos llamar la razón o la reflexión, opuestamente al Ello, que contiene las pasiones"[145]. Así como al superyó que viene a ser como la introyección del superyó paterno. Esta tríada se conformará de acuerdo a contenidos sociales e individuales.

Entonces, si el hombre es un ser que está determinado por su sociedad, deberá establecer contacto con su realidad específicamente a través de una de sus instancias psíquicas, el yo, que aunque se integra por elementos conscientes e inconscientes es "... capaz de transformar los datos sensoriales en elementos utilizables para ser pensados, rememorados (...) e integrados al conocimiento como partes de la persona"[146], ya que a través del principio de la realidad, se le concede al yo la capacidad de pensar porque es el encargado de aplazar o anticipar el cumplimiento de un acto hasta que estén presentes las condiciones adecuadas, lo cual detecta por medio del discernimiento o la discriminación.

Sin embargo, es preciso apuntar que el aprendizaje tiene como sustento principal, la realización del principio del placer ---

- - - - - - -
(144) Ibid, p. 3038
(145) Freud, Sigmund. El yo y..., Op. cit., p. 2708
(146) Paín, Sara. Op. cit., p. 19

pues: "Como se advierte, quien fija el objetivo vital es simplemente el programa del principio del placer; principio que rige las operaciones del aparato psíquico desde su mismo origen..."(147), pero esto, en caso de seguirse puede dar pauta sólo a aprendizajes fragmentarios pues se busca sólo la realización del instinto haciendo caso omiso de las funciones superiores que se encuentran en el yo, provocando continuos enfrentamientos con la sociedad. Esto se ve apoyado cuando Freud argumenta que: "suponemos en todo individuo una organización coherente de sus procesos psíquicos, a la que consideramos como su yo. Este yo integra la conciencia, la cual domina el acceso a la motilidad; esto es, la descarga de las excitaciones en el mundo exterior..."(148), por lo tanto será necesaria no sólo la intervención del yo, sino también del superyó que ante todo tratan de apegarse a las exigencias marcadas por la realidad, reconociendo la represión que la sociedad ejerce sobre el sujeto, entonces tratan de dominar los instintos y sacrificar el principio del placer por el cumplimiento del principio de la realidad en la búsqueda de un aprendizaje apegado a la misma, que le evitará choques con la cultura.

Desde este ángulo, es posible entender que el aprendizaje se encamina hacia el principio de la realidad, pero en donde se aboque su cumplimiento no ya en función de la represión endógena(149),

(147) Freud, Sigmund. El malestar..., Op. cit., p. 3025. Se habla de un objetivo vital en tanto el escape a la represión y la realización del hedonismo humano.

(148) Freud, Sigmund. El yo y..., Op. cit., p. 2703

(149) Es necesario recordar que al respecto, Freud afirma que cuando hay un alto grado de represión, o bien si ésta es innecesaria, la sublimación (que puede ser considerada como la solución que se le da a un conflicto o a un instinto), enfocada hacia campos socialmente aceptados se verá perturbada, y en consecuencia desviada hacia situaciones de violencia y destrucción. En cambio, si la represión se deja de lado y la sublimación se guía adecuadamente "... por intermedio de un cambio de fin y un cambio de objeto, permitiéndose así la posibilidad de que el sujeto logre la creatividad cultural marcada por el goce" Serrano C., José Antonio. "Notas sobre el deseo del saber" en Psicoanálisis y Pedagogía. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985, p. 40.

que entonces llevaría nuevamente a la deshumanización[150] sino en un marco que propicie "... un estado de tranquilidad en el - sujeto que refleja la acción de su pensamiento..."[151], como - un ser que tiene voluntad propia y un estado de ansiedad continuo engendrado por un deseo o necesidad de aprender que puede - llevarlo a un sentimiento de placer mediante la realización del deseo, esto se ve confirmado cuando Freud afirma que: "En la -- teoría psicoanalítica suponemos que el curso de los procesos -- anímicos es regulado automáticamente por el principio del pla-- cer..."[152] lo cual implica que los acontecimientos mentales - conllevan una tensión displacentera y su reducción está regula- da por el principio del placer (donde también entra en juego el ello, teniendo como interlocutor al yo y al superyó).

Ahora bien, a través de las funciones que se encuentran asenta- das en el yo como son: "el pensamiento reflexivo, la atención, el juicio, el razonamiento..."[153], la memoria, que se articu- lan con el proceso secundario, inhiben las reacciones instinti- vas del proceso primario del ello que además se integran al su- peryó para concordar con la realidad y poder preservar o esta-- blecer la relación sujeto - objeto. Hacemos un alto para acla-

- - - - - - -

(150) Nótese que se utiliza el término nuevamente porque se considera a la teoría conductista como una aportación deshumanizante en función -- del sujeto y de lo que de él se pide. Pero además de deshumanizan- te, parcial pues sólo persigue el logro de un resultado con base a premios o castigos, propiciando pseudoaprendizajes fragmentarios y rígidos, sobre todo si se basan en el miedo que provoca el castigo o la no aceptación social.

(151) Díaz Barriga, Angel. Op. cit., p. 52

(152) Freud, Sigmund. Más allá del principio del placer en Obras Comple- tas, Tomo III, Biblioteca Nueva, España, 1973, p. 2507.

(153) Tersant, Jean Luc De France De. "Psicoanálisis y teoría (s) del -- aprendizaje" en Colección Pedagógica Universitaria No. 5. Universi dad Veracruzana, México, 1978, p. 46.

rar que desde esta dinámica se concibe al sujeto como un ser -- histórico, un sujeto en devenir que se organiza a partir del yo como entidad sintética desde donde tiende a buscar y a tratar - de lograr un equilibrio entre las pulsiones del ello y las limitaciones que le impone el superyó. Donde el yo se conforma como el mediador; pero entre la demanda pulsional y la acción que permite su satisfacción, se pone en marcha la actividad del pensamiento, que permite al yo resolver de la mejor manera la tensión.

Entonces las funciones que desarrolla el yo permiten al sujeto estructurar su relación con el mundo circundante, donde interacciona con el objeto y consecuentemente el lugar que ocupa cada uno puede invertirse y a través de esta interacción que le permite al sujeto aprender de acuerdo a lo que necesita en un momento dado, puede estructurar algo nuevo, puesto que a partir - del proceso primario se pueden relacionar imágenes que lo facultan para crear un "... prelenguaje inconsciente e insubstancial, a partir del cual el sujeto logra re-presentar una percepción ligada a la satisfacción de una necesidad"(154). En el momento - en que el yo considere adecuado, para lo cual recurre a la utilización de la memoria (que comprende la huella mnémica) ya que - para poder re-presentar se requiere de la existencia de un material previo para partir de él, debido a que el aprendizaje implica la construcción de un esquema referencial a partir del -- anterior favoreciendo la construcción de un nuevo esquema que - puede derivar en la superación del anterior como una forma de - re-aprendizaje, sobre todo si se considera que éste no es un -- proceso lineal.

Por otro lado, para que el sujeto se incorpore a su entorno ---

- - - - - - -
(154) Ibid, p. 47

psicosocial requiere establecer cierta complementariedad entre sus instancias psíquicas —habiendo aceptado e interiorizado la validez del principio de realidad. Comprendemos entonces, que el yo es la instancia central alrededor de la cual gira toda la actividad mental, ya que el ello recurre a satisfacciones fantasiosas, mientras el yo sólo descarga la tensión en objetos reales retardando la satisfacción instintiva reclamada por el -- ello, lo cual permite al yo desarrollar funciones importantes - para la realización del aprendizaje y utilizar parte de su energía en la construcción y reflexión de un objeto de estudio.

El principio de la realidad es trascendental para la actividad psíquica ya que conlleva cierta descarga de energía, que es utilizada para aproximarse al conocimiento de la realidad sobre todo porque requiere seleccionar (y por lo tanto reflexionar) el objeto adecuado para lograr la satisfacción real, pero antes de llegar a ella se pasa por alguno de estos momentos: solución, - aplazamiento, renuncia; la elección depende de que no peligre el equilibrio del sujeto involucrando también una reflexión creadora que no limite la acción del pensamiento, sin olvidar los imperativos del superyó.

Pero la realidad también puede ser pensada, en función de lo -- que ella misma está pidiéndole al sujeto —esto conlleva la conformación de un pensamiento— lo cual le proporcionará placer - siempre y cuando el yo encuentre el referente real al cual está aludiendo, por lo tanto: "Las exigencias de la realidad tendrán un papel importantísimo en la constitución de los pensamientos pues ellas implican que el sujeto ha aceptado o interiorizado - una concepción que le permite diferenciar entre los objetos --- existentes en la escena de la realidad y susceptibles de responder al deseo y ser fuente de placer, de aquéllos que son lícitos y aquéllos que son interdictos, los que están permitidos y

los que están prohibidos"[155]. Puesto que ha sido capaz de interiorizar que el principio de realidad se tiene que imponer al principio del placer para poder realizar aquellas actividades - que la sociedad le permite, aunque siempre se buscará llegar al cumplimiento de éste, sólo que a través del principio de la realidad.

Por lo tanto, el reconocimiento de una teoría de aprendizaje -- subsumida al psicoanálisis implica la existencia de una realidad psicosocial dentro de la cual se desenvuelve el individuo - que deberá integrar "... un sinnúmero de factores biológicos, - fisiológicos, psicológicos y/o sociales, independientes pero relacionados de manera ontológica particular en un sujeto dado, - en un momento dado, en un contexto dado"[156]. Sin olvidar que los aspectos endógenos al sujeto, generalmente se encuentran determinados por una élite de la sociedad que acepta o rechaza -- los discursos científicos de acuerdo a sus necesidades o intereses y así imprime al sujeto cierta forma en que deberá realizar su aprendizaje, independientemente de que le sea ajena o no, lo importante sólo es alinearlo a su sociedad para perpetuar sus - estructuras.

Entonces, aún cuando el hombre es un ser que está determinado - por su sociedad, su conducta se inscribe en un marco de explicación más complejo, que necesariamente debe salir de un concepto dominante e implicar una concepción amplia que haga referencia a todos los aspectos que conforman al individuo, como por ejemplo: fisiológicos, mentales, verbales, motores; que le permitan establecer contacto con su realidad y de alguna manera descargar las tensiones que pueden estarle perturbando, lo cual no --

- - - - - - -

(155) Serrano C., José Antonio. Op. cit., p. 50
(156) Tersant, Jean Luc De France De. Op. cit., p. 55

quiere decir que cada actividad sea un segmento de un todo, --- sino donde se concibe al ser humano como una totalidad que se - desenvuelve en un amplio contexto social.

Reconsiderando la forma en que es concebida la conducta, desde este enfoque, es posible inferir que el aprendizaje puede ser - conceptualizado y así lo afirma Díaz Barriga, como la modificación de pautas de conducta, que por tanto queda excluido de un sentido que lo encuadra únicamente como la adquisición y acumulación de nueva información. Así, esta concepción se inscribe en un nivel que implica la idea de conducta molar.

Se retoma esta concepción de la conducta molar, porque hace referencia tanto a aspectos internos como externos del sujeto, -- que lo llevan a la manifestación de una conducta. Los primeros involucran fenómenos mentales, donde se requiere de la actua--- ción del aparato psíquico, en especial la del yo "... que regula no solamente la conciencia, sino también (...) la posibili-- dad de realización de las tendencias psíquicas..."(157); y los segundos como acciones concretas que se plasman en el mundo externo, sin que por ello sean aspectos disociados, sino integrados en la misma conducta, la cual no es propiciada solamente -- por una causa, sino que para que ella sea elaborada, intervie-- nen múltiples factores.

Entre los factores desencadenantes de la conducta, Freud menciona: "La disposición hereditaria y la disposición adquirida du-- rante la primera infancia"(158). Aludiendo a la primera desde su aspecto genético y al desarrollo intrauterino, en el segundo

- - - - - - -

(157) Freud, Sigmund. "Teoría general de las neurosis" en Obras Completas, Tomo II, Biblioteca Nueva, España, 1973, p. 2346.

(158) En cuanto a la disposición hereditaria, Freud expone el siguiente - ejemplo "...la más mínima lesión -un simple pinchazo con una aguja- infligida al embrión durante la división celular puede producir gravísimas perturbaciones del desarrollo". Que se manifiestan posteriormente en la conducta del sujeto. En lo referente a la segunda serie, podemos mencionar el complejo de Edipo y la manera como éste se resuelve, que puede adquirir sentido después de un suceso traumático. Ibid p. 2348.

ya no interviene el factor constitucional hereditario, sino más bien aquellos sucesos accidentales de la vida del niño que en ese momento no tuvieron significación alguna, sin embargo, posteriormente la adquieren en función de otros hechos, aunque no necesariamente tienen que ser los de la primera infancia, sino en general todas las experiencias vividas anteriormente por el sujeto.

El mismo autor, reconoce un tercer factor que implica los acontecimientos presentes o futuros; así, la interacción de estos tres elementos da por resultado una conducta que no puede ni debe darse aislada de su realidad sino que: "Bajo la influencia de la necesidad exterior, llega el hombre a adquirir poco a poco una exacta noción de lo real y adaptar su conducta a aquello que hemos convenido en denominar principio de la realidad..."(159), y de acuerdo a este principio se ve obligado a renunciar a objetos o fines que le son reclamados por el principio del placer, aunque esto se compensa con la satisfacción que necesariamente debe llegar para eliminar la tensión.

Por lo tanto, además de lo antes mencionado, es necesario considerar que la conducta se inscribe en un universo concreto formado por diversos elementos que en algún momento influyen sobre el individuo que lejos de conformar un sujeto pasivo, se propicia aquel donde "la creación permite una adecuación entre el Yo y el ideal del yo, acompañada de ese indicio de goce presente en el descubrimiento"(160). Que pone en juego la actividad del individuo para aprehender las cualidades de su objeto.

Todo esto cristaliza en una relación sujeto - objeto que por --

- - - - - -

(159) Ibid, p. 2354
(160) Serrano Castaneda, José Antonio. Op. cit., p. 45

todo lo antes planteado da pauta para pensar en que estamos haciendo referencia a "... un sujeto histórico, con antecedentes tanto genéticos como educativos (familia, escuela) particulares"[161]. Que se relaciona con un objeto externo a él, el cual a través de la percepción a que dan lugar los sentidos, pero donde también participa "... el Yo que se encuentra con una realidad exterior a su cuerpo, a su espacio psíquico. Lo que le permitirá reconocer en la actividad de pensamiento la anticipación y la representación de una realidad y de un espacio que se le imponen como distintos a él"[162].

Si la relación sujeto-objeto es dialéctica, necesariamente demanda una concepción de investigación, que aunque todavía no es posible expresarla de manera precisa, presumiblemente se ubica fuera del ámbito que considera que por el simple hecho de poseer algún(os) dato(s) puede ser cuantificado o medible; de manera casi automática adquiere carácter científico y valedero porque es claro que en esta óptica sólo se arriba a resultados parciales que limitan el conocimiento del objeto de estudio. El medir y cuantificar, chocaría con los supuestos básicos del psicoanálisis, porque si el aprendizaje requiere de la creatividad se centra, necesariamente en un discurso que comprende lo social, y se aleja de un concepto investigativo que se limita a la univocidad, y se orienta por un punto de vista donde se da cuenta del hombre como un todo, sin fraccionarlo y sin limitarlo en su actuación como ser creativo y reflexivo.

- - - - - - -

(161) Zarzar Charur, Carlos. "Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica" en Perfiles Educativos No. 17, CISE - UNAM, México, 1982, p. 32.

(162) Serrano Castañeda, José Antonio. Op. cit., p. 47

CAPITULO III. CONCEPCIONES SOBRE LA INVESTIGACION

3.1 LA INVESTIGACION VERIFICACIONISTA Y SUS FORMAS DE APRENDIZAJE

3.2 LA INVESTIGACION CONSTRUCTIVISTA Y SUS FORMAS DE APRENDIZAJE

3.1 LA INVESTIGACION VERIFICACIONISTA Y SUS FORMAS DE APRENDIZAJE

Hasta ahora podría decirse que nos hemos dedicado a trabajar -- con el aprendizaje casi de manera exclusiva, ello no significa que exista un olvido en torno al centro de nuestra problemática —aprendizaje e investigación—, antes bien, esta situación responde a la propia necesidad de clarificación en cuanto a los -- elementos que la atraviesan y le dan sustento. Ahora bien, --- aunque la balanza se ha inclinado por el lado del aprendizaje - aún no hemos llegado a delinear con claridad la posibilidad de alguna relación entre aprendizaje e investigación, pero ahora - contamos con mayores elementos que nos permitirán continuar en la ruta trazada. Con esta intención (seguir en la búsqueda de una posible relación entre aprendizaje e investigación), es que nos abocamos ahora a trabajar el campo de la investigación, sin descuidar lo concerniente al aprendizaje, antes bien, tratando de analizarlo de manera conjunta con la primera, pues a través de los capítulos anteriores se han generado líneas de trabajo - que posibilitan este análisis.

Así, a través del trabajo que pretendemos desarrollar en este - capítulo, buscamos abordar el problema de la investigación so-- cial desde dos opciones metodológicas diferentes; por una parte cabe abordar la explicación de una opción metodológica que desde su surgimiento y aún en la actualidad se ha postulado como - dominante, nos referimos al verificacionismo, el cual se consolidó como tal gracias a que su intencionalidad busca "... res-- ponder técnicamente a requerimientos de productividad inmedia-- tistas, instrumentalistas"(163). Esta postura aunque ha sido -

- - - - - - -

(163) Hoyos Medina, Carlos y Aviña Ulloa, Ma. Elena. La educación como necesidad social. (mimeo), ENEP-Aragón, México, s/f. p. 13.

muy cuestionada se sigue sustentando en diversos ámbitos porque responde —parcialmente— a las necesidades que las propias sociedades industriales[164] han ido generando para el hombre a través de su continuo desarrollo. Sin embargo, y a pesar de esta situación en el presente momento es acertado incorporar al discurso aspectos generales de la misma para que puedan visualizarse las razones de por qué no se acepta el verificacionismo y también generar pautas que permitan contrastarla con un enfoque opuesto.

Por otra parte, como un proyecto que adquiere un carácter totalmente diferente al verificacionista, y a favor del cual nos inclinamos está la opción metodológica constructivista en la cual se resalta la necesidad de construir el objeto de conocimiento lo cual "... implica a la vez que la ruptura con la apariencia del fenómeno que se investiga, el establecimiento de nuevas relaciones. El objeto se construye así deliberada y metódicamente y la captación de la información corresponde siempre, aunque no se haga en forma explícita, a las preguntas que se le formulen a la realidad"[165]. Involucrando ahora la idea de un sujeto social. Aclaramos que no se pretende caer en una postura que parezca maniqueista, más acertado es señalar que si no se alude a un ser capaz de crear dentro del verificacionismo es debido a que bus

- - - - - - -

(164) No es gratuito que esta postura siga fungiendo como dominante dentro del campo de las ciencias sociales, antes bien es adoptada como baluarte por un sector hegemónico a partir del momento en que: "La ciencia se vuelve tecnología y se subordina a las necesidades de la producción capitalista, como necesidad de previsión de la rentabilidad del capital; esta necesidad sólo puede llevarse a su última expresión racionalizando todos los aspectos del proceso de producción, desde los relacionados con los principios físico-químicos del proceso de trabajo, hasta los que conciernen a los hombres como productores". De la Garza Toledo, Enrique. La descripción articulada. (mimeo), ENEP-Aragón, UNAM, México, 1987, p. 88.

(165) Valencia García, Guadalupe; Flores Dávila, Julia Isabel. "El análisis político regional, consideraciones en torno a la construcción de un objeto de estudio" en Revista Mexicana de Sociología No. 1/87, UNAM, México, 1987. p. 147.

ca responder a una situación social definida; donde no interesa el hombre como ser reflexivo, capacitado para indagar y cuestionar, sino dar lugar a un individuo práctico que responda a fines "socialmente necesarios", inmerso en una sociedad preocupada primordialmente en la búsqueda de mecanismos efectivos que permitan la reproducción de un sistema social hegemónico.

Nuestro propósito, entonces, es abordar la opción metodológica referida a la necesidad de construcción del objeto de estudio para dejar de privilegiar la clásica idea de validar sólo la existencia de una relación de conocimiento lineal que corre de un sentido empírico a uno teórico.

Como inico, es posible argumentar que de manera similar a lo que ocurre con el aprendizaje, en referencia a sus diversas y abundantes interpretaciones, así también encontramos diferentes opciones metodológicas acerca de la investigación, las cuales con base en sus concepciones de hombre, de realidad, de conocimiento se pronunciarán por transformar o preservar un ejercicio o una situación social dada.

Entonces, si a la investigación también es posible configurarla desde diferentes ángulos se hace necesario reconsiderarla desde aquellas posiciones que se consideren dominantes, e ir infiriendo a través de sus planteamientos algún vínculo con el aprendizaje, pero no de una manera general, sino con aquella cuyos planteamientos se subsuman a la investigación. Cabe dejar claro que se dice inferir, debido a que son demasiado escasos (como ya lo habíamos mencionado, sin pretender por ello ser reiterativos), los autores que manejan esta problemática donde sea elaborada y clarificada y, consecuentemente, se establezcan relaciones o disociaciones, según se considere pertinente, esta situación es preocupante porque, presumiblemente, ambos parecen ser procesos que se involucran de manera mutua en donde se van

conformando simultáneamente como procesos para lograr la aprehensión de la realidad, de no ser así, entonces preguntaríamos --- ¿es necesario aprender para investigar? o ¿investigar para ---- aprender?.

Ante estas inquietudes, no puede haber una respuesta homogénea e inmediata sino que se responderá a cada una de ellas y se asumirá una posición de acuerdo a como sea concebida y reflexionada la actividad humana, y a la forma en que sea interpretada la realidad.

