



Magdalena Bas

Facultad de Derecho
Universidad de la República

magdalenabas@gmail.com

Citación recomendada

BAS, Magdalena (2014). «Cuando el saber popular se contraponen al saber académico. El caso de Derecho Internacional Público». En: *InterCambios*, n.º 2, diciembre.

Cuando el saber popular se contraponen al saber académico*

Resumen

Este trabajo constituye un intento de profundizar en la tarea del docente en la articulación de saberes en el aula, especialmente cuando se presentan preconcepciones del saber popular que se contraponen con los conceptos académicos. Se toma como marco teórico el desarrollo de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, haciendo especial énfasis en el trabajo con ideas previas, para finalmente plantearse algunos ejemplos de aplicación para el caso de la asignatura Derecho Internacional Público (carreras de Abogacía y Notariado de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República (UdelaR))

Palabras claves:

enseñanza universitaria, aprendizaje significativo, ideas previas, saber popular, saber académico.

El aprendizaje significativo y sus requisitos

La teoría del aprendizaje significativo es desarrollada por Ausubel en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula,¹ donde el docente no se comporta como un simple informante calificado, sino como un facilitador de aprendizajes, un articulador entre las ideas previas de los estudiantes y el nuevo conocimiento. Si bien la teoría ausubeliana refiere al aula escolar, en esta instancia se hace extensiva al proceso de enseñanza y aprendizaje universitario, en el entendido de que el docente debe sembrar la semilla para que el aprendizaje continúe aun después del desarrollo curricular de los cursos y el trabajo dentro de la universidad.

Como explica el autor, «la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de

modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición)» (Ausubel, 1976: 59).

Los nuevos conocimientos se integran a la estructura cognitiva previa del sujeto que aprende. Es el docente quien tiene la función de tender puentes cognitivos para que el estudiante pueda relacionar, de modo no arbitrario y sustancial, los conocimientos que ya posee (ideas previas) con los nuevos conocimientos mediante ideas inclusoras que lo ayuden a comprender y asimilar la información recibida.

Sin embargo, este proceso requiere de dos elementos: el significado lógico y potencial del material utilizado y la predisposición del sujeto que aprende. En cuanto al primer punto

* Este artículo es una versión revisada y ampliada de un trabajo realizado en el marco del curso «Los procesos psicopedagógicos en el sujeto epistémico de aprendizaje de nivel universitario», del Área de Fortalecimiento Didáctico 2012, a cargo de la profesora Mabel Quintela.

² Esto es, el espacio en el cual se desarrolla el acto pedagógico. Puede tratarse de un salón de clase como espacio físico en las instituciones educativas para el desarrollo de la enseñanza formal, o de otros espacios donde pueda desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje.

es importante destacar que el material de uso académico debe alentar la asociación significativa de conocimiento, no la mera repetición de informaciones sin conexión lógica entre ellas (Pozo, 1989: 210).

En cuanto a la predisposición del estudiante, la motivación del docente se torna un factor esencial. En esta línea, Bain (2007) pone foco en el ambiente que el docente debe propiciar en sus clases, lo que él denomina «un entorno para el aprendizaje crítico natural». Esto es, un contexto que ayude a los estudiantes a pensar críticamente, que los estimule con preguntas que les interesen y los sumerjan en la disciplina, generando un ambiente distendido en el que se disminuya el miedo a equivocarse y se favorezca el aprendizaje significativo, apoyado por el docente en todo momento.²

Con estas dos condiciones presentes, el estudiante tendrá las bases necesarias para asimilar significativamente nuevos conocimientos desarrollando un rol activo que no se centre en la recepción de conocimientos, sino, por el contrario, que se focalice en el análisis crítico y en la interpretación profunda de acuerdo con sus propias concepciones académicas, sociales, culturales, religiosas, políticas, esto es, con su propia estructura cognoscitiva. En suma, el aprendizaje significativo permite pasar de la mera información, o procesamiento de datos, a la formación, esto es, asimilar la información de acuerdo con sus conocimientos previos, de manera crítica y personal.

