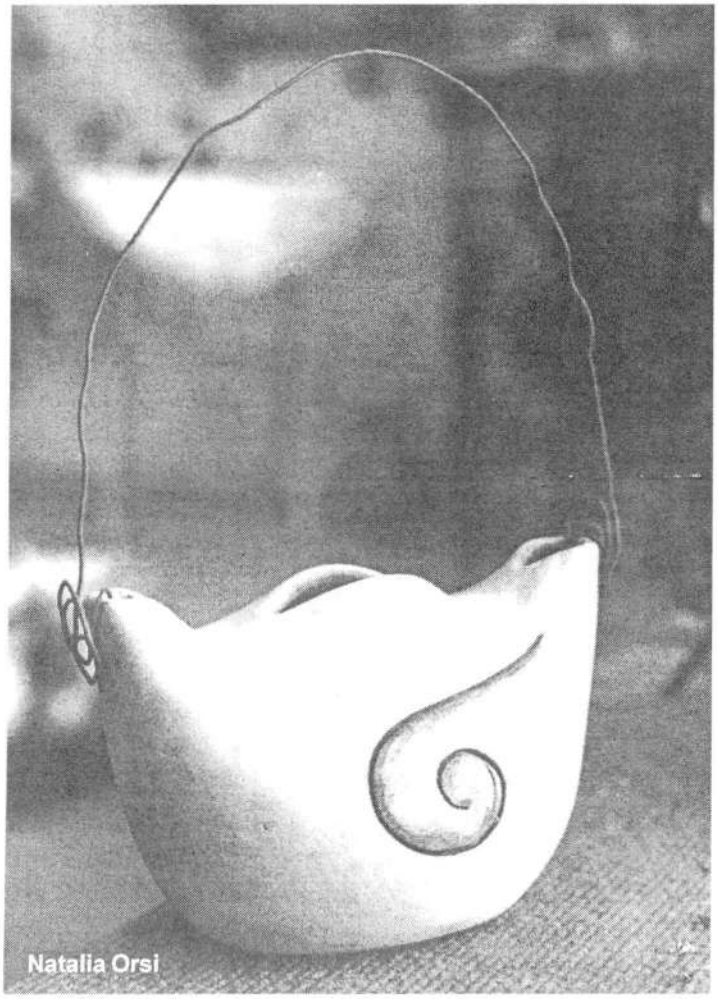
ELPIS = ESPERANZA
ABRIL 2000
UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN NO FORMAL

SILVIA **BAEZA**[1]

[1] Licenciada en Psicopedagogía de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. Profesora Titular de Clínica Psicopedagógica . Facultad de Psicología y Psicopedagogía USAL. Directora de Psicodrama egresada del Instituto JL Moreno Profesora Titular de Seminarios de Clínica en los Ciclos de Licenciatura para graduados en La Pampa, Bahía Blanca y Posadas.


Natalia Orsi

"Las personas aprenden más cuando tienen una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo", este simple y trivial enunciado sobre la enseñanza, encierra varias verdades que pueden enriquecer la práctica educativa.

Fue éste uno de los motivos principales por los cuales fuimos invitados por el Equipo Directivo de la Fundación Elpis,[1] en Aguas Claras, Provincia de Córdoba. La invitación incluía claramente la propuesta de **pensar juntos, de reflexionar sobre una práctica educativa** que se estaba llevando a cabo muy exitosamente, y que **producía cambios importantes, positivos, en los participantes,** tanto docentes como alumnos.

Todos y cada uno de estos cambios parecían estar relacionados con el enunciado citado. Nuestra misión era observar, evaluar y proporcionar soporte teórico a esta experiencia.

Recordando las palabras de Kurt Lewin, "no hay mejor teoría que una buena práctica", este artículo, que es parte de la investigación total llevada a cabo, pretende exponer algunas actividades observadas y su correspondiente anclaje teórico, con la esperanza de que futuras transferencias a otros campos y contextos enriquezcan el campo de la salud y de la educación.

En un contexto diferente del ámbito escolar tradicional, más natural, facilitador y muy continente desde el punto de vista afectivo, se brindaban **oportunidades "razonables" para aprender a partir de "una motivación intrínseca y extrínseca" muy potentes a través de actividades interesantes y atractivas en sí mismas que redundarían en otros**

logros posteriores para cada uno de los jóvenes.[2]

La experiencia educativa que convocaba a estos jóvenes, varones y mujeres de 13 a 20 años, durante una semana de convivencia, (inmersión total) en lo que se llama "la Escuela de las 7 Generaciones", les brinda una oportunidad de ocuparse activa y reflexivamente de aquello que **debían aprender "obligatoriamente",** (por disposición programática) pero brindaba opciones que eran elegidas libremente, a la manera de un currículum semi-abierto. Las tareas, en general, se desarrollaban en grupos, aunque también habían tiempos y espacios individuales, personales. Muy pocas actividades tenían características de obligatorias. Aquellas en las que se solicitaba asistencia eran básicamente las referidas a momentos de desayuno, almuerzo, merienda y cena. Los plenarios eran sugeridos como momentos grupales importantes.

Algunos objetivos centrales.

