



“Aprendiendo a Aprender”

Rafael Echeverría, Ph.D.

San Francisco, noviembre de 1991

“Aprendiendo a Aprender”

[Los enemigos del aprendizaje](#)

[El fenómeno de la ceguera cognitiva](#)

[Un apartado sobre Sócrates](#)

[Autoridad y confianza en el aprendizaje](#)

[Autonomía y dignidad en el aprendizaje](#)

[Niveles de incompetencia](#)

[Niveles de competencia](#)

[Conciencia, transparencia y conocimiento](#)

[La cuestión de los estados de ánimo en el aprendizaje](#)

[La corporalización del aprendizaje](#)

[Las etapas del aprendizaje y de la enseñanza](#)

En nuestro trabajo **“Aprendizaje y Conocimiento”** dijimos que aprendizaje es un juicio emitido por un observador que plantea que una entidad (persona, organización, etc.) es capaz de ejecutar acciones que antes no podía realizar. Dijimos que el aprendizaje es un juicio de acción efectiva en que se comparan dos momentos diferentes en el tiempo.

En este trabajo nos abocaremos a determinar qué es lo que se requiere para aprender. En un nivel primario, los seres humanos no necesitan que se les enseñe a aprender. Desde nuestros primeros días de vida, aprendemos sin que nadie nos diga cómo hacerlo, y seguimos aprendiendo por el resto de nuestros días. Esta competencia para seguir aprendiendo, a menudo produce una ceguera que nos hace dar por sentado el aprendizaje. A menos que

estemos tratando con ciertos trastornos del aprendizaje, normalmente nos preocupamos más de “qué” aprendemos que de “cómo” lo hacemos.

Sin embargo, esto genera al menos dos problemas. En primer lugar, no prestamos suficiente atención al hecho de que hay muchas áreas en nuestras vidas en las que desarrollamos resistencia al aprendizaje y continuamos realizando acciones ineficaces. Consistentemente cometemos los mismos errores, siguiendo las mismas pautas y enfrentando las mismas dificultades. En segundo lugar, pasamos por alto el hecho de que, aunque aprendamos, lo podríamos hacer de manera mucho más efectiva. El hecho que aprendamos no significa que no podríamos hacerlo mejor.

Aprender a aprender es una competencia ontológica primordial para los seres humanos y puede cambiar radicalmente nuestras vidas. La llamamos competencia ontológica porque la podemos usar en cada dominio de nuestra vida -es una competencia que afecta nuestra forma de ser: quiénes somos, quiénes hemos sido, quiénes podemos ser-. Nuestra competencia para aprender tiene un impacto en nuestra efectividad, productividad y bienestar general.

¿Cuán buenos somos para aprender? ¿Podemos decir que sabemos cómo diseñar nuestro propio aprendizaje? ¿Qué hacemos en áreas de nuestra vida en las que nos damos cuenta que somos incompetentes y no sabemos qué acciones emprender? ¿Qué hacemos cuando visualizamos un nuevo dominio de acción que ignorábamos y nos damos cuenta de su importancia para nuestra vida? ¿Qué hacemos cuando nos vemos a nosotros mismos imposibilitados recurrentemente para actuar efectivamente en un mismo dominio (por ejemplo, con nuestras finanzas, con nuestros hijos, con nuestras relaciones, con áreas de nuestro trabajo, con lo que nos gustaría hacer en nuestro tiempo libre, etc.)? ¿Qué hacemos? ¿Nos preparamos para aprender? ¿Nos limitamos a retirarnos sin hacer nada? ¿Empezamos a culparnos por no saber? ¿Nos caracterizamos como “estúpidos”, “como insuficientemente listos”, etc.?

Postulamos que la competencia de aprender cómo aprender es una de las habilidades más fundamentales en el mundo de hoy. Es nuestro recurso más efectivo para tratar con el fenómeno del cambio. Este postulado no es válido solamente para los individuos. También lo es para las organizaciones. Como se ha repetido frecuentemente, el futuro pertenecerá a aquellos que saben cómo ampliar continuamente su aprendizaje -el individuo que aprende y la organización que aprende-.

El interés por aprender a aprender es asunto antiguo. La novedad de este tema no reside en que estemos hablando sobre algo nuevo o sobre algo de lo que la gente no haya hablado anteriormente. Hubo muchos en el pasado que hablaron

de la importancia de saber cómo aprender. Lo que hoy lo hace diferente es el hecho de que se ha convertido en un imperativo histórico. Ahora, sin aprender a aprender, nuestro éxito personal y organizacional corre peligro. Aprender a aprender ha llegado a ser una ventaja competitiva importante para las organizaciones empresariales. En pocas palabras, no podemos funcionar sin ello.

Sin embargo, existe otra diferencia importante en la forma en que hoy presentamos el tema aprender a aprender, en relación a la forma en que hablábamos de éste en el pasado. Hoy estamos en una mejor posición para dedicarnos a este asunto. Al admitir que el proceso de aprendizaje es un proceso lingüístico -que el aprendizaje ocurre en el lenguaje- podemos entonces reconstruir el fenómeno del aprendizaje (como también el proceso que conduce a él y los diferentes obstáculos que encontramos en el camino) en una forma que antes no estaba disponible. La ontología del lenguaje proporciona una oportunidad única para vivir en conformidad con el desafío del imperativo histórico de hoy. Hace del aprender a aprender una competencia asequible.

Los enemigos del aprendizaje

Hay muchas razones por las cuales la gente pierde oportunidades de aprender. Ellas se presentan en diversos ropajes. La mayoría, sin embargo, nace de dos declaraciones básicas que, frecuentemente, la gente hace cuando se enfrenta a algo nuevo.

Por un lado, hay personas que, a menudo, no ven lo nuevo como nuevo. Más bien, lo ven como más de lo viejo, como algo que ya conocen. Su principal declaración es, “Yo ya lo sé”. Existen infinitas formas para expresar esto, pero todas se reducen al hecho de que somos incapaces de ver lo nuevo como nuevo. Hay miles de ejemplos de cómo se han perdido oportunidades de negocios porque la gente vio lo nuevo como más de lo viejo. Un ejemplo clásico es la historia de la reacción de IBM cuando se le ofreció el primer fotocopador. IBM no le encontró nada especial. Esa oportunidad fallida de IBM, más tarde se llamó Xerox. Lo mismo sucede en el dominio del conocimiento. ¿Cuán a menudo nos hemos visto reaccionar diciendo, “Sé de lo que se trata”, sólo para darnos cuenta más tarde qué no teníamos la más vaga noción de lo que estaba sucediendo?

