



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Zarzar Charur, Carlos (1982)
“CONDUCTA Y APRENDIZAJE. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA”
en Perfiles Educativos, No. 17 pp. 27-42.

CONDUCTA Y APRENDIZAJE. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

Carlos ZARZAR CHARUR^{*}

INTRODUCCION

¿Qué aprenden los estudiantes en la escuela?

¿Qué aprenden en cada materia, en cada curso?

¿Qué aprenden en nuestro curso?

¿Aprenden gracias a nosotros, profesores? Si aprenden gracias a nosotros ¿cómo les hemos ayudado a lograr ese aprendizaje? ¿Cómo podemos aumentar y mejorar esa ayuda?

Y como una pregunta fundamental, en la que se sustentan las anteriores: ¿qué es el aprendizaje?

Estas y otras preguntas semejantes son las que están en la base del presente trabajo. El objetivo es presentar a los lectores una explicación teórica de lo que es la conducta y el aprendizaje, así como una serie de reflexiones sobre el aprendizaje que se da en la escuela.

Nuestro punto de partida es una definición de aprendizaje; aquella que lo concibe como la modificación más o menos estable de pautas de conducta. En esta definición encontramos dos elementos principales, la conducta y las pautas de conducta, a las que dedicamos las dos primeras partes del artículo. En la tercera parte abordamos más directamente el tema del aprendizaje escolarizado.

Para la explicación teórica de los elementos de la conducta humana, nos basamos sobre todo en las ideas que José Bleger expone en su libro *Psicología de la conducta*. Tomamos a Bleger como expositor y representante de esa corriente de psicología social que floreció en Argentina gracias a Pichon-Rivière, y que fue ulteriormente desarrollada por autores tales como Bauleo, Caparrós, Kesselman, Pavlovsky y otros.

Las dos primeras partes del Artículo tiene un carácter analítico, Ya que en ellas voy explicando punto por punto los elementos de la conducta humana. Con el fin de hacer el texto más fluido, he dejado para las notas al pie de página las referencias bibliográficas y las citas textuales, así como la explicación de algunos aspectos más polémicos.

La tercera parte tiene un carácter más personal, ya que en ella presento algunas inquietudes y reflexiones acerca del aprendizaje que se da de hecho en la escuela, y del aprendizaje que nosotros, como profesores, podemos propiciar en nuestros estudiantes. Por último, presento algunas recomendaciones prácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

^{*} Profesor e investigador del CISE.

PRIMERA PARTE: LA CONDUCTA HUMANA

Entendemos por aprendizaje la modificación más o menos estable de pautas de conducta.

Esta definición nos remite, de entrada, al concepto de pauta de conducta, y más en el fondo, al concepto de conducta humana. Asimismo, nos está indicando que por aprendizaje vamos a entender algo más que la mera adquisición de nuevos contenidos, de nueva información.¹

En una primera aproximación, podemos entender por conducta humana toda acción, de cualquier tipo, realizada por un ser humano, por un individuo.² Sin embargo, y como iremos viendo poco a poco, la explicación de la conducta humana no es tan sencilla como parece, sino que para entenderla en profundidad hay que explicar más algunos de sus elementos.

1. En primer lugar, entendemos la conducta humana como una conducta *molar*, en contraposición a una concepción *molecular* de la conducta. Esta distinción entre una concepción molar y una concepción molecular de la conducta se puede establecer a un doble nivel.

En un primer nivel conviene distinguir que por conducta humana no vamos a entender cualquier acción que realice el individuo, por pequeña que ésta sea; si así fuera, tendríamos que afirmar que cualquier individuo emite millones de conductas diariamente. Esto sería entender la conducta molecularmente. Por el contrario, vamos a entender la conducta humana como esa acción total y globalizadora que da significado a todo un conjunto de pequeñas acciones o movimientos del individuo. Esto es entender la conducta molarmente.³

Con algunos ejemplos se entenderá mejor esta primera diferencia.

Una conducta de un profesor será, por ejemplo, el exponer la clase ante su grupo de alumnos. Esta es la conducta molar, que da significado a una serie de pequeñas acciones o movimientos del profesor, como serían: hablar, mover las manos, caminar de un lado a otro del salón, utilizar el pizarrón o algún otro auxiliar didáctico, hacer preguntas a sus alumnos, disiparles a su vez las dudas que tengan, recurrir al texto o a sus apuntes para seguir una línea coherente en su exposición, etc. Concebir como conducta cada una de estas pequeñas acciones, significaría tener una concepción molecular de la conducta.

Manejar un coche, es una conducta entendida molarmente, que da significado a un conjunto de pequeñas acciones, como serían: pisar un pedal, meter una velocidad, acelerar, frenar, cambiar las velocidades, ver por el espejo retrovisor, accionar las luces direccionales, mover el volante, sacar la mano, etc.

Estudiar es una conducta en el sentido molar, que da significado a otra serie de pequeñas acciones como serían: abrir el libro, leer el índice, leer el texto, subrayarlo, hacer anotaciones en el cuaderno, elaborar un esquema o resumen al final y repasarlo; discutir el tema con los compañeros, recurrir a otros textos para aclarar dudas y repasarlo.

En un segundo nivel, es preciso anotar que la concepción molar de la conducta implica entender ésta en el contexto de todas sus relaciones, mientras que en una concepción molecular se estudiaría la conducta como una unidad completa en sí misma, aislada de todo su contexto.

Para entender, pues, la conducta molar en su contexto total, es preciso responder a preguntas como las siguientes: ¿de quién es la conducta?, ¿quién es el sujeto que la emite?, ¿cuál es su motivación?, ¿con qué finalidad la emite?, ¿qué necesidad está satisfaciendo con ella?, ¿cuál es el objeto con el que se relaciona a través de dicha conducta?, ¿cómo se relaciona con ese objeto?, etc.⁴

Así, retomando los ejemplos anteriores nos podríamos preguntar: ¿quién es el profesor que está exponiendo su clase?, ¿cómo la expone?, ¿por qué la expone, y por qué lo hace de esa manera?, ¿ante qué grupo?, ¿cómo es su relación con ese grupo?, ¿cómo es su relación con el conocimiento y con el tema de su exposición?, ¿qué significado tiene para él ese hecho de exponer la clase?, etc.

¿Quién está manejando el coche?, ¿qué tipo de coche?, ¿cómo lo maneja?, ¿por qué lo maneja?, ¿a dónde va?, ¿hacia dónde o hacia quién se dirige?, etc.

¿Quién está estudiando?, ¿qué estudia?, ¿cómo lo estudia?, ¿qué significado tiene para él estudiar eso?, ¿por qué lo estudia?, ¿qué necesidad satisface con eso?, ¿cómo se relaciona con el objeto de estudio?, etc.

Dentro, pues, de una concepción molar de la conducta, se incluye el análisis de los siguientes elementos de la misma: el sujeto, el objeto, y el vínculo establecido entre ambos; la motivación, la finalidad, el significado y la estructura de la conducta. A lo largo de esta exposición iremos explicando más detenidamente todos y cada uno de estos elementos.

2. En segundo lugar, hay que aclarar que dentro del concepto de conducta humana vamos a incluir tanto los aspectos observables como lo no observables de la misma, tanto las acciones externas y visibles, como las acciones internas e invisibles.

No todo lo que hace un ser humano es directamente observable; o dicho más correctamente, no todos los aspectos de la conducta humana son directamente observables.⁵

En los ejemplos dados anteriormente consignamos únicamente algunas de las acciones observables implicadas en cada conducta; pero esto lo hicimos con fines didácticos. Ahora podemos contemplar también aquellas acciones que, sin ser visibles, son parte constitutiva de la conducta molar.

Cuando el profesor expone la clase ante su grupo de alumnos, está realizando una serie de acciones mentales y afectivas que no podemos ver directamente, pero que podemos inferir de alguna manera a partir de lo que sí vemos. Al seguir su exposición, podemos inferir, por ejemplo, la lógica de su pensamiento: si éste es coherente o incoherente, profundo o superficial, continuo o intermitente, etc. Del tipo de silencios que haga podemos inferir si está pensando en lo que dirá a continuación; si está trabajando internamente una idea nueva; si está buscando la respuesta a una pregunta, si está molesto o cansado, etc. De su actitud externa podemos inferir también de alguna manera su estado de ánimo: si está alegre o triste, tenso o relajado, a gusto o a disgusto; si las preguntas que recibe lo confrontan internamente; si la actitud del grupo le molesta o no etc. Todas éstas son acciones internas, mentales o afectivas, que no se pueden observar directamente, pero que forman parte también de la conducta molar que se emite al exponer la clase ante su grupo de alumnos.

Aunque manejar un coche es conducta que realizamos casi automáticamente, también en ella podemos detectar algunas acciones que no son directamente observables, y que sin embargo existen. Por ejemplo, el estado de ánimo del que maneja, su estado de nerviosismo, la desesperación por llegar a tiempo, o por estar detenido por un congestionamiento del tránsito, la agresividad ante otros conductores, el miedo y la angustia ante la inminencia de un choque, etc.

Al estudiar, también realizamos una serie de acciones internas, tanto mentales como afectivas, que forman parte de la conducta molar. Pensamos, dudamos, nos preguntamos, analizamos, sintetizamos, reflexionamos, confrontamos, etc. Asimismo, podemos estudiar con gusto o a disgusto, con interés o sin él, tranquilamente o con intensidad obsesiva, etc.

Cuando hablamos, pues, de una conducta molar, estamos incluyendo tanto los aspectos observables como los no observables; tanto las acciones externas como las internas, integradas todas en la unidad de la misma conducta molar.⁶

Toda conducta humana se realiza simultáneamente en las tres áreas de que habla Pichon-Rivière, aunque algunas conductas se realicen predominantemente en alguna de ellas. Así por ejemplo, el estudiar se expresa tanto en las acciones internas o mentales, como en la posición corporal ante el estudio y en las acciones sobre el libro, el cuaderno de notas, el pizarrón, etc. No es que primero lea y luego piense o analice; sino que tanto leer como analizar son partes integrantes de la conducta que hemos denominado estudiar. Esta distinción será muy importante cuando nos preguntemos qué aprenden nuestros alumnos, y cómo podemos evaluarlo. Los aprendizajes no serán siempre visibles ni directamente observables, y su evaluación no se podrá realizar siempre a través de la observación de las conductas externas.

3. En tercer lugar, para poder analizar y comprender una conducta humana, es indispensable que maneemos el concepto de motivación de la conducta. Y por tal entendemos la casualidad de la conducta, es decir, el conjunto de causas o razones por las cuales determinado individuo emite determinada conducta en un momento dado.⁷ El concepto de motivación encierra varios elementos que conviene aclarar, como sigue:

Primero, que toda conducta tiene una explicación (no siempre evidente a primera vista), una razón de ser. Aun en el caso de la locura extrema, las conductas del enfermo tienen una explicación causal. El problema consiste en averiguar dicha explicación.