Al comenzar nuestro trabajo, la Fundación Elpis nos presentó algunos de los siguientes objetivos rectores del trabajo que observaríamos:

- Crear una conciencia ecológica que conduzca a una acción inmediata
- Integrar el conocimiento con la vida, la teoría con la acción cotidiana generando una actitud de contínuo aprendizaje, que dura toda la vida
- Orientar las actitudes desde una posición de fragmentación y aislamiento hacia una conciencia global y de participación
- Eliminar las barreras que impiden un mejor entendimiento y acción más efectiva: las de la condenación y los preconceptos, las que existen entre las distintas disciplinas, entre intelectuales y "gente común", entre los que piensan y los que hacen
- Atraer aquel tipo de arte que exprese símbolos para ser vividos y experimentados
- Detectar las necesidades de la zona y sus posibilidades de desarrollo ayudando a mejorar la calidad de vida
- Evitar que los jóvenes del lugar emigren a través de la creación de fuentes de trabajo, capacitación laboral y microemprendimientos
- Revalorizar el conocimiento del "hombre de campo" y el indígena

Un último renglón resumía a modo de lema, el pensamiento que caracterizaba la atmósfera del lugar:

"No hay seres incultos, sólo distintas culturas"

El marco de trabajo

Docentes y estudiantes **conocían los objetivos** que se perseguían en cada actividad, **la información era clara**, se exponía a través de ejemplos o descripciones y **se evaluaban** los resultados a posteriori de cada actividad **en forma grupal, aunque se llevaban a cabo seguimientos individuales.**

Durante el trabajo los docentes hacían uso permanente de una **retroalimentación informativa** a través de consignas claras y concisas para que **cada uno pudiera evaluar su rendimiento** y lograra mayor eficacia.

Esta experiencia tomó desde sus inicios el nombre de Proyecto 0, desconociendo por completo la experiencia que desde la Universidad de Harvard, con el mismo nombre dirigen desde hace años Howard Gardner y David Perkins, y que analizada en profundidad converge con ella en muchos de los conceptos e investigaciones que este equipo de investigadores desarrolla, específicamente en lo que se refiere al aprendizaje comprensivo- significativo, y la utilización del modelo de Inteligenicas Múltiples (Gardner, 1991).

Históricamente como ha sido demostrado por sociólogos (Kuhn, 1970) pareciera recurrente este fenómeno de aparición de modelos y conceptualizaciones semejantes y simultáneos en diversos lugares alejados y desconectados entre sí del planeta. Gradualmente estas experiencias van marcando las tendencias en cada área del conocimiento y constituyendo bases para la construcción de nuevos paradigmas.

Conceptos básicos:

La educación no formal se inscribe dentro de un concepto más amplio y global como es el de Educación Permanente. Remite al derecho y obligación, en tanto necesidad humana de educarse toda la vida, insertarse y construír simultáneamente un espacio cultural en el que pueda aprender de su relación con el medio. El desarrollo de la educación no formal es inseparable del cambiante contexto mundial que sufre enormes transformaciones y que impacta sobremanera en el plano educacional en su sentido más amplio. Estas experiencias demuestran que se hace necesario **pensar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes de los convencionales.**

La educación no formal se caracteriza por su funcionamiento en servicios no escolares, justamente por tal motivo pueden contar con docentes de diferente formación y procedencia, no siempre ni necesariamente profesionales de la educación (lo cual complejiza y enriquece enormemente las prácticas). Su fuente de financiamiento puede ser de origen privado u oficial.

En cuanto a sus aspectos más específicos, podemos señalar los pedagógicos como la organización de prácticas diversas, referidas al empleo del tiempo libre, la recreación, los cursos o talleres que persiguen objetivos con alto grado de focalización, apuntando a la actualización, o al desarrollo de aspectos personales (identidad-autoestima-autonomía)

La duración de estas instancias tiene una alta variabilidad, pero en general se cumplimenta en plazos cortos. Los cursos en sí mismos pueden tener cierta independencia temática, en el sentido de prescindir de una secuenciación o correlatividad de contenidos. A veces la elección queda librada a las necesidades de los destinatarios.

Dentro de esta perspectiva más amplia en la educación no formal, las áreas que más se destacan son: la de participación comunitaria, la de educación y trabajo, la dimensión personal y la recreación.

Problemáticas comunes, (consecuencia del sistema social), como falta de participación, delincuencia, violencia, consumo de drogas, alcoholismo, nos interpelan como docentes y/o psicoterapeutas y nos plantean la necesidad de un análisis amplio, antropológico, psicológico, sociológico, haciendo de la interdisciplinariedad un trabajo real y no meras formulaciones teóricas.

Dentro del panorama crítico que hoy presenta el sistema educativo nacional, campos como el que analizaremos, no del todo conocidos, ni divulgados en los que se desarrollan diversas prácticas educativas son motivo de teorizaciones y reflexiones, con el fin de seguimiento, sistematización y evaluación de experiencias.

¿Qué vimos?

Expondremos algunas de las actividades observadas durante nuestra estadía y algunas reflexiones sobre las mismas

En un cálido (más bien caluroso, ya que transcurría el mes de febrero) ambiente natural, rodeados de sierras, pequeños arroyos y cañadones cordobeses observamos el desarrollo del

Juego del espejo:

Con el claro objetivo de trabajar aspectos de sí mismo, la identidad-, la idea de «yo soy yo en el mundo y hay otros yo alrededor», se reparten espejos circulares a cada participante. El ejercicio se introduce después de un caldeamiento que enfatiza la conexión con sí mismo y con el lugar en el que se desarrollará el trabajo (se induce registrar olores, colores, matices, texturas). Cada participante es invitado a mirarse atentamente el rostro, los gestos y las diferentes partes del propio cuerpo (pies, manos, espalda). Gradualmente se dirige la atención hacia el espacio circundante, siempre usando el espejo como objeto intermediario para conectarse o ver "la realidad". Cada uno va descubriendo distintas perspectivas del mundo alrededor, unas más conocidas, otras menos frecuentes, unas casi inaccesibles sin el espejo, otras totalmente desconocidas hasta el momento. (planos invertidos o inclinados, caminar mirando el suelo o cielo desde el espejo).