Dentro de este marco, serán perfilados algunos principios de -- aquella opción metodológica "... en donde la línea que conduce al conocer y a la explicación es la verificación de las hipótesis, deducidas éstas de la teoría..."(166), sobre objetos sociales a través de los cuales pretenden explicar la sociedad —a - partir de la contrastación de hipótesis— proponen así lograr - la aprehensión de las características del objeto, con lo cual - buscan sustentar y validar sus resultados.

Incursionamos, entonces, en la investigación que es denominada verificacionista, pero antes de dar desarrollo a sus principios básicos es necesario aclarar que el verificacionismo ha encontrado sus fundamentos en el positivismo, el cual desde fines -- del siglo XIX se fue convirtiendo en un paradigma dominante tanto de la ciencia como del conocimiento. El surgimiento del positivismo lo encontramos en un momento histórico en el que las ciencias naturales gozan ya de cierto prestigio como ciencias - "exactas" que realizan investigaciones experimentales dentro de

- - - - - - -

(166) De la Garza Toledo, Enrique. El método del concreto-abstracto-concreto. Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1983, p. 8.

un laboratorio, y a través del seguimiento del método científico, obtienen resultados objetivos y susceptibles de cuantificabilidad, (con lo cual también buscan la predicción) por que cuentan con parámetros que les permiten un alto grado de control. El surgimiento de las ciencias naturales es previo al de las ciencias sociales y deviene de la necesidad de adecuación al desarrollo industrial, es así que "... la producción impone formas de hacer primero a la ciencia natural, y posteriormente a la ciencia social. Específicamente la producción convierte a la ciencia natural cada vez más en la ciencia del experimento despreocupada de lo natural espontáneo, desde el momento en que las condiciones artificiales del experimento pueden reproducirse a escala industrial siempre y cuando el proceso sea rentable"(167).

Ante el auge de las ciencias naturales, el positivismo empieza a tomar forma y se inicia a partir de la equiparación de sus principios con los de las ciencias naturales ya que en ese momento son las únicas a las que se considera como verdaderas ciencias, entonces las formas de hacer de las ciencias naturales pretenden traspolarse a las ciencias sociales para convertirse también en una ciencia del experimento con procesos rentables para la industria y aún para la sociedad, en este sentido, se presenta como una respuesta a las necesidades humanas que ella misma ha creado, sin embargo, a pesar de tratar de ponerse al servicio del hombre a través de la explicación que genera el positivismo se reduce la experiencia a la contemplación de lo dado, y la realidad pasa a ser considerada como algo que se rige por leyes naturales e inmutables independiente de los sujetos.

- - - - - - -

(167) De la Garza Toledo, Enrique. El positivismo: Polémica y Crisis. (mimeo), ENEP-Aragón, México, s/f, p. 10

Dentro de esta comprensión, el positivismo como la forma adecuada de hacer o de producir conocimiento en las ciencias sociales plantea un paradigma entendido desde los modelos de la física[168] - pero se olvida de que: "En la investigación de tipo fisicalista, la relación que se establece entre observador y observado es -- asimétrica: el investigador (sujeto) manipula una realidad artificial cuyas condiciones han sido predeterminadas experimentalmente (objeto). Dicha "realidad" si bien puede provocar en el observador algunas reacciones psicológicas particulares, por lo general demuestra la impasibilidad característica de la naturaleza inanimada: no tiene iniciativa, ni tampoco autonomía"[169]. Este hecho es descuidado por el positivismo, e implícitamente - su intencionalidad está centrada en tratar de lograr el mismo - grado de cientificidad que ya poseen las primeras, por ello --- "... el positivismo, desconociendo el ámbito propio de las ciencias sociales pretende desideologizarlas por completo, reduciéndolas, a las naturales..."[170]; olvidando que el hombre contiene una carga subjetiva y no puede ser llevado a un laboratorio pues no es una cosa más del universo que puede sujetarse a condiciones especiales, para estudiarlo, aunque el ámbito positivista parece desconocer la especificidad humana.

Aunque esto no es gratuito, antes bien deviene de esa concepción homogénea que involucra el positivismo acerca de la realidad como sujeta a leyes naturales, donde el hombre pasa a ser -

- - - - - - -

(168) Estos modelos centraban sus preocupaciones, principalmente, en la -- generación de leyes desubjetivadas, neutrales y universales, así, a partir del criterio de que los fenómenos de la naturaleza obedecen a relaciones constantes, consideran que estos pueden ser explicados mediante leyes —con las características antes mencionadas—, las cuales describen comportamientos uniformes.

(169) Tersant, Jean Luc de France De. Op. cit., p. 38

(170) Dri, Rubén R. Los modos del saber y su periodización. El Caballito, México, 1983, p. 108.

también un instrumento que debe obedecer dichas leyes. Trata - de convertirse entonces en la verdad máxima postulando que no - se puede conocer lo que no se puede ver haciendo suya la preocupación por lo observable, cuantificable, medible, objetivo,-- pues la realidad existe de manera natural. Entonces, en el ámbito de las ciencias sociales, el positivismo va tomando forma y planteando las bases con las que puede configurar su propio - método: el hipotético-deductivo, en el cual se conjuga una concepción de la realidad y una forma de razonamiento que lleva a la verificación. El hipotético-deductivo pasa a ser utilizado en las ciencias sociales como un sinónimo del método científico —aplicado en las ciencias naturales— que busca arribar al establecimiento de leyes universales, objetivas e inmutables ya que detrás del positivismo subyace la idea de orden y cohesión social donde es negada la existencia de conflictos sociales.

Así, dentro del amplio marco que cubre la metodología que se ha presentado hasta ahora como hegemónica, es decir aquella que se ha fundamentado en el positivismo, existe como problema central la preocupación por la recolección de datos que deben ser verificados a través del método, para así alcanzar la verdad. Dentro de esta metodología hegemónica podemos ubicar al verificacionismo el cual se apoya en el positivismo y retoma de él principios como el de realidad, conocimiento, objetividad que le -- permiten tomar sentido en el ámbito de las ciencias sociales y ser aplicado al campo de la investigación.

El verificacionismo se convierte en una estrategia de la contemplación de lo dado y trata de traspolar a su campo específico la metodología empleada por las ciencias naturales sin considerar que "... toda tentativa de aplicación del modelo de investigación y de síntesis de las ciencias "exactas" al caso particular del hombre no conlleva más que dos resultados: la parcialidad del material investigado y de las conclusiones generalizan-

tes, o la deformación del sujeto de estudio"[171]. En virtud de que pasan por alto el hecho de que el objeto de estudio de cada una de ellas —de las ciencias naturales y de las ciencias sociales—, es diametralmente opuesto[172], porque los primeros trabajan con objetos de la naturaleza que pueden ser llevados a un laboratorio para investigarlos; "controlando" todas las variables que intervienen y pudieran alterar el experimento, que únicamente se limita a la comprobación de una hipótesis previamente establecida, mientras que el hombre no es un objeto que pueda ser explicado a través de leyes universales e inmutables.

Sus perspectivas, se ven apoyadas en situaciones específicas, pues el verificacionismo como una opción para hacer investigación supone una concepción claramente delimitada acerca de su quehacer, entonces se vislumbra a la investigación como "... un proceso en el que se vinculan diferentes niveles de abstracción, se cumplen determinados principios metodológicos y se cubren diversas etapas lógicamente articuladas, apoyado —dicho proceso— en teorías, métodos, técnicas e instrumentos adecuados y precisos para poder alcanzar un conocimiento objetivo, es decir verdadero, sobre determinados procesos o hechos sociales"[173]. Es a esta concepción a la que se engarzan otros elementos pues

- - - - - - -

(171) Tersant, Jean Luc De France De. Op. cit., p. 36.

(172) Agregaríamos, para reafirmar la diferencia entre el objeto de estudio de las ciencias naturales (animales o algún objeto inanimado) y de las ciencias sociales (el hombre), lo siguiente: aún cuando el hombre es también objeto de estudio "tiene además la conciencia de su propia conciencia (sabe que sabe, sabe también que el otro sabe, y sabe que el otro sabe que él sabe, etc...); es un sujeto que se inscribe en una realidad psicosocial, en el tiempo y en el espacio, que tiene conciencia del "antes" y del "después", pero que, sin embargo, no puede detener "experimentalmente" el curso de su recorrido, y sobre todo que reacciona emocionalmente, de manera autónoma, frente a toda situación, incluso a la científico-experimental". --- Ibid, p. 38. En el original cursivas en lugar del subrayado.

(173) Rojas Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. Siglo XXI, México, 1985, p. 25.

detrás de ella subyace una concepción específica acerca de la realidad que confluye en una determinada relación sujeto-objeto, en donde aquella queda reducida sólo a lo observable, a lo que el sujeto puede captar a través de sus sentidos sin problematizarla, y su relación con el objeto queda entendida en términos de lo dado.

Asimismo, al concebir el proceso investigativo sólo como una esquematización —en lo que deriva ese establecimiento de pasos o etapas—, que supone la aprehensión de la realidad conlleva a extraer de ella un fenómeno y analizarlo e implica considerar a los fenómenos sociales como contenedores de datos, como una cosa dada que puede ser observada y cuantificada.

Dando el carácter de cosa no sólo a los hechos sociales como portadores o contenedores de datos, reduciendo al mismo tiempo a esa categoría al hombre negando su subjetividad y cosificándolo para poder estudiarlo como un objeto más.

"La cosificación del sujeto (...) se traduce en la separación entre sujeto y objeto que se traduce en una forma de razonamiento como razonamiento de la contemplación de lo que el objeto es..."(174), es por ello que los supuestos de la investigación con un sentido verificacionista, se circunscriben principalmente a lo que pueden observar y medir, interesa sólo comprobar un hecho o un problema concreto que extraen de la realidad social —como un fragmento de ella— para brindarle el sentido de una medición exacta, pero sin llegar a explicar la esencia del mismo, de tal suerte que el sujeto sólo es concebido como un recolector de datos.

- - - - - -

(174) De la Garza Toledo, Enrique. "Medición, cuantificación y reconstrucción de la realidad" en Revista Mexicana de Sociología No 1/87, UNAM, México, 1987, p. 302.

Es decir, a través de lo que el investigador puede captar por - medio de sus sentidos, lo que le brinda una realidad no problematizada, establece una relación pasiva al ser capaz de tomar - únicamente lo que ella le proporciona, arriba a una deducción - que posteriormente sólo requerirá el ser verificada derivando - en una estrategia de conocimiento —que se plantea como el "método"— el hipotético-deductivo que se postula como la alternativa mágica, en tanto su aplicación viene a resolver todos los problemas, y acabada —al no admitir otros niveles de explicación— de la investigación social, aunque esto implique desechar toda relación sujeto-objeto entendida como interacción, como intercambio muto más no como se entiende en esta postura. - Relación que queda delineada en un sentido de horizontalidad -- que va de objeto (realidad) a sujeto; por ello debe únicamente retomar las sensaciones que le aporta su entorno.

Por otra parte, es momento de detenernos un poco para recordar que estamos buscando la posibilidad de establecer alguna relación con el aprendizaje, entonces, apoyándonos en lo que hasta ahora hemos avanzado es posible observar que los principios en los que descansa el conductismo, al igual que los del verificacionismo, —como realidad, objetividad, sujeto, cuantificabilidad— se encuentran en el positivismo, diferenciándose porque el primero se refiere a la investigación de la conducta y el segundo a la investigación social, pero cuyo objeto de estudio de ambas posturas incuestionablemente es el hombre.

A partir de esta comprensión, recordemos que el conductismo empieza a ser elaborado como respuesta a un momento histórico determinado(175) y podría argumentarse que se apoya en el positi-

- - - - - - -

(175) Nos referimos a un momento en que la industria adquiere gran importancia, sin embargo, no sólo se circunscribe a maquinaria y producción, - también se preocupa por transmitir una ideología que está ligada al poder y que a su vez genera poder, y por seleccionar elementos que encajan dentro de sus moldes ideológicos.

vismo porque es innegable que el primero se desarrolla dentro de un marco social y científico que está signado por el positivismo como estatuto de legalidad científica. Partiendo de una misma estrategia de conocimiento tanto conductismo como verificacionismo avanzan por senderos que parecen ser diferentes, pero, a lo largo de su desarrollo ambos marcos separan el estudio del comportamiento humano como algo individual, ahistórico, contemplativo, dimensiones donde les es válido "...utilizar la observación para indicar "con el dedo" que el objeto existe en la realidad"[176], así más que un rompimiento presentan puntos de semejanza que les permiten en algún momento de sus discursos articularse pero para que ambos lleguen a concepciones similares en cuanto al hombre, la investigación y el aprendizaje, pues ambas esperan del primero respuestas mensurables y cuantificables —como señal de su aprendizaje— llegando a considerarlo como un instrumento ejecutor de un modelo previamente determinado —estímulo-respuesta e hipotético-deductivo—.

Así, estos puntos de semejanza a los que se alude, y sólo por traer a colación los que en este momento se consideran más relevantes son: a) En sus inicios tanto verificacionismo como conductismo buscan validar a las ciencias sociales y a la psicología como ciencias, para ello acuden a la equiparación de sus principios con los de las ciencias naturales como punto de apoyo y legitimación, sustentándose en el hecho de considerar a las ciencias naturales "... como auténticas ciencias porque gracias a sus métodos y depuradas técnicas de investigación han sido capaces de arribar a la formulación de leyes universales"[177] que procuraban responder a la exigencia de objetividad impuesta

- - - - - - -

(176) Serrano Castañeda, José Antonio. Pedagogía ciencia(s) de la educación. Ponencia presentada en ENEP-Aragón, UNAM, México, 1986.
(177) Alonso, José Antonio. Op. cit., p. 17.

por el propio método. Dándole al hombre —sujeto— la catego-- ría de objeto, sin considerar que las ciencias sociales versan en torno al hombre que ejerce una praxis social y la explica--- ción o conocimiento sobre él no se logra de manera mecánica. --

b) En su afán por legitimarse como ciencias, inician una lucha en contra de la introspección asegurando que "... es necesario abordar - el estudio de los hechos sociales con una actitud mental que elimine la introspección o el análisis psicológico como método de in-- vestigación"(178). De tal suerte que postulan que con un método - que se centre en lo observable obtendrán resultados también observables y medibles.

c) Además de cientificidad, se busca exactitud, siempre en referencia a las ciencias naturales, logrando sólo una obsesión por "...obtener datos exactos, cuantificados y perfectamente manejables"(179). - Olvidando que la manera de abordar sus objetos de estudio -- son diferentes —no será igual la labor investigativa del físico, químico o cualquier otro científico que se ubique dentro de las - llamadas ciencias naturales, a la que realiza el investigador so-- cial—, ya que uno lo estudiará como algo externo a él, con una "actitud objetiva y neutra". Aunque una actitud totalmente objetiva se pone en tela de juicio, "...pues nadie podría en - realidad observar nada, por la sencilla razón de que observar es, en - el fondo, una operación subjetiva presente sólo al propio sujeto que la ejerce"(180). Mientras que en el campo del quehacer social, el investigador llega a formar parte del o de los fenómenos que estudia, lo --- cual le implica la adopción de una posición particular ante el mismo, ésto necesariamente supone cierto grado de subjetividad, posibilidad que también le niegan al sujeto, teniendo que expresar sus procesos de

- - - - - - -

(178) Vázquez, Héctor. Sobre la epistemología y la metodología de la ciencia social. UAP, Puebla, 1984, p. 50
(179) Alonso, José Antonio. Op. cit., p. 50
(180) Pinillos, J.L. Principios de psicología. Citado en Moreno, Alejandro. Op. cit., p. 135.

aprendizaje e investigación con resultados objetivos.

d) Encontramos también, la necesidad de que los procedimientos investigativos, al igual que el aprendizaje, sean cuantificables y en consecuencia mensurables, porque de alguna manera, su intencionalidad se expresa hacia la predicción y la explicación de las conductas. Esto se plasma en el enorme interés que manifiestan por los resultados a los que que pretenden arribar; limitándose una al campo de la constrastación de hipótesis que se establecen a partir de inferencias derivadas de las observaciones que realiza el investigador, y la otra desde la aplicación de su esquema estímulo-respuesta, en busca de una conducta observable. Sin embargo, ambas cuantifican y miden a través de técnicas específicas: se aplica entonces la estadística que es utilizada en las ciencias naturales como parte del método, tradición que es continuada por el verificacionismo y el conductismo, argumentando que les permite un mayor control, digamos que tratan de convertirse también en tecnología.

Inicialmente, cuando se empezaron a aplicar estas técnicas su grado de complejidad era menor, sin embargo, con el continuo avance científico se han ido sofisticando cada día más en busca de una mayor exactitud. Ahora bien, no se quiere decir que la estadística o su uso en sí, sea nefasto, el problema radica en la restricción de su aplicación al usarse como un factor más que permite la mensurabilidad, por lo que únicamente se queda en la apariencia del fenómeno, pero no se la utiliza para arribar a la esencia del mismo, ya que sólo involucra la observación.

Como resultado de esto, podemos hacer referencia a una concepción atomista, desde el momento en que la investigación sólo se ocupa de ratificar, cuando mucho de contrastar hipótesis, esto redundará en el aprendizaje del sujeto quien nunca intenta cuestionar los hechos que está investigando al considerarlos sólo como algo estático, susceptible de observación, el hacer

del investigador en consecuencia se somete a la rigidez de un recetario estricto que debe serguirse al pie de la leta y se convierte en la panacea universal considerándose a sí misma como la única poseedora de todo conocimiento verdadero, cuando en realidad no efectúa "... otra cosa que una copia que actúa como un pleonasmo con lo real y que, cuando es obtenida por un simple procedimiento de ajuste y extrapolación, no conduce en modo alguno al principio de la realidad que lo imita (...) no pueden guiar el descubrimiento puesto que no son sino, a lo sumo, otra cosa que una puesta en forma de un saber previo..."(181), lo que se realiza a través del empleo del método hipotético-deductivo.

Es así que desde esta comprensión, el aprendizaje y la investigación pueden ser entendidos como campos que, delimitados por estas posiciones se presentan como un dueto que parte de lo observable para "producir" hombres adecuados a las necesidades del sistema; en tanto es su objeto de estudio con el cual pretenden experimentar y en su búsqueda de cientificidad buscan lograr resultados medibles, cuantificables, observables y objetivos presentándose cada una, en su campo, como el modelo adecuado para producir conocimiento verdadero al cual tratan de arribar a través de la experimentación.

Entonces, el verificacionismo configura un hacer en referencia a la investigación, el cual gira en torno a lo que le brinda lo preestablecido, razón por la cual se prepondera a la observación y al objeto como fuente poseedora de todo conocimiento. Desde luego este hecho no es exclusivo del verificacionismo, denotando que también en el conductismo, se minimiza y demerita la importancia del sujeto cognoscente, y diría también cognoscible,

- - - - - - -

(181) Bourdieu, Pierre (et. al.). El oficio de sociólogo. Siglo XXI, México, 1985, p. 77.

pues no se acepta su complejidad interesando sólo sus inmanentes cualidades de perceptor así, a través de la puesta en marcha de sus sentidos debe captar esa verdad, ese conocimiento previamente contenido en el objeto, olvidándose de esa capacidad de discernimiento, de reflexión que está contenida en el hombre y que se pretende que siga sólo como algo que está en él, pero que no debe usar, desarrollar.

Evidentemente, dentro del conductismo, existe una preocupación por negar al sujeto, es entonces que junto con Chamizo argumentaríamos que "... preguntarse por el aprendizaje no tiene sentido mientras no nos interroguemos sobre el sujeto que aprende, a menos que queramos negar ese sujeto"(182). Sujeto que es negado como un ser pensante, reflexivo, limitándosele en cambio a asumir un papel pasivo al tener que fungir como observador, en su accionar sólo le está permitido tomar un contenido apriorístico más nunca crearlo o cuestionarlo, no se le acepta como ser social capacitado para dialogar, en cambio, se le posibilita solo para sostener un monólogo, el que le impone su objeto de estudio pues no debe asumir alguna postura teórica, debe ser neutro ante lo que investiga y ante lo que aprende dando la respuesta adecuada al estímulo aplicado.

Por su parte, dentro del verificacionismo, se dice que si el investigador desea que sus resultados tengan algún valor científico no debe perder de vista que "... el conocimiento no se hace científico hasta el momento en que se organiza y generaliza..."(183), lo cual será proporcionado únicamente por el método que él mismo incorpora propiciando la esquematización de un proceso en pe

- - - - - - -

(182) Chamizo, Octavio. El saber, sobre el aprendizaje, citado en Espinosa y Montes, Angel. Sobre la problemática del concepto de aprendizaje. (mimeo), ENEP-Aragón, UNAM, México, s/f, p. 2.

(183) Grawitz, Madelaine. Métodos y técnicas de las ciencias sociales. Hispano Europea, España, 1976, p. 95.

queñas partes o fases que se explican cada una de ellas y son - ajenas a la totalidad involucrando aprendizajes que resultan -- fragmentarios y poco duraderos en el sujeto, al expresarse sólo como un resultado y no comprometer su creatividad. Así, la --- creatividad y la práctica humana son las grandes ausentes, desde que se les supone innecesarias tanto en el campo del aprendizaje donde sólo debe tomar aquello a lo que sus sentidos le dan acceso y además sea socialmente aceptado para considerarlo como un ser adaptado —fin último del conductismo—, como en lo que toca a la investigación que señala una forma de trabajo sobre lo ya hecho.