Segundo, que ninguna conducta humana tiene únicamente una causa que la explique, sino que, por el contrario, siempre interviene una gran cantidad de factores como determinantes de ella. Por eso, en vez de hablar de simple causalidad, hablaremos de policausalidad de la conducta. Esa pluralidad de factores que intervienen como causa de la conducta no actúa siempre en la misma dirección, ni con la misma intensidad; su influencia sobre el sujeto adopta distinto peso, y se da a veces en direcciones contrarias, opuestas, produciendo de esa manera en el individuo un conflicto interno. La conducta emitida por el individuo será resultado de la influencia ejercida en él por todos esos factores.

Tercero, que los factores que motivan la conducta son de diversa índole y actúan a diferentes niveles. Algunos factores son internos y otros externos; es decir, unos provienen del individuo mismo, de su interior, y otros provienen de su exterior. Algunos factores son conscientes, es decir, que el individuo se da cuenta de ellos; y otros son inconscientes, o sea, que el individuo no se da cuenta del papel que están jugando en su conducta. Algunos factores pueden brotar del momento presente; otros ser fruto del pasado y estar actuando en el momento presente o bien provenir de deseos o expectativas para el futuro, y estar también actuando en el momento presente.⁸

Cuarto, que para poder comprender y explicar determinada conducta, es indispensable analizar el campo en el que ésta se da; es decir, analizar todos aquellos elementos que están presentes en ese momento, y que pueden estar influyendo y determinado esa conducta. Algunos de estos elementos son el sitio, la hora, los objetos externos, las demás personas, lo que sucedió en ese momento, etc. Otros elementos del campo, internos al sujeto mismo, son su estado de ánimo, su modo de ser, el tipo de relación que está estableciendo con los objetos y con las personas a su alrededor, y sobre todo la manera como él está viviendo ese momento y lo que sucede ahí.⁹

Quinto, que para entender a una persona y a sus conductas en un momento dado, no basta con observarla en ese momento (aun teniendo en cuenta todos los elementos presentes en el campo), sino que es indispensable conocer su historia: tanto los aspectos genéticos y hereditarios, como los factores histórico-ambientales (familia, escuela, experiencias, educación, etc.), ya que todos esos factores han contribuido en mayor o menor medida a la conformación de su personalidad, y pueden ser, en el momento presente, los factores determinantes de su conducta.¹⁰

Por lo tanto, mientras que por un lado afirmamos que toda conducta humana tiene una explicación causal influida por muchos factores (policausalidad), por otro lado decimos que es muy difícil llegar a detectar, analizar y comprender la totalidad de esos factores que están motivando dicha conducta.

De esto se desprenden dos actitudes como necesarias para el profesor: por un lado, la de pensar que todo lo que sucede tiene una explicación; pero por otro lado, la de no irse siempre por la explicación más rápida o sencilla, sino tratar de descubrir las verdaderas causas explicativas de las conductas que se observan.

4. Pero la explicación de una conducta no se agota con el análisis del *porqué* o de su motivación; sino que es necesario recurrir también al análisis del *para qué* o de la finalidad de dicha conducta.

En general podemos decir que la finalidad de toda conducta humana es la satisfacción de una necesidad. Pero esta afirmación la podemos entender por lo menos a dos niveles.

Atendiendo a su nivel profundo, podemos decir que toda conducta humana tiene la finalidad de conservar (o de recuperar si lo ha perdido) el equilibrio del organismo, lo cual constituye la necesidad fundamental. Como todo organismo viviente, el ser humano posee un mecanismo mediante el cual se consigue este efecto de mantener constantes las condiciones de equilibrio, o de recuperarlas si se han perdido. A este mecanismo lo llamamos homeostasis.¹¹

Pero existe una diferencia entre el ser humano y los demás organismos vivientes; y es que mientras en estos últimos el mecanismo homeostático funciona exclusivamente en los niveles físico-químico y biológico, en el ser humano funciona también al nivel de lo psicológico. Y así, nos encontramos casos en los que una situación psicológica (v.gr. de trauma, conflicto, tensión, etc.), condiciona y altera no sólo los procesos físico-químicos del organismo, sino también el buen funcionamiento de los órganos, llegando muchas veces a poner en peligro la propia vida (vgr. en los casos de suicidio, de actividades que conllevan un riesgo vital, de enfermedades psicosomáticas, etc.). Aun en estos casos extremos, podemos afirmar que el organismo está buscando, a su manera, conservar constantes las condiciones de equilibrio interno, o recuperarlas si las ha perdido.¹²

Esta necesidad fundamental del organismo, y el respectivo mecanismo homeostático, se manifiestan de una manera más directa y tangible en la vida diaria, a través de la búsqueda de satisfacción para las necesidades que llamamos humanas. Y es a este segundo nivel, más práctico, al que podemos manejar más fácilmente el concepto de finalidad de la conducta. Toda conducta humana es emitida en función de la satisfacción de una necesidad.

Diversos autores han intentado distintas formas de tipificar las diferentes necesidades humanas. (Algunos, por ejemplo, emplean el término de necesidad para denominar las necesidades fisiológicas o filogenéticas, dejando el término de impulso para denominar las necesidades de origen social y cultural). Sin el afán de entrar en polémica, y sin seguir ningún esquema en lo particular, paso a enunciar algunas de las principales necesidades humanas, ante las cuales reaccionamos los seres humanos, aunque cada uno a su manera y de acuerdo con sus circunstancias particulares: necesidades fisiológicas (comer, dormir, respirar, descansar, etc.); necesidades sexuales (no sólo en el sentido psicológico y social del término); necesidades de seguridad (tanto física como económica y psicológica); necesidades de estima, de aprobación, de aceptación, necesidades de afiliación, de pertenencia; necesidades de prestigio, de poder; necesidades de autorrealización, de crecimiento, de independencia (o, en su caso, necesidad de dependencia); necesidades intelectuales de saber, conocer, experimentar, etc.

Conviene hacer resaltar aquí el hecho de que no todos los seres humanos experimentamos las mismas necesidades al mismo tiempo, ni con la misma intensidad, ni reaccionamos ante ellas de la misma forma, emitiendo el mismo tipo de conductas para satisfacerlas. Se podría decir que a lo largo de nuestra vida hemos aprendido no sólo a reaccionar más ante unas necesidades que ante otras, sino también a buscar satisfacerlas en determinadas formas. Aunque encontráramos dos individuos que experimentaran la misma necesidad, con la misma intensidad, y se encontraran ambos ante la misma oportunidad de satisfacerla, veríamos cómo cada uno responde a esa oportunidad de manera muy diferente, de acuerdo con su personalidad y con sus experiencias anteriores. Esto nos remite al hecho de que, si queremos entender a fondo la conducta de un individuo, tenemos que recurrir tanto al análisis de su vida pasada, como al análisis de todos los elementos presentes en el momento de emitir tal conducta.

5. Un último elemento que conviene explicar para entender más a fondo la conducta, es el hecho de que toda conducta humana tiene un sentido, un significado. Esto se entenderá mejor a partir de lo explicado en los dos puntos anteriores. Hay ocasiones en las que, por más que nos esforzamos, no alcanzamos a entender la conducta de alguna persona: estudiante, colega, directivo, familiar, etc. Y sin embargo, esa conducta, como toda conducta humana, tiene un significado, tanto individual como social.

El significado individual de una conducta viene dado por la relación que esa conducta tiene con la vida y personalidad total del sujeto; es decir, por la relación que esa conducta tiene con otras

conductas del mismo sujeto, pasadas, presentes o futuras. Por eso, cuando nos preguntamos por el significado que una conducta tiene para una persona, nos tenemos que preguntar cuál es la relación que esa conducta tiene con otros sucesos y con otras conductas de su vida pasada, presente o futura.

Cuanto más directa y más fuerte sea dicha relación, decimos que la conducta tiene un significado mucho mayor, es decir que es más significativa.¹³

Aunque toda conducta tiene siempre relación con la vida toda del sujeto, a veces predomina la relación con su futuro (vgr., hace esto, porque con esto espera lograr posteriormente otra cosa); a veces predomina la relación con su pasado (vgr., hace esto, porque ya en otra ocasión le sucedió tal cosa); a veces predomina la relación con su presente (vgr., hace esto porque le interesa quedar bien con tal persona).

Hay que aclarar que esta relación puede ser consciente o inconsciente por parte del sujeto; y que, además, puede ser positiva y agradable, o negativa y desagradable. De cualquier manera, de esa relación se desprende el significado de la conducta.

Pero la conducta humana tiene también un significado social, y éste viene dado por la relación que dicha conducta tiene con la cultura tanto social como familiar y/o del ámbito particular en el que esa conducta sea emitida. Entendemos por cultura el conjunto de conocimientos, costumbres, normas, valores, ideología, etc., imperantes en ese momento en un ámbito determinado.¹⁴

La relación de una conducta con esa cultura puede ser, por ejemplo, de indiferencia, de aceptación pasiva, de defensa radical de la misma, de confianza ciega, de ingenuidad, de rechazo, de rebeldía, de diálogo, de deseo de transformarla o aun de destruirla, etc.

Lo dicho aquí sobre el significado de la conducta, tiene aplicación directa al hablar del significado del aprendizaje, y del aprendizaje significativo. Aquí también se puede distinguir entre la significatividad individual y la significatividad social de los aprendizajes.

6. EN RESUMEN:

Hemos definido el aprendizaje como la modificación más o menos estable de pautas de conducta. Como un primer paso en nuestro afán por entender a fondo esta definición, hemos explicado lo que entendemos por conducta humana. En esta explicación hemos destacado cinco aspectos:

- Entendemos la conducta humana como una conducta molar, en contraposición a una concepción molecular de la conducta. En esta concepción molar de la conducta están implicados los siguientes aspectos.
- En el concepto de conducta humana incluimos tanto a los aspectos observables como los no observables de la misma, tanto las acciones externas y visibles, como las acciones internas e invisibles.
- Afirmamos que toda conducta tiene una motivación, una causalidad, que es plural; y que los factores que impulsan la conducta pueden ser internos y externos, conscientes o inconscientes.
- Afirmamos también que toda conducta tiene una finalidad, que en el fondo es la de recuperar o la de mantener estables las condiciones de equilibrio del organismo; y que esta finalidad se manifiesta en la búsqueda de satisfacción de las necesidades del organismo.
- Por último afirmamos que toda conducta tiene un significado que es tanto individual como social; y que dicho significado viene dado por la relación de esa conducta tanto con la vida y la personalidad total del sujeto, como con la cultura en la que está inmerso.