Cuando parecen haberse agotado las posibilidades se invita al grupo a conectarse siempre a través del espejo con los demás miembros. En una atmósfera absolutamente lúdica se generan encuentros, saludos más y menos convencionales, gestos diversos hacia los demás, búsqueda de nuevas perspectivas desde dónde mirar, verse, encontrarse, alejarse. El ejercicio termina con la elección de uno o dos compañeros para amplificar la comunicación entre pares comenzada anteriormente. Con un breve momento de relajación y reconexión con el lugar termina la tarea. Comienza entonces el momento de compartir en grupo las experiencias y vivencias para luego analizarlas y reflexionar sobre ellas.

Este ejercicio inicialmente focaliza la percepción de sí mismo, de los otros y del mundo, abriendo analógicamente a través de las posibilidades que brinda el espejo, el mundo de las muchas y posibles perspectivas para mirar y conectarse con la realidad, en definitiva una hermosa metáfora de nuevos aprendizajes del mundo. El espejo refleja el mundo de todos los días que a veces no miramos y descubrimos que es un fascinante lugar para explorar.

El descubrimiento de "lugares totalmente desconocidos" desde dónde mirar, la relatividad del propio lugar respecto del lugar desde dónde otros me miran, la posibilidad de integrar todas las opiniones sin connotarlas como correctas o incorrectas, el descubrimiento de la complejidad de esta realidad, son otras propuestas interesantes de esta tarea.

La toma de perspectiva y el considerar diferentes perspectivas no son una conducta automática, sino habilidades que deben ser guiadas y explícitamente enriquecidas. La construcción de una situación un tanto ambigua como la que se propuso en este ejercicio promueve la reflexividad pues demanda mayor esfuerzo de comprensión y procesamiento. Los participantes se ven empujados a darle sentido a la situación. En este proceso de dar sentido se exploran alternativas no ya para encontrar una solución correcta sino para construír una serie de conexiones y abstracciones que facilitan la transferencia posterior a nuevas situaciones.

El conjunto de estos procedimientos conducen, casi inadvertidamente y sin mayores obstáculos, al gran tema generativo, rico en interrogantes tal cómo: ¿Cuán real es la realidad? ¿Es mi realidad igual que la de otros? ¿Alguna es mejor, más correcta que otra? ¿Desde cuál de ellas me ubico o conecto mejor? ¿Probé todas, muchas, varias?, ¿Me animé -(o no) a probar varias alternativas?

Estas e infinitas otras fueron apareciendo en el compartir grupal. Algunas más referidas a procesos de pensamiento, otras a sentimientos y vivencias, otras a sensaciones corporales.

Claramente los 3 niveles fuertemente interrelacionados entre sí e indispensables para un auténtico cambio coexisten en este trabajo: el connativo, de la conducta; el cognitivo, que se refiere a los aspectos del pensamiento de la cognición y el afectivo, referido a los sentimientos y afectos.

Utilizar el recurso del juego como un fin en sí mismo o como medio para alcanzar otros objetivos nos instala de lleno en el campo de la creatividad- espontaneidad-curiosidad-. Desde esta perspectiva se generan situaciones de aprendizaje, ensayos de nuevas pautas de conducta, anticipaciones, la posibilidad de crear irrealidades, exploraciones, ponerse en el lugar de otro, mirando desde "afuera", las secuencias rígidas de conducta se flexibilizan, se exploran nuevas formas de expresión de deseo, contacto, afecto en el mágico mundo del como si.

Otra de las tantas actividades interesantes fue:

