



Elba Bertoni

Programa de Formación
Pedagógica - Didáctica
del Área Social de
la Universidad de la
República, Uruguay

eibertoni30@gmail.com

Mabel Quintela†

Citación recomendada:

BERTONI, Elba; QUINTELA,
Mabel (2015). «La
dimensión afectiva
e intersubjetiva del
aprendizaje. Una mirada
desde la filosofía». En:
InterCambios, vol. 2, n.º 1,
junio.

La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje.¹ Una mirada desde la filosofía

Resumen

El texto que aquí se presenta nos remite a un aspecto generalmente no tomado en cuenta por los docentes, sobre todo si estos se desempeñan en la enseñanza superior. Nos referimos a la problemática del aprendizaje, específicamente de aquellos procesos llevados a cabo en el aula, y a las condicionantes no cognitivas que eventualmente pudieran favorecer o bloquear la apropiación del saber por los estudiantes. Es una pregunta acerca de la afectividad y las relaciones intersubjetivas que, quiérase o no, contribuyen a crear el clima necesario para desarrollar en forma integral tanto la capacidad cognitiva como la sensibilidad, la creatividad y otras formas de pensar del sujeto. No es común que la academia reconozca y valore esas capacidades, como tampoco valora el papel que desempeñan la intuición y el razonamiento analógico en el aprendizaje. Es una pregunta por el significado del aula (que es algo más que el espacio físico donde se reúnen docente/s y alumnos) y lo que en ella ocurre. Un intento por responder a la gran interrogante sobre la diversidad de formas que toma la afectividad en función de la multiplicidad de vínculos intersubjetivos que en ese escenario tan particular como es el aula se desarrollan y entretienen, y que inciden, de alguna manera, en el objetivo principal de la enseñanza formalizada: la construcción del conocimiento. En esencia es una pregunta sobre la realidad compleja y contradictoria del fenómeno «aula» y sobre el acto pedagógico que en ella se desarrolla.

Palabras claves:

subjetividad, intersubjetividad, afectividad, aula, aprendizaje.

La teoría del aprendizaje de Ausubel (1983), muy de moda desde comienzos de la década de los noventa en nuestro país, señala como propio del aprendizaje significativo (que distingue del memorístico) el ser siempre «idiosincrásico», es decir, el ser siempre una construcción individual, íntima, una «deformación» respecto a lo transmitido, «enseñado». Esto tendría que hacer reflexionar a quienes se desempeñan como docentes respecto al factor «subje-

tividad» y «objetividad» en la enseñanza y el aprendizaje. Hoy ya no es posible concebir la dialógica del aprender-enseñar, enseñar-aprender sin pensar y sentir, lo que es «ser sujeto».

En nuestra tradición filosófica occidental, la idea de *sujeto* tiene una larga prehistoria y una historia «oficial» que se abre con el planteo cartesiano del «cogito», fundamento de la filosofía moderna. Descubrirse como «sujeto» es descubrirse en

¹ Este artículo forma parte de un trabajo más amplio e inédito denominado *Dos visiones del aula: de lo «fáctico» a lo «deseable»*, que fuera realizado por las autoras en el año 2000. Considerando la vigencia de la temática de uno de los apartados de aquel texto original, lo presentamos aquí, con las modificaciones del caso, a modo de homenaje a una de las autoras, Mabel Quintela, quien se desempeñara hasta su fallecimiento (24/2/14) como profesora adjunta grado 3 en el Proyecto Formación Pedagógico-Didáctica de los Docentes Universitarios del Área Social.

la inmediatez y evidencia que tiene nuestro pensamiento: el acceso a otra cosa que no sea «yo» me llega a través de ese «darme cuenta» que es mi conciencia, mi pensar que pienso y por el que traigo a mí las otras cosas que no son mi pensar.

En la ciencia clásica, la subjetividad aparece como algo indeseable, como fuente de errores, como «ruido» que perturba la comunicación con los objetos. De ahí que, como dice Edgar Morin, «la ciencia clásica excluyó siempre al observador de su observación y al pensador, el que construye conceptos, de su concepción, como si fuera prácticamente inexistente o se encontrara en la sede de la verdad suprema y absoluta» (1984: 46-47).