Hasta aquí hemos analizado, pues, el concepto de conducta. Sin embargo, cuando hablamos de aprendizaje nos referimos no a la modificación de las conductas, sino a la modificación de las pautas de conducta. De aquí que sea necesario, como un segundo paso de nuestro análisis, el que tratemos más detenidamente de estudiar el concepto de pautas de conducta.

SEGUNDA PARTE: LAS PAUTAS DE CONDUCTA

El número de conductas humanas posibles es infinito. ¿Qué quiere decir esto? Que si contemplamos al hombre de todas las épocas (desde la prehistoria hasta el futuro que nos podamos imaginar), y al hombre de todos los países y culturas y trataremos de hacer un recuento de todas sus posibles conductas, veríamos que es una tarea imposible de realizar. Y todas esas conductas serían conductas humanas, es decir, conductas al alcance de cualquier ser humano (por lo menos en teoría y en abstracto).

Ahora bien: aunque todo ser humano nace con la potencialidad de emitir un número infinito de conductas, este número se ve reducido por una serie de circunstancias. El hecho de nacer en una época determinada, en un país determinado y con una cultura determinada, reduce ya en gran medida ese número de conductas posibles (v. gr. hablará español, y no ruso ni chino; vestirá de determinada forma y no de muchas otras, etc.). La ciudad, el barrio o colonia, la familia de la que nace, su nivel económico y cultural, van a reducir aún más ese número de conductas posibles para esta persona. Al venir al mundo, el recién nacido se encuentra inmerso en el seno de una familia, en la que parece que ya está todo establecido: el papel del padre y de la madre, el de los hermanos, su propio papel, las obligaciones de cada uno, lo que se puede y lo que no se puede hacer, las normas y las costumbres, la religión, la moral, los valores, etc. Si el recién nacido quiere sobrevivir en el ambiente familiar, tiene que aprender a conocer estas normas y a adaptarse a ellas.¹⁵

De esta manera, desde el nacimiento y los primeros años de vida, el número de conductas posibles para cada persona se va viendo reducido y determinado por esta serie de circunstancias.

Aun después de toda esta reducción y determinación, nos encontramos con que el número de conductas posibles para una determinada persona es inmenso. Y de hecho, cada uno de nosotros hace muchas cosas a lo largo de su vida, realiza muchas acciones, emite muchas conductas.

Si pudiéramos observar todo lo que hace un individuo a lo largo de un día, de una semana, de un mes, y si además de observarlo pudiéramos platicar profundamente con él sobre la manera como vive las cosas, podríamos ver cómo muchas de sus conductas (que a primera vista podrían parecer independientes y desligadas unas de otras), son emitidas siguiendo un mismo modelo o una misma pauta.¹⁶

Dicho de otra manera: toda persona emite a lo largo de su vida tal número de conductas, que si cada una de éstas fuera única, original y diferente a las demás nos encontraríamos con personalidades completamente dispersas, fragmentadas, incoherentes. De hecho esto no sucede así, sino que cada conducta nueva va siendo emitida sobre la base de conductas anteriores; cada conducta nueva es estructurada en forma semejante a conductas anteriores. Es decir, que en situaciones parecidas a situaciones anteriores, ante objetos semejantes a objetos anteriores (o que el sujeto capta como semejantes), la persona va a reaccionar de una manera parecida a como lo hizo entonces.

Una pauta de conducta es, pues, una determinada forma de estructurar la conducta, que se va repitiendo de manera tal que llega a constituir parte integrante del sujeto. Estas pautas de conducta son modos privilegiados de comportamiento que el sujeto ha seleccionado (no siempre conscientemente) de entre todos los modos posibles, y que en su conjunto caracterizan la personalidad de dicho sujeto.¹⁷

Para explicar lo que es una pauta de conducta, hemos hablado de la estructura de la conducta y del objeto de la conducta. Pasemos, pues, ahora a explicar éstos y otros elementos que nos ayudarán a entender más profundamente el concepto de pauta de conducta.

1. Una pauta de conducta es una determinada forma de estructurar la conducta. Por estructura de la conducta vamos a entender el tipo de relación establecido entre todos los elementos que integran o que forman parte de dicha conducta.¹⁸

Veamos, pues, cuáles son los elementos que integran una conducta. Estos son tres: el sujeto que emite la conducta, el objeto de la conducta y el tipo de relación o vínculo establecido entre el sujeto y el objeto. Este último elemento, es decir el vínculo, es el que define el tipo de estructura de la conducta.¹⁹



En los conceptos de vínculo y de estructura se encuentran como cristalizados los elementos que analizamos en la conducta molar: su totalidad, la finalidad; la motivación y el significado.

Cuando hablamos del sujeto de la conducta, nos estamos refiriendo a la persona que emite esa conducta, a la persona que realiza esa acción. Es un sujeto concreto, en una situación concreta. Pero también es un sujeto histórico, con antecedentes tanto genéticos como educativos (familia, escuela) particulares. Las características de la conducta molar, (finalidad, significado, motivación), son características del sujeto de la conducta. Sobre esto ya hemos abundado en la primera parte del artículo.

Lo que interesa ahora, para poder entender el concepto de pauta de conducta, es explicar sobre todo los otros dos elementos de la estructura de la conducta: el objeto y el vínculo.

2. Toda conducta está siempre ligada a un objeto. Pero ¿qué entendemos por objeto? El término de objeto lo utilizamos aquí en un sentido amplio, como “todo lo que está frente a nosotros, lo que tenemos delante de nosotros en los ojos internos, espirituales, o los ojos externos del órgano de los sentidos, lo que captamos, pensamos o reconocemos, todo aquello a que podamos estar dirigidos..., sea real o irreal, concreto o abstracto, claro u obscuro.”²⁰

Toda conducta está siempre ligada a un objeto. Sólo que no siempre es fácil determinar ese objeto de la conducta, ya que puede ser concreto y visible, o interno, virtual y por lo tanto invisible para un observador externo. Más aún, el objeto puede ser doble: externamente, el sujeto puede estarse relacionando con un objeto externo, mientras que internamente la relación establecida es con otro objeto, que entonces sería virtual. Decimos en este caso que el objeto es un objeto disociado.²¹ Pongamos algunos ejemplos.

El profesor expone su clase. Uno de sus alumnos, en especial, parece seguir su exposición con el máximo interés. Sin embargo, el alumno está pensando en la chica que conoció el fin de semana y en los momentos agradables que pasó con ella. En cuanto a la parte externa de su conducta (postura física, atención al profesor, sus apuntes, etc.), decimos que tiene un objeto externo: el profesor y la exposición de la clase. Pero internamente, su conducta tiene como objeto la chica que conoció, que en este caso constituye un objeto virtual, ya que ella no está presente físicamente en el salón, sino sólo en el pensamiento del alumno. Decimos que el alumno está disociado, ya que físicamente y con su actitud corporal está presente en el salón y en la exposición de la clase; pero mentalmente está en otro lado.

El profesor hace preguntas a sus alumnos, e inicia con ellos una discusión sobre el tema de la clase. De pronto, ante una intervención del profesor, y con gran asombro del mismo, uno de sus estudiantes reacciona agresivamente, con un marcado enojo que se manifiesta en el tono y en lo elevado de la voz. El profesor se molesta, cae en la provocación, responde igual de agresivo, y saca de clase al alumno. No se explica qué fue lo que tanto molestó al alumno. Lo que el profesor no sabe es que uno de sus gestos, unido a una determinada palabra, hizo que el alumno lo identificara con su padre, con quien había tenido un gran disgusto esa mañana. Así que la reacción de enojo del alumno, más que contra el profesor a quién tenía enfrente (objeto concreto de su conducta), iba dirigida contra

su padre, quien, aunque no estaba presente físicamente en ese momento, era el objeto virtual al que estaba ligada la conducta del alumno.

Durante la clase, un estudiante pasa al pizarrón a tratar de resolver un problema de matemáticas, sin lograrlo. Su conducta tiene como objeto ese problema de matemáticas, sin lograrlo. Su conducta tiene como objeto ese problema: está pensando en él, está buscando internamente un procedimiento para llegar a la solución; su actitud corporal expresa ese estado de búsqueda y de duda; sus acciones externas (anotar en el pizarrón, ir explicando los pasos, etc.), también son coherentes con la conducta total. El objeto no está disociado. Como en los casos anteriores. Cuando el estudiante llega a su casa y se tira en un sillón, el problema no resuelto le sigue dando vueltas en la cabeza: repasa mentalmente todos y cada uno de los pasos, se pregunta dónde estuvo el error, busca nuevos procedimientos para resolverlo etc. Si alguien entrara y lo viera en ese momento, pensaría que está dormido: tiene los ojos cerrados y no hace ningún movimiento. Sin embargo, está emitiendo una conducta, que es la misma que cuando estaba en clase: intentar resolver un problema de matemáticas. Y el objeto de esa conducta es el mismo: el problema. Sólo que ahora es un objeto puramente virtual, interno, mientras que en el salón de clase era también un objeto externo, que estaba plasmado en el libro y en el pizarrón.

A través de estos ejemplos vemos cómo la conducta (ahí incluidas tanto las acciones externas como las internas) se relaciona siempre con un objeto a, que a veces es concreto y a veces virtual. Asimismo, hemos visto cómo a veces estos dos tipos de objeto pueden coincidir y ser el mismo (como en el caso del problema de matemáticas), y cómo a veces pueden ser diferentes (objeto disociado, como en los dos primeros ejemplos).

3. Existen muchas maneras de relacionarse con el mismo objeto, es decir, existen muchos tipos de vínculo. Un mismo individuo se puede relacionar con un mismo objeto de diversas maneras, dependiendo tanto de la situación del momento, como de la disposición psicológica en la que él se encuentre. Diversos individuos se relacionarán de diversas maneras con un mismo objeto, aun en la misma situación externa, dependiendo tanto de su personalidad como de la disposición psicológica en que cada uno se encuentre en ese momento. Veamos unos ejemplos.

Supongamos el caso del problema de matemáticas que el profesor pone a sus alumnos para que cada uno lo resuelva en su sitio, en ese momento; supongamos también que realmente se abocan todos ellos a resolverlo. La situación externa es la misma para todos los estudiantes; el objeto de su conducta es también el mismo: el problema de matemáticas. La conducta molar parece ser la misma en todos: resolver un problema de matemáticas. Y de hecho es la misma, pero sólo desde un punto de vista externo, ya que internamente cada uno de ellos se está relacionando de diversa manera con ese único objeto; estas diferencias en el vínculo hacen que la estructura de la conducta sea diferente en cada uno de ellos, y que por lo tanto sus conductas sean también diferentes en el fondo. Estas diferentes formas de relacionarse con el objeto van a depender de la personalidad de cada individuo, de sus experiencias pasadas, de su motivación, y de la disposición psicológica que tengan en ese momento. Unos se pondrán a resolver el problema alegremente, otros a disgusto; unos lo tomarán como una diversión, otros como un reto, y otros como una agresión o amenaza; para unos significa un paso más en la adquisición de conocimientos, y para otros es sólo una pérdida de tiempo; algunos le verán una utilidad práctica e inmediata, otros le verán una utilidad solamente indirecta (vgr., como un requisito necesario para alcanzar otras cosas que desean), y otros no le verán ninguna utilidad.