El método cobra preeminencia y se postula como el camino indicado para llegar al conocimiento verdadero, método presentado - como absoluto, lo terminado, que entonces sólo requiere ser --- aplicado sin transgredir la lógica que postula porque es el --- único que se considera con la capacidad de "dar indicaciones y suministra de hecho los medios para evitar errores"(184). Puesto que pretende avanzar de una vez a lo que considera como verdad máxima, única e irrefutable pero sólo encierra "... al investigador en los límites de una ciega sumisión a un programa -- que excluye la reflexión sobre el programa, reflexión que es - condición de invención de nuevos programas"(185).

La posibilidad heurística es un lujo que no se le permite al sujeto a lo largo de los discursos verificacionista ni conductista, asumiendo una idea de investigación y de aprendizaje que -- cristaliza en una reproducción fijista y se interesa sólo en la producción no de sujetos cognoscentes, sino de individuos acríticos y fácilmente adaptables al seguimiento de los preceptos - que le son presentados en aras de la validez científica.

- - - - - - -

(184) Bunge, Mario. La investigación científica. Ariel, España, 1976, -- p. 27.
(185) Bourdieu, Pierre (et. al.) Op. cit., p. 18

En consecuencia, la negación del error dentro del verificacio-- nismo, se apoya en lo preconstruido en las prenociones, en ese método infalible, nivel que propicia un miedo, un horror al --- error porque en lugar de ser considerado como una pauta que pue de posibilitar una continua revisión y avance, es entendido -- como causa de estancamiento en el trabajo exigiéndole al investigador que retroceda o incluso reinicie su trabajo evidenciando que el error no tiene cabida dentro de este marco. Pregunta mos entonces, una investigación "lo mismo una experiencia que - no rectifica ningún error, que es meramente verdadera, que no - provoca debates ¿a qué sirve?"(186).

Por lo que concierne al aprendizaje y desde el conductismo, el error determinará en el sujeto reiniciar su proceso de aprendizaje porque la conducta deseada o "esperada" presentada por el investigador no ha sido la que se tenía prevista. El error no tiene cabida por la insistencia que se hace en referencia a esa verdad, si ésta ya ha sido descrita o está contenida en la realidad sólo corresponde al sujeto encontrarla y exponerla, des-- preciando el descubrimiento a través del error como un aspecto que puede llegar a enriquecer el trabajo, cayendo únicamente en un quehacer rutinario.

Desde esta postura la investigación se plantea como una posibilidad de explicación de la realidad, pero siempre desde el método, necesariamente, esta concepción lleva a parcializar la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, resaltando al igual que el conductista la importancia de éste último, desinteresándose por el sujeto cognoscente marcando en cambio, un gran énfasis en una relación unívoca que va de objeto a sujeto, carácter lineal que no se postula como un conocimiento de la realidad --

- - - - - - -

(186) Bachelard, Gastón. Op. cit., p. 13

sino sobre la realidad en la que se encuentra inmerso el objeto.

La acción investigativa, no debe circunscribirse sólo a "... interrogarse sobre la eficacia y el rigor formal de las teorías y de los métodos, es examinar a las teorías y los métodos en su - aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen"(187) procurando superar una aprehensión inmediatista del objeto a través del método.

El verificacionismo da por presupuesta la existencia del objeto por eso toma como punto de apoyo a la observación para elaborar una hipótesis apriori y después buscar su comprobación con el - fin de saber si la hipótesis era verdadera o falsa. Si el re-- sultado es el que se ha señalado primero, se procederá a la elaboración de una nueva hipótesis, de lo contrario podrá arribar a resultados que pretende universalizar, aplicándolos a cual--- quier problema que parezca similar.

Entonces, si el investigador tiene como preocupación principal aprehender un problema y después verificarlo en la realidad, se está negando a sí mismo la capacidad que posee como ser creativo al limitar su trabajo a una reproducción, a una copia de lo real, sin atreverse a dialogar con su objeto problematizándolo o cuestionándolo, lo configura sólo con base en lo que puede contemplar sin avanzar más allá de las apariencias sensibles.

La negación de un sujeto cognoscente que reflexiona para aprender, se ve atravesada por el hecho de que el trabajo se circunscribe a una copia de lo real, donde el sujeto es sólo como un - instrumento ejecutor que encaja perfectamente dentro de un molde de aprendizaje mecanicista. Esto deriva de la concepción de --

- - - - - - -

(187) Dourdieu. Pierre. (et. al.) Op. cit., p. 25

que el objeto de estudio es como una cosa determinada por características externas, los hechos sociales aportan datos únicamente a través de la observación, reafirmando la necesidad de --- "... una definición previa y objetiva del objeto de investigación..."(188) cualificando al objeto y también al sujeto en términos de cosa objetiva, porque argumentan que todo es cosa para poder conocerlo, de esta manera tratan de romper con las prenociones, con el conocimiento sensible, pero olvidan que "... la construcción de todo objeto de estudio es siempre un diálogo -- entre el sujeto y la realidad"(189). Relación donde verificacionismo y conductismo privilegian a la realidad, interpretándola para extraer de ella la verdad que se muestra como una relación de datos cuantitativos.

Daremos fin a este apartado, reconsiderando que los principios del verificacionismo y del conductismo parten de una misma estrategia de conocimiento ubicada en el positivismo, así el tener una raíz común les permite hacer una aproximación en sus objetos de estudio —o en el tratamiento que les dan, por una parte a la sociedad y por la otra la conducta atravesadas por el - elemento humano—, y centrar sus preocupaciones en: autopostularse como los modelos adecuados de hacer ciencia; presuponer - la existencia de una realidad exterior al sujeto; regida por leyes naturales y donde éste no interviene para su conformación, - de tal suerte que ésta existe independiente de él; responder a una exigencia de objetividad como lo descontaminado de la ideología del sujeto preponderando sólo lo observable y lo cuantificable; plantear una relación objeto-sujeto, donde la fuente mágica que contiene la verdad es el primero.

- - - - - - -

(188) Bravo, Víctor. Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber. Juan - Pablos editor, México, 1980, p. 10.
(189) Ibid, p. 19.

Así, dentro de la explicación presentada, perfilamos algunas --- aproximaciones entre estas dos posturas que encasillan al aprendizaje y la investigación en el seguimiento de métodos previa-- mente establecidos que a cambio esperan un resultado claramente observable y cuantificable.

Sin embargo, aún no está todo dicho, pues falta dejar hablar al constructivismo, al cognoscitivismo y al psicoanálisis que más que dialogar con el verificacionismo entran en debate y polémica dando pie a la creación de sus propios discursos, que serán expuestos en el siguiente apartado.

3.2 LA INVESTIGACION CONSTRUCTIVISTA Y SUS FORMAS DE APRENDI-- ZAJE

Todo quehacer científico aporta sus propios cánones de validez que le dan sustento, sin embargo, de manera casi simultánea va engendrando las pautas para el surgimiento de posiciones críticas que paulatinamente conducen a reconceptualizaciones y cuestionamientos sobre el mismo, particularmente como sucede con la investigación desde un ángulo verificacionista, que sólo se limita a resaltar "... lo estático, lo predeterminado: la concepción del presente como simple consecuencia del pasado, la con-- cepción que excluye las posibilidades alternativas a lo real"(190). Desde el momento en que se consideran innecesarias (recuérdese que uno de sus principios, es la suposición de un orden social permanente), por los planteamientos en los que se apoya.

El postularse a sí mismo, como modelo absoluto y hegemónico(191) - engendra "la ruptura de ciertos discursos más o menos cerrados

- - - - - - -

(190) De la Garza Toledo, Enrique. El método del..., Op. cit., p. 8.
(191) Hegemónico, en tanto se presenta como un consenso general ante todos o casi todos los sectores sociales, al responder a los intereses o - ideas de la clase social dominante.

y razonables que por largo tiempo cubrieron el campo de lo decible en ciencias sociales y en la lucha política; el ya no creer en las formas tradicionales de entender la moral, la cotidianidad, la ciencia y la política"(192). Ha dado lugar para buscar una óptica diferente, que retome la actividad del ser humano -- como parte importante del quehacer científico y a la vez propicie la plena realización de su aprendizaje para alejarse de ese sentido pasivo y contemplativo que el conductismo(como una teoría de la conducta que también centra su atención en el aprendizaje), viene a reafirmar.

Como una opción diferente al verificacionismo, reivindicamos a la investigación desde la opción metodológica que hace referencia a la construcción del objeto que ya no se queda únicamente en el nivel de enunciar y verificar hipótesis, sino como otra - dimensión más amplia se preocupa por buscar "... en qué consiste la práctica específica del científico social al construir -- conocimientos nuevos en su propia área, es decir, qué entiende el investigador social por su quehacer específico y cómo lo realiza, cómo se estructuran y se articulan los conocimientos de - una ciencia particular en su crecimiento histórico"(193). Podemos decir que se requiere de una realidad —entendida como un - todo estructurado, donde cualquiera de sus componentes puede -- ser estudiado—, y un hombre concebidos como entes dinámicos no pasivos ni contemplativos tomando en cuenta que se abordan fenómenos sociales y en este sentido se alejan de la concepción ato-- mista a la que remite el verificacionismo a través de la separa

- - - - - - -

(192) Follari A., Roberto. "Universidad, modernización y crisis de la ra-- zón" en Revista Mexicana de sociología No. 1/84, UNAM, México, 1984, p. 119.

(193) Sánchez Puentes, Ricardo. "La investigación científica en Ciencias - Sociales" en Revista Mexicana de Sociología No. 1/84, UNAM, México, 1984, p. 130.

ción del todo en sus partes, para luego conformar la totalidad como una simple reunión o suma desestructurada de las mismas.

Ante la intención del verificacionismo de establecer conocimientos absolutos como estatuto de legitimidad empiezan a surgir -- críticas al hecho de verificar que tienen como raíz más profunda la crítica a una estrategia de conocimiento que comprende como fin último la simple comprobación, ante esto la construcción del objeto brinda la posibilidad de acceder a la conformación de al-- ternativas de trabajo que permitan llegar a la construcción de conocimientos, tomando en cuenta su movimiento histórico, estableciendo con esto que el conocimiento no está dado apriori para sólo buscarlo y encontrarlo como lo postularía el verifica-- cionismo en el caso de la investigación o el conductismo para - el sujeto que aprende, lo que conlleva a la necesidad de que -- sea el mismo sujeto quien deberá ir conformando paulatinamente su aprendizaje para no quedarse únicamente en el nivel de lo fenoménico.

El constructivismo, por su parte, encuentra sustento en una estrategia de conocimiento inscrita en el marxismo a partir de lo cual reconceptualiza al conocimiento inmerso en: "La concepción de la realidad como realidad en movimiento, en donde movimiento significa transformación de la realidad y de sus propias legalidades. Si se quiere, también, la transformación de la realidad no sólo en la apariencia, en lo superficial sino en niveles diversos de esencialidad"(194). Entonces, como parte de la realidad, el objeto debe ser captado no sólo en su apariencia, antes bien debe ser construido tomando en cuenta su propio movimiento, dejando de concebir la posibilidad de leyes eternas, --

- - - - - - -

(194) De la Garza Toledo, Enrique. La descripción..., Op. cit., p. 92. - Subrayado en el original.

pues el conocimiento no es inmutable sino específico al objeto y a un cierto momento histórico.

El concepto de realidad en movimiento, involucra también un cambio en la idea de sujeto el cual ahora es aceptado en su postura objetiva pero también con su carga de subjetividad correspondiente, al formar parte de la sociedad (como producto y productor de la misma); sujeto social que participa en el curso del cambio social. Se le asigna entonces un papel activo al sujeto que ahora puede encontrar diversas formas de relación con su objeto, una de ellas es a través del cuestionamiento del conocimiento alcanzado sobre el mismo para realizar una práctica transformadora a manera de reconstrucción-construcción del conocimiento, donde la acción es un elemento vital para el cambio.

La acción es entonces parte de la relación sujeto-objeto donde el primero despliega una actividad creadora como ser social y por tanto participa en el desarrrollo de los procesos sociales. Ahora bien, el hombre es contemplado como el ejecutor de una praxis(195) que a su vez le va a permitir generar conocimiento pero nunca como algo aislado sino como parte estructurante de

- - - - - - -

(195) "La praxis en sentido riguroso designa al hombre mismo en contraposición a sustancia, alma, nous, pensamiento o existencia". Lo cual implica que debe dejar de ser concebido como una entidad estática y entendérsele, en cambio, como un ser que crea y comprende su realidad lo que debe expresar "tanto en la actividad objetiva del hombre, transformadora de la naturaleza y donadora de sentido humano al material natural, como en la formación de la subjetividad humana, en la creación del sujeto humano, en la cual los aspectos existenciales (angustia, náusea, miedo, alegía, risa, esperanza, etc.) no se presentan como "experiencia" pasiva, sino como parte de la lucha por el reconocimiento, o proceso de realización de la libertad humana". Dri, Rubén R. Op. cit., p. 21. Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México, 1985, p. 243.

la totalidad la cual involucra tanto al hombre, su hacer y las relaciones que establece con los demás.

La totalidad comprende la realidad en la búsqueda de la esencia de los fenómenos que la integran de tal suerte que: "totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjunto de hechos). Reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad, y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad. Los hechos son conocimientos de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables, indivisibles e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad..."(196), pues ésta se encuentra en constante desarrollo es por ello que la creación de su conocimiento proyecta sólo algunas imágenes de ella siendo entonces gradual, más nunca absoluto.

Después de esto, podemos dejar claro que son tres las categorías centrales que manejaremos aquí con la intención de precisar los postulados epistemológicos de la opción constructivista: realidad, praxis y totalidad pero a la vez tomándolos como apoyo para avanzar hacia una reconceptualización del quehacer investigativo, entendiendo que no hay verdades absolutas, ni discursos legitimados rígidamente que desconocen al sujeto como ser social; contribuyendo a enriquecer su visión el considerar que tanto la investigación como el conocimiento son productos sociales que tratan de responder a momentos específicos.

El buscar una senda diferente para incursionar en el campo de la investigación implica el interrogarnos acerca de la validez de los postulados conductistas sobre el aprendizaje pues si el

- - - - - -

(196) Kosik, Karel. Op. cit., pp. 55-56.

sujeto ha dejado de ser concebido como un ser pasivo se verá -- disminuida la "eficacia" del esquema estímulo-respuesta, concibiéndolo en cambio con posibilidades para organizar su relación - con la realidad y con los otros, donde aludimos a su capacidad de elucidación, que exige una actitud reflexiva del investigador, sobre la forma de realizar su actividad y de lo que está aprendiendo de ella para poder alejarse del marco que señala el se-- guimiento de pasos o etapas rígidas dedicadas sólo a inferir -- consecuencias de una realidad que en primera instancia le manifiesta la inmediatez del fenómeno, conformándose únicamente con manejar resultados que pretenden encuadrarse dentro de los límites de la neutralidad, la objetividad y la universalidad.

Es por ello que asumimos junto con "... Bachelard, que el hecho científico se conquista, construye, comprueba, implica rechazar al mismo tiempo el empirismo, que reduce el acto científico a - una comprobación..."(197), situación que está mediada por una - manera particular sobre como aprehender la realidad en la bús-- queda de elementos explicativos. Es así como se trata de privilegiar a la investigación como un proceso que conlleva la pro-- ducción de conocimientos, en comunión con el proceso de aprendizaje. Aprendizaje-investigación que requieren de la interac--- ción que el sujeto debe ejercer sobre un objeto o aspecto par-- cial de la realidad e implica el continuo "... enriquecimiento de la multiplicidad de determinaciones que concurren a definir el objeto lo transforman, en tanto objeto de conocimiento"(198).

Todo esto, nos lleva a buscar en lo que concierne al aprendizaje, un horizonte que trascienda un marco de conocimiento funda-

- - - - - - -

(197) Bourdieu, Pierre (et. al.) Op. cit., p. 25

(198) Bojalil, Luis Felipe (et. al.), Bases para la elaboración de una Política de Investigación Científica. Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1983, p. 15

do en el positivismo, es por ello que además de la estrategia de construcción del conocimiento —por cuanto a la investigación se refiere— aludimos a concepciones del aprendizaje que a pesar de no apoyarse en el marxismo como forma de conocimiento, tratan de postularse también como posiciones críticas ante el positivismo. Por una parte, iniciamos haciendo mención a la postura que guarda el cognoscitivismo, de manera que sin pretender verlo como "la alternativa", merece reconocimiento al negar la existencia de lo dado, donde el sujeto no aprende aceptando impresiones pasivas del ambiente, es decir tomando datos aislados del mismo, pues como dato, es parte de una realidad y se encuentra contaminado de la subjetividad del sujeto al ubicarlo en un campo cognoscitivo que ha elaborado a lo largo de su vida y continúa ampliando y desarrollando a través de su interacción con el objeto, al respecto Piaget apunta "... que no hay sensación pura, ni tampoco la percepción es innata, que habría que contraponer a la concepción de percepción observacional la de percepción activa. En esta última, la acción es el punto de partida y en tanto proceso de asimilación del mundo por el sujeto se construye el sujeto cognoscente y el propio objeto de conocimiento"(199), así sujeto y objeto existen a la par, interactúan y se modifican.

El pensar de esta manera la relación sujeto-objeto implica una concepción de realidad que trasciende lo observable, concibiendo la existencia de un mundo externo empírico, como parte de la realidad, y de un mundo interno al sujeto, aunque éste último sólo conformado por lo conciente, así, a la realidad que percibe le confiere un significado muy particular al interpretar y construir los datos de acuerdo a su propia intencionalidad ---

- - - - - - -

(199) De la Garza Toledo, Enrique. Empiria y dato (mimeo), ENEP, Aragón, UNAM, México, 1987, p. 122. Subrayado en el original.

—más sin embargo sigue en un solipsismo al no considerarlo como un ser social—, así, su aprendizaje se verá precedido por la actitud con la que aborda su objeto de estudio con respecto a la cual despliega una actividad práctica que coadyuva a la realización de sus fines.

Por otra parte, desde el ángulo del psicoanálisis vemos que éste elabora su propio dicurso y a pesar de no ser una teoría terminada y explícita acerca del aprendizaje, contiene también un concepto sobre la realidad, avanzando aún más que el cognoscitivismo, pues su concepto de realidad reconoce también lo externo y lo interno; sólo que ahora lo primero es como un producto o una creación humana, mientras que éste último está integrado ya no sólo por elementos conscientes sino también por lo inconsciente. La realidad entonces adquiere un sentido particular de acuerdo a la historia personal del sujeto tomando en consideración que "...el hombre sólo puede individualizarse en sociedad. Ello significa que la tarea de individualizarse consiste en transformar y expresar de una manera personal las prácticas y pensamientos que se reciben de la sociedad"(200) en tanto es un sujeto social que irrumpe en ella obedeciendo a motivaciones conscientes e inconscientes y construye su realidad a través del goce e incluso a través del sufrimiento pero donde debe construir sus propios procesos de aprendizaje y de investigación inmersos en un todo más amplio: la sociedad.

Por lo tanto, estas posibilidades en las que tratamos de incursionar ya no encajan en concepciones mecanicistas —tanto del aprendizaje como de la investigación— pues hemos dejado atrás la idea del seguimiento de un modelo máximo; en cambio configuramos y percibimos a este binomio desde una dinámica más amplia,

- - - - - - -

(200) Dri Rubén, R. Op. cit., p. 37

donde a manera de reconceptualización "... tanto investigación como aprendizaje se relacionen en su quehacer a través de la crítica y la dialéctica"(201), donde la investigación sea entendida como un proceso (en tanto el sujeto es capaz de ir modificando su propia postura, conforme estrategias de análisis que den pauta al enriquecimiento de sus estructuras; en cuanto acepte un aprendizaje y una investigación inacabados), implicando una concepción de aprendizaje que incluye también la participación social del hombre y pueda reconocer la importancia de sus aspectos psíquicos, es decir, que considere al hombre en toda su complejidad para poder concebirlo como un ser creativo, participativo e histórico, esto conlleva al presupuesto de una investigación planteada como una enunciación disociada de la dominante para poder romper con un discurso cerrado, como por ejemplo el del verificacionismo.

Si retomamos al psicoanálisis, para considerar que todo aprendizaje se sustenta en un deseo que supone cierta necesidad o curiosidad por descubrir y crear (de esta necesidad de descubrimiento y creación participa también el cognoscitivismo, en tanto es necesario interactuar con el objeto, explorarlo, para aprehenderlo), decimos entonces que el aprendizaje dentro de esta propuesta, se subsume a una concepción de investigación, en la cual necesariamente se recurre a un proceso continuo de construcción porque: "Poder aprender significa poder conquistar progresivamente su propia relación con los otros y con el medio"(202). Donde el sujeto va conformando su hacer con base en una práctica social.

- - - - - - -

(201) Espinosa y Montes, Angel. Teoría del aprendizaje y la elaboración del marco teórico en la investigación (mimeo) ENEP-Aragón, UNAM, México, s/f, p. 15

(202) Filloux, Janine. "Clínica y Pedagogía" en Revista Mexicana de Sociología No. 1/84, UNAM, México, 1984, p. 280.

Dados los argumentos anteriores aclaramos que la investigación desde el constructivismo[203] es entendida como "... un todo-relación rigurosamente articulado que consiste en un proceso de producción de conocimientos nuevos así como en sus productos, histórica y geográficamente situados, para cuya realización se requiere tanto de un rigor disciplinado como de una audacia creadora"[204]. Contrastando esta conceptualización sobre la investigación con la que establece el verificacionismo (Cfr. cita número 173), nos damos cuenta que desde esta dimensión ya no se postula como elemento central el seguimiento estricto de ciertas etapas "lógicas", que se conforman sobre lo ya dado, antes bien se pretende rescatar la historicidad del conocimiento y del hombre, así como su creatividad que se articula con la necesidad de una reflexión crítica para construir un camino que le permita acceder al conocimiento.