Toda la investigación científica en las ciencias humanas y sociales del siglo XIX y de la mayor parte del XX se impregnó de este modelo de objetividad como garantía de cientificidad, y desterró al sujeto. El científico, como dice P. Thuillier (haciendo la crítica a esta concepción de la ciencia que abría el conocimiento a una verdad absoluta y eterna), era visto como «un espíritu puro, frío, neutro y objetivo que se mueve en un vacío cultural e ideológico perfecto» (1990: 18).

Queremos acercarnos al aula y al acto pedagógico de enseñar y aprender desde la perspectiva teórica que toma en cuenta la historia filosófica de la subjetividad, primero encapsulada en un sí mismo, presa de un solipsismo² que la identifica con el pensamiento entendido ante todo como intelecto y razón, que la separa de la corporeidad, de la sensorialidad y de las «afecciones» en general tanto como del prójimo, un otro que se conoce por el juicio de la razón. Juicio para el que la emoción es solo perturbación, «ruido» que impide el conocimiento objetivo de un sujeto, que es aquí «objeto». Un «sujeto» que para ser conocido necesita ser reducido a la categoría de «objeto»:

tal el principio de las corrientes de psicología objetiva como las representadas por el conductismo radical.

... podemos decir que para llegar a un análisis científico de la conducta no necesitamos intentar descubrir qué son y qué no son personalidades, estados mentales, sentimientos, peculiaridades de carácter, planes, propósitos, intenciones, o cualquier otro prerrequisito de un problemático hombre autónomo (Skinner, 1987: 13).

Concebimos la circunstancia de educar y aprender enmarcada en el espacio-tiempo que delimita el aula como la oportunidad —consagrada por nuestra cultura— de ser los humanos unos-con-otros, de manera peculiar. Por tanto, de ejercitar conjuntamente la singularidad y los vínculos intersubjetivos. Es pertinente aclarar que aquí estamos manejando un concepto de «aula deseada» que va más allá del «lugar destinado a dar clase en un centro de enseñanza» —que no es solo lugar físico o salón de clase— para contraponerla a lo que de hecho observamos cotidianamente. Lo que nos interesa es poner en tela de juicio ese espacio consagrado de la educación formal que aún hoy mantiene sus reminiscencias de «celda ampliada» a cuyo frente un pizarrón aguarda los grafemas de una lección, con filas de bancos, en algunos casos fijos, y que sigue conservando, aun con los aportes de la mejor tecnología, un perfil «domesticador», a contramano de la informalidad que ostentan las actuales relaciones entre docentes y estudiantes. También porque en ese ámbito se juega «el poder docente», todavía escasamente compartido con los alumnos. Y este es un punto fundamental en el aprendizaje, sobre todo si se trata del nivel superior de enseñanza.

Al enfoque fenomenológico-existencial (desarrollado ampliamente por las filosofías del siglo XX), se agregan hoy los aportes de las ciencias nuevas (que no se habían desarrollado en la época en que Husserl (s/f) trató la «crisis de las ciencias»), como las biociencias, la ecología profunda y las ciencias cognitivas. Estos enfoques, aunque todavía no ensamblados en una tesis conjunta (en este sentido, el enfoque de E. Morin (1984) sobre la complejidad puede ser fundamental), se perfilan por un lado como confirmatorios de la tesis fenomenológico-existencial y por otro como fuertemente ampliatorios de sus categorías claves, como las de *ser-en-el mundo* y *ser-con-otros*.

Casi al inicio de nuestras reflexiones sosteníamos que en una perspectiva educativa contemporánea el aula no podía ser vista nunca como el simple lugar (topos) donde se reúnen docentes y alumnos de acuerdo con roles preestablecidos (unos enseñan, otros aprenden), sino que la mirada debía dirigirse a ese sistema complejo de interrelaciones comunicativas que se concretan en un tiempo en acto, en el aquí y ahora, de carácter epistemológico y pedagógico.

Sistema implica ya la idea de conjunto de interacciones y retroacciones que se dan entre participantes heterogéneos entre sí. La «complejidad» no es un adjetivo decorativo: apunta —y nadie lo ha señalado mejor que Morin (1994: 32-99)— a tomar en cuenta el significado originario de *complexus*: lo que está tejido en conjunto, en el que se destaca *lo relacional*, *lo vincular* como lo que hace al aula.