Veamos ahora el caso de un alumno, a lo largo de un curso de matemáticas. A lo largo de dicho curso, este alumno podrá irse relacionando de diversas maneras con el mismo objeto (los problemas de matemáticas), conforme a la situación del momento y a la disposición psicológica en que él se encuentre. Tal vez durante el semestre haya resuelto los problemas con mucho interés y agilidad; pero en el momento del examen se pone nervioso ante la situación de presión; se le oscurece la mente, no puede pensar y no resuelve los problemas. Tal vez es un alumno que siempre demuestra mucho interés por las matemáticas; pero un día llega de mal humor (algo no le salió bien; tuvo un pleito con alguien; o simplemente no durmió bien esa noche), y encuentra tediosos y aburridos los problemas. Contrariamente a su costumbre, no piensa más que en irse a su casa a ver el fútbol.

4. En general, podemos decir que los dos tipos básicos de vínculo con el objeto de la conducta son los de atracción y de rechazo. Aunque cada uno de éstos puede manifestarse de diversas formas.²²

Habíamos hablado anteriormente de la homeostasis, y decíamos que es el mecanismo a través del cual el organismo intenta mantener constantes, o recuperar si las ha perdido, las condiciones internas de equilibrio. En otros organismos vivientes, este mecanismo se da exclusivamente en los niveles físico-químico y biológico; y es el mecanismo que explica la supervivencia de las especies a pesar de las modificaciones en las condiciones externas. Pero en el ser humano este mecanismo se da también en el nivel psicológico, en el que se integran los demás niveles. (Cfr. notas 11 y 12).

Ahora bien, este estado de equilibrio nunca es estático ni definitivo, sino que está continuamente en proceso de conservación y recuperación. Según discurra el proceso psicológico de cada persona, ese estado de equilibrio puede ser muy endeble, muy frágil; puede haber alcanzado tal grado de rigidez que sea muy difícil modificarlos sin romperlo, o puede, por último, haberse fortalecido de una manera tan dinámica y flexible que acepte modificaciones sin mayor problema. De esta variedad de posibilidades brotan las diferentes actitudes ante el aprendizaje, es decir, ante las modificaciones posibles de las pautas de conducta.

De acuerdo con lo anterior, podemos describir las diferentes maneras como el ser humano capta y vive los objetos de sus conductas. Los puede captar como amenazantes, en tanto que pueden poner en peligro su equilibrio interno, y en esa medida los rechazará y procurará alejarse de ellos. También los puede captar como atractivos, si le pueden ayudar a conservar o a recuperar ese equilibrio interno (a través de la satisfacción de una necesidad); y en esa medida procurará acercarse y apropiarse dichos objetos; o bien, por último, los verá con indiferencia si no le ayudan ni ponen en peligro ese equilibrio interno, y en esa medida dejará de involucrarse mayormente con ellos.

Un ejemplo. Tenemos una persona x , la cual, platicando con un amigo, es cuestionada por éste en aspectos muy íntimos y profundos (tocantes, vgr., a su actitud de vida o a sus relaciones familiares o matrimoniales, etc.). ¿Cómo va a reaccionar esta persona ante ese hecho? Si el cuestionamiento es demasiado fuerte para ella, considerará esa "intromisión en su intimidad" como peligrosa, cortará la plática, se alejará de su amigo, y cuando lo vuelva a ver lo tratará fríamente, para impedir, de esta manera, que se vuelva a meter en lo que no le incumbe. Pero si en el cuestionamiento de su amigo encuentra algunas pistas que le pueden ayudar a resolver el conflicto en el que se encuentra sumergido, seguirá la plática y lo buscará de nuevo para consultarlo al respecto. Aunque puede serle doloroso, este cuestionamiento le está ayudando a resolver su conflicto y a recuperar, de esta manera, su equilibrio interno. Por último, puede no entender lo que su amigo intenta decirle, no le da importancia, no lo capta ni como ayuda ni como amenaza; los comentarios pasan de largo y la relación sigue como si nada, igual que antes.

Hasta aquí hemos explicado estos dos tipos básicos de vínculos (atracción y rechazo) de una manera completamente diferenciada, pero sólo con fines metodológicos. En la realidad también puede darse el caso de que una persona se relacione con un objeto en una mezcla de atracción y rechazo al mismo tiempo. Este es el caso, por ejemplo, del amar y odiar a una persona al mismo tiempo; o puesto más suavemente, de que esa persona tenga algunas características que nos gusten y nos atraigan, y otras características que nos disgusten y nos irriten. Lo mismo se puede decir con respecto a nuestro trabajo: nos gusta por algo, pero nos disgusta por otras cosas. Esto se puede presentar respecto de alguna materia en particular, en la relación del alumno con algún profesor, o en la realización de alguna actividad, etc.

Cuando una persona experimenta al mismo tiempo atracción y rechazo por algún objeto, decimos que está en conflicto, en un conflicto de ambivalencia.²³ Al sentir solamente atracción, es fácil decidir cómo actuar para acercarse a ese objeto; al sentir solamente rechazo, es fácil decidir cómo actuar para alejarse de él. Pero cuando se experimenta atracción y rechazo al mismo tiempo, el sujeto se encuentra en una situación de conflicto. Si rechaza al objeto, podría perderlo, y con ello perder todas las ventajas que le reportaría; pero si se acerca a él, podría poner en peligro su estado de equilibrio interno.²⁴

De este estado de conflicto brotan los mecanismos de defensa, a los que llamaremos más adecuadamente conductas defensivas. Estas conductas defensivas funcionan en lo general de la siguiente manera: primero separan o disocian los aspectos buenos del objeto, de sus aspectos malos, y después se establece la relación sólo con un objeto parcial (la aparte buena o la parte mala del objeto) y

no con un objeto total (que es bueno y malo al mismo tiempo). De esta manera, la relación resulta menos conflictiva. Por ejemplo, viendo solamente los aspectos negativos y los defectos de una persona (negando sus aspectos buenos), el agredirla, atacarla y aun tratar de destruirla no resulta tan conflictivo como si aceptáramos al mismo tiempo sus aspectos buenos. O al revés, viendo solamente sus aspectos positivos (negando todos sus posibles defectos), acercarse a ella y amarla no resulta tan conflictivo como si viéramos también sus aspectos negativos. Pero para esto es necesario que el sujeto haya negado (como quien dice, haya hecho desaparecer mágicamente) la parte del objeto que le produce conflicto.²⁵

Las conductas defensivas constituyen también una determinada manera de relacionarse con el objeto, de establecer el vínculo; es decir, expresan una determinada forma de estructurar la conducta, especialmente en situación de conflicto. Estas conductas defensivas, aunque nunca resuelven el conflicto del que brotan, logran por lo menos una finalidad: disminuir la tensión, la ansiedad; y de esta manera el sujeto recupera, en alguna medida, el estado de equilibrio que había perdido. Existe, sin embargo, otra manera, más integradora, de resolver ese conflicto, de relacionarse con el objeto en situación de conflicto: y es la de aceptar al mismo tiempo los aspectos positivos y los negativos, tanto en el objeto como en un mismo.²⁶

La atracción y el rechazo son, pues, los dos tipos básicos de vínculo con el objeto de la conducta. Aunque cada uno de ellos puede manifestarse de diferentes formas, según la personalidad de cada individuo, y de acuerdo con el significado que la conducta tenga para él. Así, la atracción puede manifestarse a través de la posesión egoísta, a través de un acercamiento para conocer y/o para amar al objeto, o simplemente para estar cerca de él. El rechazo se puede expresar a través de un alejamiento del objeto; o de un acercamiento para atacarlo y/o destruirlo; puede ser un rechazo manifestado externamente, o sólo un rechazo interno pero sin el alejamiento físico, etc.

5. Una pauta de conducta es, pues, una determinada forma de estructurar la conducta, definida sobre todo por el tipo de vínculo establecido con el objeto. Pero es una forma de estructurar la conducta, que el sujeto ha hecho propia, que ha asimilado de tal manera que ha llegado a formar parte de su personalidad.

Con esto queremos decir que no basta con que, en alguna ocasión especial, el sujeto emita determinada conducta, en la que establece determinado tipo de vínculo con el objeto, para decir que esa conducta se ha convertido en una pauta de conducta de ese sujeto. Para esto es necesario que la forma de estructurar la conducta adquiera una cierta estabilidad en la personalidad del sujeto.

Pero, ¿qué entendemos por personalidad? Seguimos aquí la definición de Filloux, según el cual “la personalidad es la configuración única que toma, en el transcurso de la historia de un individuo, el conjunto de los sistemas responsables de su conducta”.²⁷

Es decir, que cuando hablamos de la personalidad, nos estamos refiriendo a la *forma* como, en cada individuo, está integrada u organizada la totalidad de sus conductas.²⁸ Para entender mejor esto, veamos algunas de las características de la personalidad.²⁹

La personalidad es única, es propia de un individuo, aunque éste puede tener algunos rasgos comunes con otros individuos.

La personalidad no es sólo la suma de las conductas, sino una organización, una forma de integración que se pone de manifiesto en cada una de las conductas.

La personalidad es temporal, porque es siempre personalidad de un individuo histórico.

Además, y en el mismo sentido, la personalidad es dinámica, cambiante; está sometida a fluctuaciones entre evolución y regresión, entre integración y dispersión. Esta posibilidad del cambio es el fundamento del aprendizaje.

A pesar de dichos cambios, y a través de los mismos, se conserva la continuidad y la identidad de la personalidad. No por permitir ciertas modificaciones en su personalidad decimos que el individuo ya es otro, diferente al anterior.

La personalidad no implica homogeneidad, sino que en un mismo individuo pueden coexistir, organizados e integrados de una manera particular, elementos contradictorios y conflictivos.

Por último, diremos que la personalidad se caracteriza por sus pautas de conducta más habituales o predominantes. Ahora bien, las principales pautas de conducta que caracterizan la personalidad se aprenden durante los primeros años de vida, a través de los vínculos establecidos con la madre, el padre, los hermanos, etc. A éstos los llamaremos vínculos primarios. Podríamos decir que la gran mayoría de las conductas posteriores del sujeto se estructuran siguiendo las pautas aprendidas durante estos primeros años de su vida. Muchas veces, estas pautas fundamentales de conducta no son las que más favorecen el crecimiento y desarrollo ulterior de la persona; por eso, a veces hablamos del desaprendizaje de ciertas pautas de conducta, como condición necesaria para el aprendizaje de nuevas pautas.