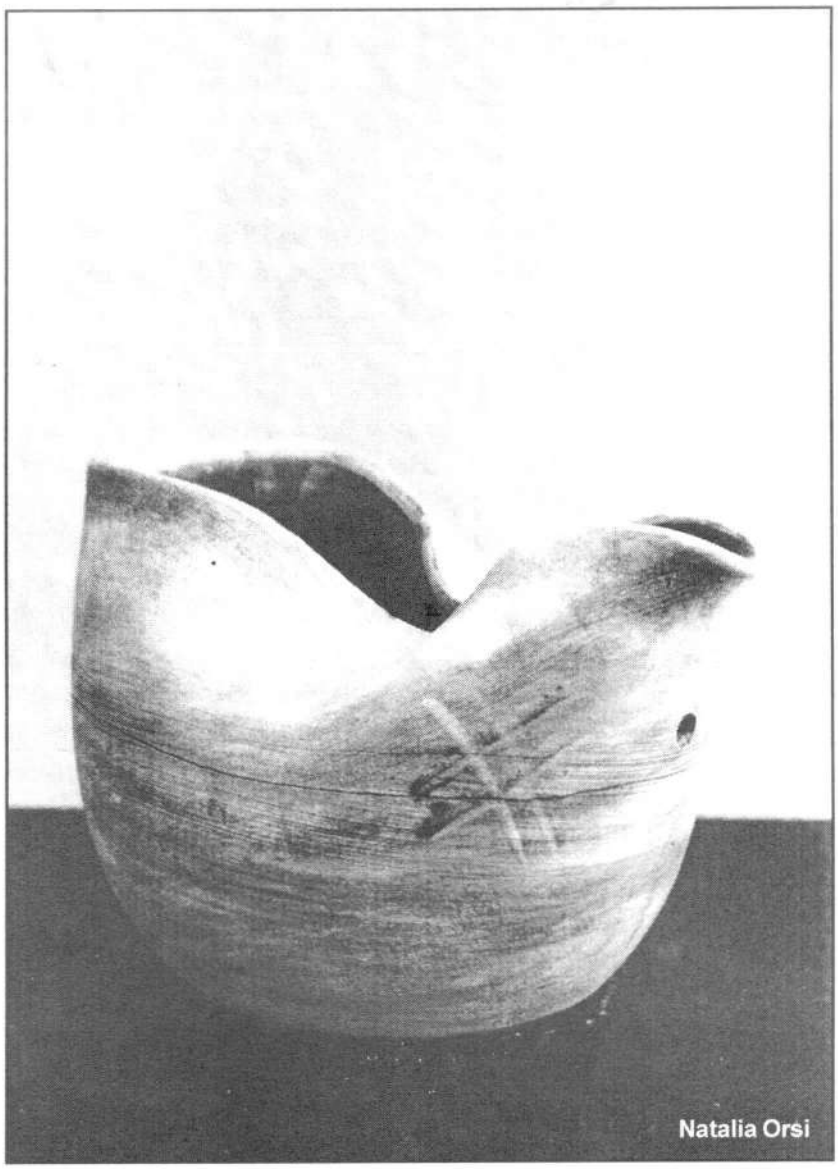
La ronda del milagro.

Un caldeamiento de características kinestésicas divide al grupo grande en tres subgrupos que con ojos cerrados mezclan y entrecruzan sus manos en el centro tomándose al azar de las manos que encuentran. Queda configurada así una suerte de montón confuso de nudos de manos de personas tomadas en una ronda. La consigna es clara, hay que desanudar la ronda sin soltarse las manos. Se

permite, si el grupo considera y por decisión unánime, un corte "milagroso" para continuar el trabajo.

Nuevamente un clima de juego, entusiasmo acompaña a los grupos.

Se suceden las pasadas por arriba, por debajo de otros, estirando brazos, doblando cuellos. Sobran manos, se superponen rodillas. Un principio confuso, sin organización ni planificación previa. Gradualmente en el grupo comienzan a surgir líderes que van ordenando y anticipando los movimientos necesarios. La enorme ronda se va destejiendo, unos dirigen, otros aceptan consignas, algunos se oponen, a veces son escuchados otras no. Varios intentos en algunas ocasiones logran desenmarañar la rueda. Otras veces no se encuentra la solución (como no sea "le cortamos la pierna a...") y se perfila como necesario recurrir al milagro!. Nuevamente la toma de decisiones grupal toma el centro de la acción. Un grupo acepta el corte milagroso y continúa intentando lograr el objetivo. Otro grupo grita no creer en milagros y persiste en intentos anteriores iguales o superadores. Un tercer grupo, que ya ha usado su posibilidad de milagro demanda y exige un segundo milagro.


Natalia Orsi

La tarea concluye cuando cada grupo decide que es su tiempo habiendo o no resuelto la tarea.