Esto significa que desde esta concepción ya no hay «cosas» u «objetos» en el aula (sean estos «bancos», «murales», «pizarrones», «equipos informáticos», «docentes», «alumnos» o «conocimiento»), hay *procesos* y *vínculos*. Esa es la materia del aula, válida también para el caso del «aula ampliada», que se impone cada vez más como for-

ma de contextualizar el aprendizaje a partir de la experiencia concreta del hacer técnico o profesional. Así lo testimonian otros formatos de enseñanza hoy existentes en la educación superior: aprendizaje a distancia o en red, becas de trabajo, pasantías, tutorías, tareas en y con la comunidad, etc.

Por esta razón, el aula se presenta y actúa como una unidad de ambiente «mental», en el sentido de G. Bateson (1966). Esta «unidad mental» del aula es una *trama integrada* en la que solo artificialmente podemos hacer cortes para hablar de «saberes», de «afectos», de «procesos conscientes» o «inconscientes», de «razón» o «emoción», de «aprendizaje» y «enseñanza», o más concretamente de «notas», «programas», «ejercicios», «exposiciones», «temas dados o a dar», «cursos», «aprobaciones», etc., etc.

Pero sucede que esos «cortes» en la trama han sido la norma que rige en la práctica y en la teoría pedagógica, porque, entre otras cosas, toda organización de la práctica educativa y todo análisis teórico de la práctica educativa necesitan ordenar, clasificar, categorizar —y esto es legítimo—, pero olvidan que la división, la fragmentación y compartimentación de los conocimientos han dado por resultado una ignorancia nueva: la del experto, la del superespecialista que pierde de vista el contexto cultural e histórico en el que se inserta su parcela de saber, y que de esta manera puede ser manipulado por una racionalidad instrumental propia del mundo de la tecnociencia que nos hegemoniza.

No es nuestro propósito detenernos en la consideración, ni siquiera colateral, de lo que es la racionalidad instrumental o la tecnociencia. Sí, no perder de vista el macrocontexto que justifica que en la práctica de aula los «cortes» de la «trama» se impongan casi con la misma ceguera de aquel que no ve el bosque por

detenerse en la percepción de cada árbol (o parte del árbol).

Y sucede que la percepción y la reflexión sobre fenómenos de carácter «gestáltico» y «complejo» —como lo son los *climas afectivos favorables o desfavorables para el aprendizaje*— que tiñen el espacio y el tiempo del aula se tornan cada vez más raras, más esporádicas (y, por lo mismo, dificultosas). Porque, además, el criterio tecnocrático que se impone con el estilo de las «reformas educativas», sobre todo de la enseñanza básica en la región, las vuelve desdeñables o insignificantes. Pero es justamente este aspecto de «clima áulico» el más revelador respecto al éxito o fracaso del acto pedagógico.

Es una constatación generalizada —y si se quiere hasta vulgar—, que lo que más queda incorporado en nosotros después de haber pasado por la escuela primaria, secundaria o universidad no son tanto «cadenas de argumentos o bloques de información, sino el recuerdo del clima afectivo e interpersonal que pudimos respirar mientras aprendíamos».

Lo que permanece grabado en el recuerdo es el manejo autoritario o acariciador que las personas e instituciones del entorno pusieron en práctica con nosotros. Lo que nunca olvidamos de los demás es su actitud y su disposición corporal, el clima interhumano que crearon a nuestro alrededor. Las grandes decisiones de nuestra vida se alimentan de la calidez o amargura que logramos percibir en los climas afectivos que nos rodean desde la infancia (Restrepo, 1998: 99).

Esta constatación tan común y palmaria no puede ser pasada por alto.

Nuestra pregunta ha sido desde el comienzo la pregunta por el signi-

ficado del aula y las actividades de aprendizaje que en ella ocurren. ¿Por qué a veces se dan aprendizajes profundos y duraderos y otras no, por más que como docentes nos esmeremos en que las cosas salgan bien?