Cuando se habla de investigación como un proceso creativo, crítico que conlleva la producción de conocimientos, no se plantea la existencia de verdades absolutas pues regresaríamos a la clásica idea del conocimiento entendido como una contemplación más, al considerarlo como un proceso, involucraríamos la afirmación de Bachelard de que estas verdades son como un conocimiento que es sólo aproximado y es el resultado de una práctica que supone el descubrimiento[205], aunado siempre a una postura teórica del sujeto.

- - - - - - -

(203) Más que insertar a la metodología constructivista dentro de una teoría ya hecha, y por tanto terminada, aludimos a ella como una opción metodológica que puede ser trabajada por diferentes teorías. Su manejo se realizará de acuerdo a la concepción que cada investigador tenga del hacer humano y la realidad.

(204) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. cit., p. 132.

(205) Retomamos a Bourdieu para afirmar que el descubrimiento "...supone siempre la ruptura con lo real y las configuraciones que éste propone a la percepción". Rompiendo con las apariencias para llegar a nuevas relaciones, pues "...lo fenoménico, al mismo tiempo que manifiesta, oculta lo real, que las evidencias inmediatas son frecuentemente un obstáculo que el investigador debe superar en su práctica rigurosa; que, según reza el adagio corriente, las apariencias engañan". Bourdieu, Pierre (et.al.). Op. cit., p. 29. Sánchez Puentes, Ricadro. Op. cit., pp. 133-134

Entonces, si nos oponemos a quedarnos en el simple nivel de verificar y convergemos con los argumentos anteriores, resaltamos que: "La teoría del aprendizaje que surge de esta concepción es esencialmente distinta de la teoría conductista. El sujeto no repite, no se limita a ensayar conductas hasta que encuentra -- "la respuesta" adecuada para cada "estímulo"[206]. Antes bien, buscará trascender lo fenoménico del problema para lograr un -- aprendizaje, que conjuntamente con el proceso de investigación, le de pauta para crear sus propios conocimientos.

El discurso de una investigación en un sentido constructivista, rompe con un aprendizaje como el que postula la teoría conductista, preocupada principalmente por dar un conocimiento útil a través del condicionamiento (ese estímulo - respuesta anteriormente mencionado) que se hace del hombre-objeto para dar paso a un hombre que se piensa así mismo en todo su psiquismo, significa que: "Este hombre debe reconocerse como creador de una vida, de un trabajo, de su propio conocimiento..."[207], asumiendo entonces el papel que realmente le corresponde, el de un hombre-- sujeto, para romper con el esquema del verificacionismo y del - conductismo que lo concibe sólo como un hombre objeto, en tanto le da esa categoría para poder controlarlo.

Aludimos a un hombre-sujeto en dos sentidos: a) el de un sujeto epistémico que reflexiona y despliega una actividad para poder aprender e investigar y; b) al sujeto como tal, apoyándonos en Freud, no como individuo "primitivo" que no ha conformado un -- aparato psíquico, sino como aquel en el que sus instancias se conjugan y es capaz de recrearse con la actividad científica. Ambas

- - - - - - -

(206) Bojalil, Luis Felipe (et. al.). Op. cit., p. 16

(207) Espinosa y Montes, Angel. Crisis de la metodología de la investigación en ciencias sociales. Ponencia presenta en el primer aniversario de - la Revista Alternativa de la carrera de sociología, p. 4.

posiciones no se contraponen, sino que conllevan la idea de un sujeto histórico, en continuo desarrollo. Sujeto que se inscribe en una dimensión histórica y se reconoce como ser social, -- entonces aludimos a una óptica en "... donde a lo subjetivo no se lo considere como "individualista", donde lo disruptivo no - se entienda como "irracional", donde lo trágico irrumpa en la - cotidianidad, donde se prefiera placer a seguridad siguiendo a Freud, donde de piense en el sujeto sin tener una noción subjetivista de lo que es un sujeto"(208).

Nos ubicamos, entonces, en las ciencias humanas que no pueden - darse el lujo de establecer con su objeto de estudio una relación en un sentido unívoco, ya que no es un individuo aislado - el que investiga sobre un objeto inanimado, pues para desarrollar su capacidad creativa, "... al investigar, dialoga, discute, construye, contrasta, se comunica con otros, contra otros, frente a otros"(209). Dejando de considerarse como un ser aislado, reafirmándose en cambio como ser social, capaz de expresar de una manera particular todas las experiencias recibidas - de la sociedad.

Se le plantea al investigador, como un imperativo el intentar - acercarse a la realidad y asumir a la investigación desde su intención creativa y heurística, que implica la existencia de una posición teórica implícita o explícita acerca de la realidad -- donde ésta, puede ser entendida como "... realidad en movimiento, en constante transformación, (...) en donde el cambio social resulta de la articulación entre objetividad y subjetividad..."(210),

- - - - - - -

(208) Follari A., Roberto. Universidad, modernización..., Op. cit., p.123
(209) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. cit., p. 144
(210) De la Garza Toledo, Enrique. El positivismo..., Op. cit., p. 21. Subrayado en el original.

adquiriendo importancia también, la forma en que se la aprehende, comprendiendo de manera paralela un aprendizaje, basado en este momento sobre esa necesidad, sobre esa curiosidad que conlleva un deseo de explicación de la realidad.

Ahora bien, para lograr ese acercamiento a la realidad, y descargar esa tensión que se manifiesta como inquietud por conocer se requiere empezar por construir un objeto de estudio, que emerge de esa realidad en la que el sujeto se encuentra inmerso, tratando de romper con: "El aprendizaje concebido dentro de las limitaciones del esquema estímulo-respuesta [que] lleva necesariamente a poner énfasis en los mecanismos repetitivos y en esquemas simples de retroalimentación correctiva[211]. En este sentido, el accionar del investigador que se preocupa sólo por observar y verificar, es distinta a la actividad desarrollada por el sujeto que trata de superar la postura de observador, al cuestionar su realidad e interactuar con ella.

Desde este ángulo, el objeto de estudio se presenta como una problemática pues evidentemente: "Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Sino hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye"[212]. Pregunta que da lugar a un conocimiento y sirve como punto de apoyo para dar inicio a la construcción de la respuesta, desde la teoría que el investigador debe construir y precisar para intentar dialogar con su objeto y dar cuenta del mismo en contra del sentido común.

Desde esta perspectiva, la constructivista, puede apreciarse la

- - - - - -

(211) Bojalil, Luis Felipe.(et. al.). Op. cit., p. 14
(212) Bachelard. Gastón. Op. cit., p. 16

necesidad de una continua actitud de vigilancia como una re---- flexión constante sobre lo ya construido y lo que resta por --- construir de manera que se posibilite "... captar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error y como esfuerzo para someter las verdades próximas a la ciencia y los métodos que utiliza a una rectificación metódica y permanente"(213). Rectificando continuamente como pauta de reconstrucción, donde se deben hacer explícitos los errores, que implican una falsa o inadecuada com-- prensión del fenómeno, luchando siempre por superar las apariencias del mismo, para poder apropiarse de la realidad.

Ahora bien, los argumentos hasta ahora dados, nos permiten ob-- servar que pretendemos trascender la idea del verificacionismo, donde no tiene cabida el error, siendo evidente que todo sujeto al aprender y: "Al investigar, (...) piensa, actúa mentalmente, y equivocándose aprende a pensar"(214) a reflexionar. En --- este entendido, es evidente que el error ya no es esquivado, -- ahora se erige como uno de los medios para hacer avanzar el conocimiento, en tanto el proyecto investigativo que se va precisando en contra de lo que ya ha sido construido, es decir, se - rompe con lo construido para reconstruir (y por qué no, recrear para conformar un nuevo aprendizaje) y poder arribar a un nuevo conocimiento en contra de un conocimiento anterior; pues al iniciar ambos procesos, el sujeto "...se sumerge en la aventura de conocer, de investigar, de explorar las múltiples y atractivas parcelas de su entorno, [así] encuentra sobradas y sucesivas -- ocasiones, tanto para consolidar su conocimiento precariamente organizado, como para cuestionar los modos habituales de razo--

- - - - - -

(213) Bourdieu, Pierre (et. al.). Op. cit., p. 14
(214) Pérez Gómez, Angel. Piaget y los contenidos del currículo, (mimeo), - s/d.

nar ante las contradicciones y anomalías descubiertas"[215].

Como lo diría Bachelard, la verdad tiene que construirse sobre una base de error, porque recordemos que siempre lo inmediato - debe dar lugar a lo construido, tomando en cuenta que "... la - ciencia se hace contra lo inmediato, contra las sensaciones, -- que "la evidencia primera no es una verdad fundamental, que el fenómeno inmediato no es el fenómeno importante"[216]. Donde - el error y la construcción van abriendo la brecha que permite - llegar al descubrimiento.

Desde este enfoque se subraya la importancia de la construcción del objeto de estudio como factor importante que posibilita intentar un acercamiento a la realidad, construcción que debe ser configurada como un sistema de relaciones que el mismo objeto - establece con la realidad. La construcción del objeto de estudio va en contra de la sola evidencia, sin embargo, parte de un conocimiento previo, pero únicamente para llegar a la destruc-- ción del mismo en un intento de arribar a la esencia del fenómeno. Dicho conocimiento le sirve no como punto de partida sino como aquella lógica del error que debe ser superada y le permite enriquecer y descubrir para crear nuevos objetos.

Surgiría entonces la pregunta de ¿cómo va a construir el investigador esos nuevos objetos? Y antes que nada se hace necesa-- rio, dejar bien claro que en este caso no hay un "recetario de cocina" que nos indique el seguimiento de pasos adecuados para obtener la mejor investigación porque entonces volveríamos a -- caer en esa situación fijista y mecánica contra la cual se postula esta estrategia metodológica.

- - - - - - -

(215) Idem
(216) Bourdieu, Pierre (et. al.). Op. cit., p. 116

Entonces, el problema sobre el cual se va a trabajar, se va conociendo a través del diálogo que con el se establece para iniciar su problematización en una búsqueda constante de lo latente del fenómeno, para poder ir más allá de lo aparente, lo que no es captado por la conciencia ingenua, para ello se debe tener siempre muy presente que "... lo real no tiene nunca la iniciativa puesto que sólo puede responder si se lo interroga. Bachelard sostenía, en otros términos, que el "vector epistemológico" [...] va de lo racional a lo real y no a la inversa, de la realidad a lo general..."(217).

Por su parte, el sujeto en tanto va desentrañando su problema, va conformando su propio aprendizaje, pues al entrar en juego sus estructuras cognoscitivas, ya no se limita a ensayar conductas hasta que sea capaz de emitir la que le haya sido requerida, sino que va creando sus propios parámetros, los que le permitiran acceder al conocimiento de su objeto, pero a condición de que a sí mismo se conciba como un ser creativo, pues la búsqueda activa será el camino para construir, en tanto es capaz de relacionarse con lo que está investigando.

Retomemos parte del discurso sustentado hasta ahora y veamos: el objeto de estudio, se va a ir configurando desde la posición que asume el investigador (al utilizar su capacidad crítica). Tomando en cuenta que la realidad está en construcción a partir de un punto de vista, aquel que él posee como ser social, que ya no individual, se cuestiona y cuestiona su objeto, que tiene que emerger de esa realidad, como una parcela de la misma (real), entonces lo toma, lo problematiza y analiza para regresarlo al lugar de donde fue obtenido (explicación lógica de lo real), pero no como era originalmente, sino como un producto

- - - - - - -
(217) Ibid, p. 55

—llamémosle final, aunque no con el sentido que podría suponerse en el verificacionismo—, muy particular a ese objeto de estudio, pues debe recordar que los resultados a los que llegue son sólo meras aproximaciones al conocimiento de su objeto y que como tal debe ser continuamente vigilado, pues, no hay paradigmas definitivos ni completos.

En cuanto al ir y venir de lo real a la racional, se dice "...la teoría no presenta el pensamiento científico como "esencialmente realizante", en el sentido del vector epistemológico de lo racional a lo real. La teoría es entendida como representación de lo real, como su conocimiento aproximado, y es a través de ella que es explicado e incluso percibido. Sin ella, lo real aparece como caos..."(218). La teoría entonces es un intento de explicación aproximado y surge como la creación organizada del conocimiento obtenido sobre el objeto.

Resaltamos así, que el proceso de construcción permite atrapar al objeto, aprehenderlo, interpretarlo, reivindicando permanentemente que: "A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio, sólo puede oponérsele un ejercicio constante de vigilancia epistemológica"(219). En este sentido, la idea de vigilancia epistemológica, irrumpe en la necesidad de romper con la tradicional idea de esquematizar rígidamente el proceso de investigación —y también de aprendizaje— alejando al investigador de esta estereotipia para hacerle comprender la importancia de la vigilancia como algo inmanente al proceso de construcción del objeto de estudio, como una pauta de avance constante que permite la revisión continua de lo ya trabajado y

- - - - - - -

(218) Limoeiro Cardoso, Miriam. La construcción de conocimientos. Era, México, 1977, pp. 45-56.
(219) Bourdieu, Pierre (et. al.) Op. cit., p. 16

de lo que resta por investigar, en un intento por precisar los elementos que la integran.

Esta actitud de vigilancia se articula con una práctica que puede buscar cierta complementariedad con el proceso de aprendizaje, a partir del momento en que se ha arribado a un conocimiento, en donde el sujeto es capaz de transferirlo a través de una continua revisión de todo lo ya elaborado y a la vez también vigile cómo está realizando su proceso de aprendizaje.

Por su parte, Bachelard en su clara posición antipositivista, va en contra de todo lo ya hecho, inscribiendo a la investigación como algo que tiene que ser permanentemente construido, que involucra la capacidad reflexiva y de elucidación humana para combatir lo apriorístico, oponiéndole los tres grados de la vigilancia epistemológica, como un continuo proceso de rectificación del error, porque el error es un paso inevitable en la construcción tanto intelectual como investigativa, de ese intento de explicación de la realidad, o de una parcela de ella.

El error, podríamos compararlo a un rector del progreso de la ciencia —más no como un elemento que estanca— pero a través de él se va conformando un nuevo aprendizaje, quizá plagado de errores, que deben ser superados a través de una práctica continua que impide considerar la rigidez del aprendizaje, más sin embargo, da pauta para llegar a un nuevo conocimiento, con base en un proceso constructivo.

Ahora bien, el objeto de estudio, es entonces abordado por un sujeto en continuo devenir, porque es un sujeto histórico, donde su relación es dialéctica y cada uno cobra sentido en función del otro (recuérdense los postulados de Piaget acerca de la relación sujeto-objeto), podríamos decir que semeja una relación de dependencia en donde ambos se necesitan, para tener ra-

zón de ser (a lo largo de la investigación y también del aprendizaje) al decir de Bachelard, se requiere "... conciencia de un sujeto que tiene un objeto, y conciencia tan clara que el sujeto y su objeto adquieren precisión juntos..."(220).

Entonces, hablamos de un binomio en donde no se demerita a ninguno de los dos elementos que lo constituyen, más acertado es aseverar, que ambos son igualmente importantes y pueden modificarse mutuamente, puesto que su relación no es unívoca ni lineal. Todo esto nos lleva a un rompimiento con los planteamientos del verificacionismo, donde adquiere primacía una metodología única, estática que busca validar sus resultados a través de lo fácilmente observable, considerando en cambio metodologías flexibles e históricas que el sujeto va creando a partir de un punto de vista teórico. La metodología es específica a cada objeto de estudio, porque es construida a partir de lo que existe, sin embargo, cada sujeto que investiga aporta algo a ella de acuerdo a su intencionalidad, a su práctica.

Una vez hecha esta aclaración y de una manera expositiva, se plantearan los tres grados de la vigilancia epistemológica, recordando siempre que estamos dentro del constructivismo que comprende un claro sentido creativo.

Así, encontramos que "La vigilancia del primer grado como esperado de lo esperado o aún como atención a lo inesperado, es una actitud del espíritu empirista"(221). Y se inicia en un nivel intelectual, donde se pretende la conquista del objeto de estudio, partiendo el sujeto de su problematización, estableciendo un aprendizaje en torno al mismo a través de la creación de pautas

- - - - - - -

(220) Ibid, p. 122
(221) Ibid, p. 121

que le permitan conocerlo, lo cual implica que requiere de elaborar estructuras mentales que lo posibilitan para poder interactuar con su objeto, iniciándose como problematización porque sólo percibe una primera representación, que conforma un primer aprendizaje —imperfecto quizá, pero que será mejorado con base en el error o en la lógica del mismo— y se empieza a establecer una relación con la realidad, o con una parte de ella, es decir, con su objeto, donde el sujeto trata de precisar qué quiere de éste y como lo va a obtener, buscando facultarse para llegar a la esencia del mismo, el cual al mismo tiempo que muestra oculta lo real y sólo le permite ver su falsa transparencia integrada por prenociones de sentido común, representando para el investigador un obstáculo tanto para su hacer, como para su aprendizaje, pues no debemos olvidar que: "El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás "lo que podría creerse", sino siempre lo que debiera haberse pensado"(222).

Pero, por otra parte, empieza la problematización del objeto pasando "... sobre el carácter de obstáculo que presenta la experiencia, estimada concreta y real, estimada natural e inmediata"(223). Contra la cual lucha y por eso empieza a dialogar con su objeto, cuestionándolo para romper con un conocimiento previo, dando pauta a una perspectiva conquistadora y creadora en tanto va configurando las estrategias que le permitan elaborar sus propios procesos.

La vigilancia de segundo grado involucra la vigilancia de lo metodológico y su explicitación. Es el momento de construir un objeto que va en contra de una concepción simplista, rompiendo

- - - - - - -
(222) Bachelard, Gastón. Op. cit., p. 15
(223) Ibid, p. 9

con lo aparente, contradiciendo a la experiencia común inmediata, tomando en consideración que "el método bien designado desempeña el papel de un super yó bien psicoanalizado en el sentido de que las faltas aparecen en una atmósfera serena; no son dolorosas, sino más bien educativas. Hay que haberlas cometido para poder alertar a la vigilancia de vigilancia, para poder instruirla"(224). Que nos lleva al tercer grado.

Por otra parte, es necesario dudar de lo construido que remite a un repensar sobre lo que ha sido creado y nos lleva a la vigilancia de vigilancia que se instituye tras un discurso del método para poder vigilar lo ya vigilado, para corroborar si el proceso que se ha seguido ha sido el más idóneo porque: "Al volver sobre un pasado de errores, se encuentra la verdad de un verdadero estado de arrepentimiento intelectual. En efecto, se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mál adquiridos..."(225) ya que se cuestiona al final del camino lo ya construído en un afán por destruir lo absoluto del método y por resaltar la posición personal del investigador ante su objeto. Desde este marco, podemos hacer referencia a un proceso de aprendizaje que dista mucho de considerarse pasivo y estático ante el movimiento de la realidad, antes bien, como un proceso elaborado por un sujeto social involucra la reflexión y la vigilancia ante el movimiento y la transformación del objeto, generando entonces un conocimiento que trata de dar cuenta del mismo.

Así, el aprendizaje y los elementos que han permitido su realización (estructuras mentales, acción del sujeto) deberán también entrar en crisis a través del cuestionamiento de lo aprendido, como parte del mismo proceso de conocimiento, para posibi

- - - - - - -

(224) Bourdieu, Pierre (et. al.). Op. cit., p. 123. En el original cursivas en lugar del subrayado.
(225) Bachelard, Gastón. Op. cit., p. 15.

litar el descubrimiento de errores o contradicciones en el propio proceso para dar pauta a transformaciones que permitan elaborar la explicación de la realidad.

Es así como hemos trabajado algunos de los principios del constructivismo y podríamos decir que algunos de sus supuestos son compartidos por el cognoscitivismo y el psicoanálisis, que a pesar de apoyarse en estrategias de conocimiento diferentes, convergen en algunos planteamientos, sin pretender por ello unirlos como una sola, al respecto es posible mencionar lo siguiente:

Comparten la idea de realidad en movimiento, que comprende no sólo lo dado, sino donde el sujeto es el actor principal para su conformación siendo considerado como un ser activo, creador y transformador. Ello implica que su objeto de estudio lo va conformando de acuerdo a su intencionalidad y a través de una interacción activa aprehende a conocerlo parcialmente.

Asimismo, convergen cuando apuntan la necesidad de que el sujeto desarrolle sus capacidades como ser creativo y permanezca en continuo desarrollo que lo faculte para mantener una actitud de apertura ante el conocimiento en tanto éste tiene que ser superado y reconstruido y las percepciones con siempre históricas pues implican elementos subjetivos y objetivos engarzados a un componente social en continuo cambio; donde se arriba a resultados impregnados de la intencionalidad del sujeto.

Finalmente, observamos que: "La investigación, la búsqueda activa es el camino para construir y activar las oportunas estructuras..."(226) que dan lugar a la actividad mental, la cual a través de un proceso constructivo (que puede involucrar la asimila

- - - - - - -
(226) Pérez Gómez, Angel. Op. cit.

ción y la acomodación) va abriendo el campo de posibilidades de comprensión de la realidad que conlleva el aprendizaje donde ambos como procesos se vinculan y dan lugar al descubrimiento.

Así, las explicaciones dadas nos permiten destacar que a través de la investigación conjuntamente con el aprendizaje se puede acceder a la construcción de un conocimiento. "El conocimiento adquirido, así, por aprendizaje, [e investigación] no es jamás un puro registro, una copia fiel, sino el resultado de una organización en la que interviene en grados diversos el sistema total de esquemas de que dispone el sujeto"(227). Conocimiento que se verá signado, por las particularidades que cada sujeto imprima en su relación con el objeto, tomando en cuenta su aprendizaje personal, es decir, la manera en que ha configurado sus estructuras cognoscitivas y el cómo interaccionan sus instancias psíquicas para comunicarse con su entorno. En la relación sujeto-objeto ambos se reconocen y se modifican —ya que su relación deberá ser reflexiva y crítica— evolucionando, continuamente, en tanto pertenecen a una sociedad, lo cual envía a la formación y generación de un discurso en el cual se plasma su hacer, su conocimiento y su aprendizaje.