6. El mismo tipo de vínculo con el objeto se puede expresar a través de conductas muy diferentes, dependiendo de las circunstancias, tanto del campo ambiental como de la disposición psicológica del sujeto en ese momento. Dicho de otra manera, una misma pauta de conducta (estructura, vínculo) puede estar sustentando diferentes manifestaciones externas de la conducta. Veamos algunos ejemplos.

En los adolescentes (aunque no sólo en ellos) es típica una actitud de rebeldía hacia la autoridad, y hacia todos aquellos objetos que simbolizan dicha autoridad: los padres, los profesores, los estudiantes de grados superiores, los compañeros con alguna distinción o cargo directivo, etc. Esa actitud de rebeldía, que caracteriza el vínculo con el objeto-autoridad, se manifestará de diferentes maneras según las circunstancias: agrediendo mediante gritos e insultos; o quedándose callado por fuera pero respondiendo internamente; a través de bromas y burlas; riñendo a golpes; intentando conquistar el poder y la autoridad contra los que él se rebela, etc. En todos estos casos, el vínculo con el objeto-autoridad es el mismo: rebeldía.

Esto nos lleva a pensar que es posible que el sujeto modifique sus conductas concretas, sin que necesariamente llegue a modificar sus pautas de conducta.

Un ejemplo: un alumno acostumbra gritar y responder agresivamente a un profesor, hasta que este último se pone firme y lo amenaza con reprobación o expulsión si persiste en esa actitud. El alumno deja de gritar y responder al maestro y parece que se dedica a poner atención a la clase. El alumno modificó su conducta externa, es cierto; pero la pauta de conducta (que en este caso se caracteriza por el vínculo de rebeldía contra todo objeto que simbolice la autoridad) se vio fortalecida por la actitud autoritaria del profesor. Sólo que el estudiante, obrando en forma oportunista, optó por no manifestar abiertamente esa actitud de rebeldía por temor al castigo enunciado. Se dio, pues, una modificación de la conducta externa, pero no de la pauta de conducta. Nos podríamos preguntar si aquí se dio un aprendizaje; y si se dio, de qué tipo fue, y a qué nivel.

Otro ejemplo: un estudiante está acostumbrado a no estudiar y a copiar durante el examen, para aprobar las materias. Hasta ahora ha utilizado con buenos resultados cierto sistema para copiar. Pero un día uno de los profesores lo sorprende copiando, y lo reprueba. El alumno, entonces, idea nuevos sistemas para copiar, hasta que descubre uno más sutil. Lo prueba, y le da resultado: aprueba en el examen extraordinario la materia en la que lo habían reprobado; el profesor lo felicita por su aplicación al estudio. Aquí también se dio una modificación en la conducta externa del estudiante; pero la pauta de conducta (caracterizada por el vínculo de engaño con el saber y sus representantes: la escuela, el profesor, etc.), no se modificó en lo absoluto; por el contrario, se vio fortalecida por el hecho de haber tenido que recurrir a métodos más sutiles para copiar en el examen. ¿Se dio un aprendizaje? ¿De qué tipo? ¿A qué nivel?

7. Hasta cierto punto, es más fácil modificar las conductas externas, adaptándolas a las circunstancias, que modificar las pautas de conducta, ya que la modificación de las pautas implica un cambio más profundo en el individuo. Y como en todo cambio, aquí se presentan ciertas resistencias que dependen de las circunstancias en que se dé éste.

Cuanto más profundo sea un cambio, más en peligro pone el estado de equilibrio en que se encuentra el organismo. De hecho, todo cambio implica una pérdida, por lo menos temporal, de ese

estado de equilibrio. Mientras dura ese proceso de cambio, mientras no se recupere el estado de equilibrio, el organismo está en un estado de ansiedad que es precisamente el que lo impulsa a buscar nuevas formas de recuperación. Esta ansiedad no es sino la expresión de los dos miedos básicos: el miedo a la pérdida y el miedo al ataque, que configuran la reacción de resistencia al cambio.³⁰

El aprendizaje, al ser un proceso de cambio, de modificación de pautas de conducta, se va a encontrar, pues, con este tipo de resistencia. Y serán mayores mientras mayores sean las repercusiones de ese cambio en la vida y en la personalidad del sujeto.

Por eso es importante que el profesor no sólo sepa que pueden existir estas resistencias, sino que las sepa detectar también en el momento que se presenten en sus estudiantes. Una vez detectadas, es necesario que se manejen de tal manera que puedan ser superadas, ya que de otra forma seguirán impidiendo el proceso de aprendizaje.

8. EN RESUMEN:

Hemos definido el aprendizaje como la modificación más o menos estable de pautas de conducta. Para entender a fondo esta definición, después de explicar lo que entendemos por conducta humana, hemos pasado a explicar lo que entendemos por pauta de conducta. En esta explicación hemos hecho resaltar los siguientes aspectos:

- Una pauta de conducta es una determinada forma de estructurar la conducta. Y la estructura de la conducta es definida sobre todo por el tipo de vínculo establecido entre el sujeto y el objeto de la conducta.
- Toda conducta está siempre ligada a un objeto, el cual puede ser concreto y visible, o virtual e invisible.
- Existen muchas maneras de relacionarse con el mismo objeto, es decir, existen muchos tipos de vínculo.
- Los dos tipos básicos de vínculo con el objeto de la conducta son los de atracción y de rechazo; aunque cada uno de éstos puede manifestarse de diversas formas. El conflicto de ambivalencia (atracción y rechazo por el mismo objeto, al mismo tiempo) es la fuente de las conductas defensivas, que también son una manera de establecer el vínculo con el objeto.
- La pauta de conducta es una forma de estructurar la conducta, forma que el sujeto ha hecho propia, que ha asimilado de tal manera que ha llegado a formar parte de su personalidad.
- El mismo tipo de vínculo con el objeto se puede expresar a través de conductas muy diferentes, dependiendo de las circunstancias en que se presente. Es decir, que una misma pauta de conducta puede estar sustentando diferentes manifestaciones externas de la conducta.
- Por último, el proceso de aprendizaje, al ser un proceso de cambio, se va a encontrar con una cierta reacción de resistencia.

Hasta ahora hemos analizado, desde un punto de vista psicológico, los principales elementos contenidos en la definición de aprendizaje. Esta definición, debido a su carácter general, se puede aplicar a todo el aprendizaje humano.

Nuestro interés, sin embargo, se reduce por ahora a un ámbito más particular del aprendizaje: al aprendizaje escolarizado; tema que trataremos a continuación, en la tercera y última parte de este artículo.

TERCERA PARTE: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA.

En esta última parte, que tiene un carácter más personal y experimental que las dos anteriores, presento algunas reflexiones acerca del aprendizaje que se da en la escuela, reflexiones en las que me he ocupado a lo largo de varios años de trabajo en la formación de profesores, y que se sustentan teóricamente en las ideas expuestas en las dos primeras partes de este trabajo.

1. Concebimos la situación de docencia como un proceso indisoluble de enseñanza y de aprendizaje.³¹ Nos oponemos, pues, a la idea de que “a la escuela, el estudiante va a aprender, y el profesor va a enseñar”. Por el contrario, pensamos que en la situación de docencia aprende tanto el profesor como los alumnos, aunque el tipo, el nivel y el objeto de aprendizaje sean diferentes en unos y otros.

Si además enfocamos exclusivamente el aprendizaje de los estudiantes, veremos que dichos aprendizajes no tienen como única y exclusiva fuente al profesor (los profesores). Dicho de otra manera: los estudiantes aprenden no sólo de sus profesores, de lo que éstos les enseñan directamente, sino que también obtienen sus aprendizajes de otras fuentes, como por ejemplo: libros y material impreso, películas, teatro, visitas guiadas, consultas con otras personas, discusión y estudio con sus compañeros, etc.

Más aún, puede darse el caso de un grupo que aprenda mucho sobre el tema del curso, sin que el profesor les haya enseñado nada, por lo menos en el sentido tradicional del término. Me imagino un curso en el que el profesor se convierte en un coordinador del esfuerzo y del trabajo grupal, en donde asesora metódicamente, indica bibliografía, corrige la orientación que va tomando el grupo, coordina sus sesiones de discusión, etc.

En este sentido, podemos afirmar que la tarea central del profesor, más que la de enseñar, es la de propiciar el aprendizaje de sus estudiantes, la de ayudarlos en su proceso de aprendizaje.

Mi preocupación principal, cuando preparo un curso, no se dirige a qué voy a enseñar, ni cómo lo voy a enseñar, sino a qué quiero que aprendan los alumnos durante el curso, y sólo les puede ayudar a que lo aprendan bien. Pero antes de desarrollar más ampliamente estos dos puntos, conviene plantearse y tratar de responder esas mismas preguntas a un nivel más general: ¿qué aprenden los estudiantes en la escuela? y ¿cómo lo aprenden? De la respuesta que demos a estas preguntas, obtendremos elementos que nos ayudarán a responder a las otras más particulares, referentes al curso que impartimos.

2. En la escuela, los estudiantes no sólo aprenden a manejar cierta información; aprenden mucho más de lo que creemos que aprenden.

El estudiante aprende, por ejemplo, a conocer a sus profesores y a distinguir los diferentes tipos de profesores que hay; aprende a conocer las debilidades de cada uno de ellos; aprende las formas más adecuadas para hacer que sean menos exigentes; aprende a prever qué tipo de examen le hará cada profesor, etc.

El estudiante aprende también, tal vez sin darse cuenta, cómo se da una clase, cómo se es profesor, cómo se trata a los alumnos, etc.; o, por lo menos, aprende una manera de hacer todo eso, manera que reproducirá de un modo espontáneo cuando a él le llegue el turno de ser profesor.

El estudiante aprende también toda una estructura de relaciones sociales: aprende que el profesor es la autoridad, porque posee el poder que le da el conocimiento y que por eso es él quien dicta las reglas en el salón de clase; aprende que los alumnos deben callar, respetar y obedecer sus órdenes; aprende que debe luchar por sobresalir entre sus compañeros, y, por lo tanto, aprende a vivir en un ambiente de competencia y rivalidad, etc.

El estudiante aprende además, una serie de actitudes fundamentales frente a la vida: aprende que para llegar a ser alguien hay que estudiar y esforzarse por sobresalir; aprende que el que no sabe no vale; aprende a limitar y reprimir sus propias iniciativas, su creatividad sus impulsos y sus intereses,

para limitarse a seguir las instrucciones y las indicaciones que le vienen de fuera, de quien tiene autoridad; aprende a no pensar por sí mismo, sino a esperar que le digan lo que tiene que hacer, etc.

Estos y otros aprendizajes, iniciados en el seno de la familia, son logrados y/o reforzados en la escuela, a lo largo de todos esos años que el estudiante pasa en el aula.³²

Llamaremos a éstos, aprendizajes de socialización, para distinguirlos de los aprendizajes propiamente académicos, que son los que se refieren expresamente a los contenidos de los programas educativos.