Cuando la clase se vuelve una experiencia de «logro» no es por nuestro particular desempeño ni por el de los alumnos, sino por el clima afectivo-pedagógico que nos envuelve como una verdadera biosfera en la que el intercambio y el diálogo nos abren a una comprensión conceptual más rigurosa al tiempo que facilitan un pensar analógico, más atrevido y libre que aquel que marca la inferencia inductivo-deductiva. Ese pensar analógico, presente en el aula pero poco reconocido, es de enorme importancia en la comprensión de temas científicos y en la solución de problemas, ya que implica transferir una parte del conocimiento de un dominio ya conocido (conocimiento previo) a un dominio nuevo. Dos procesos bien diferenciados lo caracterizan: un proceso de recuperación de información relevante ya familiar y otro que se encarga de aplicarlo a la nueva situación; mediante un proceso de extrapolación, se establece la correspondencia entre ambos.

No obstante los avances científicos que demuestran la enorme complejidad de la estructura cerebral y el funcionamiento en red de neuronas interconectadas según un patrón en el que la no-linealidad y la capacidad de organizarse son características fundamentales, el razonamiento analógico viene siendo objeto de investigaciones, algunas de ellas focalizadas en los procesos mentales unidos a la actividad del hemisferio derecho, al que ya Pavlov calificaba de «cerebro del artista». Pero hay una línea de exploración interesante al respecto en la propuesta de Charles S. Peirce sobre la abducción,³ único tipo de argumento —según Peirce— que inicia

2 «Doctrina presentada como una consecuencia lógica que resulta del carácter ideal del conocimiento; consiste en sostener que el yo individual de que se tiene conciencia, con sus modificaciones subjetivas, es toda la realidad, y que los otros *yoes* cuya representación se tiene no tienen más existencia independiente que los personajes de los sueños; [...]» (Lalande, 1966).

3 Si bien el término *abducción* tiene una larga historia desde Aristóteles, que lo entendía como procedimiento de prueba indirecta, y más tarde Proclo (siglo V), para quien era un método de demostración matemática, recién a fines del siglo XIX uno de los primeros representantes del pragmatismo, C. Peirce, lo recupera para designar el primer momento del proceso inductivo, el que se refiere a la elección de una hipótesis que sirva para explicar determinados hechos empíricos (Abbagnano, 1974).

una nueva idea. Tiene que ver con la enunciación simple y rápida de lo que captamos de manera holística y que nos da pie para forjar hipótesis y conjeturas. Depende de una percepción inconsciente de conexiones entre aspectos del mundo que permiten pasar de un laberinto de predicados a una idea-síntesis (la conjetura) que se identifica con la emoción. Por eso Peirce lo llama «elemento sensual del pensamiento» (en tanto la inducción es el «elemento habitual»). Y la describe como «una singular ensalada cuyo elemento esencial es su falta de fundamento, su ubicuidad y su confiabilidad» (citado por Sebeok, 1987: 41).

Y es que el significado del aula tiene que ver con el «gusto» y el «goce» que produce el conocimiento, que cobra su carácter de significatividad no solo porque es incorporación sustantiva y no arbitraria a las estructuras cognitivas del alumno (Ausubel, 1983: 18-48), sino porque se ha envuelto para todos—incluido el docente— en una vivencia colectiva, intrasubjetiva, que, como señalaba Husserl (1979), es de naturaleza «empática».⁴

No se nos oculta que estas vivencias subjetivas que ahora intentamos rescatar en el quehacer docente del día a día no son ni tan continuas ni tan claras. La conflictividad que implica el aula, tanto desde el punto de vista de las exigencias de estudio y preparación como de organización y conducción de los saberes que en ella se mueven, no puede ser minimizada en favor de una «comunicación y apoyo afectivo» de estilo asistencial, porque se perdería lo esencial del acto pedagógico, que es enseñar y aprender un contenido específico de

una disciplina, un valor o una norma de convivencia.