- - - - - - -

(227) Ibid

CAPITULO IV. HACIA UNA CONSTRUCCION DE LA RELACION APRENDIZAJE E INVESTIGACION

4.1 ANALISIS SOBRE LAS CATEGORIAS DE LA RELACION APRENDIZAJE E INVESTIGACION

4.2 "ALTERNATIVA" DE CONCEPTUALIZACION DEL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACION

4.3 CONSIDERACIONES FINALES

4.1 ANALISIS SOBRE LAS CATEGORIAS DE LA RELACION APRENDIZAJE E INVESTIGACION

Una vez que han sido expuestos en los capítulos anteriores, algunos de los principios generales del aprendizaje y la investigación, nos damos cuenta de que hasta el presente momento sólo hemos llegado a establecer líneas generales desde donde es posible concebir la relación entre este binomio, más como el interés es llegar a un trabajo más elaborado sobre la configuración de este vínculo, es menester incidir sobre la problemática, y a través de un proceso de análisis, búsqueda y construcción, arribar al objeto central del trabajo.

En este sentido, la posibilidad que permita ahondar en el establecimiento de este vínculo deberá emerger de todo el recorrido que se ha realizado tanto del aprendizaje como de la investigación tratando de rescatar algunos elementos de cada enfoque, en un intento por alejarnos de una teoría de aprendizaje inscrita dentro de una práctica eficientista, sustentada por un marco conductista que al generar sus principios, únicamente aparece como una estéril disertación acerca de un hombre objeto que pretende mecanizar y transformar en un ser 'objetivo', para así sujetarlo a ciertos fines o "necesidades" sociales.

En lo concerniente a la investigación, interesa abordar una perspectiva que busque separarse, también, de aquella que tiene fines primordialmente pragmáticos buscando, en cambio, una explicación que conciba la posibilidad de superar este quehacer al ir en contra del esquematismo y linealidad que el verificacionismo supone, pues no admite que al investigar "...el espíritu emprende informaciones voluntariamente substraídas a la intuición del espacio real, voluntariamente desligadas de la experiencia inmediata y hasta polemizando abiertamente con la reali

dad básica, siempre impura, siempre informe"[228]. Postulando en cambio una investigación neutra y objetiva, reivindicándose al mismo tiempo como una posición dominante que ha sido criticada, más sin embargo, sigue siendo hegemónica, gracias al sustento que le da la clase dominante (Cfr. cita 164) y la difusión que de ellas se hace a través de la escuela como el reflejo de una red de relaciones sociales, por la existencia de una razón que debe dejarse bien clara y es la necesidad (y por ello la acepta) que se presenta en el hombre de "... integrarse de manera relativamente útil en el entramado y funcionamiento de una sociedad cada vez más compleja por el desarrollo y diferenciación de sus formas de producción, de conocimiento y de convivencia, se exige la adquisición de conocimientos y de estrategias de pensamiento..."[229], que éste tiene que asimilar y adoptar para poder ser aceptado como parte funcional de esa sociedad.

Ahora bien, con el desarrollo de este capítulo, buscamos, en un primer momento, llegar a desentrañar —de una manera más clara—, alguna posibilidad de relación entre el aprendizaje y la investigación, auxiliándonos de los elementos que en los capítulos anteriores han sido trabajados; un segundo momento tiene como finalidad inmediata más que postular una alternativa, como tal, plantear algunos cuestionamientos que permitan la reflexión acerca del tema, sin llegar a etiquetar definitivamente ni al aprendizaje ni a la investigación, pero donde atribuímos una importancia crucial al sujeto como autor de su propio proceso. Desde luego, reconocemos que cada uno —el aprendizaje y la investigación— como "actividad" del sujeto adquiere sus propias peculiaridades de acuerdo al enfoque desde el cual sean vislumbrados. Es en este sentido, que no buscamos postular una al-

- - - - - - -
(228) Bachelard, Gastón. Op. cit., p. 11.
(229) Pérez Gómez, Angel. Op. cit.,

ternativa o etiquetar, dado que ambos son problemáticas tam amplias que no puede circunscribirse su explicación, a la rigidez de una definición, pues se les quitaría amplitud y flexibilidad.

Por otra parte, a pesar de los enormes debates que durante mucho tiempo han despertado tanto el aprendizaje como la investigación, aún no pueden considerarse como problemas resueltos, en cambio, la mayoría de las ocasiones han sido planteados como temas disociados, como esferas de actividades diferentes, que no se implican ni se involucran, como parcelas de realidades opuestas.

Si nos situamos concretamente en el terreno de la investigación, nos daremos cuenta de la poca reflexión que se ha realizado en torno a su posible vínculo con el aprendizaje. Asimismo, ubicándonos dentro del marco del aprendizaje, constataremos qué sucede los mismo por cuanto a la investigación se refiere. Esto es evidente a partir del momento en que las explicaciones que se elaboran para dar cuenta del aprendizaje se preocupan principalmente por indagar lo referente a tal aspecto. En este sentido y dentro del trabajo desarrollado encontramos que sólo Piaget alude en su discurso a una necesidad, que debe presentarse en el sujeto, de investigar para lograr la aprehensión de las cualidades del objeto, trabajándolo como una actividad más que facilita tal logro por parte del sujeto. Situación similar ocurre con lo referente a la investigación, pues las posturas que a ella se refieren se enfrazcan en el estudio de los métodos, las técnicas, del proceso en sí, pero escasamente de su relación con la problemática que hoy nos ocupa. Es por eso que argumentamos que esta posible relación no parece preocupar demasiado a ninguno de los dos campos, haciéndolos ver como quehaceres diferentes y sin mucha relación entre sí, a menos que ésta se de por supuesta como algo inherente al proceso de la investigación o del aprendizaje.

Es así, que existe una amplia gama de discursos que abordan al aprendizaje y la investigación, parcializando a cada proceso -- como actividades independientes, a lo sumo, algunos autores más que hablar de aprendizaje aluden a la enseñanza (a la cual consideraríamos como el aspecto macro) y al respecto dicen que: "En la organización tradicional de las tareas universitarias, la enseñanza y la investigación aparecen como actividades que se desarrollan con independencia. Sus interrelaciones no van más allá de concebir a la segunda de ellas como complemento —y no absolutamente esencial— de la primera"(230).

Por lo tanto, el panorama hasta ahora expuesto, nos muestra el predominio de una cosmovisión social hegemónica inscrita en el ámbito de lo dado donde se subsume a la investigación como un - proceso de aprendizaje por ensayo y error, y la explicación de la realidad es una conclusión entendida en forma hipotético-deductiva, donde "... el objeto de conocimiento actúa sobre el -- aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto"(231). Por tanto, su aprendizaje se verá delimitado a la repetición de una conducta, que le será rechazada o sancionada hasta que presente la que de él se espera.

Así, el aprendizaje es esquematizado en un modelo estímulo-respuesta, al igual que la investigación con su método hipotético-deductivo, e irrumpe en una concepción de conocimiento mecanicista, pues el sujeto es concebido sólo como un receptor, dando lugar a la producción de un hombre pasivo y adaptable capaz de

- - - - - - -

(230) Bojalil, Luis Felipe. Op. cit., p. 14
(231) Schaff, Adam. Op. cit., p. 28.

responder adecuadamente a los requerimientos que le reclama la clase hegemónica, ante lo cual debemos tomar en cuenta que: "Todavía hoy, corrientes manifiestamente positivistas ejercen una influencia decisiva, sino hegemónica, en las ciencias sociales universitarias, académicas, "oficiales" e institucionalizadas (...). Evidentemente sus formas han cambiado: conductismo y funcionalismo han reemplazado a la vieja metafísica"[232]. Más sin embargo, sus propósitos siguen siendo similares a los del positivismo, pues buscan seguir validándose como científicos y universales postulando, al mismo tiempo, que son los únicos capaces —para el presente caso conductismo y verificacionismo— de terminar con los problemas del hombre, al controlar su comportamiento.

Dentro de este modelo de conocimiento juguetean, entonces, el aprendizaje y la investigación —entendidos desde el conductismo y el verificacionismo—, que se inclinan por el logro de un conocimiento objetivo e inmutable con el fin de establecer "la verdad" sin darse cuenta que: "No hay, pues, verdades esperándonos, sino prácticas de producción de efectos sociales de verdad. No se posee una verdad desde la cual leer al mundo; hay múltiples aproximaciones y ninguna va por esencia antes que otras; no existe centro epistémico del mundo, alguna ciencia o discurso que juzgue a todos los demás; todos son parte de la cadena del lenguaje y también son juzgados; nada es trascendental, todo vaga en el azar de la acción y la constitución humanas; el mundo no va a ninguna parte preestablecida; nuestra versión so-

- - - - - - -

(232) Lowy, Michel. "Objetividad y punto de vista en las ciencias sociales" en Introducción a la epistemología. ENEP-Acatlán, UNAM, México, 1983, p. 113

bre él no es fundante sino fundada"[233]. Presumiblemente, esto viene a presentarse como contraparte a lo arriba anotado negando la posibilidad de que el sujeto 'cognoscente' se vea determinado por las cualidades del objeto 'cognoscible' en tanto sólo se le considera capaz de reproducir e incorporar algunos elementos del objeto, para luego reflejar la realidad, de tal suerte, que su aspecto biológico adquiere primacía pues sólo es importante su capacidad perceptiva para recibir y registrar sensaciones externas.

Entonces, haciendo eco de la inquietud de Adam Schaff plantearíamos lo siguiente: "¿el individuo es sólo un ejemplar de su especie biológica, ligado a sus semejantes de un modo puramente natural, biológico? A esta cuestión la ciencia contemporánea responde negativamente: ciertamente el individuo es un ser biológico como ejemplar de la especie homo sapiens, pero esto no es suficiente para caracterizarlo, puesto, que, además de los determinismos biológicos, sufre los determinismos sociales y por esto precisamente es un ser social"[234].

Por tanto, el concebir al hombre como individuo aislado, supone la existencia de una realidad estática que involucra una manera muy particular de cómo el conocimiento alcanza la explicación de lo real, al tener como base sólo la adquisición externa. La interrogante es: ¿por qué se dejan de lado los aspectos internos del sujeto, es realmente para arribar a ese conocimiento objetivo? o bien ¿únicamente para acentuar más el individualismo que detrás de ambas posturas —conductismo y verificacionismo—, subyace?

- - - - - - -

(233) Follari A., Roberto. Universidad, modernización..., Op. cit., p. 123.

(234) Schaff, Adam. Op. cit., p. 32. En el original cursivas en lugar del subrayado.

Dentro de esta comprensión, la problemática estriba, inicialmente, en su construcción de sujeto como individuo aislado y, por otra parte, en concebir al aprendizaje como contemplación más - no como actividad, pues por el afán de lograr la objetividad, - se acentúa más el individualismo al concebir al hombre sólo como una cosa más del amplio universo que es esa realidad en la - que se encuentra inmerso. Proponiendo un quehacer investigativo, que involucra al aprendizaje preocupado sólo por lograr resultados objetivos(235) que presenta como "el conocimiento", -- convirtiéndolo en un estado, en tanto no le permite evolucionar, pues no acepta que exista la posibilidad de error.

Asimismo, el pasar por alto el hecho de que el hombre sea un -- ser social y el otorgarle la categoría de objeto, les ayuda a - validar sus resultados, así, lo que principalmente buscan es un "... conocimiento científico parcelario que, limitándose a los hechos del orden social existente, permita la corrección y el - mejoramiento de la sociedad, sin cuestionar por ello la esencia de ese orden"(236).

El mantener la existencia de ese 'orden natural' apunta hacia - la aprehensión de un poder, a partir de este marco, el campo de lo aprehendible está determinado por un poder a través de la legitimación que de él hace el discurso social (en palabras de --

- - - - - - -

(235) El conductismo diría que la ciencia requiere resultados objetivos, - precisos, cuantificables y observables, argumento al que anteponemos que "lo que requiere la buena ciencia del comportamiento no es una - rata (real o ficticiamente) descerebrada, sino un científico (del -- comportamiento) recerebrado". Para que pueda aceptar que el hombre no es un animal más, susceptible de experimentación y, por otro lado, deje de mecanizar el proceso de aprendizaje. Devereux, G. De la angustia al método en las ciencias del comportamiento. Citado en --- Tersant, Jean Luc De France De. Op. cit., p. 42.

(236) Bravo, Víctor. Op. cit., pp. 41-42.

Freud, el superyó cultural, de alguna manera más fuerte que el superyó de cada individuo), delimitando un aprendizaje que puede considerarse válido del que no lo es. Pero no sólo el aprendizaje es terreno fecundo para luchar por el poder, "En otras palabras, la investigación científica es uno de los espacios en donde se juega también el poder y la investigación científica - es actualmente instrumento de poder"(237). Poder que es hábilmente usado por quienes lo detentan a partir de la toma de decisiones en lo concerniente a los proyectos de investigación (incluso aludiríamos a los proyectos educativos, si tomamos en consideración que el aprender a investigar puede formar parte de - los mismos), en tanto pueden ser aprobados, o bien simplemente excluídos.

En este sentido, podemos recordar que "el discurso social está legitimado por ordenaciones rígidas aún cuando no conscientes; ellas determinan lo que es decible y lo que no en cada momento. El campo de lo enunciable en cada situación está determinado a partir del poder. El saber es el que designa ese campo a la -- vez que lo usufructúa. Saber real o ficticio, lo cierto es que está acordado como tal en las normas de enunciación que rigen - en una sociedad dada"(238).

Esta legitimación en cuanto a la validez de lo enunciable y lo no enunciable queda delimitada a través de un cristal que sólo alcanza a cubrir —de manera preferente— una relación vertical donde se debe aprender a investigar pues al sujeto sólo le queda seguir de manera mecánica la máxima receta a través del em-- pleo 'del método' hasta convertirse en lo que Bourdieu designa "sumos sacerdotes del método" al otorgarle una importancia fun-

- - - - - - -
(237) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. cit.., p. 147
(238) Follari A., Roberto. Universidad, modernización..., Op. cit., p. 123

damental a la verificación de hipótesis después de contemplar - su realidad circundante o una 'parcela inexplorada' de ella.

En lo referente al aprendizaje, se le da prioridad al registro pasivo de estímulos a partir de la aprehensión de las caracte-- rísticas de 'algo' que se encuentra contenido en la realidad, - el opaco reflejo de la misma, por tanto, el sujeto tiene que ha cer uso de mecanismos repetitivos hasta dar con la respuesta -- adecuada.

Así, también dentro de este marco, el aprendizaje y la investigación apuntan hacia el logro del conocimiento. Detrás de esta triada subyace explícita o implícitamente una visión de la realidad y del hombre, posición que será diferente dependiendo del marco desde el cual sean vislumbrados (tanto el aprendizaje como la investigación) y, junto con Sánchez Puentes consideramos que "... la teoría del conocimiento es inseparable tanto de una teoría del hombre cuanto de una teoría de la realidad"(239).

Lo antes apuntado implica que a la investigación y al aprendiza je podemos considerarlos como prácticas inmersas en lo social - atravesadas por diferentes posiciones teóricas, razón por la -- cual apuntan al logro de resultados distintos, pues a partir -- del ámbito en el cual se insertan (es decir, con base en una pos tura teórica) irrumpen en un espacio en el cual: "Se lucha por un pretendido monopolio de la verdad, o al menos por el reconocimiento de que se está en "el lado" de la verdad"(240). Se lucha por tal reconocimiento porque su obtención otorga un mayor estatuto de legitimidad a los resultados de éstas prácticas y - en esa constante lucha por poseer 'la verdad' y validarla; se -

- - - - - - -
(239) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. cit., p. 135.
(240) Ibid, p. 148

debate el poder, el cual se encargará de justificar un determinado procedimiento como realmente válido (para el presente caso el método hipotético-deductivo), a condición de que sus señalamientos, sean fielmente seguidos considerando, por ende, que la voluntad del hombre no interviene en los diferentes aspectos -- sociales que conforman su realidad.

Entonces, si el aprendizaje y la investigación se encuentran mediados por el conocimiento, éste conlleva también ciertas particularidades cuya pertenencia se encuentra en la conceptualización que sobre el aprendizaje y la investigación se tenga; de la elaboración de estos procesos emerge el conocimiento concebido a través de diversas interpretaciones. Una de ellas se expresa en la comprensión que sobre él se tiene al entenderlo sólo como el reflejo de la realidad. A esta postura oponemos --- aquella donde: "Su estrategia del conocer se deriva de una concepción de la realidad diversa al positivismo como una realidad en movimiento y en reestructuración permanente, de manera tal que impide arribar a la teoría general explicativa de toda situación. En esta perspectiva la línea básica de la explicación no sería la verificativa sino la constructora..."(241), evidenciando que tanto la investigación como el aprendizaje con considerados como prácticas sociales, las cuales se encuentran en -- constante devenir y sus resultados, es decir, el conocimiento son concernientes a un proceso histórico que responde sólo a él debido a que no existe un estado del conocimiento, antes bien, es un proceso que constantemente sufre modificaciones, tomando en cuenta la intencionalidad de quien lo produce su inserción particular en su realidad social y el movimiento de ésta.

En comunión con el constructivismo, nos referiremos a las teorías

- - - - - - -

(241) De la Garza Toledo, Enrique. El método del..., Op. cit., p. 30

del aprendizaje que de alguna manera se alojan en estrategias de conocimiento de tendencia constructivista y entre ellas mencionaremos por un lado al cognoscitivismo donde "Piaget defiende una posición constructivista para el desarrollo del conocimiento (...). El conocimiento (...) se produce en un prolongado proceso de construcción, de elaboración de modelos y teorías y de contrastación, de búsqueda"(242) que le permiten al sujeto conformar sus estructuras para percibir, interpretar y explicar su entorno. Por otra parte, haremos referencia también al "psicoanálisis [el cual] nos enseña que todo aprendizaje está fundado sobre un deseo, es decir, sobre algo que no puede ser percibido como un proceso cognoscitivo puro"(243)

Posiblemente se puede argumentar que Piaget y Freud son inconciliables, mas independientemente de ello, nos damos cuenta que a pesar de que cada uno trata de crear una dimensión integradora en su propio campo, presentan lagunas, sin embargo, la significación que ambos representan en lo concerniente a nuestro objeto es importante, para tratar de abrir una plataforma de posibilidades diferente al conductismo, en tanto se resalta la nece

(242) Pérez Gómez, Angel. Op. cit.,

(243) Filloux, Janine. Op. cit., pp. 279-280. Al respecto se hace necesario aclarar que no se desconocen las polémicas que el psicoanálisis ha engendrado, sin embargo, sería importante reconocer que intenta esbozar una comprensión del ser humano disociada de las imperantes hasta ese momento (en el que empieza a darse a conocer), y aún cuando algunos de sus rasgos se vean signados por las ideas imperantes de su tiempo, algunas ciencias se ocupan de él para generar sus explicaciones, pues no se debe olvidar que: "Más allá de la conciencia de Freud del carácter materialista y dialéctico que puedan tener sus observaciones, corresponde que desde esta postura se absorba lo absorbible, rectifique lo rectificable, se coloque en su lugar lo invertido, se reformule lo mal formulado, y se continúe y profundice lo no estudiado o los nuevos caminos abiertos". Guinsberg, Enrique. "Apuntes sobre el psicoanálisis para la construcción de una psicología científica" en Revista Dialéctica No. 2, U.A.P., Puebla, 1977, p. 73.

sidad de dar al conocimiento un carácter activo y de construcción, en cuanto al primer autor citado; y desde la perspectiva freudiana aludimos al aparato psíquico que da cuenta de una relación dese la escena del inconsciente, teniendo como interlocutor al deseo —el propio y el del otro, llámese padre, maestro, escuela, institución, sociedad—.

Así, independientemente del enfoque teórico desde el cual se trabaje, debemos recordar una referencia citada en el capítulo dos y es la siguiente "por detrás de toda teoría del aprendizaje, subyace implícita o explícitamente una teoría del conocimiento" (Cfr. cita 124), desde luego, esto no es exclusivo en relación al aprendizaje, sino también, incumbe a la investigación como un proceso que nos permite conocer un determinado objeto de estudio, en tanto implica una relación sujeto-objeto.

El hecho de que el conocimiento se subsuma al aprendizaje es aún más claro en los planteamientos de Piaget, pero también subyace a ellos una idea de hombre como creador u observador, y como ser individual o social. En el caso del autor antes mencionado, nos damos cuenta que se inclina por una idea acerca del conocimiento, en donde éste se caracteriza por ser un proceso continuo de construcción, donde el sujeto interactúa con el objeto, relación en la que ambos se conocen y se modifican (Cfr. inciso 1.2 y 2.2). Elemento importante para establecer dicha relación es la experiencia, la cual puede ser considerada desde diferentes posturas. Por esta razón, no es lo mismo hacer referencia a ella desde el conductismo y verificacionismo que desde otra vertiente, como por ejemplo el cognoscitivismo, en donde también la experiencia juega un papel primordial para arribar al conocimiento, siempre y cuando se le pueda investigar, cuestionar y dialogar con ella, organizándola y confiriéndole una significación cognoscitiva, a cada experiencia, pues recordando a Piaget argumentamos que el conocimiento nunca procede de la

observación ni de la sensación sola, al considerar que no involucra únicamente la acumulación de información, sino también -- aquello que la acción añade a los datos y, la ubicación que el sujeto le de junto a otros datos para explicarlo e interpretarlo. Lo cual implica que la experiencia y la sensación necesi-- tan de los elementos antes mencionados (como parte de esa ac--- ción, en tanto que práctica a la que Piaget alude), para poder conocer.