3. Si nos preguntamos ahora cómo y cuándo aprende el estudiante todo esto que hemos anotado en el punto anterior, veremos que no hay ninguna asignatura en la que se estudien, se enseñen y se aprendan estas cosas. Y sin embargo, se aprenden.

La única respuesta lógica es, pues, que el estudiante aprende todo eso precisamente a través de la manera como se organiza, se estructura y se realiza todo el proceso educativo; es decir, a través de la manera como se estudian, se enseñan y se aprenden las asignaturas propias de la escuela.

Al mismo tiempo que el estudiante va avanzando en su proceso de formación, va aprendiendo formas específicas de relacionarse (vínculos) con los profesores, administradores y autoridades de la escuela. La mayor parte de la información estudiada y aprendida en la escuela será olvidada, en la medida en que no es utilizada en la vida diaria. Pero estos otros aprendizajes de socialización permanecen ahí, sedimentados en el sujeto. Son pautas de conducta que ha incorporado a su personalidad.

El profesor (el conjunto de profesores de una escuela, de una facultad, de una institución, etc.), pues, a través de la manera como realice su función de docente, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje de determinado tipo de vínculos. Por esto, la manera de ser profesor, la manera de impartir la clase, cobra una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos que pueda ayudar a conseguir, sino también y sobre todo en función de este aprendizaje de socialización al que nos estamos refiriendo.

Hasta aquí hemos distinguido los dos tipos generales de aprendizaje que se pueden dar en la escuela: el propiamente académico y el de socialización. Asimismo, hemos visto cómo este último está relacionado con la forma de ser profesor, de impartir la clase.

Con estos elementos, podemos retomar las preguntas más particulares que se puede hacer el profesor al preparar su curso.

4. La pregunta: ¿qué quiero que aprendan los estudiantes durante mi curso?, se traduce en la pregunta por los objetivos de aprendizaje.

De acuerdo con lo visto hasta ahora, podemos pensar en tres tipos de objetivos que el profesor se puede plantear para su curso. Los dos primeros corresponden al aprendizaje que hemos llamado propiamente académico; y el tercero corresponde al aprendizaje de socialización.

El primer tipo de objetivos se refiere al conocimiento de cierta información, al manejo de ciertos contenidos teóricos. Todo programa de estudios es elaborado en función de una serie de contenidos, llamados normalmente contenidos temáticos o contenidos programáticos. Para tratar y explicar estos contenidos, el profesor selecciona la información que considera más pertinente.³³ Además, se pregunta cuáles son los conceptos básicos y fundamentales que sus estudiantes deben conocer y manejar con toda claridad, así como cuál es la información adicional que complementará y ampliará la explicación de esos conceptos básicos. Con la respuesta que dé a estas preguntas el profesor podrá elaborar los objetivos de este primer tipo.

Veamos algunos ejemplos. Para un curso de historia: que los estudiantes enuncien y expliquen los principales sucesos acaecidos en tal época, en tal país. Para un curso de física: que los estudiantes describan y expliquen los fenómenos que se presentan al realizar determinado experimento. Para un curso de sociología: que enuncien y expliquen la teoría de tal autor sobre determinado tema, etc.

El segundo tipo de objetivos se refiere más directamente al tipo de relación que deseamos que los estudiantes establezcan con la información que se maneja en el curso. Se refiere, por ejemplo a las actitudes útiles o necesarias para enfrentar y manejar esa información: vgr., actitud crítica ante la lectura, actitud de investigador ante los fenómenos; actitudes de objetividad, rigurosidad y disciplina; actitudes básicas ante la ciencia, ante el conocimiento, ante la tecnología, etc. Se refiere también al método con el que deseamos que los estudiantes manejen la información: vgr., método histórico-social, método científico-experimental, método clínico, etc. El aprendizaje del método les ayudará no sólo a manejar la información de este curso particular, sino también los capacitará para manejar la información sobre el área que puedan enfrentar posteriormente.

Por último, se refiere también a las habilidades en las que necesariamente se deben reflejar los dos puntos anteriores: habilidades para el análisis, para la síntesis, para la discusión, para la elaboración de trabajos, para la realización de experimentos; para la aplicación práctica de lo visto en clase, en trabajos fuera de clase, etc.

Algunos ejemplos. Para un curso de historia: que los estudiantes aprendan a leer críticamente los libros de historia, de tal forma que puedan hacer un análisis y elaborar una interpretación de los principales sucesos acaecidos en tal época, en tal país. Para un curso de física: que los estudiantes conozcan y aprendan a manejar el método científico-experimental, y que lo sepan aplicar a los fenómenos físicos que estudiaremos en el presente curso. Para un curso de sociología: que conozcan y manejen el método dialéctico de análisis histórico-social, y lo puedan aplicar al análisis de los procesos sociales que estamos viendo en el presente curso, etc.

El tercer tipo de objetivos se refiere al tipo de socialización que el profesor desea contribuir a que sus alumnos aprendan. Más particularmente se refiere al tipo de vínculos que deseamos que el estudiante aprenda: vínculo con sus compañeros (vgr. de competencia, de colaboración, de trabajo individual o de trabajo en equipo, de segregación, de superioridad, de integración, etc.); vínculo con sus profesores (vgr. de dependencia o de colaboración, de sometimiento, de rebeldía, de respeto, de engaño, de manipulación, etc.); vínculo con las autoridades, con los administradores educativos, con la institución escuela, etc.

Mientras que los dos primeros tipos de objetivos (los propiamente académicos) deben quedar anotados en el programa del curso, para este último basta con que el profesor lo tenga siempre presente. Además, como ya lo vimos antes, este tipo de objetivos no se alcanza poniendo en el currículo una materia llamada "socialización", ni incluyendo en el programa de una materia un tema con ese mismo nombre. Este tipo de objetivos se alcanza a través de la manera como son impartidas las materias propias del programa.

5. La pregunta: ¿cómo puedo ayudarles a que aprendan eso que deseo que aprendan?, se traduce en la pregunta por la metodología del trabajo. Por su importancia, este aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje merece un tratamiento muy amplio, que se saldría de los límites del presente artículo. Podemos, sin embargo, adelantar algunas reflexiones al respecto.

¿Cómo puedo propiciar o facilitar el aprendizaje de mis alumnos?

- Definiendo claramente los objetivos de aprendizaje del curso, tanto aquellos que voy a explicitar en el programa, como los que no voy a explicitar;
- Elaborando un programa de contenidos bien definidos, pero que permita la flexibilidad en su tratamiento;
- Seleccionando cuidadosamente el tipo de información a utilizar, tanto en función de los contenidos mismos y de los objetivos que pretendo, como en función del tipo de estudiantes que tendré;
- Presentando lo anterior a los alumnos, al principio del curso, para su discusión, análisis, comprensión y aceptación. Si es preciso, modificar algunos puntos en función de las inquietudes e intereses que manifiesten los estudiantes;

- Programando cuidadosamente; por orden de dificultad, y en función del avance en la comprensión del grupo, la manera de irles comunicando la información; con el fin de certificar que el grupo la va entendiendo y la va pudiendo asimilar;
- Diseñando e implementando diversas formas de hacer llegar al grupo esa información: exposiciones del profesor, exposiciones de otras personas, material impreso, películas, teatro, periódicos o revistas, exposiciones por los mismos alumnos, etc.;
- Diseñando e implementado diversas actividades de aprendizaje, destinadas a permitir que el grupo trabaje y elabore la información recibida: que la discuta, la analice, la critique, la rehaga, la aplique, la proyecte, la compare, etc. Es decir, que no sea sólo receptor pasivo de la información, sino que la trabaje activamente;
- Propiciando y coordinando el trabajo grupal en el aula, para así aprovechar la energía y la dinámica encerrada en todo grupo y canalizarla hacia el mejor logro de nuestros objetivos de aprendizaje;
- Evaluando continuamente, tanto los resultados que se van alcanzando, como el proceso que se ha ido siguiendo. Cabe aclarar aquí que no identificamos la evaluación con la calificación, sino que consideramos la evaluación como el momento de recuperación de los aprendizajes (analizar qué aprendimos y cómo lo aprendimos), y que en este sentido constituye un momento más del aprendizaje.
- Realizando al final una evaluación más exhaustiva, en la que permitamos a nuestros estudiantes que opinen libremente sobre el curso en general, y sobre algunos aspectos particulares del mismo: objetivos, información, material utilizado, actividades realizadas, la coordinación del profesor, su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. De esta manera podremos ir corrigiendo y mejorando nuestra actuación como profesores es decir, iremos aprendiendo al mismo tiempo que propiciamos el aprendizaje de nuestros estudiantes.

6. EN RESUMEN:

Después de hacer, en las dos primeras partes del artículo, un análisis sistemático de los componentes de la definición de aprendizaje, hemos dedicado esta última parte a presentar algunas reflexiones sobre el aprendizaje que se da en la escuela, en la situación de docencia. Hemos destacado los siguientes puntos:

- Concebimos la situación de docencia como un proceso indisoluble de enseñanza y aprendizaje, y afirmamos que la tarea central del profesor es la de propiciar el aprendizaje de sus estudiantes.
- Afirmamos que en la escuela los estudiantes no sólo aprenden a manejar cierta información, sino que también aprenden cierto tipo de socialización. Distinguimos, pues, dos tipos de aprendizaje: el propiamente académico, y el de socialización.
- Afirmamos, asimismo, que este último tipo de aprendizaje se consigue sobre todo a través de la manera como se enseñan, se estudian y se aprenden las asignaturas propias de la escuela.
- Diferenciamos también tres tipos de objetivos de aprendizaje que se pueden plantear para el trabajo docente. El primero, referido a la adquisición y manejo de contenidos informativos; el segundo, referido al tipo de vínculo del estudiante con esos contenidos informativos (actitudes, habilidades, métodos); y el tercero, referido al tipo de socialización o de vínculos con los demás actores del proceso educativo: compañeros, profesores, autoridades, institución, etc.
- Por último, presentamos algunas recomendaciones prácticas en respuesta a la pregunta sobre cómo facilitar o propiciar el aprendizaje de nuestros estudiantes.

A MANERA DE CONCLUSION

El correcto ejercicio de la función docente no es tan fácil como podría parecer a primera vista. En primer lugar, porque no basta al docente conocer bien su área y su materia, para poderla enseñar a otros; pero, además, porque no se trata simplemente de enseñar, en el sentido de comunicar, sino de propiciar en los estudiantes aprendizajes profundos y duraderos. Y para esto último es necesario saber qué es el aprendizaje, qué tipos de aprendizaje se pueden propiciar en la situación de docencia y cuál es la manera más efectiva de propiciarlos.