Afirmamos pues un ámbito —el aula, que no es «consultorio»— en el que, como en ningún otro (nos parece), se nos da la oportunidad de conjugar las «razones de la razón con las razones del corazón» (Pascal, 1936), con el objetivo de comprender, descubrir y aportar al acervo cultural de que disponemos. También ha sido parte de nuestra experiencia el constatar una tendencia a tratar lo afectivo y lo vincular en el aula a partir de una matriz de seducción demagógica, que es una forma disfrazada del autoritarismo que caracteriza a la pedagogía tradicional. No en vano la seducción que toma esta forma generalmente va acompañada de un poderoso discurso docente que rara vez da paso a la escucha del estudiante y por lo tanto mantiene la estructura expositiva-explicativa o demostrativa de una clase centrada en el profesor que caracterizó a la didáctica clásica.

Pero si el aula es esa unidad de ambiente «mental» (en el sentido de Bateson) en el que la sobrevivencia depende de haber comprendido que no se crece en la lógica de uno-contrario sino en la lógica del uno-con-otro, que además está internalizada (Vigotsky, 1986), *se puede concebir lo afectivo como la dimensión que da lugar a las emergencias creativas del sistema* —la idea que va más allá del plan de clase, el debate que no se osaba tener en la familia o en el grupo de pares— y a la vez a *los estreñimientos que el sistema impone*, como la inhibición del estallido emocional, de la conducta o el lenguaje que impide la comprensión de las ideas. Lo afectivo, en definitiva,

más que un entramado de amores y odios, de equívocos y ambivalencia, puede aparecer en el aula —si aceptamos su carácter de sistema abierto y complejo— como la aceptación y el gusto por *la incertidumbre* de que hoy sabemos está agujereado el conocimiento para —como dice E. Morin (1984: 40-71)— construir «un pensamiento que se nutra de incertidumbre en lugar de morir de ella».

Lo afectivo en el aula se orientaría en el sentido de un *cuidado cuidadoso*, en el respeto al diálogo entre diferentes, en la práctica de la *contextualización y la problematización* de los saberes que surgen en el «aquí y el ahora» del tiempo pedagógico de una clase.⁵ Lo afectivo en el aula se orientaría al cuidado y valoración del razonamiento idiosincrásico que supone el aprendizaje. En suma, lo afectivo en el aula puede considerarse como la plena aceptación de un saber afectivo que nace del «ser sujeto» y se manifiesta como capacidad de organizar y gestionar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estas consideraciones nos devuelven un aspecto del aula que habíamos bosquejado al inicio, cuando nos preguntábamos de qué está hecho ese espacio áulico. Respondemos con la idea de «tiempo en acto» en el encuentro pedagógico.

Sobre el tiempo en acto del aula

Vinculamos la categoría de «tiempo en acto» a la configuración única e irrepetible de la trama interpersonal afectiva y de conocimiento que se da en cada clase, en cada taller, en cada clínica, en cada instancia de enseñan-

za y aprendizaje. Entendemos que ese tiempo en acto del aula es el que se vive como momento de crecimiento en la comprensión de una cuestión planteada, que se puede sentir y pensar porque penetra, porque conmueve y hace que broten y se multipliquen creativamente las ideas en quienes participan en el aprendizaje.⁶

El tiempo en acto del aula tiene que ver directamente con el clima propicio para la comprensión. No es un tiempo que hay que «llenar» con exposición, información o tareas de evaluación. Es un tiempo que tiene que ver con la experiencia de que al aula no se viene a «matar el tiempo», sino a vivirlo, a hacerlo «acto vital» en cada uno de los que en él participan. Entonces, ese «tiempo en acto» tiene que ver con el sentido que se puede imprimir al aula a partir de la significatividad, la calidad del conocimiento que se construye y la atmósfera afectiva que impregna la totalidad de lo aportado por el docente y los alumnos. Es la significatividad la que va a unir ese tiempo en acto con el «tiempo potencial» del curso —el de más larga duración—, que es, sí, por un lado, el de un desarrollo programático, pero es también el del deseo de continuar y desarrollar esas instancias de encuentro que permite el aula. Esa experiencia del tiempo potencial hace del año lectivo un «curso» en el sentido etimológico del término: lo que corre, fluye, no se estanca ni está predeterminado en su recorrido. Es un tiempo, como dice Morin (1999), conectado directamente con la autodidáctica, «al despertar, provocar y favorecer la autonomía del pensamiento».