En cierto sentido este fenómeno es comprensible. La forma en que le damos sentido a las cosas, la forma en que escuchamos lo que se dice, es refiriendo lo que escuchamos al trasfondo de nuestras experiencias pasadas. Así es como la

comprensión se relaciona con el pasado. Es el lado conservador del entendimiento. Pero también escuchamos lo que se dice en términos de posibilidades para el futuro. Aquí yace el lado progresista del entendimiento. Cuando el pasado domina nuestra comprensión, inevitablemente nos cerramos posibilidades para el futuro.

El principal obstáculo para aprender cuando declaramos, “Yo ya lo sé”, es nuestra resistencia a abandonar nuestros supuestos. Dondequiera que estemos o cualquiera sea nuestro nivel de comprensión, tenemos la capacidad para encontrar caminos que le den sentido a nuestra existencia. Tendemos a hacernos coherentes a nosotros mismos y al mundo. Cualquier nuevo suceso, cualquier dominio de acción es, de alguna manera, una amenaza para esa coherencia. A menos que estemos dispuestos a desprendernos de nuestras formas usuales de dar sentido a las cosas, puede resultar difícil abrirse a lo nuevo y reconocerlo. Esta es una de las principales ventajas que los niños tienen sobre los adultos. Los niños no sólo tienen menos supuestos que defender -están más dispuestos a desprenderse de los que tienen-. Normalmente están menos preocupados de preservar lo que saben. Ser niño es vivir en el asombro del descubrimiento de dominios de acción que ni siquiera éramos capaces de anticipar que existían. Aquí es donde reside su inocencia. Es fácil engañar a un niño. Los adultos en cambio, por lo general, han perdido esa inocencia. Tienden a ser más defensivos respecto de sus supuestos y creencias.

Por otra parte, la gente también se cierra a aprender cuando al ver lo nuevo como nuevo, plantean, “Nunca podría aprender esto”. Detrás de esta frase pueden haber diferentes historias. Algunos dirán, “No soy lo suficientemente hábil para conocer esto” o, “Esto es muy complicado para mí”, etc. Podríamos llegar a tener una lista interminable de razones para decir, “No puedo aprender esto”. El nuevo dominio de acción que se le muestra a esas personas no les parece asequible. En cierto sentido, lo nuevo inhibe a la persona -parece estar más allá de su alcance-.

Llamamos a esta reacción ante lo nuevo falta de autoconfianza. Es un estado emocional en el sentido en que Maturana define las emociones: connotando una disposición o una falta de disposición a la acción. Para la gente en el estado emocional de falta de autoconfianza, el aprendizaje no es un dominio de acción posible (en otro trabajo hacemos una reconstrucción lingüística de la falta de autoconfianza).

Es importante reconocer, sin embargo, que las emociones y el lenguaje, aunque están conectados, son dominios separados. Cuando queremos cambiar un estado emocional, no basta con mostrarle a la persona involucrada la reconstrucción lingüística de sus emociones y cuestionarla. Las emociones normalmente son resistentes a ese tipo de intervención

lingüística. Son resistentes al los argumentos racionales, ya que lo que esta en juego es precisamente la naturaleza de la racionalidad. Aquí, de nuevo, es atinado recordar el postulado de Blaise Pascal que dice que “el corazón tiene sus razones que la razón desconoce”. La forma en que el lenguaje puede intervenir para cambiar nuestros estados emocionales es usando el poder de la conversación para cambiar nuestros horizontes de posibilidades. Es el poder del lenguaje seductor, más que el persuasivo, el que debe usarse para alterar los estados emocionales.

El fenómeno de la ceguera cognitiva

Uno de los principales obstáculos para el aprendizaje se debe al hecho de que normalmente no sabemos que no sabemos. A este fenómeno lo llamamos ceguera cognitiva. La gente que no conoce algo no vive como si tuviera un vacío que está esperando ser llenado. Actuamos, organizamos nuestras vidas y nos damos un sentido a nosotros mismos y al mundo a partir de las distinciones, historias y competencias que poseemos. No de las que no tenemos. Normalmente, no tenemos la más mínima idea de la existencia de vastos dominios del conocimiento que pueden existir y estar disponibles para otros. Ciertamente, no tenemos idea de aquellos dominios del conocimiento que actualmente están siendo inventados.

Si no aceptamos que no sabemos, el aprendizaje no puede ocurrir. No sé producirá la apertura necesaria para hacer posible el aprendizaje. Cuando no sabemos que no sabemos, el espacio para el aprendizaje no está disponible, y bien podríamos perder muchas oportunidades para ampliar nuestros conocimientos.

El aprendizaje está basado en un saludable momento de escepticismo en que estamos dispuestos a aceptar que no sabemos algo. Un momento en el que estamos dispuestos a cuestionar nuestros conocimientos, a liberarnos de nuestros supuestos actuales y a abrimos a la posibilidad de que pudiera existir algo nuevo que aprender. Sin este momento de duda, el aprendizaje no puede ocurrir.

Decimos que un requisito fundamental para producir el aprendizaje es una declaración de ignorancia. Cuando nos declaramos ignorantes, ya estamos en la senda del aprendizaje. Estamos un paso adelante del ingenuo supuesto de que no hay nada que aprender. La ignorancia no es (como usualmente se supone) lo opuesto del aprendizaje. La ignorancia es el umbral del aprendizaje. Sólo podemos hacer el juicio de ignorancia cuando reconocemos que hay algo que aprender. La ignorancia es una condición para aprender.

Un apartado sobre Sócrates

Sócrates, filósofo griego que vivió en Atenas en tiempos de Pericles, es considerado por muchos el padre de la filosofía occidental. Como lo señalan diferentes fuentes, Querofonte, amigo de Sócrates, fue al templo de Apolo en Delfos. El Pitia que entregaba los oráculos de Apolo le dijo que Sócrates era el sabio más grande aún con vida. Paradojalmente, cada vez que Sócrates iba a entablar una conversación con sus seguidores, dejaba en claro que él suponía no saber nada. Su punto de partida siempre era que él sabía que no sabía. ¿Cómo se explica que alguien como Sócrates, que profesaba su ignorancia, fuera considerado el más sabio de todos los hombres?

La forma en que Sócrates abordó esta paradoja fue señalando que es más sabio suponer que no sabemos a suponer que sí sabemos. Después de compararse con alguien que tenía fama de sabio, a Sócrates se le ocurrió la siguiente reflexión:

*“Soy más sabio que este ser humano puesto que, probablemente,
ninguno de nosotros conoce algo noble y bueno,
pero él supone que sabe algo cuando no sabe,
mientras yo, en tanto no se, ni siquiera supongo que sé.
Es probable que sea un poco más sabio que él en esto mismo:
que lo que no sé, ni siquiera supongo que sé”.*

(Apología de Sócrates)

Este es el punto que estamos señalando. Con respecto al aprendizaje, es más sabio suponer la ignorancia que el conocimiento.