Esta conceptualización no desprecia la importancia de las impresiones o adquisiciones externas, antes bien, es menester vincular también la presencia de la acción como un elemento mediador que permite generar conocimiento, de tal suerte que el sujeto vaya elaborando una red de relaciones conceptuales que lo facultan para organizar y asimilar el contenido que involucra el intercambio del sujeto con una parcela de su realidad, viéndose - en la necesidad de construir de manera continua estructuras cognoscitivas para acercarse a su conocimiento e interpretación. - En este sentido, requiere de un desarrollo continuo de sus es-- tructuras mentales, que al investigar puedan dar respuesta a -- una pregunta, lo cual quizá le provoque un conflicto interno, - en tanto empieza a hacer uso de los esquemas adquiridos y le -- sea menester elaborar nuevos esquemas para la búsqueda de la solución alternativa que requiere.

Por lo tanto, entendemos que dentro de este marco de interpretación se prepondera el interés por los aspectos psíquicos del -- hombre y que aún cuando se haga mención a un sujeto social, no se le enmarca en referencia a su contexto, con sus múltiples determinaciones, sino en tanto el continuo desarrollo natural en el hombre lo que entonces permite captarlo únicamente en su --- esencia biológica y psicológica, más sin embargo, es posible - decir que el cognoscitivismo es "... esencialmente <u>constructi-- vista</u>, en el sentido de no admitir una realidad ya estructurada,

ni un sujeto con un sistema cognoscitivo ya estructurado, sino una realidad estructurable por un sujeto que construye sus propios instrumentos de organización cognoscitiva"[244].

Dentro de la comprensión que engloba lo hasta ahora observado, concebimos la relación aprendizaje e investigación en una vinculación que requiere movimiento y que a la vez exige una vigilancia. En lo concerniente al primero, se puede hacer referencia a la dinámica aprendizaje-desarrollo que implica la incidencia de un conflicto cognitivo para lograr la apertura de un proceso que abarca el intercambio intelectual, obligando al sujeto a desarrollar estrategias heurísticas que le permitan dar cuenta de su objeto y superar el desequilibrio producido por tal conflicto, lo cual, desde luego, no se verá exento de contradicciones y rectificaciones.

La vigilancia en cuanto a la investigación, involucrará la necesidad de diálogo, discusión, confrontación y revisión del proceso que ha permitido dar cuenta de un determinado objeto de estudio, de la abstracción de sus propiedades y de la construcción de sus relaciones.

La explicación que se ha tratado de generar hasta el presente momento, nos permite hacer referencia a una relación que se ve atravesada por la triada integrada por objeto, sujeto y conocimiento, inmersos en lo real. Este último como un producto elaborado con ayuda de la actividad del sujeto, pues el conocimiento "... requiere la abstracción reflexiva, una invención o construcción interna que establece relaciones entre observables a partir de la coordinación de las acciones que lleva a cabo el -

- - - - - - -

(244) Bojalil, Luis Felipe. Op. cit., p. 16. En el original -- cursivas en lugar del subrayado.

propio sujeto. Cabe, pues, señalar que este tipo de conocimiento es una invención, se estructura a partir de las acciones mentales que [el sujeto] realiza para introducir relaciones entre objetos, personas, situaciones..."(245).

Tendríamos entonces, que el sujeto y el objeto son comunes al aprendizaje, a la investigación y al conocimiento, más sin embargo, concebimos a éste como el elemento mediador entre los dos primeros, pues les permite relacionarse y plasmarse en una práctica concreta que surge a través de la necesidad de integrar al aprendizaje y la investigación como elementos que deben irse configurando en contra de un quehacer predeterminado. Reconceptualizamos ambos quehaceres en tanto surge un conocimiento como resultado de esa práctica, y se presenta como un discurso elaborado por el sujeto a partir de las relaciones que él mismo crea con el objeto, entre su objeto y otros objetos, entre el objeto y lo real, entre él y lo real; así al investigar y al aprender va creando al actuar sobre el objeto y al ser modificado por el mismo dentro de un marco de relaciones que lo facultan para abstraer, interpretar, ordenar, coordinar acciones, para tratar de aproximarse a su objeto, pues no debemos olvidar que "... los sentidos, para captar el mundo deben ponerse en marcha, deben actuar sobre las cosas, obligándolas a revelar su secreto, es decir, su esencia"(246).

No es la intención formular una propuesta de aprendizaje o de investigación que pueda caer en una concepción inmediatista, sin embargo, podemos aludir a un aprendizaje y a una investigación que son generados a través de un continuo proceso de construcción, originados en la actividad que despliega el sujeto pa

- - - - - - -

(245) Pérez Gómez, Angel. Op. cit.,
(246) Dri, Rubén R. Op. cit., p. 20.

ra adaptarse (adaptación que implica movimientos de asimilación y acomodación), es así que el sujeto va configurando estrategias que le permiten incorporar a sus estructuras las cualidades del objeto y organizar su relación con el mundo, poniendo en práctica su capacidad de explorarlo e interpretarlo de manera activa, empezando por un sentido empírico, ingenuo y al romper con éste quizá le sea menester destruirlo y reformularlo, para así relacionarse de manera dinámica con su objeto y al investigar (y por consecuencia también al aprender) "... las categorías del sujeto (que conoce) y las cualidades del objeto (que es conocido) se irán modificando en su interacción dialéctica"(247).

"De lo anteriormente expuesto, resulta que aprender e investigar no son actividades que difieran de manera esencial. En ambos casos hay un proceso de creación. Esto no subestima la distancia que media entre re-crear y re-inventar un conocimiento ya compartido por la comunidad científica, y la generación de conocimientos nuevos"(248). Entonces podemos visualizar al aprendizaje como una actividad creativa. El sujeto no aprende copiando o repitiendo, aprende creando o re-creando, abstrayendo e interpretando, lo cual nos reafirma una vez más ese alejamiento de posiciones de raigambre positivista.

Entonces, entendemos que el sujeto no necesita aprender para investigar, sino que al mismo tiempo que va investigando, va conformando un proceso de aprendizaje donde ambos procesos implican una interacción dialéctica para poder estructurar lo real. Lo cual se inserta en la intencionalidad de un trabajo fecundo que deriva en la creación, descubrimiento y reinvención de un conocimiento donde al mismo tiempo que aprende su necesidad de

- - - - - - -
(247) Vázquez, Héctor. Op. cit., p. 117
(248) Bojalil, Luis Felipe. Op. cit., p. 17

seguir investigando va en aumento, puesto que son procesos incompletos y al mismo tiempo son considerados históricos y sociales.

Ahora bien, aludimos a un sujeto concebido como un ser histórico en el cual influyen condicionamientos diversos, entre ellos los determinismos sociales por ello debe articular de la misma manera a los procesos antes mencionados; y en tanto se reconozca en toda su dimensión heurística será capaz de romper con prácticas preconstruidas y delineadas de antemano. El percibirse como ser creador implica reconocer que el sujeto es un resultado al cual da lugar una combinación de factores: entre ellos mencionamos al discurso del yo y del superyó, al discurso de los otros, y a una historia personal que comprende también la formación de estructuras mentales así como la interacción de estructuras sociales definidas.

En este sentido se rompe con la idea de un aprendizaje con un sentido de asimilación, es decir, incorporación, porque aún cuando se puede plantear la existencia de una asimilación, ésta no sería pasiva sino juguetearía al otorgarle un sentido destructivo y reconstructivo al facultar al sujeto para estructurar una continua aproximación en su eterno afán de aprehensión de un objeto de conocimiento.

Es consecuencia, dentro de la dimensión del ser social involucramos al psicoanálisis, en primera instancia por su intento de perfilar una comprensión del ser humano que busca trascender la comprensión de hombre como un ente biológico, al considerar que: "Cada sujeto está "roto" internamente entre las demandas de sus diversas instancias intrapsíquicas (ello, yo, superyó), y además esta "hablado" desde más allá de su propia conciencia. Nadie es idéntico a sí mismo. El conflicto no sólo lo instaura la realidad; es interno al mundo del sujeto constituido a par-

tir de las relaciones con el exterior. No hay conciencia lúcida e indivisa sino contradictoriedad de posiciones en el mismo sujeto"[249]. Así, al no ser considerado como un ser cosificado, sino en constante evolución se posibilita "... comprender al hombre como producto social donde su Yo es fruto de la socialización de su biología en contacto con la realidad, pero junto a otros hombres..."[250], con los cuales convive y se relaciona de manera dialéctica.

El psicoanálisis trasciende las conceptualizaciones del cognoscitivismo, pues además de otorgarle importancia al aspecto psicológico a través del aparato psíquico para la realización del aprendizaje, reconoce la necesidad de elementos externos —los sociales—, donde ambos interactúan y se modifican, pues —fundamentalmente— a través del yo, el sujeto se relaciona con su realidad haciendo uso de las diversas capacidades intelectuales que en él se encuentran asentadas y, a través de la sublimación de los deseos del ello, el sujeto encuentra placer a través de la creatividad que viene marcada por una incesante necesidad de saber, estructurar y conocer su realidad. Al respecto apuntamos lo siguiente: "El principio de realidad provee al Yo para que pueda apropiarse de los fragmentos de la realidad y poder así nombarlos, para sentirse él mismo el soporte del objeto. El saber ligado al Yo es un saber ligado a cierto tipo de coherencia donde la verdad del sujeto se "esconde". El saber del Yo corresponde a un saber que trabaja sobre la memoria y busca datos exactos, de ahí la posibilidad de construir teorías (científicas o religiosas)..."[251]

- - - - - - -

(249) Follari A., Roberto. Universidad, modernización..., Op. cit., pp.-- 124-125.

(250) Guinsberg, Enrique. Op. cit., p. 83. Detrás del psicoanálisis subyace el principio de que "... la realidad se considere en permanente evolución, rompiéndose con el quietismo para subrayar los conceptos de cambio, desarrollo y proceso". Ibid, p. 74

(251) Serrano Castañeda, José Antonio. Notas sobre..., Op. cit., p. 63.

La comprensión de sujeto social no sólo es importante para la -- realización de un aprendizaje que se construye, sino también para una investigación preocupada por construir su objeto debido a que "...la estructura dialogada es el carácter esencial de la investigación científica en general significa, por un lado, que el sujeto que investiga es un sujeto en plural y, por el otro, que la práctica de éstos es un acto comunitario y social"(252). Debido a que el hombre se ve determinado por todos los condicionamientos que 'e impone la sociedad en la que se encuentra inmerso, que por lo mismo no siempre le permite concebirse como creador o participativo.

Dentro de este entendimiento, el aparato psíquico, le permite al sujeto, a través de un cambio de objeto, transformar le energía instintiva y desplazarla hacia fines socialmente aceptables —en el presente caso el aprendizaje y la investigación serían buen - ejemplo de esos fines—, es por esto que "la creatividad encuentra su impulso a partir del Ideal de Yo, después de haber desinvestido una primera imagen devaluada: la creación permite --- una adecuación entre el Yo y el Ideal del Yo, acompañada de ese indicio de goce presente en el descubrimiento"(253). Donde el - conocimiento se vislumbra como el elemento que le permite estable-- blecer contacto con su realidad y le facilita liberar la tensión provocada por el desconocimiento en tanto no le permite adaptarse a su realidad y no es capaz de identificar los fragmentos de la misma.

Es ahora cuando trataremos de configurar una síntesis recuperadora en cuanto al conocimiento, pues entre el aprendizaje y la investigación se entretejen sus complejas redes que ofrecen un pri

- - - - - - -

(252) Sánchez Puentes, Ricardo. Op. cit., p. 142
(253) Serrano Castañeda, José Antonio. Notas sobre..., Op. cit., p. 45

mer espacio de relación y donde quedan atrapados elementos tan importantes como son el sujeto y el objeto.

Comprendemos, entonces que detrás de una postura ante el aprendizaje y la investigación se juega una concepción específica sobre el conocimiento. Por lo tanto, como ya se había mencionado, a un aprendizaje de raigambre conductista y a una investigación verificacionista corresponde un conocimiento que entiende la relación sujeto-objeto dentro de los límites de lo dado y la pasividad. Conocimiento que es sólo la impresión que el sujeto capta y refleja de la realidad, concibiéndolo como un estado pues, al explicarlo como una ley, se estanca en tanto no se genera -- ningún proceso histórico que haga comprender al conocimiento como el resultado de una actividad humana, un producto provisio-- nal que al interior del sujeto puede ser perfecto y equilibrado, pero históricamente puede incurrir en errores en tanto se historiza por ser cambiante.

Es así, que un aprendizaje y una investigación que interactúan y son construidos por un sujeto reconocido en su especificidad individual y social, como producto de la sociedad, pero a la -- vez productor de la misma corresponde un conocimiento entendido en términos de una actividad práctica, vale decir, aproximada e histórica. Un conocimiento que busca acercarse a la verdad --- construyendo múltiples aproximaciones, de las cuales intenta -- auxiliarse para comprender y explicar su objeto, procurando --- trascender lo superficial del mismo para descubrir, reinterpre-- tar y expresar una realidad no pensada, no escrita.

Bajo esta idea hacemos referencia a un modelo de conocimiento - dialéctico el cual trata de evitar dar primacía al sujeto o al objeto, reconociendo en cambio la necesidad de una interacción mutua que involucra "... una relación cognoscitiva en la cual - el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real;

a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad"(254)

Es ahora momento de cerrar, más no de dar por terminada, la presente exposición en el entendimiento de que entre la investigación y el aprendizaje existe un elemento común a ambos el cual les permite relacionarse: el conocimiento, como producto de estos procesos que se va conformando en una interacción continua, como un interjuego de diversos factores que van determinando un hacer como ser social, más que individual.

Concebimos un hacer que se inscribe dentro de una idea transformadora como algo trascendente e importante para el sujeto; donde es capaz de transmitir un conocimiento, y lograr un aprendizaje duradero que se ve signado por la acción realizada al investigar y la permite múltiples aproximaciones al conocimiento, a la comprensión de su objeto de estudio, que sea capaz de recrearse en la invención o en la reinvención del mismo olvidando prácticas parcelarias. Un aprendizaje y una investigación en las que se entretejen determinantes internos y externos al sujeto mismo, para que pueda reconocerse plenamente como autor de sus propios procesos, y a la vez que sujeto, susceptible de ser también objeto de estudio.

- - - - - - -

(254) Schaff, Adam. Op. cit., p. 30
Donde además la relación sujeto-objeto no puede darse con un sentido de plenitud, pues aún cuando ambos interactúan, cada uno, sigue conservando rasgos de identidad. Para el sujeto constituye, moverse en el plano de sujeto cognoscente, ello no le impide articularse como una apariencia, que involucra la conjugación de discursos, experiencias, necesidades, motivaciones inconscientes. Por su parte, el objeto conserva su identidad, al continuar permaneciendo -parcialmente- desconocido para el sujeto.

4.2 "ALTERNATIVA" DE CONCEPTUALIZACION DEL APRENDIZAJE Y LA -- INVESTIGACION

En el apartado anterior, se ha precisado que una de las posibles líneas que permiten relacionar al aprendizaje con la investigación, se encuentra ubicada en el conocimiento, entendido como un proceso que nos auxilia a buscar la superación de la linealidad de modelos tradicionales en el aprendizaje o en la investigación, donde a la vez se trate de propiciar un continuo avance en la -- construcción de conocimientos, lo cual involucrará adelantos, pero también retrocesos, un doble papel que permitirá ir entretejiendo un nuevo conocimiento, de tal suerte, que el nuevo producto implique la aprehensión de un objeto de estudio; cuya aprehensión refleja el esquema de interpretación a partir del cual fue elaborado por el sujeto.

Y bien, es el momento de empezar a abordar esa "alternativa" -- —a la que antes se había hecho referencia—, donde aparentemente se depositan todas las expectativas "mágicas" a las que debe - llegar todo trabajo, donde es obligado presentar las soluciones a los problemas planteados. Aunque es preciso aclarar que no -- postularemos una alternativa como tal, puesto que con ello concluiríamos un discurso que ha tratado de no caer en esa idea de presentar un resultado final que por sí sólo valide un trabajo, donde su producto último sea susceptible de generalización, sugiriendo no la superación de lo inmediato, antes bien, reafirmándolo.

Es en este sentido, que no llegaremos a la elaboración de una alternativa o una definición en lo concerniente al aprendizaje y a la investigación, buscando, en cambio, arribar a una configuración que dista mucho de esa intención. Se plantean entonces, líneas de análisis —más que una conceptualización claramente delimita-

da— donde se busca perfilar la relevancia del aprendizaje y la investigación como procesos que se contruyen, se relacionan y dan lugar a un conocimiento el cual no puede ser neutro, objetivo o permanente, atribuyéndole en cambio un sentido histórico y social. Así, lo que trabajaremos serán, principalmente, algunas reflexiones en torno a una problemática que, consideramos, existe de manera latente y poco manifiesta, a la cual, presumiblemente se le ha atribuido poca importancia en el campo de las ciencias sociales, olvidando que, tanto el aprendizaje como la investigación (metafóricamente), pueden ser como las dos caras de una misma moneda que tienen uno o quizá varios elementos que fungen como mediadores, les permiten relacionarse y nunca separarse, pues como procesos elaborados por el sujeto, se intersectan y pueden dar lugar a un resultado.

Así, más que exponer nuevamente el problema, trataremos de considerar algunos elementos que inviten a la reflexión de nuestro hacer, de manera que no se demerite o quede implícita la importancia del aprendizaje y la investigación, o bien, por parecer más fácil, o por seguir una "moda" se les esquematice y adquieran un sentido rígido al convertirlos en recetarios que se deban seguir cuidadosamente.

De lo trabajado hasta ahora, se desprende que todas las relaciones dentro de la interacción aprendizaje e investigación, no deben ser lineales ni tampoco verticales, antes bien, deben ser comprendidas como relaciones que se necesitan y a la vez tratan de irse complementando, tomando en cuenta que ambos son parte de un hacer humano. Sin embargo, a partir del marco con base en el cual sean interpretados —aprendizaje e investigación—, se exigirá la presencia de un producto que en algunos casos —conductismo, verificacionismo, a manera de ilustración—, llega a ser el claro reflejo de una ideología hegemónica que señala un hacer casi mecánico, rígido, signado por el constante afán y --

necesidad humana de adaptación a un entorno, a una sociedad, a una institución, la cual, al mismo tiempo le impone las modalidades que aquella deberá asumir como respuesta a sus propias necesidades, sobre todo si recordamos las afirmaciones de Ricardo Sánches Puentes (a las cuales en este momento nos unimos), de que en la investigación científica, y desde luego también en el aprendizaje se juega un poder, por ello ponemos en tela de juicio "... la posibilidad de un conocimiento neutro, que no fuera producto de los intereses de quien desarrollaba el proceso de conocimiento, negando por tanto la asepsia política del saber..."(255), pues la exigencia de un conocimiento neutro representa un campo de lucha y debate ideológico en donde a cambio de la objetividad del aprendizaje y la investigación se demeritan, muchas veces, las posibilidades de modificación o enriquecimiento que puede aportar el error como pauta de una correcta y constante evaluación que permita ir configurando nuevos conocimientos, los cuales continuamente seguirán creciendo hasta demostrarse insuficientes, ante la existencia de una realidad mutante y compleja; entrando en crisis el conocimiento existente, el aprendizaje conformado y el proceso de investigación involucrado.

Entonces, el reconocimiento del aprendizaje, la investigación y el conocimiento como procesos no estructurados da lugar para recuperar un sujeto activo y social que no es ajeno a los diferentes proyectos e intereses, de la realidad de la cual forma parte, donde su inserción particular y su concepción acerca de ella, serán de crucial importancia para la elaboración de sus procesos. De esta forma, las experiencias recibidas y su organización, involucrarán múltiples relaciones sociales, las cuales

- - - - - - -

(255) Grediaga. Rocío. "Reconstrucción de la tecnología como objeto de estudio" en Revista Mexicana de Sociología. No 1/87, UNAM, México, p. 213.

a su vez, hacen comprender que el conocimiento, se encuentra socialmente condicionado.

Con base en esta comprensión, la relación sujeto-objeto, a su vez se ve atravesada por múltiples determinaciones: "Por una parte, la relación sujeto-objeto puede estar mediada por las interpretaciones que provienen del contexto social, en el cual se mueve el sujeto (relaciones con otros sujetos, lecturas, etcétera). Por otra parte, los objetos funcionan ya de cierta manera —socialmente establecida— en relación con otros sujetos y objetos. En el proceso de interacción ni el sujeto, ni el objeto, son por consiguiente neutros"(256).

Así, la aprehensión —del objeto—, requiere la búsqueda de elementos que permitan construir la explicación de esa parcela de la realidad representada por su objeto, entendiendo que no sólo es importante la realidad como tal, lo inmediatamente aprehensible, sino ante todo la manera que tendrá el sujeto de reinterpretar dicha realidad la cual incide en una significatividad multivoca, adquiriendo determinado sentido, en determinado momento, siendo particular para cada sujeto.

Por lo expresado, es posible considerar que la producción de conocimientos, variará no sólo con base en la intencionalidad e inserción social de quien lo produzca sino también de acuerdo a las cosmovisiones existentes (acerca de la realidad, la teoría, la práctica), en una sociedad dada, donde a cada posición corresponderá una forma de relación, con la realidad y por tanto una manera específica de pensarla, expresarla y explicarla. Entonces, estas cosmovisiones también comprenden al aprendizaje y la investigación observadas y puestas en marcha desde diversas

- - - - - - -

(256) Gnediaga, Rocío. Op. cit., p. 215

posturas, donde alguna puede llegar a predominar y así "se convierte en el dueño de un saber que le otorga un poder sobre los otros; o bien, se convierte en el elemento subversivo a quien se debe censurar a toda costa, incluso con la muerte"(257).