Sin embargo, este proceso contrasta con el tradicional aprendizaje memorístico, en que el estudiante ocupa un rol pasivo, limitado a la recepción de conocimientos y simple repetición.³

Como explica Gordillo (1988: 37), esto es «intelectualmente un desafío mayor que repetir libros de texto, y hasta puede representar mayor inversión de tiempo». El desafío involucra tanto a estudiantes como a docentes, principalmente en lo que se vincula con el desarrollo de la motivación como movimiento hacia el conocimiento y su aplicación a la realidad.⁴

El actual estudiante en el futuro será profesional universitario, y la resolución de los problemas que le presente la vida laboral no podrá ser canalizada mediante la mera repetición de libros, sino mediante la interpretación de la realidad (que hace las veces de nuevo conocimiento) sobre la base de los conceptos adquiridos en la vida estudiantil (ideas previas). El aprendizaje significativo no es un proceso con un fin definido, sino que es la base para generar nuevos aprendizajes.

Los saberes presentes en el aula

Como se explicara en el punto anterior, este modelo propone un docente facilitador de conocimientos presentes en el aula, que genera puentes cognitivos entre las ideas previas y el nuevo conocimiento (sean representaciones, conceptos o proposiciones).⁵

Bertoni (2002) complementa estas ideas profundizando en los saberes que se intercambian entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje: el saber del alumno, el saber académico, el saber a enseñar y el saber didactizado. El saber del alumno son las ideas previas en el sentido ausubliano, esto es, las ideas que forman parte de la estructura cognoscitiva del

estudiante provenientes de cursos anteriores y del saber popular y cotidiano. Es un saber proveniente de la experiencia previa del estudiante. Dada la importancia del rol del docente, este debe conocer las ideas previas del alumnado, de manera de poder «emplearlas» en el desarrollo de nuevos conocimientos.

El saber académico⁶ son los conocimientos que se producen en los centros de investigación por especialistas en la materia, que interpretan la realidad de acuerdo con el rigor científico de su disciplina. Esta categoría de saber puede oponerse al saber cotidiano y popular, aspecto que será desarrollado más adelante.

De acuerdo a los saberes, destrezas y valores que una sociedad considera relevantes en un momento y contexto dados, para la conformación de los programas y planes de estudio se seleccionan ciertos conocimientos del saber académico. Este conjunto de conocimientos seleccionados es el saber a enseñar, punto de partida del proceso de transposición didáctica que explica Chevallard:

... un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El «trabajo» que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (Chevallard, 1997: 45).

Por último, el saber didactizado es el conjunto de conocimientos construido por el docente tomando en cuenta el contenido de la asignatura, el



Figura 1. Clarividencia (1936).

saber de la experiencia del alumnado, el control institucional y las orientaciones curriculares.

El docente, mediante la conjunción de los saberes presentes en el aula, propicia un proceso de transformación del saber del alumno según Bertoni (o ideas previas según Ausubel) similar al propuesto por René Magritte en la obra *Clarividencia*.

Contradicción entre ideas previas del saber popular y los contenidos del saber académico

Las ideas previas del estudiante que provienen de su experiencia anterior (como estudiante y como ser social) no siempre coinciden con el saber académico, principalmente cuando se trata de ideas erróneas desde el punto de vista científico. Es función esencial del docente indagar en las ideas previas de los estudiantes para reconocer estos errores o contradicciones, y para que en el trabajo sobre ellos pueda generarse el aprendizaje (Quintela, 2008).

inhibir este proceso. El docente, en la creación del entorno de aprendizaje crítico natural en palabras de Bain, introduce a los estudiantes a presentar sus ideas sin miedo a equivocarse, y a ser capaces de analizar críticamente sus propios errores y vencer la resistencia al cambio, de modo de alentar la producción de conocimiento y no su retracción.