Sócrates cumplió un rol fundamental en la historia del pensamiento occidental y, por lo tanto, es muy importante en la tradición que hemos heredado. Sin embargo, desde el punto de vista de la ontología del lenguaje y de la práctica del “coaching” ontológico, tenemos una relación ambivalente con Sócrates. Digamos unas pocas palabras acerca de esta relación.

Por un lado, nos consideramos sucesores de lo que Sócrates inició. Recalcamos, como lo hiciera Sócrates, la importancia de la conversación en el aprendizaje. Mostramos a la gente áreas de ceguera en nuestras interacciones con ellos. Estamos empeñados en ayudar a la gente a encontrar mejores formas de vida y darle un mayor sentido a su existencia. Todo esto fue iniciado por Sócrates. Su práctica está estrechamente ligada a lo que nosotros llamamos coaching ontológico.

Por otra parte, Sócrates fue también el punto de partida de una deriva histórica a la cual nos oponemos. La llamamos deriva metafísica. Dos rasgos principales caracterizan esta deriva.

Primero, el intento de observar los fenómenos históricos como apariencias de esencias universales. Los diálogos socráticos escritos por Platón constituyen un hermoso ejemplo de lo que estamos diciendo. En un sentido, estos diálogos se parecen mucho al tipo de trabajo que nosotros hacemos. En ellos vemos a Sócrates discutiendo con la gente su comprensión de lo que significa ser “piadoso”, “sabio”, “valiente”, etc. Sin embargo, en lugar de considerar estas aseveraciones como juicios emitidos por alguien en una comunidad, en lugar de buscar las acciones en las que se basan estos juicios o los estándares sociales en que se sostienen, Sócrates adopta una posición completamente diferente -busca universales-.

El supone, por ejemplo, que para entender qué significa ser “piadoso”, debemos comprender el concepto universal de “piedad”. Plantea que solamente a través de la comprensión del universal de “piedad” podemos decir, en forma válida, que alguien es “piadoso”. Lo mismo sucede entre “sabio” y “sabiduría” o “valiente” y “valentía”. La tesis de Sócrates es que sin conocer “los universales”, terminamos hablando acerca de lo que no conocemos. Y hablamos como si conociéramos -sin saber que no sabemos-. Los diálogos de Sócrates normalmente tienen la forma de una conversación en la que muestra a la gente que no saben de lo que están hablando.

Sócrates considera el entendimiento común y el lenguaje ordinario como préstamos temporales e imperfectos, extraídos de un lenguaje de universales que solamente la razón puede alcanzar y develar. Nuestra posición es radicalmente opuesta.

Segundo, la comprensión del conocimiento que tiene Sócrates está basada en el conocimiento racional. Para Sócrates, la gente no sabe realmente si no puede darle sentido a lo que hace con respecto a una racionalidad universal. En la comprensión de Sócrates no hay espacio para un conocimiento que provenga del hacer, por ejemplo. La acción efectiva, en la forma en que un panadero pudiera ser efectivo al ejecutar su trabajo, nunca es considerado conocimiento. Por lo tanto, cuando Sócrates postula que la gente supone que conoce cuando en realidad no, debemos escuchar dándonos cuenta que él adopta una comprensión racionalista estrecha de la distinción del conocimiento. Esta comprensión del conocimiento será seriamente cuestionada posteriormente con el advenimiento de la filosofía de Martin Heidegger a comienzos de nuestro siglo.

Sócrates constituyó una fuente de inspiración para muy diversas corrientes filosóficas. A pesar de los malos usos que Platón pudo haber hecho de la figura histórica de Sócrates para transmitir su propio pensamiento (el de Platón), Sócrates es el primer eslabón en la tradición metafísica desarrollada por Platón, continuada por Aristóteles y más adelante por otros metafísicos. Pero Sócrates es también una fuerza importante para algunas tradiciones filosóficas cuya preocupación está más estrechamente ligada a los problemas morales, que formulan preguntas acerca de cómo vivir mejor juntos y cómo generamos una vida mejor. Los estoicos constituyen, quizás, una de las escuelas más interesantes de este tipo en los tiempos clásicos. Nos alineamos con esta segunda tradición filosófica.

Autoridad y confianza en el aprendizaje

Dijimos que un primer paso en el proceso del aprendizaje es reconocer que no sabemos. A esto lo llamamos nuestra declaración de ignorancia. Un segundo paso es encontrar a alguien de quien podamos aprender, alguien que nos pueda enseñar. A esto lo llamamos nuestra declaración de maestro. Advirtamos que no hemos dicho que este segundo paso implique “encontrar” un maestro, sino “declarar” uno. Por cierto, para ser capaces de declarar que alguien puede ser nuestro maestro, debemos encontrar a una persona que sepa. Pero el que una persona sepa no la convierte en maestro. El hacer de alguien un maestro involucra otros aspectos importantes.

Cuando declaramos a alguien como nuestro maestro, le otorgamos confianza y autoridad. Examinemos ambas distinciones. La autoridad (como lo hemos planteado en otros trabajos), es una forma de poder. Al darle a alguien autoridad sobre nosotros, estamos haciendo dos cosas diferentes. Por un lado, reconocemos que esta persona, comparada con nosotros, tiene una mayor capacidad de generar acción. Dé esto se trata, precisamente, el poder. Es un juicio acerca de la capacidad diferencial de alguien para la acción. Cuando esa capacidad de acción se basa en las competencias propias, podemos hablar de conocimiento. No es sorprendente que en alguna otra parte hayamos postulado que el conocimiento es poder.

Por otra parte (además de reconocer que alguien sabe lo que no sabemos), cuando concedemos autoridad estamos diciendo implícitamente que estamos dispuestos a someternos a la dirección de esta persona, a sus instrucciones y a aceptar sus exigencias. Este es un punto crucial. El proceso de aprendizaje no es un proceso democrático. No está basado en la igualdad -por el contrario, está

basado en el reconocimiento de una capacidad de acción diferencial-. En favor del aprendizaje, reconocemos (ambos, el maestro y nosotros) que no somos iguales. La relación que se establece entre un maestro y nosotros está basada en nuestras diferencias.

Esto nos lleva al tema de la confianza. Aprender es introducirse en lo desconocido. Es introducirse en un dominio de acción en que aceptamos no saber. La única forma de llegar donde no sabemos es confiando en el maestro y dejándonos guiar por él. Muchos pasos de este trayecto pueden parecer extraños. Si no fueran extraños, si fuéramos capaces de anticiparlos sin la asesoría del maestro, no lo necesitaríamos en primer lugar. A menudo no le encontramos sentido a muchas instrucciones. Pero su falta de sentido proviene, precisamente, del hecho que no sabemos. Sólo podemos aprender confiando en el maestro mientras recorremos este camino desconocido -diciéndonos, "Ya que el maestro sabe y yo no, también debe saber qué es lo que debo hacer para llegar a saber".