Si el tiempo en acto «prende», da paso al «tiempo potencial», que está unido a la motivación y al entusiasmo. Se vuelve tiempo de recuerdo y tiempo de espera. El aula entra en la historicidad que tiene lo vivo y hasta el espacio físico cambia: ahora este está cargado con la experiencia individual y colectiva de descubrimiento intelectual y afectivo.

Y decimos descubrimiento intelectual y afectivo porque en forma conspicua se olvida que cuando se descubre una idea hay también un descubrimiento de sentimientos y emociones conexos, que pueden ir del júbilo a la angustia, de la alegría del descubrimiento a la tristeza y dolor del «no entender», pero que siempre rompen la indiferencia, el aburrimiento, o por lo menos la opacidad del no comprender, del no pensar.

Fue precisamente L. Vigotsky (1986) —ese gigante en el campo de la psicología y la pedagogía del siglo XX— el que dio más acabada cuenta del papel de la afectividad en las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Al estudiar la génesis y desarrollo de las funciones psicológicas superiores, encuentra que ellas responden a la «ley de doble formación», según la cual en el desarrollo cultural del individuo toda función aparece dos veces: primero «entre» personas (interpsicología) y luego en el interior del propio ser en formación (intrapsicología). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

La versión vigotskiana de la intersubjetividad se condice con la que planteaba Husserl (1979), como constitutiva de la conciencia. Pero Vigotsky da un paso más en su análisis del pensamiento hasta llegar al plano afectivo-volitivo. Y lo hace al considerar el pensamiento y el lenguaje como trama de significados que han sido internalizados a partir de relaciones interpersonales cargadas de afectividad. Ellas están en la génesis de los motivos que nos mueven a querer, a aprender y a actuar. Es por esto que Vigotsky rechazó la idea de identificar «aprendizaje» y «desarrollo», ya que esto significaría desconocer el papel de la educación, realizada siempre por un agente cultural más experimentado en colaboración con uno que lo es menos. Esta relación crea lo que llamó «zona de desarrollo potencial», que es el área de actividades que el

que aprende no puede realizar por sí solo, pero sí con la ayuda, colaboración o guía de otras personas.

Basándonos en esta idea vigotskiana, postulamos la relación entre «tiempo en acto» de la clase y «tiempo potencial» del curso: el sentido y la significatividad que se le imprimen al conocimiento en el contexto del «aquí y el ahora» del aula no terminan en el aula. El aula, en su concreción e inmediatez, abre «zonas de desarrollo potencial». Se expande en la espera de lo «por-venir», en la expectativa de posibilidades que en potencia laten en cada clase. Posibilidades que encuentran su anclaje en los vínculos intersubjetivos del aula. Posibilidades que son «capullos», y es asunto de «cuidado» el que en cada clase maduren y se desplieguen gracias al clima cognitivo-afectivo del aula.

El «tiempo en acto» de cada instancia de aula debe adelantar el «tiempo potencial» del curso. Y así habría, como lo quería Vigotsky, un «buen aprendizaje», que es aquel que precede al desarrollo, que lo arrastra en su capacidad de transformación y construcción del mundo y de sí. Configurándose, además, el sentido de «totalidad» abierta, incierta y en proceso de reconstrucción permanente del conocimiento.

A modo de conclusión

En este recorrido que hemos hecho del aula fáctica a la deseable, encontramos que esta no es lo suficientemente «deseada» por quienes la construyen día a día. Las dimensiones que abordamos siguen separadas.

No es fácil la integración. Nuestra tradición cultural no la propicia. Los cambios curriculares siguen manteniendo separadas y rivales (ahora en forma de «áreas») las «dos culturas»: la humanística y la científica. Los docentes son formados en esa división que, como vimos, supone una disociación entre lo afectivo (ligado a las

4 Para profundizar en el tema, véase la tesis doctoral de quien fuera su discípula, Stein, Edith (2004): *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.