Nuestro punto de partida entonces, no es una definición, sino la consideración de que el aprendizaje es algo más que la mera adquisición de información incorporada en función de las sensaciones; y por lo que respecta a la investigación, entendida ésta, como una actividad que trasciende una práctica delimitada sólo a lo experimental. Estas consideraciones nos llevan a tomar en cuenta, la necesidad de conocer el campo de lo biológico, lo psicológico y lo social y no preponderar la importancia de alguno de ellos, antes bien, reconocer la necesidad de conjugarlos en un crisol que le permita al sujeto configurar un sistema de operaciones internas para coordinar su relación con la realidad, advirtiendo el papel primordial que corresponde a la acción, en la búsqueda de una relación dialéctica con esas coordinaciones.

Dicho esto, abordamos un criterio en el cual la relación sujeto objeto nos lleva a involucrar de manera simultánea al aprendizaje y la investigación que como procesos sociales requieren de manera constante niveles de integración —llamémosles— superiores. En efecto, es difícil concebir la existencia de sujetos como hojas en blanco sobre las cuales escribir un aprendizaje, una investigación o un conocimiento, pues tal concepción implica: "Mitos, leyendas, ruinas y dioses de piedra, con ellos construyen su fantasía para mitigar su ansia de saber. Todo son ilusiones que le permiten ostentar un falso poder ante sus semejan

- - - - - - -

(257) Gilling Casados, David. "Notas sobre la memoria para no olvidar" en Revista Psicoanálisis y Pedagogía. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985, p. 156.

tes, hasta el día en que la sorpresa surge al darse cuenta de que la historia, al igual que la memoria no está escrita, sino que jamás cesa de escribirse, a pesar de su muerte"(258).

Lo anterior tiene una amplia significación que trataremos de concretar en dos momentos:

a) Por un lado, nos referimos a niveles de integración, preponderando la generación de desequilibrios constantes en el sujeto, que lo llevan a una necesidad de desarrollar nuevas acciones y operaciones. Es decir, la aprehensión de las cualidades de un objeto conlleva a poner en práctica las estructuras mentales construidas hasta ese momento, donde el sujeto ha desarrollado ciertas capacidades para coordinar sus acciones —las que ha establecido con el objeto—, las cuales ahora pueden ser insuficientes ante nuevos fenómenos y dar lugar a una situación de desequilibrio, donde sus categorías de análisis, en el presente momento, le resultan insuficientes para poder interpretarlos y dar cuenta de ellos, así, a través de un reordenamiento de sus estructuras e incluso a través de la creación de otras más elaboradas, trata de avanzar hacia el logro de un mayor nivel explicativo, donde también entran en juego los aprendizajes previamente configurados, ante la necesidad de reequilibrar las coordinaciones del sujeto, reflejada en una nueva síntesis superadora. No como la simple conjugación de nuevas estructuras, con la negación de otras que pueden parecer arcaicas, sino concebida como la presentación de un intento renovador o transformador de la realidad al romper y cuestionar las limitaciones impuestas por la aceptación de lo dado.

- - - - - - -

(258) Gilling Casados, David. Op. cit., p. 135.

b) Por otro lado, advertimos la importancia del aparato psíquico que viene a presentarse como un reservorio de capacidades altamente valoradas: funciones mentales superiores del yo, así como la aptitud desarrollada por el superyó, de absorber las imposiciones sociales, pero donde también se inscribe el actuar cotidiano, de una manera muy particular en cada sujeto, desde la dimensión del inconsciente, donde el deseo de crear se enfrenta a barreras instauradas en el ello para procurar la renuncia al deseo. Por lo tanto, el yo es el encargado de organizar "... una acción cuyo fin principal es la transformación apropiada de la realidad; el pensamiento consciente se fortalece, el cual consiste en una "actividad de prueba" (... la cual ...) supone por lo tanto la reflexión, la selección de los objetos..."[259], para tratar de establecer una relación adecuada con la realidad, acercarse a su conocimiento y dar cuenta de ella, un conocimiento que viene heredado de la sociedad[260], y del cual nos apropiamos consciente pero también inconscientemente. En este sentido, podríamos recordar que el sujeto no es lo dado, se forma en la sociedad, aprendiendo a comportarse, a reproducir relaciones sociales, a asimilar y expresar la realidad en que vive; es entonces producto y productor de una multiplicidad de relaciones, entre ellas, se encuentra la relación de poder que se gesta y se ejerce sobre él desde diversos ámbitos.

- - - - - -

(259) Tersant Jean Luc, De France De. Op. cit., p. 50.

(260) Aunado a esto y a manera de síntesis, podríamos decir que: "Por un lado, habría que matizar la afirmación de que el conocimiento de lo real se construya teóricamente. pues si el conocimiento de lo real está determinado tanto por la cosmovisión del mundo imperante en una época determinada como por el avance de los mecanismos e instrumentos de conocimiento desarrollados por el sujeto en su proceso de interacción con los objetos o con otros sujetos, entonces el proceso de conocimiento es no sólo psicogenético, sino también social". Grediaga, Rocío. Op. cit., p. 221

Con las explicaciones anteriores, advertimos que, adquiere importancia la conformación del aprendizaje a través de la actividad del sujeto, donde el objeto no existe por sobre el primero. "Esto nos plantea la necesidad de poner mayor atención al momento de construcción del objeto de estudio, para replantear tanto la reflexión teórica como la epistemológica en una dirección que garantice una mayor posibilidad de articulación del conocimiento y la acción, es decir, que haga posible la vinculación de teoría y práctica"(261). Ello, no significa sólo cuestionar los esquemas o modelos establecidos sino arribar a la construcción de una teoría pertinente al objeto para conocer alguna dimensión particular de la realidad, y poder actuar sobre ella transformándola; así, teoría-práctica se presenta como el encadenamiento de múltiples relaciones, como una especie de síntesis recuperadora y superadora donde se plasma un hacer humano, lo cual implica no sólo la modificación del objeto, sino también la transformación del sujeto.

Aunque a esta relación teoría-práctica también corresponde una o varias formas de pensarla, expresarla y ejecutarla, así pues, si hacemos referencia al conductismo, encontramos que en él se demerita un hacer teórico y se privilegia la pasividad, la contemplación, dando por resultado una práctica con fines pragmáticos, al considerar que el objeto es la fuente mágica en la cual se encuentra estructurado el conocimiento y el sujeto realiza un aprendizaje en donde sólo le corresponde aprehender del objeto las características contenidas en el mismo con un sentido inmediatista, basado sólo en la percepción, estancando entonces, el proceso de conocimiento ya que tanto la investigación como el aprendizaje se ven enmarcados en una posibilidad cuya apertura sólo permite tomar lo que brinda el objeto para poder conocerlo.

- - - - - -

(261) Ibid, p. 216

Dentro de esta comprensión, el conocimiento como un elemento mediador entre el aprendizaje y la investigación conlleva restricciones que lo reducen sólo a un estado, y como tal resulta inalterable, eterno, inmutable, de manera tal que se plasma en una práctica realizada por un sujeto considerado como dado pues el poder social lo ha moldeado previamente, de tal suerte, que a través de la elaboración de mecanismos diversos (el modelo estímulo-respuesta, como ejemplo) lo ha aislado —para que responda a sus necesidades y encaje dentro de los requerimientos que a la sociedad hace el sistema industrial—. Por lo tanto, si el conocimiento verdadero está contenido en el objeto no se hace necesaria la presencia de una vigilancia que pueda llegar a poner en crisis lo ya conocido debido a que no hay nada que deba ser vigilado puesto que todo está escrito, contenido en la realidad requiriendo, únicamente, un parámetro que permita interpretarla para acceder a su conocimiento, formando un discurso que comulga con el positivismo, entonces se preocupa por llegar a la formulación de leyes y a su generalización; concibiéndo al aprendizaje como un fiel reflejo de lo que el sujeto contempla y a la investigación como un estado en el cual se busca la comprensión de lo dado.

Por lo tanto, la relación sujeto-objeto, dentro del vínculo aprendizaje e investigación se involucra en un crisol que al parecer logra atrapar una multiplicidad de relaciones que entre ellos pueden establecerse, dominando en algunas ocasiones aquella que deja de lado la idea de un sujeto participativo y social, privilegiando entonces una cosmovisión encargada de reducir la conceptualización sobre el sujeto, a una cosa con características biológicas bien definidas, las cuales debe desarrollar de manera óptima, en especial interesa la capacidad de su aparato perceptivo para grabar en él las imágenes que le sean requeridas. Si se revela, entonces: "Censura, represión, tortura, exilio, cautiverio, son tan sólo algunos de los modos por

medio de los cuales se logra excluir del registro histórico a cualquiera que subvierta el orden"[262]. Orden que apunta hacia la aprehensión de un poder y al logro de una hegemonía, y en tanto ésta se preserva, cualquiera que intente transformarlo será considerado como infractor, como inadaptado al sistema social.

Por nuestra parte, preferimos referirnos a otra dimensión, donde la práctica, el conocimiento, el aprendizaje, la investigación, pero en especial "... el hombre no debe ser concebido como una entidad estática, que ante el mundo se comporta de una manera contemplativa, a la espera de que se le revele, para reflejarlo con toda exactitud, sino como un ser activo, transformador, creador"[263]. Que en consecuencia rechace una práctica unilateral pues en tanto práctica creadora, le permite actuar sobre los objetos para poder transformarlos y aceptar, también, la acción de éstos como el resultado de una interacción dialéctica.

Consecuentemente, se trata de superar lo inmediatista para percatarnos de que al sujeto debe atribuírsele la cualidad de cognoscente, y ser captado a partir de todos los mecanismos que a su existencia competen. Particularmente, concebirlo como un ser capaz de crear, de construir (desde su propio deseo, desde su propia teoría, desde su propia curiosidad) y por tanto adquiera relevancia el sujeto al ir entretejiendo sus propios procesos, recobrando importancia su práctica, en un estrecho vínculo con el objeto y la investigación donde a la vez que actúa sobre el objeto, éste actúa y modifica al primero. También, es condición indispensable que el sujeto se piense a sí mismo como

- - - - - - -

(262) Gilling Casados, David. Op. cit., p. 134
(263) Dri, Rubén R. Op. cit., p. 21

un ser social y reconozca la influencia de una multiplicidad de factores que lo determinan pero que a la vez han sido determinados por él, lo cual le permitirá comprender que "... las causas externas constituyen la condición de los cambios, y las causas internas la base de los cambios, actuando las primeras a través de las segundas. En este caso como la realidad social (causa - externa) influye y moldea la biológica (causa interna)..."(264), lo que de alguna manera repercutirá en su práctica, que de manera preferente, deberá ser histórica para poder expresar la totalidad social en la cual se encuentra inmerso.

Hacemos referencia a una práctica parcial en tanto es menester reconocer que no sólo las causas externas (considerando todos - los aspectos que configuran una sociedad e inciden en la formación del hombre), son necesarias y determinan la forma en que - el sujeto ha de realizar su aprendizaje y la manera en que ha - de conformar sus procesos de investigación; tampoco es posible que se impongan sobre las internas (porque volveríamos a caer - en una posición de raigambre positivista, donde la materia prima a trabajar es el hombre y como tal debe ser pasivo y susceptible de ser manejado o moldeado, por factores externos como el medio o la realidad, o bien por otros hombres), sino donde ambas influyen y se modifican.

Es decir, se hace importante recuperar los elementos que nos -- permitan ubicarnos en una postura donde se vea fortalecido el - constructivismo, como un campo en el cual, la importancia del - aprendizaje no quede implícita o dependa únicamente de la relevancia asumida por la investigación, sino que se contemple como un proceso con autonomía propia, pero que, sin embargo, es inmanente a la investigación. Procesos —tanto el del aprendizaje

- - - - - - -

(264) Guinsberg, Enrique. Op. cit., p. 80

como el de la investigación— en los que el hombre es atrapado por y en su complejidad, ampliando un panorama que con frecuencia se ha visto empobrecido a causa de la inmediatez alrededor de la cual giran sus conceptos, inmediatez que resalta como problemática inicial lo evidente, lo cuantificable, quizá lo consciente, pero donde además hay que agregar lo no evidente: lo -- inconsciente.

Incursionamos ahora en el plano de lo psicoanalítico, diríamos también que en la postura del cognoscitivismo (aún cuando ambas puedan ser irreconciliables), de la primera hemos resaltado la importancia de lo inconsciente y lo social, procurando no caer en el determinismo marcado por Freud, antes bien, reconociendo (como se ha venido haciendo hasta ahora) que el hombre a la vez que conforma lo social, lo social lo constituye a él; y del segundo la capacidad del sujeto para construir continuamente su - propio conocimiento, teniendo en común ambas perspectivas la -- continua curiosidad humana por descubrir, por crear, desarro--- llando su capacidad heurística y de elucidación al configurar - su objeto de estudio para acceder a su conocimiento a través de continuas aproximaciones, pues el objeto no forma parte del sujeto. "El sujeto se ve desprovisto de entrada, en su nacimiento, de un objeto que estará ausente toda su vida y que precisamente esa ausencia es a causa de un desconocimiento absoluto de ese objeto, es justo esa ausencia la que inaugura el deseo de - todo ser humano, es a partir de ahí que arranca su búsqueda"(265).

Es por eso que negamos la existencia de un sujeto que investiga y que es neutro y objetivo, porque a lo largo de su actividad - (de aprendizaje y de investigación), adopta una posición dado -

- - - - - - -

(265) Musicante E., Rubén. (et. al.) "Psicoanálisis y Universidad" en --- Revista Psicoanálisis y Pedagogía. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985, p. 232.

que no es un ser aséptico, pues vive, forma parte de una sociedad que le transmite una ideología —en la cual se debate un poder—, hecho que no es del todo desconocido al evidenciar las enormes polémicas que existen entre los diferentes discursos e interpretaciones acerca del aprendizaje y la investigación, lo cual además, dará apertura a la crítica, pues de lo contrario nunca serían superadas y el conocimiento quedaría estancado.

A esta situación le es inmanente la existencia de una práctica que ahora se ve acompañada de una teoría en un constante interjuego entre ambos, un constante ir y venir que permite conjugar y plasmar en ella el conocimiento logrado por el sujeto, poniendo en marcha sus posibilidades heurísticas. Conjuntamente recuperamos el constructivismo que da pauta para la realización de un trabajo más rico, en donde la práctica no se limita a la mera exploración del objeto de conocimiento, sino donde el sujeto debe ir estructurando paulatinamente su objeto, a través de una constante búsqueda en donde el objeto de conocimiento es el resultado de la producción del sujeto y es lo que le permite acercarse a su conocimiento, ya que nos situamos en una posición en donde se considera que nada está escrito, nada está contenido en la realidad, pues ésta nunca es totalmente conocida. El sujeto por su parte, se encuentra en constante desarrollo y carece de un objeto permanente pues él mismo debe estructurarlo a través de su curiosidad, de su deseo, de su necesidad, haciendo inscursionar su creatividad.

Por último, interesa destacar que la práctica posibilitaría una vía de acceso para arribar a una vigilancia en donde el individuo debe desandar lo ya andado, en un intento por rectificar el camino recorrido, dando pie a una actitud de apertura que lo lleve a la superación de su proceso como pauta de enriquecimiento, involucrando entonces la necesidad de arribar a una comprensión que acaso requiere trascender la aceptación de lo dado a

través del diálogo y la construcción, provocando crisis que desplieguen todo un abanico de posibilidades en cuanto ayuden a entender, apreciar y explicar históricamente la realidad de la -- cual forma parte el sujeto, el aprendizaje, la investigación y el conocimiento.

4.3 CONSIDERACIONES FINALES

A continuación, y a manera de epílogo del trabajo desarrollado, más que hablar de "las conclusiones" con el sentido que ellas implican en torno a la idea de finalizar; se abordará la configuración de un proceso que inclusive llega a presentarse como el punto de partida, más que como el punto de arribo de la investigación, en tanto esta elaboración trata de ser parte de un proceso que apistemológicamente procurará generar reflexión y crítica acerca de lo ya trabajado que no puede ser pensado o expresado como lo terminado, rompiendo con una expectativa ilusoria que únicamente estancaría un proceso recién iniciado.

En este sentido, apuntamos que el recorrido emprendido nos ha permitido incursionar en un amplio abanico teórico y metodológico el cual contemplaba por un lado al aprendizaje y por otro a la investigación, reconociendo, sin embargo, que ambos inciden y conciernen al ámbito de lo pedagógico, más a pesar de ello, la posibilidad de relacionarlos parece sugerir un campo tan caótico, tan ignorado o tan obvio, que aparentemente, prefiere pasarse por alto considerando preferible brindarle a cada uno un sentido de inmediatez y de aislamiento, dando lugar a un panorama más que estéril, pocas veces explorado.

Por ello, a lo largo del trabajo hemos tratado de abordar esta problemática como un terreno fecundo, la cual ha requerido ser configurada y abordada como objeto de estudio, de investigación, en donde el aprendizaje y la investigación no se encuentran separados, pues aunque en un primer momento así se muestren, finalmente comprendemos que convergen, se unen, se atraviesan y son capaces de trascender el campo intelectual y liberarse de la inmediatez —que con frecuencia se les confiere— para expresarse en la praxis, entendida no como un resultado final, sino

como un producto histórico donde puede plasmarse la actividad - transformadora del hombre.

Explicitar algunos puntos de unión de nuestra problemática, fue una forma de aproximarnos al conocimiento de nuestro objeto. Puntos de unión que no han quedado agotados, pues existen otros aspectos de interés común entre el aprendizaje y la investigación que será necesario seguir construyendo a partir de una primera semilla que debe ir mejorando, creciendo, descubriendo su riqueza.

Ante las consideraciones anteriores, y a través de la reflexión emprendida, cabe señalar que el abordaje de la problemática no fue fácil ni claro, se vió rodeado de imprecisiones, obstáculos y sentido común traducidos en un prisma que alcanzaba a cubrirla, pudiendo incluso, llegar a distorsionar su entendimiento. - Así, nos enfrentamos, en un primer momento, a la insuficiencia de trabajos encontrados en torno a la clarificación y posibilidad de esta relación, situación que nos llevó a iniciar un proceso de búsqueda.

Aprendizaje e investigación, se presentan como el reflejo de diferentes contextos, aquéllos desde los cuales se les practica. Predominando en ambos casos la vestidura con un ropaje —teórico y metodológico, respectivamente— que por su sola presentación parece darles autonomía y garantizar su cientificidad, contribuyendo a ello, el tomar como punto de apoyo una estrategia de conocimiento considerada como la poseedora de la verdad máxima. Nos referimos al positivismo y a las posturas que en él encuentran sustento para desarrollar sus explicaciones, lo cual - parece entonces brindarles la calidad necesaria para postularse, por un lado, como las únicas poseedoras del conocimiento, y por otro, obtener la exclusividad de realizar prácticas prescriptivas percibidas como las salvadoras del hombre.

Estas consideraciones implican que nuestro objeto de estudio se nos mostró desde versiones distintas y limitadas como ámbitos - claramente demarcados: por un lado, el aprendizaje y sus diversas posturas psicologistas entre las que destaca, principalmente, la referente al conductismo; y por otro, la investigación y sus interpretaciones desde un marco sociológico —preponderando su vertiente experimental— conformando al aprendizaje y a la - investigación como categorías autónomas, donde algunas de sus - explicaciones parecen establecerse como el conocimiento acabado, a raíz de un estatuto de legitimidad que pretende avalar un quehacer preocupado, principalmente, por conquistar un monopolio: el de "la producción" de conocimientos.

Por lo tanto, al continuar urgando en el campo del saber referido al aprendizaje y la investigación, y rechazar la existencia de este monopolio del conocimiento en conjunción con una práctica irreflexiva(266), incursionamos en discursos cuyo entendimiento ya no gira alrededor de lo dado sino del hecho de considerar a la realidad como dándose, implicando para el sujeto un marco de exigencia que busca no sólo organizar el pensamiento, - pues también es necesario posibilitar una actitud de apertura(267)

- - - - - - -

(266) Dentro de esta comprensión, "la práctica fue identificada con la técnica, en el más amplio sentido de la palabra, y entendida y practicada como manipulación, como técnica operativa, como arte de disponer de los hombres y las cosas; en suma, como poder y arte de manipular tanto el material humano como las cosas". Kosik, Karel. Op. cit., - p. 236.

(267) "La idea de apertura se corresponde con el planteamiento de la realidad como proceso y exige que el objeto, a partir y a través del cual se explica algo, se considere siempre abierto a la constante transformación de sus referentes empíricos.
La idea de movimiento en que descansa la noción de apertura, se relaciona con el "cómo es" de lo real y con el "cómo es posible de darse" de lo real, (...) lo que proporciona una perspectiva para el análisis del presente y el futuro". Zemelman M., Hugo. "La totalidad como perspectiva de descubrimiento" en Revista Mexicana de Sociología No. 1/87, UNAM, México, 1987, p. 66.

que permite captar el movimiento de la realidad. Entonces, tratamos de ubicarnos en un espacio el cual nos lleva a concebir y aceptar la idea de moviniento hacia líneas de trabajo diferentes al modelo supremo[268], hacedor y vigilante del orden existente, formando parte de sus preocupaciones, el ejercicio del poder. De ahí su necesidad de dar respuesta a los proyectos de la sociedad, necesidad que también influye para determinar lo aprendible de lo no aprendible (es decir, le otorga mayor validez a un aprendizaje que puede expresarse en un resultado observable), lo aprehendible de lo no aprehendible, lo permitido de lo no permitido, lo explorable de lo no explorable.