Autonomía y dignidad en el aprendizaje

Algunas personas se oponen a una comprensión del aprendizaje basado en la desigualdad. Algunos son reacios a darle autoridad y a confiar en aquellos de quienes quieren aprender. De algún modo, a pesar de reconocer su ignorancia, parecen creer que saben lo que deberían hacer para llegar a aprender. Siempre están discutiendo las instrucciones del maestro como si supieran más que él. Ciertamente, ésta es una contradicción. O bien reconocemos seriamente que no sabemos y estamos dispuestos a someternos a que otra persona nos enseñe, o sabemos y no hay necesidad de aprender. Ambas situaciones son mutuamente excluyentes.

Sin embargo, hay algo que debe ser tomado en cuenta en el rechazo de algunas personas a conceder autoridad y confianza. La relación de aprendizaje entre el alumno y el maestro se construye sobre una asimetría de poder. Indudablemente, existe un desequilibrio de poder entre el maestro y el alumno y, cuando esto ocurre, siempre existe el riesgo de que la autoridad y la confianza que se otorga a un maestro pueda ser usada de manera abusiva. En base a esto, el maestro está en posición de conducir al estudiante hacia acciones que no están necesariamente relacionadas con el proceso de aprendizaje. Aun cuando ocurra que el estudiante objete tales acciones, el maestro podría aducir que él sabe más que el alumno y, entonces, conducirlo ciegamente a realizar acciones que no tengan como propósito el aprendizaje del alumno.

Hemos hablado de ceguera cognitiva, señalando el hecho que a menudo no sabemos que no sabemos. Sin embargo, se manifiesta otro tipo de ceguera cuando sabemos que no sabemos y entonces le pedimos a alguien que se convierta en nuestro maestro. Entramos medio ciegos al proceso aprendizaje, tomados de la mano del maestro. De aquí la importancia de la confianza. Pero toda confianza es un riesgo, ya que nos ponemos en manos de otra persona.

¿Cómo podemos minimizar el riesgo? ¿Cómo podemos confiar y conceder autoridad de manera responsable? En primer lugar, estableciendo los límites del dominio en el que queremos que se nos enseñe y, en consecuencia, dentro de los cuales estaremos dispuestos a seguir instrucciones cuyo significado no podemos discernir. Es importante identificar cual es el dominio de aprendizaje, ya que es dentro de ese dominio que concederemos confianza y autoridad. Si se nos hacen peticiones en un dominio que suponemos no estar relacionado con nuestro aprendizaje, podríamos desear explorar en alguna profundidad porqué esa acción podría ser relevante para el aprendizaje.

En segundo lugar, deberíamos también fundar nuestros juicios de la competencia, sinceridad y confiabilidad del maestro. Siempre que declaramos a alguien como maestro, debemos hacernos las siguientes preguntas:

- ***¿Sabe esta persona lo que yo no sé?, ¿cuál es el fundamento?***
- ***¿Sabe esta persona enseñar lo que sabe?, ¿cuál es el fundamento?***
- ***¿Ha aceptado esta persona mi petición de que me enseñe?***
- ***¿Es sincera esta persona en su compromiso de enseñarme?***
- ***¿Es confiable ésta persona?***
- ***¿Registra la persona buenos antecedentes en el cumplimiento de este tipo de promesas?***

La autoridad y confianza concedidas al maestro no son solamente responsabilidad del estudiante. El maestro es también responsable de mantenerlas vivas. Sus acciones con respecto al alumno deben ser consistentes con la confianza y autoridad que éste le ha concedido. El maestro debe convertirse en el guardián de la confianza que le ha sido otorgada por el alumno. Las relaciones sociales basadas en una asimetría de poder sesgada (en que la confianza del subordinado es un factor importante) normalmente requieren un cimiento ético para que tengan éxito. Esto sucede, por ejemplo, con los policías y



médicos. También ocurre con los maestros. El requerimiento de confianza y autoridad del alumno cobra sentido solamente dentro de una ética de la enseñanza.

La autoridad y confianza concedidas por el alumno no son compromisos ilimitados. El alumno debe entrar en la relación de aprendizaje con su maestro desde su autonomía como ser humano. Aun cuando la autoridad y la confianza restrinjan voluntariamente esa autonomía, el alumno siempre debería tener en mente que él puede revocar su compromiso con el maestro, y afirmar su plena autonomía e independencia en cualquier momento. El reconocimiento del alumno de que siempre puede revocar su compromiso de tal, es la base de su dignidad en el proceso de aprendizaje. La restricción de la autonomía del alumno es también temporal. El proceso de aprendizaje siempre debería tener un fin y en ese fin el alumno recupera su plena autonomía. La subordinación inicial hacia un maestro debe necesariamente llegar a un fin. El filósofo John R. Searle, en una entrevista con Bill Moyers, señaló este punto con mucha claridad. Dice:

Se puede enseñar a la gente a llegar al punto en que ellos puedan enseñarse a sí mismos. No creo que pueda enseñar a mis alumnos a filosofar, pero ciertamente puedo poner sus narices en ello y decirles dónde están cometiendo errores, de tal manera que eventualmente puedan enseñarse a sí mismos. Lo inquietante acerca de esto es que cuando llegan a ser realmente buenos, empiezan a refutarme. Esto es muy molesto, pero oficialmente, al menos, debo reconocer su conveniencia. Cuando logran llegar al punto en que pueden respetar a su maestro, o respetar los libros que les pido que lean, y no obstante señalar aquello que les parece inadecuado, entonces yo sé que estamos en la senda correcta.

Niveles de incompetencia

Antes de que el aprendizaje se lleve a cabo, antes de empezar el proceso de adquirir nuevas competencias, se puede juzgar que estamos en dos niveles diferentes. Los denominamos **los dos niveles de incompetencia**. No existen como tales -independientemente de un observador para quien existe un dominio de acción desde el cual evalúa el desempeño de otra persona. Solamente aquellos

que aceptan que existe un dominio de acción pueden decir que alguien es incompetente en ese dominio o que alguien no puede desempeñarse en ese dominio. Por lo tanto, cuando decimos que otra persona es incompetente, siempre estamos hablando de la aceptación de un dominio de acción determinado (es decir, suponiendo la existencia de un dominio particular de competencias). Las competencias no existen por sí mismas, solamente existen para un observador.