El conflicto cognitivo trabajado por el docente para resolver contradicciones permite traer al aula experimentaciones o teorías alternativas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma se retoma el camino hacia las ideas inclusoras y se determina el cambio conceptual mediante una reestructuración y ampliación del campo mental, que es el mayor logro del aprendizaje significativo y el terreno propicio para la creación de nuevas ideas.

En esta línea de pensamiento, pueden enmarcarse las siguientes obras de René Magritte. Las imágenes⁷ chocan con las ideas previas del observador, pero a su vez lo hacen pensar críticamente y generan pensamiento creativo (creando y recreando conocimiento, como propone Freire, 1996). (fig. 3 y 4)



Figura 2. Alberto Montt (2010).

2 Cabe destacar que ese entorno no es responsabilidad única del docente, juegan un rol clave las políticas de la institución universitaria en cuestión.

3 En este punto es importante tener en cuenta que Ausubel entiende que el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo no son excluyentes, pueden coexistir (Pozo, 1989: 213).

4 El docente debe potenciar la motivación intrínseca, esto es, aquella que es un fin en sí misma, que proviene del propio estudiante y no de factores externos (como la motivación extrínseca basada en tener una buena calificación, evitar perder un examen, un regalo de la familia, etc.).

5 Las representaciones refieren al vocabulario de cada área del conocimiento, los conceptos son representaciones de la realidad, las proposiciones son ideas que relacionan dos o más conceptos. Entre las representaciones, los conceptos y las proposiciones, la necesidad de procesos de aprendizaje significativo aumenta progresivamente.

6 Chavallard (1997) a quien sigue Bertoni, lo denomina «saber sabio».

7 Ambas imágenes se encuentran disponibles en: <http://personal.telefonica.terra.es/web/auladefilosofia/arte/magritte.htm> [Consultado: 20.09.12].



Figura 3. La traición de las imágenes (1928-1929).

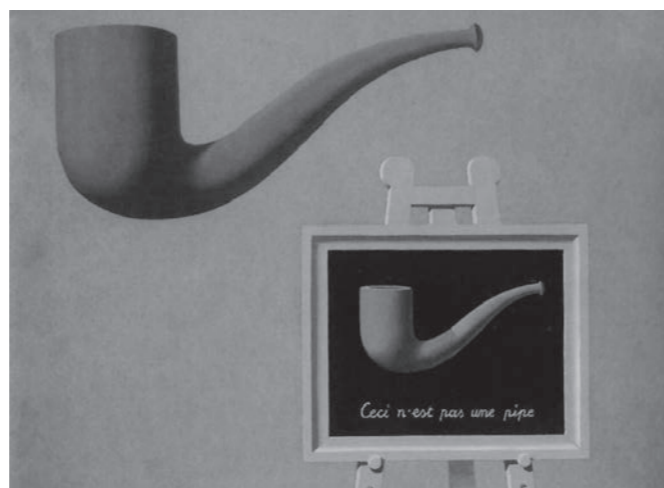


Figura 4. Los dos misterios (1966).

Asimismo, es interesante observar la siguiente caricatura del dibujante chileno Alberto Montt (2010),⁸ que con gran comicidad opina sobre este tema. (fig. 2)

No obstante, cabe destacar que el actual estudiante universitario es un profesional en gestación, y dada la complejidad y el carácter inacabado del proceso de transmisión de conocimientos, el trabajo con ideas previas presenta una limitación intrínseca propia de la teoría del aprendizaje significativo: la guía del docente no estará presente una vez que el estudiante universitario se gradúe. Si bien este aspecto no es objeto del presente análisis, se deja planteada la interrogante sobre cómo complementar eficazmente el aprendizaje significativo con el desarrollo de la autonomía de aprendizaje del estudiante, de modo que el cambio conceptual se logre fuera del aula, sin la guía del docente, aun cuando se parta de ideas previas erróneas.