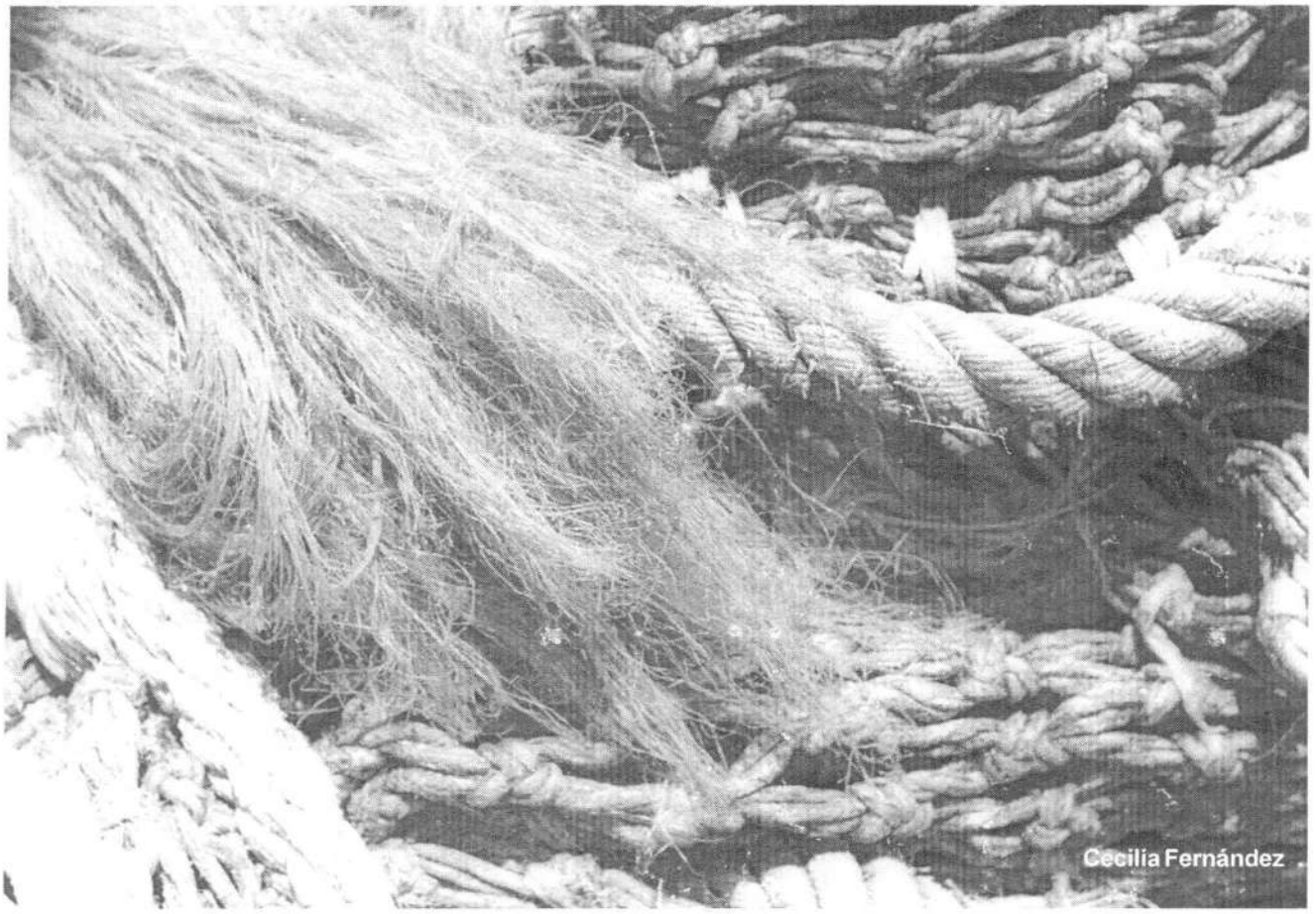
Llega el momento de compartir las vivencias, los sentimientos. Se pasa luego a la reflexión y la significación del ejercicio.

Este ejercicio apuntó, tal como muestran las observaciones de los participantes, a analizar a través de la analogía de la ronda anudada como problema a resolver, las diferentes conductas individuales y grupales frente al problema. (resolución de conflicto, decisiones, anticipación de situaciones, etc). El coordinador del grupo permite, alienta, facilita toda participación. Finalmente se plantea el tema del milagro, ya no desde un lugar lúdico. Es el momento de apertura a una nueva información, en un clima de sensibilidad que fue construído proveyendo tiempo para la exploración en todos sus niveles, corporal, afectivo y cognitivo. Cada participante es ayudado por el docente y sus compañeros a formar sus propias abstracciones dentro de la situación de aprendizaje vivida y es conducido, guiado, (andamiado como diría Vigotsky) a comprometerse y contextualizar lo que va produciendo. Por último se generan opciones y anticipaciones operativas, tanto personales como grupales. («Lo podríamos haber hecho de otra manera? Otra vez lo voy a hacer ..., Hay que hacerlo en etapas más cortas....»).

Diariamente nos reuníamos...
Debajo del viejo algarrobo.

En un horario preestablecido, generalmente hacia el atardecer, se sucedían las reuniones plenarias debajo del viejo algarrobo. El grupo allí reunido, siempre heterogéneo (distintas edades, roles, sexos, además de participantes extranjeros que vivían en el lugar) comenzaba con un caldeamiento verbal, informal, permitiendo y alentando todo tipo de participación y aporte. La atmósfera agradable, el contacto con la naturaleza, la relación cercana con pares, estimulaba todos los sentidos. Gradualmente cada reunión proponía un tema específico que sería desarrollado.

Rescatamos particularmente la sesión dedicada a presentar la postura del Gran Jefe Seattle al Gobierno de los EEUU. Los estudiantes ya poseían el material impreso, algunos habían leído el texto, para otros era totalmente desconocido. A través de diversas metodologías, lectura en voz alta, lectura y comentario en pequeños grupos, con la guía de un coordinador para cada pequeño grupo, que facilitaba la comprensión o formulaba preguntas inductoras para sostener los intercambios queda expuesto el tema a desarrollarse esa jornada. El docente que coordina el grupo grande propone comparaciones con situaciones semejantes conocidas por los jóvenes. Aparecen elocuentes comentarios respecto del Holocausto, de otras guerras religiosas (en aquel momento el incipiente y cruento genocidio en Bosnia y la reciente Guerrra del Golfo), surgen fuertes sentimientos de empatía hacia uno y otro grupo. Comienzan a aparecer explicaciones y cuestionamientos de cómo y por qué comienzan estos procesos. Casi como si hubiese sido "preparado", alguien dice " y ¿por qué no lo pensamos desde nosotros? En nuestro país también tenemos aborígenes!!!". Comienza entonces una intensa y apasionada conversación y defensa de nuestros matacos, wichis, pilagás y otros aborígenes. Todo el grupo participa activamente. Escuchamos experiencias directas de quiénes han tenido contacto con ellos, dónde? ¿Cómo? ¿Qué aprendió? ¿Qué relación tiene con el tema?. El docente aporta datos sobre su ubi-