1. Ignorante inconsciente

Llamamos incompetentes a aquellos que no pueden desempeñarse en un dominio de acción determinado. Pero existen dos tipos de personas incompetentes. Primeramente, la gente que no puede desempeñarse en un dominio particular y que ni siquiera sabe que existe tal dominio. Los llamaremos **ignorantes inconscientes**. Por supuesto, ni se ven a sí mismos ni se declaran como ignorantes. Pueden, incluso, no aceptar la existencia de un dominio de acción donde no se puedan desempeñar. Sin embargo, para aquellos que tienen la distinción de ese dominio de acción, se muestran ignorantes.

Demos un ejemplo. Cuando nos movemos de una comunidad a otra, a menudo no sabemos cómo se comporta la gente en la nueva comunidad. Por lo tanto, actuamos en la forma de la comunidad anterior sin percatarnos de que las cosas deberían hacerse de otra manera. Para aquellos de la nueva comunidad que saben cómo hacer las cosas, los recién llegados aparecen como incompetentes. Pero los recién llegados ni siquiera se dan cuenta de que hay acciones que no están ejecutando. Son ciegos a la existencia de los dominios de acción de la nueva comunidad. Simplemente, actúan como ellos entienden que deberían actuar. No se dan cuenta que para aquellos que pertenecen a la nueva comunidad aparecen como un “toro en una tienda de porcelana”.

2. Ignorante autodeclarado

Un segundo nivel de incompetencia se constituye cuando nos damos cuenta de la existencia de un dominio de acción en el que no podemos desempeñarnos. Cuando esto sucede, surge una nueva categoría de personas, a las que llamaremos **ignorantes autodeclarados**. La principal diferencia entre el nivel de incompetencia anterior y éste, es el hecho de que aquí ellos se juzgan ignorantes. Esta vez, el juicio no lo hacen solamente otros -también lo hacen ellos. Y al autodeclararse ignorante, se abren tres caminos diferentes.

El primer camino es el compromiso de aprender. Bajo estas circunstancias (como dijimos más arriba), la ignorancia se convierte en el umbral del conocimiento y cuando nos comprometemos a aprender, nos movemos inmediatamente desde

la incompetencia hacia el primerísimo nivel de competencia. Hablaremos de esto más adelante.

Pero también podemos permanecer como ignorantes autodeclarados. Para esto, tenemos dos caminos adicionales. El segundo camino pertenece a aquellos que se autodeclaran ignorantes en un dominio de acción determinado y, sin embargo, también declaran que ése no es un dominio relevante para sus vidas. Eligen permanecer ignorantes basándose en el juicio de qué pueden desempeñarse en la vida sin el conjunto de competencias que pertenecen a ese dominio de acción. A ellos los llamaremos **ignorantes aceptables**.

Esta es una opción que todos ejercemos y no hay, en principio, nada malo en ello. En una sociedad con un alto grado de división del trabajo, simplemente no podemos ser competentes en cada dominio de acción existente. Podemos elegir, por lo tanto, no aprender muchas competencias y concentramos en aprender otras. Puedo no saber cómo hacer volar un avión y puedo aceptar permanecer ignorante en este dominio. Puedo no saber cómo esquiar, y puedo elegir no aprender. Esta es una declaración válida siempre y cuando evite ponerme en una posición en que pueda esperarse de mí que realice tales acciones.

Finalmente, existe un tercer camino. En este caso (como sucedió con los otros dos), reconocemos que no sabemos, pero aquí tenemos fundamentos como para juzgar relevante en nuestras vidas las nuevas competencias y, sin embargo, no nos comprometemos a aprender. Llamaremos a las personas que toman ese camino **ignorantes inaceptantes**.

Los ignorantes inaceptantes parecen “estúpidos”. Hacemos el juicio de estúpido cuando encontramos gente que reconoce la existencia de un dominio de acción en el que no se puede desempeñar, cuando evaluamos que éste es un dominio relevante en su vida y cuando no vemos ningún compromiso por aprender. Las personas que continúan fracasando en un dominio particular (relaciones personales, finanzas, ejercicio físico, etc.) de sus vidas y no se comprometen a aprender pese a las consecuencias negativas de estos fracasos recurrentes, constituyen ejemplos de “estúpidos”.

A menudo, sin embargo, la forma en que observamos un área de ignorancia en nuestras vidas es muy diferente de la forma en que es vista por otros. Aun cuando podamos considerarnos ignorantes aceptables, otros pueden juzgarnos como estúpidos y nuestra ignorancia como inaceptable. Puesto que éstos son juicios, bien pueden, cambiar de una persona a otra. No olvidemos que nuestra identidad pública está constituida por los juicios de otras personas respecto de nosotros. A partir de la preocupación por nuestra identidad pública, puede que sea necesario escuchar con atención los juicios que nuestras acciones gatillan en los demás.

Niveles de competencia

Cuando nos declaramos ignorantes y nos comprometemos a aprender (buscamos un maestro en quien confiamos y a quien le damos autoridad para enseñarnos), nos movemos desde el dominio de la incompetencia al dominio de la competencia.

1. El principiante

El primerísimo nivel de competencia, el primer peldaño de la escala, corresponde al principiante o novato. Ambos términos connotan que estamos empezando un proceso para adquirir nuevas competencias. El principiante ésta consciente de que no puede desempeñarse efectivamente en un dominio determinado. Por esa razón sigue las instrucciones del maestro. El grado de autonomía que los principiantes tienen en el dominio respectivo es casi nulo. Subordinan sus acciones a la autoridad del maestro. El les dice qué hacer y qué no hacer. Los novatos actúan de acuerdo a las reglas dadas por el maestro.

Abandonados a sí mismos, sin la guía del maestro, los principiantes pueden hacer muy poco o nada. Al seguir las instrucciones del maestro, los principiantes generalmente deben poner total atención a cada movimiento que hacen. Sus movimientos son lentos y a menudo se logran con un alto nivel de alerta y concentración.

Sin ser principiantes, nunca podremos llegar a ser competentes. Una de las principales resistencias para aprender, especialmente en los adultos, es su poca disposición a ser un principiante. La pérdida de autonomía y la subordinación a la dirección de alguien es considerada por algunos como una ofensa a su identidad. Otros evitan ser considerados como principiantes para eludir el juicio de que no saben.

Cuando esto ocurre, la gente no se da cuenta que la condición de principiante es una etapa inevitable hacia la competencia, y la competencia es uno de los factores más sólidos para ampliar nuestra identidad. Una competencia básica para aprender a aprender es nuestra capacidad de situarnos en la posición de principiantes toda vez que nos demos cuenta que no sabemos. Las organizaciones que penalizan el reconocimiento de incompetencia no facilitan la condición de principiante y, por lo tanto, no promueven el aprendizaje. Esto le otorga una gran ventaja a los competidores.