A lo largo de las páginas que anteceden he querido presentar a los lectores una serie de reflexiones sobre algunos de los problemas que implica el ejercicio de la docencia teóricamente fundamentadas en la explicación de lo que es la conducta y el aprendizaje.

Lo escrito aquí, más que dejar terminado y cerrado el tema, pretende abrir el campo a una problemática que los lectores tal vez no se habían planteado, y despertar inquietudes que los lleven a seguir reflexionando y profundizando sobre este tema del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA:

BLEGER, José. **Psicología de la conducta**. Buenos Aires, Edit. Piados, 1977.

Temas de psicología. (Entrevista y grupos). Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.

FILLOUX, Jean-Claude. **La personalidad**. Buenos Aires, Eudeba, 1964.

FREUD, S. "Lecciones introductorias al psicoanálisis", en las **Obras completas**, Madrid, Edit. Biblioteca Nueva, 1973. Tomo II.

LABARCA, Vasconi et al. **La educación burguesa**. México, Nueva Imagen, 1977.

LEWIN, Kurt. **Dinámica de la personalidad**. Madrid, Edit. Morata, 1973.

MARX y HILLIX. **Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos**. Buenos Aires, Paidós, 1978.

PAÉZ, Rodrigo. "El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones". Revista **Perfiles Educativos**, No. 13, Julio-Septiembre de 1981, pp. 5 a 20.

PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique. **El proceso grupal**.

Del psicoanálisis a la psicología social I. Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.

Teoría del vínculo. Buenos Aires, Nueva Visión, 1979.

SKINNER, B.F. **Sobre el conductismo**. Barcelona, Fontanella, 1975.

ZARZAR CHARUR, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". Revista **Perfiles Educativos**, No. 9, Julio-Septiembre de 1980, pp. 14 a 36.

NOTAS:

¹ “El término aprender se halla muy contaminado de intelectualismo; así, se concibe el proceso como la operación intelectual de acumular información. Otra definición, aunque correcta en cierto sentido, traduce el aprendizaje a un lenguaje reduccionista y afirma que es una modificación del sistema nervioso producida por la experiencia. Preferimos el concepto de que el aprendizaje es la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan; en este sentido, puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo”. Bleger, José. **Temas de psicología**, p. 63.

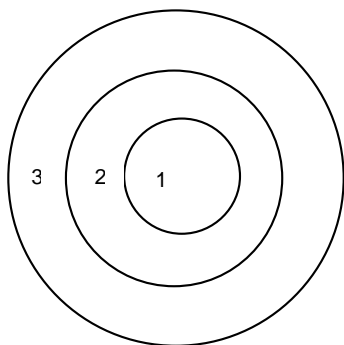
² “Incluimos así, bajo el término conducta, todas las manifestaciones del ser humano, cualesquiera sean sus características de presentación... Adoptamos como punto de partida las definiciones que da Lagache sobre conducta como ‘ el conjunto de respuestas significativas por las cuales un ser vivo en situación integra las tensiones que amenazan la unidad y el equilibrio del organismo’; o como ‘el conjunto de operaciones (fisiológicas, motrices, verbales, mentales) por las cuales un organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus posibilidades’. En el ser humano este conjunto de operaciones tiene una estructura muy compleja que iremos distinguiendo en el curso de nuestra exposición”. Bleger, José. **Psicología de la conducta**, p. 29.

³ “La conducta, tal como aparece en el ser humano, es siempre molar (caminar, estudiar, comer, saludar, conversar, votar, etc.). Por el contrario, la conducta molecular es aquella que toma un segmento, fragmento, separado o disociado de la totalidad del ser humano y de la situación específica y estudiado en sí, en calidad de fenómeno originario y completo: movimiento de un músculo, de un dedo o de un brazo, secreción de una glándula, latido arterial, etc. La conducta molar no se forma por la síntesis o por la conjunción de conductas moleculares, si no que es originaria y primitiva, y – por el contrario – es la conducta molecular la que se aísla por un artificio de la investigación, ‘desarticulando’, elementalizando, la conducta molar. El error del planteo opuesto estriba en seguir considerando que la conducta del ser humano se forma de elementos o de partes, que se juntan y se acoplan.” **Ibid.**, p. 88.

⁴ “La conducta molar es una totalidad organizada de manifestaciones, que se da con una unidad motivacional, funcional, objetual, significativa y estructural. Sus caracteres, por lo tanto, son los siguientes: 1) Tener motivación, es decir, que tiene causas, que está determinada. 2) Unidad funcional: la de poseer función, finalidad u objetivo: resolver las tensiones producidas por la motivación. 3) Poseer objeto o fin, que es siempre un vínculo, una relación interpersonal, real o virtual. 4) Poseer una unidad significativa, es decir, tener un sentido que se implica comprensivamente como acontecer humano en la personalidad total y en la situación de la cual emerge. 5) Tener estructura: implicar una pauta específica de relación”. **Ibid.**, p. 89.

⁵ “De antiguo se reconocen en el ser humano dos tipos distintos de fenómenos, a los que pueden reducirse todas sus manifestaciones. Uno es concreto, aparece en el cuerpo y en actuaciones sobre el mundo externo... Otro tipo de conducta incluye todas aquellas manifestaciones que no se dan como acciones materiales y concretas sino de manera simbólica; éstas últimas son los fenómenos conocidos como mentales...”

“ Siguiendo a Pichón-Rivière, representamos los tres tipos de conducta como tres círculos concéntricos y los enumeramos como uno, dos y tres, que corresponden respectivamente a los fenómenos mentales, corporales y los de actuación en el mundo externo. El mismo autor, estudiando muy detalladamente este esquema y su dinámica en psicología y psicopatología, ha llamado a estos círculos las **Áreas de la conducta**”. **Ibid.**, pp. 30-32



1. Área de la mente
2. Área del cuerpo
3. Área del mundo externo

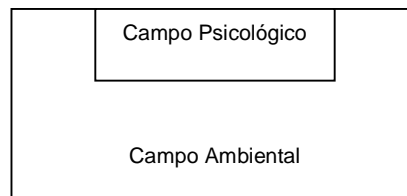
⁶ Para el conductismo clásico, por ejemplo, el campo de la psicología se reduce exclusivamente a los aspectos externos, observables y por lo tanto medibles de la conducta. Así, Watson escribe en 1913: “La psicología, tal como la ve el conductista, es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural... La introspección no constituye una parte esencial de sus métodos... Parece haber llegado el momento de que la psicología descarte toda referencia a la conciencia; de que no necesite ya engañarse al creer que su objeto de observación son los estados mentales”. Watson, J.B. **Psychology As The Behaviorist Views It**. Citado en Marx y Hillix, **Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos**. P. 158. El mismo Skinner rechaza esta concepción al aceptar el comportamiento encubierto como objeto de análisis, aunque no amplía su visión al punto que nosotros queremos hacerlo aquí.” Además, el comportamiento encubierto se observa fácilmente y no carece de importancia, y el descuidarlo simplemente porque no era ‘objetivo’ fue el error del conductismo

metodológico y de ciertas versiones del positivismo lógico y del estructuralismo”. Skinner, B.F. **Sobre el conductismo** p. 100. Recomendamos a este respecto la lectura de Páez, Rodrigo: “El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones”, en **Perfiles Educativos**, No. 13., pp. 5 a 20.

⁷ Bleger identifica y distingue al mismo tiempo los conceptos de motivación y de causalidad de la siguiente manera: “La causalidad opera en todos los niveles de integración (físico-químico, biológico y psicológico-social) de la conducta, y reservamos el término causalidad para todos los niveles, excluido el psicológico; la causalidad operante en este último es lo que denominamos motivación. Motivación es, entonces, la causalidad operante en el nivel psicológico de integración, ya que la motivación es también conducta y no un agente externo o extraño o distinto de la conducta misma. Tampoco excluye los otros niveles de integración, sino que, como en el caso de la conducta en general, los implica (contiene).” Bleger, José. **Psicología de la conducta**. P.157. los niveles de integración de que habla son un instrumento para el análisis de la conducta; en el hombre se integra lo físico-químico (común a todos los elementos, aún los no vivientes), lo biológico (común a todos los organismos vivientes), y lo psicológico-social (propio del hombre). Cuando hablamos del nivel psicológico de integración, nos referimos a este último, en el que se contienen o implican también los demás niveles.

⁸ Freud habla, por ejemplo, de tres series de causas que explican la conducta, las cuales no actúan independientemente, sino de una manera interrelacionada. Una primera serie la constituyen los factores hereditarios y congénitos (la herencia genética y el proceso de gestación y desarrollo intrauterino). Una segunda serie está constituida por las experiencias infantiles, y en general por todas las experiencias vividas anteriormente por el individuo. Una tercera serie está constituida por los factores del momento, o factores desencadenantes. Freud les llama series complementarias, ya que es la resultantes de la interacción entre ellas la que, actuando sobre la disposición del sujeto en ese momento, produce los efectos de la conducta. Cfr. Freud, S. “Lecciones introductorias al psicoanálisis”, el Cap. XXIII “Vías de formación de síntomas”, en las **Obras completas** de Freud, Tomo II, pp. 2348 y siguientes. Cfr. También Bleger, José, **Psicología de la conducta**, pp. 154 a 156.

⁹ Cuando hablamos del campo, nos referimos al conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado. Al describir el campo, Bleger distingue en él dos subestructuras o subunidades, a las que denomina también campos: el campo ambiental o geográfico, y el campo psicológico. El campo ambiental está constituido por el conjunto de elementos, condiciones y sucesos (incluidas la o las personas) tal como puede ser descrito por un observador externo, objetivo; mientras que el campo psicológico comprende la configuración o estructura particular que para el sujeto tiene en un momento dado el campo ambiental; es decir, la manera como el sujeto percibe y vive ese momento. cfr. Bleger, José, **Op. Cit.**, pp. 48 y ss.



¹⁰ Son las series complementarias de Freud, a las que hacíamos alusión en la nota 8. Bleger, siguiendo en esto a Lewin, retoma el concepto de situación para denominar el conjunto de datos históricos del sujeto. “La conducta del ser humano no es ya una cualidad que emerge de un algo interior y que se despliega en un afuera; no hay que buscar en un ‘adentro’ lo que se manifiesta ‘afuera’. Las cualidades de un ser humano derivan siempre de su relación con el conjunto de condiciones totales y reales. El conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones, constituye lo que se denomina **situación**, que cubre siempre una fase o un cierto período, un tiempo”. Bleger, José. **Op. cit.** p. 45.

¹¹ “Todo organismo se halla en un equilibrio inestable o lábil, en el sentido de que, si bien tiende a mantener un equilibrio, éste no puede ser estático, total ni definitivo. El organismo tiende a mantener dicho equilibrio o a recuperarlo si lo ha perdido, y las modificaciones que en él se producen para lograr dicha finalidad constituyen la conducta del organismo. Y esto mismo ocurre también en el nivel de integración psicológica”. Bleger, José. **Op. cit.**, p. 93. Tomado de la biología, este concepto de homeostasis se aplica también, con las debidas adaptaciones, al ser humano, en el nivel psicológico.