Cecilia Fernández

cación geográfica, costumbres, situaciones reales (por ejemplo de expropiación de tierras) que aumentan la información. Se ofrece más bibliografía, disponible en la biblioteca, a quien quiera profundizar algunos temas. El texto original de Gran Jefe Indio ha servido como disparador a partir de un acontecimiento histórico específico para conocer y ampliar la visión del mundo de todos los participantes, sin dejar de lado la posturas de quiénes participaron desde "el otro lugar" (por qué lo hicieron? ¿los obligaron? ¿Quiénes? ¿Cuáles eran sus temores frente al indio u otros? ¿Qué significa un exterminio? ¿Qué es la xenofobia? ¿Hoy dónde se ve?. Desde nuestro rol de observadores participantes (inevitable con semejante temática) pudimos observar: jóvenes que integraban hallazgos, contextos, objetivos y circunstancias, detalles y evidencias sobre los diferentes protagonistas de acontecimientos históricos.

Simultáneamente tomaban contacto con la narrativa histórica como fuente que les permitía embarcarse en distintos tipos de tareas posteriores, como comparar y diferenciar los campos disciplinares de la historia y de la literatura, una como reconstrucción del pasado, otra como apreciación de la manera en que se ha construído, las metáforas, analogías, la continuidad de una escena.

Observamos cómo se movilizaban los sistemas de creencias a medida que se sucedían las contrargumentaciones, cómo se jerarquizan unos aspectos sobre otros, como resultaba insuficiente la valoración simplista de "los buenos y los malos", como el simbolismo encierra verdades profundas y poderosos significados..... y cómo lo poético del lenguaje es una vía regia para la comprensión humana.

La tarea ha creado un cantidad de puntos de entrada a cada estudiante que es invitado a su vez a expresarse de la manera en que sienta, o le resulte más acorde a su estilo. En unos casos será a través de la expresión plástica (dibujo - collage - modelado) en otros la vía será literaria (poesía - ensayo breve) hay quien prefiere la música o bien el lenguaje corporal a través de una dramatización alegórica, baile o mímica. Siempre desde el docente se induce a recordar el contexto más amplio en que se instaló lo histórico, se lo recuerda a través de preguntas ¿Qué significó para la gente de ese momento? ¿Qué pasó después? ¿Qué dice este incidente sobre la experiencia humana? ¿De qué otra manera puede ser contada la historia?

El grupo está instalado en una tarea compleja, circular, recurrente que conjuga muchos niveles de comprensión y a su vez a través de muchas vías de expresión.

Esta actividad fue seguida de varias sesiones de trabajo de cine debate a partir de documentales, películas, lecturas de cuentos y fábulas que fueron trabajados de maneras similares. Se apuntó en estos casos (películas de cowboys contra indios por ejemplo) a revisar el concepto de ficción histórica, lo que fue claramente inventado o introducido por el director, el actor o el guionista. Cada una de las producciones de los jóvenes a posteriori de las actividades, daba cuenta de cómo se iba enriqueciendo su producción y a la vez su comprensión acercándose no sólo al dominio del tema de conocimiento sino al modo de pensamiento disciplinario, en este caso propio de la historia. Los docentes y los mismos pares contaban además con la posibilidad de evaluar diferentes formas de representación de un fenómeno y el proceso de la construcción de una comprensión y de compromiso emocional profundo tanto individual como grupal.

Vimos claramente como los estudiantes fueron introducidos directamente en el tipo de procesos de investigación que desarrollan científicos e investigadores: plantear problemas, interpretar, reflexionar, buscar pruebas, contrastarlas con otras contrarias o complementarias, preguntarse *POR QUE ES IMPORTANTE*, para *QUE* sirve saber o entender esto.

En síntesis **pensar en profundidad.**

El puente y las piedras

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

- ¿Pero cuál es la piedra que sostiene el puente?-, pregunta Kublai Kan.
- El puente no está sostenido por esta o

aquella piedra -responde Marco- sino por las líneas del arco que ellas forman.

- Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade:
- ¿Porqué me hablas de las piedras? Es sólo el arco lo que me importa.
- Polo responde: Sin piedras no hay arco.

Italo Calvino
"Las Ciudades invisibles".
Ed. Minotauro

Tal como lo han hecho y continúan haciéndolo diversas tradiciones religiosas la utilización de parábolas, alegorías y metáforas es un valioso instrumento para lograr que los oyentes (seguidores, discípulos) accedan y establezcan, cada uno a su modo y desde sus distintas posibilidades y niveles de comprensión, a nuevas conexiones con sus respectivos mundos, que construyan imágenes más allá de su comprensión actual y se imaginen a sí mismos y sus circunstancias de manera diferente.

El hermoso trabajo que observamos a partir de este recurso narrativo maravilloso, nos mostró cuán lejos del pensamiento lineal operaban intelectualmente los jóvenes. El todo, sus partes, nuevamente un nuevo todo, el significado de la historia, su sentido general y su significado personal o su mensaje individual fueron temas sobre los cuales se construyeron hipótesis, se sacaron conclusiones, se compararon experiencias, se descubrieron aspectos que no habían sido tomados en consideración, se establecieron nuevas relaciones, se compartieron sentimientos.

De manera semejante a las descriptas cada participante eligió su forma personal de expresar lo comprendido y compartirlo con el grupo que evaluaba, pedía más información, contrastaba las diferentes producciones, aceptaba todas las respuestas respetuosamente, integraba un nuevo todo.