La enseñanza del derecho internacional público a nivel universitario

Como disciplina científica, el derecho internacional público no escapa a la situación planteada. Sin pretender establecer reglas para la aplicación de la teoría ausubeliana o desconocer el carácter complejo del proceso de en-

señanza-aprendizaje, a continuación se proponen algunos ejemplos ilustrativos de situaciones recogidos de la práctica docente de la mencionada asignatura en las carreras de Abogacía y Notariado (Facultad de Derecho de la UdelAR).

En primer lugar, un tema en el que habitualmente se presentan ideas previas científicamente incorrectas es el estudio de la regulación internacional de la Antártida. Popularmente, e incluso en los medios de comunicación, se menciona la «Antártida uruguaya» o la «Antártida argentina», entre otros, para referirse a las bases científicas allí instaladas por esos estados.

Sin embargo, las normas internacionales presentan otra solución: el Tratado Antártico de 1959 establece el congelamiento de las reclamaciones de soberanía territorial existentes al momento de su entrada en vigencia, y especifica que ningún acto o actividad realizada «constituirá fundamento para hacer valer, apoyar o negar una reclamación de soberanía territorial en la Antártida, ni para crear derechos de soberanía en esta región» (artículo IV numeral 2). De esta manera, al no poder ejercerse soberanía territorial en la Antártida, se tira por tierra la idea preconcebida de una extensión territorial uruguaya en esa parte del mundo.

Otro ejemplo es lo que ocurre en el estudio de los locales de las misiones

diplomáticas permanentes acreditadas en el extranjero. El saber popular y cotidiano, apoyado por un sinfín de películas de origen estadounidense, indica que las embajadas son territorio del Estado acreditante, esto es, del Estado de envío. Sin embargo, la Convención de Viena de 1961 sobre Relaciones Diplomáticas, que actualmente regula el tema, no tiene en cuenta la popular teoría de la territorialidad, sino la teoría de la función. En su marco se establecen la inviolabilidad de los locales de las misiones diplomáticas y el consecuente deber de protección del Estado receptor (para el mejor ejercicio de las funciones diplomáticas del Estado acreditante, no por tratarse de parte de su territorio «alojado» en el exterior).

La idea popular de la territorialidad de los locales de las misiones diplomáticas no es acorde con el principio de la soberanía territorial de los estados, tema desarrollado en las primeras clases del curso y retomado constantemente por formar parte de la columna vertebral del derecho internacional público contemporáneo. De esta manera, se generan conexiones entre los nuevos conceptos y las ideas previas desarrolladas en el curso, y se sientan las bases para descartar las ideas previas erróneas, fuertemente arraigadas en las creencias populares (y muchas veces lamentablemente extendidas por los medios de comunicación). Del mismo modo, se propicia el

pensamiento crítico y se desestimula a caer en pensamientos simplistas que no tienen en cuenta el estudio de la disciplina en su conjunto.

Por otra parte, es esencial que el estudiante vea esta dinámica de la coyuntura internacional, puesto que el derecho internacional público es una asignatura de gran actualidad y vinculación con la realidad nacional e internacional. Las normas jurídicas y teorías presentadas solo pueden comprenderse cabalmente si se comprende su aplicación a los hechos en concreto.

De esta manera el docente potencia la motivación de los estudiantes a aprender al llevar al aula temas de actualidad, proponer la resolución de casos prácticos para aplicar los conocimientos teóricos y/o seleccionar materiales que inviten a la reflexión e investigación en la materia. Como indica Míguez:

... es fundamental incentivar el interés y la curiosidad de los estudiantes por la tarea a realizar, explicitar su utilidad y aplicabilidad, mostrar las estrategias para resolverla, la relevancia de adquirir esos conocimientos y procedimientos para su formación integral como egresados universitarios (Míguez, 2005: 9).