¹² “El concepto de homeostasis en psicología se refiere entonces, en síntesis, a que el campo psicológico tiende a mantener constantes sus condiciones de equilibrio o a recuperarlas si las ha perdido; esta tendencia a la desorganización o al desequilibrio proviene en parte de la propia inestabilidad del campo psicológico, pero también del campo ambiental o geográfico... Se debe considerar que nunca se recupera totalmente el estado de organización y el equilibrio anterior, sino que en esta creación y regulación de tensión van paulatinamente apareciendo nuevas formas de reacción y nuevas integraciones, de manera que en este proceso ocurre un aprendizaje. La finalidad que se logra con la conducta no es una finalidad mecánica, sino que ocurre o tiene lugar un verdadero proceso de aprendizaje y de adaptación con creaciones nuevas... La estructura no vuelve nunca a ser exactamente la misma que existió antes. Esto posibilita el proceso de aprendizaje, es decir, la modificación más o menos estable o permanente de la conducta a raíz de determinadas experiencias”. Bleger, José. **Op. cit.**, pp. 96 y 99.

¹³ “Hemos de emplear como sinónimos los términos sentido y significado, y nos referimos con ellos a la relación que tiene siempre la conducta con la vida y la personalidad total del sujeto y con una situación dada... Toda conducta tiene un sentido cuando la relacionamos con la vida del sujeto en las situaciones concretas en que dicha conducta se manifiesta ; un

movimiento de los brazos deja de ser solamente un movimiento y pasa a ser suceso humano –conducta molar- cuando conocemos su sentido: rechazo, acercamiento, saludo, etc.” Bleger, José **Op. cit.**, p. 114.

¹⁴ “Una cultura es el modo de vida de un pueblo... La cultura es la configuración de los comportamientos aprendidos y de sus resultados, cuyos elementos son compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad determinada”. Cfr. Filloux, Jean-Claude. **La personalidad**, pp. 27 y ss.

¹⁵ “Todo ser humano debe sufrir este proceso de ‘endoculturación’ sin el cual no podría existir como miembro de una sociedad; en el transcurso de este proceso, el individuo aprende las formas de comportamiento admitidas por su grupo y tiende, por consiguiente, a adoptar el tipo de personalidad que se considera deseable: tal es la premisa mayor de antropología cultural”. Filloux, Jean-Claude, **Op. Cit.**, p. 29.

¹⁶ “En condiciones habituales, cada persona no realiza la totalidad de las conductas y de las estructuras posibles; organiza su personalidad sólo sobre el predominio de algunas de ellas. Cada individuo tiene su repertorio de conductas, modos o estructuras privilegiados de comportamiento. Eso es justamente lo que constituye la personalidad... Modificando las condiciones todos los individuos pueden realizar la totalidad de las estructuras de conducta posibles, con intensidad, frecuencia y duración muy variables.” Bleger, José. **Op. cit.**, p. 198.

¹⁷ “Entendemos por pauta de conducta aquel conjunto de manifestaciones que aparecen en forma unitaria, conservando una cierta esterotipia en la contigüidad de los elementos que la integran. Estas pautas constituyen, en cierta medida, modos privilegiados de comportamiento, que en su conjunto caracterizan la personalidad; por el término modos privilegiados de comportamiento se comprende también la tendencia a estructurar las situaciones nuevas de tal manera que el organismo pueda operar de la manera más adecuada, y una de sus posibilidades es la de asimilar las situaciones nuevas a situaciones ya conocidas y ya resueltas”. Bleger, José. **Op. cit.**, p. 285.

¹⁸ “La conducta, estudiada en el nivel psicológico, es la conducta molar... Hemos estudiado en ella sus finalidad u objetivo, su carácter de vínculo con la relación de objeto o de fin, sus motivaciones, su significado. Pero además, toda conducta es una pauta específica de relación interpersonal (objetar)... Estas características de la conducta molar... constituyen parte de la estructura total de la conducta. Sin embargo, incluiremos en esta denominación, específicamente, el carácter o tipo de pauta específica de relación de la conducta en sus distintas modalidades, porque, además indefectiblemente, ella implica las otras características de la conducta molar”. **Ibid.**, p. 197.

¹⁹ “Llamamos vínculo... a la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento”. “Podemos definir el vínculo como una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un pattern, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto”. Pichón-Rivière, Enrique. **Teoría del vínculo**, pp. 22 y 35.

²⁰ Jaspers, Karl, citado en Bleger, José, **Op. cit.**, p. 105.

²¹ “La conducta es siempre un vínculo con otros, una relación interpersonal; toda acción en el mundo externo es, obviamente, una relación del sujeto con un objeto (animado o inanimado) que en este caso es concreto; pero también toda conducta en el área de la mente o del cuerpo está siempre referida a un objeto, que en este caso es virtual, pero no por ello menos real, desde el punto de vista psicológico.

“Aun la relación con un objeto concreto inanimado implica la existencia de objetos virtuales, porque la conducta es primordial y fundamentalmente un vínculo con otros seres humanos; en otros términos, es siempre una relación interpersonal”. **Ibid.**, p. 106.

²² “La dirección que la valencia imparte a la conducta del niño varía extraordinariamente de acuerdo al contenido de las necesidades y deseos. Sin embargo, podemos distinguir dos grandes grupos de valencias de acuerdo al tipo de conducta inicial que ponen en marcha: las valencias positivas (+), que producen un movimiento de aproximación; y las valencias negativas (-), que producen un movimiento de rechazo o de retirada”. Lewin, Kurt. **Dinámica de la personalidad**, p.32.

²³ “Kurt Lewin ha estudiado tres tipos de conflictos que llama, respectivamente, atracción- atracción, atracción-rechazo, y rechazo- rechazo. En el conflicto atracción- atracción, el sujeto está enfrentado con dos objetos que son atrayentes, o que él desea, pero son incompatibles entre sí... En el conflicto rechazo- rechazo, el sujeto se ve obligado a escoger entre dos objetos o situaciones que son ambas desagradables, peligrosas o rechazantes... En el conflicto atracción- rechazo, el sujeto se enfrenta con tendencias o actitudes contradictorias dirigidas hacia el mismo objeto. Se diferencia de los dos anteriores en que las tendencias son opuestas, y recaen no sobre objetos distintos sino sobre un mismo objeto.

El conflicto que Kurt Lewin denomina atracción, es el tipo de conflicto que Bleuler llamó de ambivalencia y que consiste en la coincidencia sobre el mismo objeto, al mismo tiempo, de actitudes, impulsos o afectos contradictorios.” Bleger, José, **Op. Cit.**, pp. 176 y 177.

²⁴ “El conflicto de ambivalencia es un tipo de conflicto que va acompañado de gran tensión y /o ansiedad, de una situación de gran inseguridad, porque pelagra el objeto que uno quiere, por el odio o el rechazo que se le tiene al mismo tiempo. Va acompañado de depresión y culpa”. **Ibid.** , p. 177.

²⁵ Bleger dedica todo un capítulo de su libro, el XIII, a la explicación de las conductas defensivas. Trata de una manera más particular, las siguientes: la proyección, la introyección, la regresión, el desplazamiento, la represión, la inhibición, la racionalización, la conversión, el aislamiento, la formación reactiva y la sublimación (páginas 185 y 195). Para nuestro propósito, basta conocer el mecanismo común a todas ellas. “Actúan, todas, disociando el conflicto ambivalente en las dos tendencias o actitudes contrapuestas que lo componen; se cumple así el pasaje (la regresión) a lo que Pichón-Rivière ha llamado la divalencia: división en dos conductas disociadas con dos objetos distintos’ (p. 177).

²⁶ “EL conflicto ambivalente puede resolverse sobre el plano de una integración que permita aceptar aspectos positivos y negativos al mismo tiempo, tanto en el objeto como en uno mismo. Esto significa una mayor integración del yo, que coincide siempre con un mayor o mejor sentido de realidad. Pero el conflicto ambivalente (la posición depresiva), cuando no resuelto, es el punto de partida de todas las situaciones conflictivas y de las conductas defensivas que tienden a reducir o a resolver la tensión o la ansiedad que acompaña al conflicto”. *Ibid.*, p. 177.

²⁷ Filloux, Jean-Claude. *Op. cit.*, p. 7.

²⁸ Lo que Filloux llama “Sistemas responsables de la conducta”, desde el punto de vista de la conducta molar constituyen también conductas del individuo; por eso no diremos que dichos sistemas son diferentes de las conductas, sino que los incluimos en ellas.

²⁹ Seguimos aquí tanto a Filloux (p. 7), como a Bleger (p. 272).

³⁰ Miedo a la pérdida de ese estado de equilibrio que el sujeto había alcanzado, y miedo al ataque de los propios intereses psicológicos del sujeto. Estos miedos son mayores en unos sujetos que en otros; asimismo, pueden estar ligados a diferentes objetos: algunos sujetos ven unos objetos como peligrosos, y otros no, y viceversa. Sobre este punto, Cfr. Pichón-Rivière, Enrique, **El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I**, pp. 63, 125, 137 y 153. Ver también Zarzar Carlos, “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”, en revista **Perfiles Educativos**, No. 9, pp. 14 a 36.

³¹ “¿Se trata de grupos de aprendizaje o grupos de enseñanza? En realidad, de ambas cosas, y este es un punto fundamental de nuestro planteo.

Enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, pero no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de enseñanza...

Aprendizaje y enseñanza están tan solidariamente relacionados que, con frecuencia, en los grupos operativos que se ocupan de este tema se acuña un neologismo, que primero apareció como lapsus, y que integra ambos términos: **enseñaje**. “Bleger, José, **Temas de psicología**, pp. 58 a 60.

³² “Desde el punto de vista organizativo, la universidad constituye la cúspide del sistema educacional, sistema que tiene ante todo una función socializadora: esto es, preparar a los sujetos –mediante la internalización de normas, valores, comportamiento, etc.–, para el desempeño de roles a los que ‘la sociedad’ los destina; en resumen, adaptándolos a la particular formación social en la que han de vivir”. Vasconi, Tomás y Recca, Inés. “Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana”, en **La educación burguesa**, de Labarca, Vasconi **et al.**, p. 18.

³³ Cabe aclarar aquí, sobre todo en las ciencias sociales, pero también en las ciencias exactas y en las experimentales, que para explicar los diferentes temas del programa se puede utilizar información de diferentes autores y escuelas, con enfoques diferentes y aun a veces contradictorios entre sí. La selección del tipo de información que se manejará en el curso es importante, ya que, como hemos dicho, los aprendizajes que logren los estudiantes estarán siempre relacionados con esa información.