2. El principiante avanzado

El segundo nivel de competencia corresponde al principiante avanzado. Esta persona es mínimamente competente al desempeñarse en el dominio. Los principiantes avanzados son personas que comienzan a actuar en el dominio bajo la supervisión del maestro. Abandonados a sí mismos, los principiantes avanzados podrían generar quiebres significativos. No obstante, en algunas áreas delimitadas, comienzan a desempeñarse con cierto grado de autonomía.

A menudo le ocurre a los principiantes avanzados que deben pedir instrucciones para continuar desempeñándose en el dominio o para intervenir en determinados quiebres. Por ello, sus acciones son interrumpidas frecuentemente para ser continuadas más tarde, una vez obtenido el apoyo del maestro. Los principiantes avanzados ponen gran atención en cada una de las acciones que realizan. La experiencia, y no sólo el seguir reglas, se convierte en un importante factor de expansión de su aprendizaje para los principiantes avanzados.

3. El competente

Lo que caracteriza a la gente competente es su capacidad de actuar independientemente, sin guía directa o supervisión. Los que son competentes están familiarizados con los quiebres normales que pueden esperarse en el dominio mientras realizan sus acciones. Saben cómo anticipar esos quiebres y cómo tratarlos cuando aparecen. Alguien que es competente es considerado como una posibilidad por aquellos que no se desempeñan en el dominio. Producen resultados. Las personas competentes actúan con un pequeño grado de deliberación, en un flujo de acciones. Solamente los quiebres inesperados los fuerzan a interrumpir este flujo. La persona competente desarrolla un sentido de responsabilidad por las acciones que desempeña y por el producto de esas acciones.

4. El virtuoso

El virtuoso se desempeña de manera transparente, con poca o ninguna deliberación. Las acciones del virtuoso parecen una danza. Existe poca interrupción, y cuando se presentan quiebres inesperados, el virtuoso tiene cómodos recursos a la mano. El virtuoso establece estándares de desempeño en el dominio y sus acciones son imitadas por otros. Además de hacer lo que es necesario hacer, el virtuoso le agrega a su trabajo su propio estilo personal.

5. El maestro

Lo que caracteriza al maestro es el hecho que inventa una tradición histórica dentro del dominio. Los maestros establecen una forma nueva de hacer las cosas. Innovan, crean nuevas prácticas, expanden el dominio. Además de desempeñarse

en un nivel de excelencia, como lo hacen los virtuosos, los maestros participan en la invención histórica del dominio mismo.

Basado en lo que hasta ahora hemos desarrollado, el siguiente cuadro ilustra los diferentes niveles de competencias e incompetencias:

NIVELES DE INCOMPETENCIA	NIVELES DE COMPETENCIA
1. IGNORANTE INCONSCIENTE	
2. IGNORANTE AUTODECLARADO	
2.1. Ignorante aceptable	
2.2. Ignorante no reconocido	
2.3. Principiante	1. Principiante
	2. Principiante avanzado
	3. Competente
	4. Virtuoso
	5. Maestro

Conciencia, transparencia y conocimiento

La tradición metafísica racional siempre ha supuesto que mientras más aprendemos y mientras más sabemos, nos volvemos más reflexivos, conscientes y deliberantes. Inversamente, mientras menos conocemos, se supone que nuestras acciones son más transparentes y menos reflexivas. Sin embargo, lo que hasta ahora hemos explorado parece indicar algo muy diferente. Cuando combinamos los niveles de competencia e incompetencia, observamos que todo el ciclo de aprendizaje va desde un extremo de la ignorancia transparente, no-consciente y no-reflexiva, al de la competencia transparente, no-consciente y no-reflexiva en el otro extremo. El máximo grado de conciencia y reflexión ocurre alrededor de la transición desde la incompetencia hacia la competencia.

Esto desafía el supuesto de que la conciencia y la reflexión se correlacionan con niveles de competencia más altos. Lo que observamos es, en verdad, lo opuesto. Los principiantes y los principiantes avanzados constituyen los niveles de competencia con el mayor grado de conciencia en las acciones que se realizan. Cuando la competencia aumenta, las acciones se toman menos reflexivas y más transparentes. Mientras más conocemos, más transparentes se vuelven nuestras acciones.

El proceso del aprendizaje no es, como lo supone la tradición racionalista, un proceso desde la transparencia hacia la reflexión. Es un proceso que cambia desde un tipo de transparencia a otro tipo más elevado, según el juicio de aquellos que participan en el proceso.

La cuestión de los estados de ánimo en el aprendizaje

La tradición racionalista también enfatiza los elementos racionales e intelectuales del proceso de aprendizaje. Supone que el aprendizaje ocurre en la mente y la mejor forma de alcanzar la mente de alguien es demostrando que lo que sostenemos es verdadero. Lo que es verdadero prevalece por sí mismo. Una vez que mostramos la veracidad de algo, no necesitamos más pruebas. La mente no puede resistir lo que es verdadero.

Queremos desafiar esta comprensión enfatizando otros dos factores: el rol de las emociones en el proceso de aprendizaje y la corporalización del aprendizaje.

Postulamos que las emociones constituyen un aspecto fundamental de todo proceso de aprendizaje. Para ello deben ser consideradas y diseñadas como parte del proceso de aprendizaje. La disposición al aprendizaje no es una función de la veracidad de lo que enseñamos, sino de la apertura emocional que podemos producir en el alumno. La persuasión es sólo una forma de seducción y la experiencia de captar algo como verdadero es básicamente una experiencia emocional. Los procesos intelectuales operan bajo cimientos emocionales.

Sin embargo, existen algunas emociones particulares que están directamente conectadas con el proceso de aprendizaje. Hablaremos de algunas de ellas en este trabajo.

1. Arrogancia, certeza y apertura

Para que ocurra el aprendizaje, debemos abrirnos a la posibilidad de que haya algo por aprender. El aprendizaje requiere apertura a lo nuevo y una disposición a cuestionar lo que conocemos. Estas son predisposiciones emocionales para aprender. Sin ellas el aprendizaje no puede ocurrir.

Los seres humanos siempre están en un proceso de dar sentido a sus vidas y al mundo que los rodea. Usualmente no nos referimos a lo que no conocemos como a algo que no conocemos. Hacemos precisamente lo contrario. Construimos una coherencia basada en lo que ya creemos que es así. El proceso de aprendizaje, a menudo, toma la forma de una lucha contra nuestras propias coherencias pasadas.

Desgraciadamente, encontramos muchas cosas que conspiran contra nuestras coherencias. Cuando no somos capaces de lograr lo que esperamos, cuando enfrentamos quiebres en el flujo transparente de la vida, podemos cuestionar nuestras coherencias y certezas. Las acciones que nos llevan a declarar quiebres son grandes facilitadoras de aprendizaje. Mientras más severo sea el quiebre, mejor podrá ser nuestra disposición a abrirnos a algo nuevo y cuestionar nuestras creencias. No es sorprendente darse cuenta que la gente que es severamente derrotada demuestra una mayor apertura al aprendizaje futuro. La experiencia de países tales como Japón y Alemania tras la Segunda Guerra Mundial habla por sí sola. El éxito genera seguridad y la seguridad produce ceguera.