El aprendizaje contextualizado es un poderoso motivador para los estudiantes. Por ejemplo, en el estudio de los locales de las misiones diplomáticas en los últimos tiempos un caso muy difundido ha despertado

especial interés en los estudiantes. Se trata de la solicitud de asilo del fundador de Wikileaks, Julian Assange, al gobierno de Ecuador el día 19 de junio de 2012, y su permanencia desde entonces en la embajada ecuatoriana en Londres. Tal caso ilustra que, pese a haberse emitido un orden de captura internacional por la justicia sueca, la policía inglesa no ha ingresado al recinto en cumplimiento de las normas internacionales (artículo 22 numeral 1 de la Convención de Viena de 1961 sobre Relaciones Diplomáticas).

De igual manera, resulta de interés la situación en torno a la muerte del embajador estadounidense en Libia Christopher Stevens en ocasión del ataque a la oficina consular de Estados Unidos en Bengasi perpetrado el 11 de setiembre de 2012. La ausencia de protección del Estado receptor al local de la oficina consular representa un incumplimiento del artículo 31 numeral 3 de la Convención de Viena de 1963 sobre Relaciones Consulares.

En las situaciones planteadas, el rol tradicional del docente cambia, se convierte en un facilitador de los aprendizajes del estudiante. El eje de la enseñanza se desplaza del docente al sujeto que aprende, de la simple apropiación del saber académico a la construcción de ese saber. Es este el marco en el cual el docente propicia que la universidad se acerque a la sociedad, que los estudiantes se involucren con ella y que el saber

sea permeable en la realidad. De esta forma los estudiantes serán capaces de generar aprendizajes significativos que luego serán aplicados fuera del aula universitaria en el ejercicio de su profesión, así como en su desarrollo como seres sociales.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo se han desarrollado los postulados fundamentales del modelo de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel. El aprendizaje significativo permite al ser humano crear ideas mediante una reestructuración y ampliación de su campo mental.

La transformación del conocimiento dentro del aula, conjugando los cuatro saberes allí presentes, cuenta con la función esencial del docente como facilitador del conocimiento y del estudiante con un rol activo y no meramente receptivo.

Un caso especial es el trabajo con ideas previas que resultan erróneas en términos científicos. Si bien esta situación puede significar un desafío mayor para el docente, puesto que debe vencer la resistencia al cambio de los estudiantes, también conforma un terreno fértil para plantar allí la semilla que permita seguir generando conocimientos significativos y transformadores, dentro y fuera del aula universitaria.

Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, David (1976). «Significado y aprendizaje significativo». En David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BAIN, Ken (2007). «¿Cómo preparan las clases?». *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

⁸ La imagen se encuentra disponible en Dosis Diarias de Alberto Montt: <http://dosisdiarias.com/> [Consultado: 25.09.12].

- BAS VILIZIO, Magdalena y GUERRA BASEDAS, Daniela (2012). «Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay)». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Año 10, n.º 20 (2012), 207-217. Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires y Rubinzal - Culzoni Editores, Buenos Aires. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/20/desarrollo-del-aprendizaje-significativo-como-base-para-el-ejercicio-profesional-universitario.pdf [Consultado 12.11.13].
- BERTONI, Elba (2002). «La transposición didáctica. Un campo de reflexión con múltiples posibilidades para la docencia». *Conversación. Revista de Reflexión y Experiencia Educativa*, n.º 1 (octubre 2002), Montevideo.
- CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Capítulo 1. Aique Grupo Editor. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf> [Consultado 20.09.12].
- FREIRE, Paulo (1996). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- GORDILLO, Agustín (1988). *El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*. Buenos Aires: Civitas.
- MÍGUEZ PALERMO, Marina (2005). «El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión». *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [artículo en línea]. Vol. 1 n.º 3 (julio-diciembre 2005). Disponible en: http://www.fing.edu.uy/uni_ens/mmiguez_ieRED.pdf [Consultado: 27.11.12].
- POZO, Juan Ignacio (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Capítulo VII. Madrid: Ediciones Morata. S. L.
- QUINTELA, Mabel (s/f). *Conflictos cognitivos*. Ponencia presentada en Colegio y Liceo n.º 3 San José de la Providencia, Paysandú.