Otros contenidos:

Una atenta revisión de los contenidos (textos con los que trabajaban) nos mostró como a pesar de una inquietante variedad de autores, fuentes y temas una trama interna, muy consistente sostenía la diversidad.

Por citar algunos de ellos nos encontramos con textos como El fenómeno humano de Teilhard de Chardin, , The Gaia Peace Atlas, del Dr. Barnaby, The Universe Story de Thomas Berry, El punto Crucial de Fritjof Capra, temas varios de ecología, la ciencia india americana, el pensamiento indígena y popular, cuentos de Mamerto Menapace, reflexiones de Krishnamurti sobre educación, el texto del Populh Vu, poesías de Walt Whitman, y tantos otros. Este aparente «caos» bibliográfico no obstante, respondía a algunos **poderosos temas generativos** que daban lugar a otros temas más secundarios y a diversos trabajos de proyecto que se desprendían de ellos con una naturalidad, espontaneidad y fluidez sorprendentes.

La idea de temas generativos hoy tan bien estudiada por la psicología cognitiva en especial su aplicabilidad a la educación, apunta a jerarquizar unos contenidos o temas más medulares sobre otros. Se basan principalmente en los intereses y necesidades de los estudiantes, su conexión con la vida cotidiana, de manera que el compromiso e involucración como aspectos importantes de la motivación intrínseca y extrínseca son pilares de todo el proceso de aprendizaje. En todos los casos facilitan varios niveles de exploración, conexiones, descubrimientos e investigaciones siempre con un final abierto. Resultan accesibles e interesantes para los alumnos al permitir una variedad de puntos de acceso, desde diversas perspectivas disciplinaria o distintos puntos de vista culturales. Permiten también una múltiple variedad de recursos de aprendizaje que son instrumentados de acuerdo a estilos, intereses y formación previa e intelectual de los jóvenes. Son igualmente interesantes, más bien apasionantes para el propio docente quien transmite como modelo su pasión, curiosidad, asombro o ignorancia y su propio nivel de compromiso con la tarea. Es rico en conexiones, no queda limitado ni a un curriculum fijo, ni a un espacio o tiempo determinado, a su vez genera preguntas más y más profundas y vínculaciones novedosas con otras disciplinas.

Así la meta, es decir lo que se espera explícitamente que los estudiantes comprendan,

apuntaba a integrar reflexiones epistemológicas y existenciales básicas.

Conclusiones

En toda práctica educativa la tríada de: retención de información, comprensión y uso activo del conocimiento son ejes para un buen aprendizaje en cada actividad que desarrolla el estudiante deberían estar presentes.

La comparación entre conocer y comprender, entendiendo el conocer como posesión de una información y el comprender como "un ir más allá de la información suministrada" (Bruner, 1995), nos presenta la comprensión no solamente como una representación mental sino más bien como un estado de capacitación. Cuando comprendemos algo, no sólo tenemos información sobre aquello sino que **somos capaces de hacer** ciertas cosas con ese conocimiento. Desarrollamos entonces actividades de comprensión tales como la explicación, la ejemplificación, la aplicación, la justificación, comparaciones y contrastes, la contextualización, la generalización, etc.

La capacidad de comprensión no se ejercita repitiendo las ideas de un texto, en cada situación auténtica de aprendizaje compresivo se pone en evidencia la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y el propio aprendizaje, dando lugar al proceso de "metacognición" (Novak, 1988) es decir, la reflexión sobre el pensar y el aprender.

Pero no puede haber comprensión profunda sin la exploración y comprobación de ideas desde diferentes perspectivas. No puede haber transferencia de aprendizajes sin la reorganización de nuestras propias categorías conceptuales. Un pensamiento crítico y creativo depende de la apertura a nuevas ideas y de la capacidad de romper con nuestros propios preconceptos.

Con estas premisas como hilos conductores del proceso de aprendizaje que analizamos en la tarea de campo, y a partir de aquellas que continuamos desarrollando en nuestra práctica docente y clínica, compartimos nuestras reflexiones.

La modalidad de trabajo que hemos expuesto se encuadra en lo que se conoce como investigación acción. Este consiste en una serie de acciones reflexivas y creativas desde las cuales puedan construírse comprensiones significativas a lo largo del tiempo. En nuestro caso ambos procesos se conjugan: consiste en observar, repetir, amplificar, modificar situaciones o procesos con el fin de reprocesar y abordar la misma situación desde diferentes ángulos, con diferentes personas, en distintos momentos o con distintos objetivos.

Destacamos la importancia de preguntarse, cuestionarse, explorar, crear y compartir nuestra práctica profesional y lograr la mayor cantidad de transferencias posibles.

Es interesante rescatar como este tipo - estilo aprendizaje "informal" que analizamos, permite leer de manera diferente algunos de los postulados piagetianos en cuanto a que se observa un dominio progresivo de formas más complejas de razonamiento que parecen depender más de las disciplinas o temas y que contrariamente a lo que este modelo proponía no parece ser necesario esperar a determinada edad o estructura mental para acceder a formas de razonamiento lógico.

Al revés cuando el contenido resulta familiar, los ejemplos son concretos- vitales, significativos y se emplean distintas vías de acceso y de expresión, poniéndose en juego el concepto de las *INTELIGENCIAS MULTIPLES,* (Gardner, 1995) vía artes plásticas, expresión literaria, metáforas, dramatizaciones, movimiento, música, etc., se facilita así el acceso a cuestiones abstractas y complejas.