5 Qué entendemos por contextualización y problematización en el aula requeriría de un trabajo aparte. Aquí solo señalaremos que contextualizar apunta a percibir que todo contenido a trabajar en el aula es un aspecto de una trama más amplia que ha tejido la historia de la cultura humana y que no es posible presentar aislado, cerrado, compartimentado y tan desarraigado del mundo de la vida que al estudiante le sea imposible reconocerlo como parte de una experiencia que le concierne. Y entendemos que problematizar es, ante todo, hacer sentir la dificultad y complejidad de las cuestiones practicando una epistemología que concibe el conocimiento como un proceso en construcción, que incluye el error, la incertidumbre, la duda, no como un conjunto de respuestas acabadas y completas que el docente debe transmitir sin más.

6 Es bueno recordar aquí la importancia que le otorga el filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira a la «idea de penetración»: es productivo enseñar aquello que aunque no se entienda va penetrando y obrando como fermento de un aprendizaje más profundo.

letras, las artes, la música) y la razón (ligada tanto a las ciencias formales como a las fácticas). El analfabetismo emocional —como dice Luis Carlos Restrepo— sigue excluyendo a la afectividad del terreno epistemológico y, por lo mismo, confinando «los sentimientos al terreno de lo inefable, lo inexpresable, mientras la razón ostenta una cierta asepsia emocional, una apatía que la coloca por encima de las realidades mundanas» (1998: 64).

Tampoco facilita la integración la situación del aula en el contexto mayor de la actividad educativa. La racionalidad técnica que por lo general orienta las reformas educativas de la enseñanza básica en la región separa cada vez más las urgencias y la lógica

de lo inmediato —propias del aula— de la teoría y la investigación educativa. Estas quedan en manos de los «expertos» que, trabajando en el nivel de gestión y administración, procuran utilizar a los docentes solo para la implementación de los cambios. La interacción intersubjetiva entre docente/s y alumno/s tanto como la cultura del aula quedan cada vez más aisladas y lejanas de las preocupaciones de la política educativa dominante. Todos estos factores aumentan en los protagonistas del acto pedagógico la incapacidad para plantearlo y vivirlo como *trama integrada de cognición y afectión*, como creador del *clima pedagógico* capaz de aprovechar las emergencias y consreñimientos propios del sistema-aula, como propiciador de la contextuali-

zación y problematización a través del diálogo. Con otra mirada construida sobre otras bases teóricas, con otras políticas educativas —como la de diversificación de los ámbitos de aprendizaje profesional—, que rompen los límites del aula tradicional, percibimos que nuestra enseñanza superior se encontraría en mejores condiciones para superar esta situación de dependencia.

Nuestras reflexiones buscan contribuir a que el aula recobre su calidad de *centro clave* en la tarea educativa, por ser ella (no las instituciones, no el sistema burocrático-administrativo) la que aloje a las *singularidades* que aprenden y enseñan. Por ser el «aquí y el ahora» en que se decide cotidianamente si vale la pena aprender y enseñar, enseñar y aprender.

Referencias bibliográficas

- ABBAGNANO, N. (1974). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ASSMANN, H. (1998). *Reencantar a educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BATESON, G. (1966). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CAPRA, F. (2003). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- CHEVALLARD, I. (1997). *La trasposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- DESCARTES, R. (1964). *Meditaciones*. Madrid: Aguilar.
- GONZÁLEZ LABRA, M. J. (1997). *Aprendizaje por analogía*. Madrid: Trotta.
- HABERMAS, J. (1989). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HUSSERL, E. (s/f). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Montevideo: Horizontes.
- (1979). *Meditaciones cartesianas*. España: Ediciones Paulinas.
- LALANDE, A. (1966). *Vocabulario técnico y crítico de la filosofía*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial.
- MORIN, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- NAGEL, E. (1981). *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Pascal, B. (1936). *Pensamientos*. Versión de Jacques Chevalier. París: La Pléyade.
- REBELLATO, J. L. (1995). *La encrucijada de la ética*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- RESTREPO, L. C. (1998). *El derecho a la ternura*. Montevideo: Doble Clic Editoras.
- SEBEOK, T. (1987). *Tres ensayos de semiótica*. Montevideo: Asociación Uruguaya de Estudios Semióticos.
- SKINNER, B. (1987). *Más allá de la libertad y de la dignidad*. Barcelona: Biblioteca Científica Salvat.
- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- THULLIER, P. (1990). *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la investigación científica*. Madrid: Alianza.
- VIGOTSKY, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