Esta ceguera toma la forma emocional que distinguimos con la palabra “arrogancias”. La arrogancia es una posición emocional que puede ser lingüísticamente reconstruida de la siguiente manera: “Conozco todo lo que está ahí para ser conocido y nada a mi alrededor representa para mí una posibilidad de

aprender algo nuevo”. Cuando estamos en el estado emocional (estado de ánimo) de arrogancia simplemente no estamos disponibles para el aprendizaje. El aprendizaje no puede ocurrir. Para que el aprendizaje suceda, primero debemos actuar para producir un cambio emocional, debemos estremecer el estado de ánimo de arrogancia existente. Al estremecer nuestra arrogancia, generamos un estado de ánimo de disposición al aprendizaje. Esta disposición nos permite ver lo nuevo como nuevo, no como algo que ya conocemos.

2. Confusión, perplejidad y asombro

Pero aun cuando somos capaces de ver lo nuevo como nuevo, reaccionamos a ello en diversas formas emocionales. Estas son las emociones de confusión, perplejidad y asombro. Examinemos cada una de ellas en orden. Cuando decimos, “Estoy confundido”, estamos en un estado emocional que puede reconstruirse como sigue: “Juzgo que esto es nuevo y no me gusta. Estoy confundido” Cuando estamos confundidos, entramos en una emoción enraizada en nuestras coherencias pasadas. Las coherencias pasadas son puestas en peligro por cualquier cosa que sea nueva. Al basarnos en nuestras coherencias pasadas, nos confundimos.

Cuando decimos, “Estoy perplejo”, también estamos reconociendo que estamos enfrentando algo nuevo. Sin embargo, en este caso nos debatimos entre el riesgo de perder parte de nuestras coherencias adquiridas (heredadas del pasado), y el reconocimiento de las nuevas posibilidades (“lo nuevo”) que ello pueda traer consigo. No sabemos qué es mejor. Decimos, “Juzgo que esto es nuevo y no sé si me gusta o no. Estoy perplejo”.

Cuando estamos en asombro, la experiencia emocional es muy diferente. Nuevamente, somos capaces de ver lo nuevo como nuevo, pero en lugar de confundimos o quedar perplejos, podemos visualizar lo nuevo como la expansión de lo que será posible en el futuro. Cuando estamos asombrados, el futuro se hace cargo de nuestro estado emocional. Es como decir, “Juzgo que esto es nuevo ¡y me gusta! Estoy asombrado”.

Al enfrentar algo nuevo, distintas personas se encuentran en estados emocionales muy diferentes. Confrontados con la misma experiencia de aprendizaje, algunas personas pueden estar confusas, otras perplejas, y hay aquellos que pueden estar asombrados. Las diferencias en sus estados emocionales influirán directamente en su capacidad de aprender.

La corporalización del aprendizaje

Para lograr el nivel de transparencia que acompaña los niveles más altos de competencia, el aprendizaje debe ser corporalizado. Todo aprendizaje involucra una alteración del cuerpo del aprendiz para desempeñar las acciones del nuevo dominio. Producir la transparencia necesaria requiere de práctica. Las acciones nuevas deben realizarse recurrentemente hasta que el cuerpo pueda producirlas naturalmente, sin reflexión.

El aprendizaje tiene lugar en el cuerpo del aprendiz. Por cierto, para que se produzca esta alteración corporal, el sistema nervioso del aprendiz debe modificarse de un modo u otro. Sin embargo, cuando hablamos de la corporalización no estamos refiriéndonos a cambios particulares en el sistema nervioso. Estamos apuntando a un dominio conductual. Simplemente estamos diciendo que el cuerpo del aprendiz debe ser capaz de desempeñar acciones que no era capaz de realizar antes. Cualquier cosa que hagamos, la hacemos con nuestro cuerpo. Cuando se reconoce esto, nos alejamos del supuesto que el aprendizaje es un proceso que tiene lugar en la mente de las personas.

Las etapas del aprendizaje y de la enseñanza

Ahora podemos estructurar lo que hemos dicho en términos de una secuencia posible de etapas que atravesamos en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Esto no es algo que se deba considerar de manera rígida. No es la única forma en que aprendemos, ni el único camino que deberíamos enseñar. Es un camino posible de seguir y el único que tiene la ventaja de incorporar la mayor parte de lo que hemos dicho hasta ahora.

1. Estableciendo un marco para el aprendizaje

Antes de empezar a enseñar algo a alguien, hay algunos elementos que deben revisarse, ya que determinarán cuán efectivamente el alumno aprenderá. Los llamamos precondiciones para el aprendizaje.

a. El reconocimiento de ignorancia

Un aspecto importante a considerar es el juicio de si el estudiante reconoce

- 1. la existencia de un dominio de acción,*
- 2. que indica un quiebre importante para él o ella,*

3. en el que no puede desempeñarse efectivamente.

El reconocimiento de ignorancia determina el grado de apertura al aprendizaje. Si, por cualquier razón, el alumno no ve el dominio de acción (o no juzga que éste le indica un quiebre que es relevante para él, o supone que puede hacerse cargo de él dentro de su nivel actual de competencias) el aprendizaje será muy difícil. Si éste fuera el caso, podría ser necesario que el maestro señalara estas precondiciones básicas al alumno antes de intentar enseñarle.

Pero aun cuando esas precondiciones estén establecidas, la declaración para comprometerse a aprender puede no estarlo. Y el maestro debe estar seguro que no sólo se haga la declaración de ignorancia sino también la declaración para comprometerse a aprender.

b. El permiso para enseñar

Sería extremadamente difícil enseñar a alguien que no ha autorizado al maestro a hacerlo. Esta autorización comprende dos elementos básicos: la confianza y la autoridad.

Si, por cualquier razón, el alumno juzga que el maestro no es sincero en lo que dice, no es competente en el dominio en el que enseña, o no es confiable en la forma que maneja sus promesas y compromisos en el proceso de enseñanza, la disposición del alumno hacia el maestro se verá afectada. La confianza es un prerequisite fundamental para aprender..