Las premisas del aprendizaje cooperativo - colaborativo, durante el mismo proceso de incorporación y elaboración de información acompañan los logros de los objetivos.

Al utilizar la dinámica de grupos en sus distintas formas, se promueven aprendizajes reflexivos y se desarrollan valores centrales como respeto, honestidad, tolerancia, experiencia de mediación . Los estudiantes y sus docentes piensan, discuten, integran juntos los temas, las diferencias, enfrentan conceptos nuevos, complejos o crean o inventan otros problemas.

Respecto de la evaluación, formas

diferentes de las más tradicionales permiten moverse del conocido: *"Si no podés resolver – o entender - -en diez minutos.... No podés resolverlo - entenderlo **nunca**".* Muy diferente a la modalidad de volver y volver sobre un mismo tema, sin buscar *LA ÚNICA RESPUESTA CORRECTA* más bien apuntando dejando el tema en el nivel de una buena hipótesis, iluminadora, esclarecedora, no necesariamente cierta o real o bien un interrogante abierto a la manera de la ciencia actual...

La autoevaluación como eje importante y *LA EVALUACIÓN ENTRE PARES* completan este modelo.

El uso del pensamiento complejo, que tan bien ilustra esta experiencia, cuya característica es siempre la de encerrar una dificultad que desafía a quien se atreve a enfrentarla. Un entramado de acciones, de interacciones y retroacciones agregan incertidumbre al pensamiento. Esa complejidad que encontramos en el mundo de la física pero también, aunque de manera diferente en todo el mundo de las relaciones humanas, en especial en esta era planetaria en que todo lo que ocurre en un punto del globo puede repercutir en todos los otros puntos del globo, impone también repensar nuestras prácticas docentes, todavía desde mi perspectiva, muy teñidas de viejos conceptos conductistas.

Si un modelo de aprendizaje puede "modelar" el aprender a vivir con la incertidumbre y no como nos han enseñado tradicionalmente a evitarla, si privilegiamos las estrategias por sobre los programas, si la reforma en educación revisa las formas de pensamiento fragmentario y unidimensional, redundaría en un tipo de educación destinada a aprender a contextualizar y globalizar informaciones y conocimientos.

"Cuando liberamos la energía del átomo, todo cambió, menos nuestra manera de pensar. Para que el hombre sobreviva, es preciso que nuestra manera de pensar cambie radicalmente" Albert Einstein. Aquellas palabras proféticas de Einstein parecen reflejar este tipo de aprendizaje comprensivo, significativo, que más allá de la información abre el pensamiento a nuevos modelos mentales en un clima de respeto, honestidad, tolerancia, seguridad.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D. (1978), Psicología Educativa: una visión cognitiva, México, Trillas.

BRUNER, J.S (1995), Desarrollo cognitivo y Educación, Madrid, Morata.

FEIXAS,G. VIAPLANA,M,VILLEGAS,M, BESORA (1993) Constructivismo y Psicoterapia, Barcelona, PPU, 2º edición.

GARDNER,H (1991), The unschooled mind , New York. Basic Books.

KUHN,T (1977) , The Structure of Scientific Revolution, Madrid, FCE,ESP.

NOVAK, J. Y GOWIN, B. (1988) Aprendiendo a aprender, México, Ed. FCE.

PERKINS, D. (1995), La escuela inteligente, Barcelona Gedisa.

ROSENHAN, D. (1973) " Acerca de estar sano en un medio enfermo" Rev. Science 179 pág. 250/258 (en version original)

SEGAL, L (1994), Soñar la Realidad, Barcelona, Paidós.

STONE WISKE, M (1998) Teaching for understanding. Linking Research with Practice", San Francisco, Jossey Bass.

WAINSTEIN, M (1997), Comunicación: un paradigma de la mente, Oficina de Publicaciones del CBC. UBA.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J.H. , FISH, R (1985), Cambio, Barcelona, Herder.

WATZLAWICK, P (1988) La realidad inventada, Barcelona, Gedisa.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] Elpis en griego significa «esperanza». El presente artículo es un recuerdo- homenaje al fundador de Elpis, Dr. Luis Frejtman (fallecido en 1994.)

[2] « Beneficios para jóvenes con trastornos de conducta a través de la participación en una experiencia de educación no formal». Programa de investigación desarrollado con soporte del Mental Research Institute, Palo Alto, CA, Usa, la Fundación Gregory Bateson y la Fundación Elpis. Consultores internacionales Arthur Bodin, Paul Watzlawick, Janis Roze (Biology Department, City College and Gradualte School of New York University, USA). El programa se desarrolla actualmente en el marco de las actividades de investigación de la Cátedra de Teoría y Técnica de la Clínica Sistémica, Fac. De Psicología de la UBA y el IGB. Primer informe de avance de avance presentado al IV International Congress on Constructivism in Psychotherapy UB 4 de junio de 1994.

"On being insane in Sane Places", 2º informe de avance presentado en el Global Reach of Brief Therapy . Milwakee. August 26 1994, SunnyVale, Hilton Inn, Sunnyvale, Ca, USA: Los resultados de la investigación conducida por el Dr. Martín Wainstein, serán publicados próximamente en edición bilingue.