En este sentido, es posible hacer referencia al conocimiento de la realidad, pero al que es considerado como lo dado, por ello no se le puede interrogar, ni dialogar para construir una explicación que permita dar cuenta de ella. Ante esta postura, reivindicamos entonces, una praxis reflexiva, que involucra además de lo observable aspectos existenciales del hombre (al decir de Kosik, además de una acción transformadora, miedo, angustia, alegría) expresados a través de la actividad, pues no sólo interesa lo práctico como útil, sino como el resultado de una hacer construido en tanto comprende, reflexiona y explica la realidad.

Aunque para arribar a esta comprensión, nos fue necesario realizar un análisis acerca del aprendizaje y la investigación. Así, a lo largo de nuestro recorrido, hacemos notar que la problemáti

- - - - - - -

(268) Al respecto es importante señalar lo siguiente: "El cientificismo positivista se mueve en lo general buscando explicaciones a través de leyes universales. Detrás de esta pretensión de universalidad está la intención de borrar la cualidad, lo específico, y, convirtiendo lo específico en determinaciones mesurables (sic), se realiza la abstracción empírica que luego se traduce en la universalización teórica". De la Garza Toledo, Enrique. Medición y..., Op. cit., p. 302.

ca buscada, en ocasiones es abordada de manera latente, tan imperceptiblemente que por momentos nos envuelve y casi escapa a nuestra comprensión, proceso que se vió conformado por avances, retrocesos, rupturas, más sin embargo, nos permitió avanzar y dejar claro que ni el aprendizaje ni la investigación pueden ser pensados y explicados dentro de los límites de una definición; concibiéndolos como procesos simultáneos (aunque pueden darse momentos en que se le de prioridad al aprendizaje o a la investigación, dependiendo de la intencionalidad con que el sujeto esté elaborando su proceso), paralelos que requieren dar cuenta de su objeto, de su realidad, para lo cual el sujeto debe construírlo, dialogando con él pero reconociendose ante todo como sujeto reflexivo que debe mover y moverse en la sociedad, más no adecuarse y ser manejado por ella. Polémica que sólo podrá ser resuelta superando prácticas apriorísticas, y llegando a la realización de una praxis como un producto atravesado por la acción y el conocimiento previamente elaborado por el sujeto, única arma que servirá de escudo ante los discursos hegemónicos que se debaten en el campo del poder y sólo requieren de maquinarias "aptas" para producir.

Asimismo, el subvertir el orden racional establecido, implica cambios que redundan en toda la esfera social, pero que se verán posibilitados únicamente a través de un largo proceso que se inicia por el hombre mismo, entendido como sujeto con amplias potencialidades, con un psiquismo rico en posibilidades que lo faculta como un ser complejo, creador, heurístico, capaz de configurar una explicación teórica de lo real y de entender, al mismo tiempo, a la sociedad como una creación humana, razón por la cual puede y debe reconocerse como el creador de una praxis, de un trabajo, de una acción que puede llegar a aportarle elementos para no conformarse con el simple hecho de "alinearse" a las exigencias que le demanda la sociedad.

Reivindicamos entonces, la necesidad de una constante actitud - de apertura ante el ir y venir del conocimiento para aprehender el proceso de cambio determinado por el propio movimiento del - objeto, provocando el rompimiento con un proyecto preestablecido de hombre enmarcado en los límites de una respuesta medible, neutra, universal, como el que se esconde detrás de posiciones como son el conductismo y el verificacionismo. A diferencia de esto, consideramos al aprendizaje y a la investigación como -- prácticas sociales encaminadas hacia la construcción de conocimientos. Construcción generada a través de un proceso de re--- flexión y de práctica que comulga con un diálogo histórico y social.

Reconocemos entonces que aprendizaje e investigación, se entrecruzan, se intersectan y se unen en un vértice cuyo descubri--- miento implica una enorme complejidad por los elementos que lo configuran y por momentos se esconden y no se dejan atrapar de manera inmediata, mas pueden enmascararse tomando en cuenta las diferentes posturas que los abordan, es por eso que decimos que la historia apenas empieza a escribirse con el logro de una primera aproximación realizada, pues el destacar al hombre como sujeto activo y social, en el cual se conjugan el aprendizaje y - la investigación como procesos necesarios para construir un conocimiento, abre una brecha que cada vez debe ser más amplia y luminosa, en tanto ayude a encontrar nuevas líneas de trabajo - en torno a ella.

En este sentido, se hace necesario establecer que hemos configurado un punto de vista muy particular en el cual es menester seguir profundizando, continuar trabajándolo, en tanto se han --- creado condiciones favorables para ello. Así, tomando en cuenta que el objeto de estudio posee movimiento, no podemos considerarlo de naturaleza inerte, pues, además forma parte de una - realidad social que se caracteriza por ser no sólo compleja, --

sino multidimensional y cambiante; ante esto, resulta difícil - lograr una aprehensión total, entonces, a su conocimiento no se puede acceder de una vez y para siempre. Por esta razón visualizamos ahora la existencia de una amplia gama de perspectivas desde donde podría enriquecerse aún más esta relación.

Sólo ahora podemos dejar claro que el aprendizaje, desde un enfoque psicológico aportó elementos sumamente importantes para - ser analizados y construir nuestro objeto, más para continuar - explotando la veta ofrecida por esta relación, quizá resulte -- insuficiente y entonces, será menester incursionar en otros caminos.

Consideramos que uno de esos caminos por recorrer y que aún tiene mucho que decir en torno a una mayor precisión de esta relación; sería: partir del análisis del contexto económico, social y cultural, ello implicaría —entre otras cosas— conocer los - problemas de la sociedad en la cual se desenvuelve el sujeto para arribar a una comprensión de los modelos de aprendizaje y de investigación que aquella tiene, así como la incidencia de los factores antes mencionados para posibilitar o impedir la realización de estos procesos.

Por otra parte, sería importante concebir al aprendizaje desde una perspectiva social (aprendizaje en grupo y con el grupo), - además de rescatar de manera profunda la teoría del conocimiento en tanto sus vertientes y posibilidades, sin perder de vista que el hombre debe ejercer un hacer práxico, hacer que considere que: "La práctica es, en su esencia y generalidad, la revelación del secreto del hombre como ser onto-creador, como ser que crea la realidad (humano-social), y comprende y explica por --- ello la realidad (humana y no humana, la realidad en su totalidad). La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia -

humana como transformación de la realidad"[269]. En esta transformación de la realidad deberá ir configurando nuevas categorías de análisis que le permitan enriquecer su relación con ella.

De esta manera, las consideraciones precedentes, nos permiten ubicarnos dentro del campo correspondiente a la Pedagogía[270] a la cual consideramos como un quehacer social. Quehacer que a su vez busca generar conocimientos formando parte de sus vías para acceder a esos conocimientos, la práctica de la investigación, tomando en cuenta que esta práctica se construye con base en una posición teórica, que puede guiarse por una actitud de apertura para posibilitar la reinterpretación y el arribo a la formulación de nuevas explicaciones de la realidad. Aunque este reconocimiento, no implica dejar de considerar que existen otros marcos teóricos de referencia para generar una práctica, ya sea en torno a la investigación, al aprendizaje o al conocimiento.

- - - - - -

(269) Kosik, Karel. Op. cit., p. 240

(270) Sólo a manera de aclaración, apuntamos lo siguiente: la problemática abordada —relación aprendizaje e investigación— "tiene su punto de partida dentro del currículum de la Licenciatura en Pedagogía que se imparte en la ENEP-Aragón, en él encontramos ya sea explícita o implícitamente concepciones de aprendizaje que son manejadas a lo largo de la formación del Pedagogo y que posteriormente influirán en su práctica profesional". Asimismo, como parte de la formación del pedagogo, y que también puede llerar a influir en su desempeño profesional, se incluye el hecho de que adquiere los elementos necesarios para poder realizar una investigación. Charnichart Celis, Ana María. (et. al.) "Aproximaciones a un proyecto conceptual de la relación Investigación - Pedagogía" en Revista Alternativa. ENEP-Aragón, México, 1986, p. 20.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. Aebli, Hans. Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget, Kapeluz, Argentina, 1979.

2. Alonso, José Antonio. Metodología, Edicol, México, 1985.

3. Ardila, Rubén. Psicología del aprendizaje, Siglo XXI, México, 1974.

4. Bachelard, Gastón. La formación del espíritu científico Siglo XXI, México, 1979.

5. Beard M., Ruth. Psicología evolutiva de Piaget, Kapeluz, -- Argentina, 1984.

6. Bettelheim, Bruno. Educación y vida moderna, Editorial Crítica, España, 1982.

7. Bojalil, Luis Felipe. (et. al.). Bases para la elaboración de una política de investigación científica, UAM-Xochimilco, México, 1980.

8. Bourdieu, Pierre, (et. al.). El oficio de sociólogo, Siglo XXI, México, 1985.

9. Braunstein A., Néstor. (et. al.). Psicología: ideología y - ciencia, Siglo XXI, México, 1979.

10. Bravo, Víctor. (et. al.). Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber, Juan Pablos, México, 1985.

11. Bunge, Mario. La investigación científica, Ariel, España, -- 1976.

12. Calvin Sullivan y Lindzey, G. La teoría del estímulo - respuesta y la personalidad, Paidós, Buenos Aires, --- 1980.

13. Calvin Sullivan, Hall. Compendio de psicología freudiana, Paidós, Buenos Aires, 1979.

14. Campuzano, Felipe. Izquierda freudiana y marxismo, Grijalbo, México, 1979.

15. Caruso A., Igor. El psicoanálisis, lenguaje ambiguo, F.C.E, México, 1975.

16. De la Garza Toledo, Enrique. El método del concreto - abstracto - concreto, UAM-Iztapalapa, México, 1983.

17. Díaz Barriga, Angel. 11 Ensayos sobre la teoría curricular, Trillas, México, 1984.

18. Díaz Barriga, Angel. Didáctica y currículum, Nuevo Mar, -- México, 1985.

19. Dri, Rubén R. Los modos del saber y su periodización, El - Caballito, México, 1983.

20. Freud, Sigmund. Obras Completas, Tomos I, II, III, Biblioteca Nueva, España, 1973.

21. Furlan J., Alfredo. (et. al.). Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior, ENEP - I, UNAM, México, 1979.

22. George J., Mouly. Psicología para la enseñanza, Interamericana, México, 1978.

23. Grawitz, Madelaine. Métodos y técnicas de las ciencias sociales, Tomo I, Hispano Europea, Barcelona España, - 1976.

24. Guevara Niebla, Gilberto y de Leonardo, Patricia. Introducción a la teoría de la educación, Terranova, México, 1984.

25. Gutiérrez Pantoja, Gabriel. Metodología de las ciencias -- sociales I, Harla, México, 1984.

26. Heidbreder, Edna. Psicología del siglo XX. Paidós, Argentina, 1979.

27. Hessen, Johan. Teoría del conocimiento. Editores mexicanos unidos, México, 1984.

28. Hilgard R., Ernest y Bower H., Gordon. Teorías del aprendizaje, Trillas, México, 1983.

29. Hill F., Winfred. Teorías contemporáneas del aprendizaje, Paidós, Buenos Aires, 1978.

30. Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México, 1985.

31. Limoeiro Cardoso, Miriam. La construcción de conocimientos, Era, México, 1977.

32. Maier, Henry. Tres teorías sobre el desarrollo del niño, - Amorrortu, Argentina, 1979.

33. Nadelsticher, Abraham. (et. al.). Teoría e investigación en psicología social II, UAM-Iztapalapa, México, 1984.

34. Oroz, Jorge. (et. al.). Teoría e investigación en psicología social, UAM-Iztapalapa, México, 1984.

35. Paín, Sara. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje, Nueva Visión, Argentina, 1980.

36. Piaget, Jean. Seis estudios de psicología, Seix barral, -- México, 1975.

37. Piaget, Jean. Psicología y Pedagogía, Ariel, España, 1979.

38. Piaget, Jean. Biología y conocimiento, Siglo XXI, México, 1980.

39. Piaget, Jean. Psicología del niño, Morata, España, 1981.

40. Piaget, Jean. Psicología y epistemología, Emecé editores, Argentina, 1983.

41. Ravaglioli, Fabrizio. Perfil de la teoría moderna de la -- educación, Grijalbo, México, 1984.

42. Rivadeo F., Ana María (comp.) Introducción a la epistemología. ENEP-Acatlán, UNAM, México, 1983.

43. Rogers, Carl. Libertad y creatividad en la educación, --- Paidós, Buenos Aires, 1975.

44. Rojas Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones -- sociales, UNAM, México, 1981.

45. Serrano Castañeda, José Antonio. (comp.). Psicología de la educación I, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.

46. Skinner B., F. Tecnología de la enseñanza, Labor, España, 1970.

47. Skinner B., F. Ciencia y conducta humana, Fontanella, España, 1971.

48. Skinner B., F. La conducta de los organismos, Fontanella, Barcelona, 1975.

49. Skinner B., F. Sobre el conductismo, Fontanella, España, 1975.

50. Skinner B., F. Más allá de la libertad y la dignidad, Fontanella, Barcelona, 1980.

51. Steephen, Walker. Aprendizaje y refuerzo, CECSA, México, 1979.

52. Thompson, Clara. El psicoanálisis, F.C.E., México, 1951.

53. Vázquez, Héctor. Sobre la epistemología y la metodología de la ciencia social, UAP, Puebla, 1984.

54. Velez Pliego, Alfonso. (et. al.). Perspectivas de la educación superior en México, UAP, Puebla, 1984.

55. Watson J., y Dougall W. La batalla del conductismo, Paidós, Argentina, 1974.

56. Watson J., B. El conductismo, Paidós, Buenos Aires, 1979.

57. Winfred F., Hill. Teorías contemporáneas del aprendizaje, Paidós, Argentina, 1978.

58. Wolman, Benjamín. Teorías y sistemas contemporáneos en psicología, Ediciones Martínez Roca, España, 1981.

ARTICULOS Y DOCUMENTOS

1. Charnichart Celis, Ana María (et. al.) "Aproximaciones a un proyecto conceptual de la relación Investigación-Pedagogía" en Revista Alternativa, ENEP-Aragón, México, 1986.

2. De la Garza Toledo, Enrique. La descripción articulada (mimeo), ENEP-Aragón, UNAM, México, 1987.

3. De la Garza Toledo, Enrique. Empiria y dato (mimeo), ENEP-Aragón, UNAM, México, 1987.

4. De la Garza Toledo, Enrique. "Medición, cuantificación y reconstrucción de la realidad" en Revista Mexicana de Sociología No. 1/87, UNAM, México, 1987.

5. De la Garza Toledo, Enrique. El Positivismo: Polémica y Crisis (mimeo), ENEP-Aragón, UNAM, México, s/f.

6. Días Barriga, Angel. "Una aproximación al contenido de los planes de estudio". Trabajo presentado en Foro sobre análisis y reestructuración del Currículum del Nivel Medio Superior, Colegio de Bachilleres, México, s/f.

7. Espinosa y Montel, Angel. Sobre la problemática del concepto de aprendizaje (mimeo), ENEP - Aragón, UNAM, México, s/f.

8. Espinosa Y Montes, Angel. Teoría del aprendizaje y la elaboración del marco teórico en la investigación (mimeo), ENEP-Aragón, UNAM, México, s/f.

9. Espinosa y Montes, Angel. "Crisis de la metodología de la investigación en ciencias sociales", Ponencia presentada en el primer aniversario de la Revista Alternativa de la carrera de Sociología, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1986.

10. Espinosa y Montes, Angel. (et. al.). "Pertinencias y uso del Marco Teórico en la Investigación" en Revista Coyuntura No. 14, UNAM, México, 1986.

11. Filloux, Janine. "Clínica y Pedagogía" en Revista Mexicana de Sociología, No. 1/84, UNAM, México, 1984.

12. Follari A., Roberto. "Universidad, modernización y crisis de la razón" en Revista Mexicana de Sociología, No. 1/84, UNAM, México, 1984.

13. Follari A., Roberto. "Reaprender la noción de aprender" en Revista de la Educación Superior No. 48, ANUIES, México, 1983.

14. Freud, Sigmund. "El método psicoanalítico de Freud" en Obras Completas Tomo I, Biblioteca Nueva, España, 1973.

15. Freud, Sigmund. "Lo inconsciente" en Obras Completas Tomo II, Biblioteca Nueva, España, 1973.

16. Freud, Sigmund. "Teoría general de la neurosis" en Obras Completas, Tomo II, Biblioteca Nueva, España, 1973.

17. Freud, Sigmund. "El Yo y el Ello" en Obras Completas, Tomo III, Biblioteca Nueva, España, 1973.

18. Freud, Sigmund. "Más allá del principio del placer" en Obras Completas, Tomo III, Biblioteca Nueva, España, 1973.

19. Freud, Sigmund, "Historia del movimiento psicoanalítico" en Obras Completas, Tomo III, Biblioteca Nueva, España, 1973.

20. Freud, Sigmund. "Autobiografía" en Obras Completas, Tomo III, Biblioteca Nueva, España, 1973.

21. Freud, Sigmund. "Psicología de las masas y análisis del Yo" en Obras Completas, Tomo III, Biblioteca Nueva, España, 1973.

22. Freud, Sigmund. "El malestar en la cultura" en Obras Completas, Tomo III, Biblioteca Nueva, España, 1973.

23. Gilling Casados, David. "Notas sobre la memoria para no olvidar" en Revista Psicoanálisis y Pedagogía, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.

24. Grediaga, Rocío. "Reconstrucción de la tecnología como objeto de estudio" en Revista Mexicana de Sociología No. 1/87, UNAM, México, 1987.

25. Guinsberg, Enrique. "Apuntes sobre el psicoanálisis para la construcción de una psicología científica" en Revista Dialéctica No. 2, UAP, Puebla, 1977.

26. Hoyos Medina, Carlos y Aviña Ulloa, Ma. Elena. La educación como necesidad social (mimeo), ENEP-Aragón, UNAM, México, s/f.

27. Laplanche, Jean y Pontalis Bertrand, Jean. Diccionario de Psicoanálisis, Labor, España, 1983.

28. Lowy, Michel. "Objetividad y punto de vista en las ciencias sociales" en Introducción a la epistemología, ENEP-Acatlán, UNAM, México, 1983.

29. Morán Oviedo, Porfirio. "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva grupal" en Revista Perfiles Educativos No. 27-28, CISE, UNAM, México, 1985.

30. Moreno, Alejandro. "Skinner, una psicología para la dependencia" en Psicología de la educación I, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.

31. Musicante E., Rubén. (et. al.). "Psicoanálisis y Universidad" en Revista Psicoanálisis y Pedagogía, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.

32. Paez Montalbán, Rodrigo. "El conductismo en educación" en Revista Perfiles Educativos No. 13, CISE, UNAM, México, 1981.

33. Pansza, Margarita. "Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget" en Revista Perfiles Educativos, No. 18, CISE, UNAM, México, 1982.

34. Pérez Gómez, Angel. Piaget y los contenidos del currículo (mimeo), s/d.

35. Remedi, E. "El problema de la relación teoría - práctica - en el proceso enseñanza-aprendizaje" en Memorias III jornadas sobre el proceso enseñanza aprendizaje, -- ENEP-Iztacala, UNAM, México, s/f.

36. Santos Martínez, Judith. "Educación y transmisión" en Re-- vista Psicoanálisis y Pedagogía, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.

37. Sánchez Puentes, Ricardo. "La investigación científica en Ciencias Sociales" en Revista Mexicana de Sociología No. 1/84, UNAM, México, 1984.

38. Sánchez Vázquez, Adolfo. "La ideología de la neutralidad" en Introducción a la epistemología, ENEP-Acatlán, -- UNAM, México, 1983.

39. Schaff, Adam. "Historia y verdad" en Introducción a la --- epistemología, ENEP-Acatlán, UNAM, México, 1983.

40. Serrano Castañeda, José Antonio. Pedagogía ciencia(s) de - la educación. Ponencia presenta en ENEP-Aragón, --- UNAM, México, 1986.

41. Serrano Castañeda, José Antonio. "Notas sobre el deseo de saber" en Revista Psicoanálisis y Pedagogía, ENEP- - Aragón, UNAM, México, 1985.

42. Tersant, Jean Luc De France De. "Psicoanálisis y Teoría(s) del aprendizaje" en Colección Pedagógica Universitaria, No. 5, Universidad Veracruzana, México, 1978.

43. Valencia García, Gualupe; Flores Dávila, Julia Isabel. "El análisis político regional, consideraciones en torno a la construcción de un objeto de estudio" en Revista Mexicana de Sociología No. 1/87, UNAM, México, -- 1987.

44. Zarzar Charur, Carlos. "Conducta y aprendizaje". Una aproximación teórica" en Revista Perfiles Educativos -- No. 17, CISE, UNAM, México, 1982.

45. Zemelman M., Hugo. "La totalidad como perspectiva de descubrimiento" en Revista Mexicana de Sociología No. 1/87, UNAM, México, 1987.

REVISTAS

1. Revista alternativa, ENEP-Aragón, México, 1986, Número especial.

2. Colección Pedagógica Universitaria, No. 5, Universidad Veracruzana, México, 1978.

3. Revista Coyuntura, No. 14, UNAM, México, 1986.

4. Revista Dialéctica, No. 2, UAP, Puebla, 1977.

5. Revista de la Educación Superior, No. 48, ANUIES, México, 1983.

6. Revista Mexicana de Sociología, No. 1/84, UNAM, México, -- 1984.

7. Revista Mexicana de Sociología, No. 1/87, UNAM, México, -- 1987.

8. Revista Perfiles Educativos, No. 13, CISE, UNAM, México, - 1981.

9. Revista Perfiles Educativos, Núm, 17 y 18, CISE, UNAM, México, 1982.

10. Revista Perfiles Educativos, Núm, 27 - 28, CISE, UNAM, México, 1985.

11. Revista Psicoanálisis y Pedagogía, ENEP-Aragón, UNAM, México, 1985.