También es necesario que el alumno otorgue autoridad al maestro y acepte sus instrucciones aun cuando no tengan sentido para él. Dado que el alumno no sabe, normalmente no sabe qué es necesario hacer para aprender. El alumno debe confiar en las instrucciones del maestro y hacer lo que este dice si quiere que ocurra el aprendizaje. A menudo encontramos personas a las que les resulta imposible aprender porque, aunque reconocen que no saben, quieren que se les enseñe a 'su manera' o insisten en que el maestro justifique cada una de sus peticiones. Cuando nos damos cuenta de que la autoridad no ha sido concedida, deberíamos dejar de enseñar y asegurarnos de que contamos con todo el permiso del alumno para enseñarle antes de proseguir.

c. La explicitación de los obstáculos para aprender

Cuando podemos anticipar que algunos de los obstáculos para aprender identificados más arriba pueden interferir en el proceso de aprendizaje, es útil referirse a ellos por adelantado. Esto puede prevenir futuros quiebres antes de que ocurran. No es un factor indispensable en el proceso de aprendizaje y se

recomienda cuando podemos prever que el alumno podría estar distraiéndose con conversaciones que podrían socavar su compromiso de aprender.

Ya que hemos identificado la mayoría de esas conversaciones, es importante mencionarlas antes de que comience el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, cuando el alumno se encuentra sosteniendo conversaciones tales como, “Esto ya lo sé”, o “¿Por qué el maestro quiere que yo haga esto?”, o “Nunca aprenderé”, etc., etc., él/ella puede observarse en esas conversaciones, verlas como posibles conversaciones esperadas, reconocer el hecho que pueden perjudicar el aprendizaje, dejarlas de lado y volver nuevamente al aprendizaje. Esta es la razón por la que usualmente recomendamos empezar nuestros programas de enseñanza hablando acerca de aprendiendo a aprender. Establece un contexto favorable para el aprendizaje.

2. Mostrando el dominio de acción

Todos los dominios de acción están constituídos como maneras de hacerse cargo de quiebres particulares que encontramos en la vida. Por lo tanto, todos los dominios de acción son formas de abordar esos quiebres y, como tales, representan nuevos dominios de posibilidades. En el proceso de aprendizaje, es importante que el alumno identifique las posibilidades que se le abrirán al ser capaz de desempeñarse en ese dominio de acción. También es importante que el alumno se dé cuenta de la conexión entre esas posibilidades y la capacidad para realizar las acciones que pertenecen al dominio. Todo esto puede tratarse en conversaciones durante las primeras etapas del proceso de aprendizaje.

3. Introduciendo las distinciones que constituyen el nuevo dominio de acción

Todo dominio de acción está construido según un conjunto de distinciones particulares. Las acciones que pertenecen al dominio son posibles porque descansan en un determinado conjunto de distinciones. Por lo tanto, aprender es cambiar de un lenguaje a otro.

Una ley fundamental para la enseñanza es asegurarse de que el lenguaje que empezará a hablar el maestro es un lenguaje compartido por el alumno. El punto inicial del proceso de aprendizaje es un lenguaje compartido entre el alumno y el maestro. Si el maestro empieza hablando un lenguaje que el alumno no habla, éste no será capaz de seguirlo hacia el lenguaje del nuevo dominio de acción. Precizando el punto, el alumno bien podría empezar a dirigir juicios negativos contra sí mismo, considerando que debería comprender cuando no lo está haciendo. Lo que es, en verdad, una incompetencia del maestro, es vivido por el alumno como una razón para autoinvalidarse. Es responsabilidad del maestro

escuchar al alumno en cada paso, en cada etapa, para asegurarse de que lo está siguiendo, y que no se pierde en el proceso. Cuán a menudo nos hemos sorprendido diciendo, “Espera un minuto, estoy perdido en este punto. No puedo seguir más al maestro”.

Partiendo del lenguaje que ambos, maestro y alumno, comparten, el maestro debe introducir al alumno al nuevo lenguaje y al nuevo conjunto de distinciones que constituyen el dominio de acciones que se propuso aprender. Esto es precisamente lo que hace del aprendizaje una travesía de un lenguaje a otro.

4. Introduciendo nuevas acciones basadas en las nuevas distinciones

Las nuevas distinciones permiten nuevas acciones. Las distinciones no son la forma en que llamamos los objetos ya constituidos. No son el nombre que damos a los objetos. Más aún, el significado de una distinción está dado por las acciones que nos permite emprender. Una mesa es una mesa debido a lo que hacemos con cualquier cosa que llamemos mesa. Lo que hacemos no se refiere al objeto mismo sino a la manera en que ríos relacionamos con él. Debido a que tenemos la distinción de mesa podemos producir mesas a partir de objetos y materiales muy diferentes. Los objetos están constituidos por las distinciones que usamos para hablar de ellos y por las acciones que aquellas distinciones hacen posibles.

Sobre la base de las nuevas distinciones que introducimos en el proceso de aprendizaje, nuevas acciones se hacen posibles. Cuando estamos aprendiendo a conducir, las distinciones de volante, cambios, rodamientos, espejo retrovisor, acelerador, freno, etc., permiten acciones que antes no eran posibles. Una vez que conocemos las distinciones, nos movemos hacia las nuevas acciones que ellas hacen posibles e iniciamos una danza con una nueva coreografía.

5. Práctica y corporalización

Identificar nuevas distinciones e identificar nuevas acciones posibles no es suficiente para que ocurra el aprendizaje. Debemos entrar en un proceso de repetición, de recurrencia. Necesitamos una práctica repetida para que el maestro pueda juzgar que nos hemos vuelto competentes o expertos en el nuevo dominio.

El aprendizaje ocurre en el cuerpo, en nuestro comportamiento, en nuestra capacidad para incorporar nuevas competencias como parte de nuestro repertorio de acciones posibles. Para aprender a tocar el piano, debemos hacer más que sólo ser capaces de identificar las diferentes notas del teclado. Debemos ser capaces de tocar más que una pequeña melodía una vez. El aprendizaje ocurre cuando construimos transparencia, logrando un nuevo estadio en nuestras

competencias actuales. Cuando el aprendizaje ha ocurrido, estamos listos para cambiar a un nivel aún más alto sin preocuparnos de la manera en que desempeñamos las acciones que hemos logrado realizar.

6. La conciencia del conocimiento

Cerramos el ciclo del aprendizaje con el reconocimiento de que ahora somos capaces de realizar lo que no éramos capaces en el pasado. Cuando esto sucede, sabemos que sabemos y sabemos que hemos aprendido. Mediante el aprendizaje nos diseñamos, nos convertimos en alguien diferente.

*A menudo planteamos que nuestras acciones
no son solamente expresión de lo que somos.*

*Nuestras acciones no son sólo las acciones de un “yo” que las
realiza,*

*que existe -como una entidad ya constituida- detrás de
nuestras acciones.*

*Al expandir la acción que podemos desempeñar,
estamos transformando permanentemente quienes somos.
Estamos en este permanente proceso de devenir que la vida es.
El aprendizaje es una de las actividades más importantes de
nuestras vidas,
que nos capacita para trascender, para ir más allá de nosotros
mismos.*