



Revista de Estudios Sociales
ISSN: 0123-885X
res@uniandes.edu.co
Universidad de Los Andes
Colombia

Lave, Jean; Packer, Martin
Hacia una ontología social del aprendizaje
Revista de Estudios Sociales, núm. 40, agosto, 2011, pp. 12-22
Universidad de Los Andes
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81522330002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Hacia una ontología social del aprendizaje*

por Jean Lave**

Martin Packer***

I. INTRODUCCIÓN

Los recientes intentos de desarrollar teorías sociales o culturales del aprendizaje asumen, a menudo irreflexivamente, que la experiencia vivida así entendida es “cotidiana” en su naturaleza. En la lingüística hay movimientos en esta dirección (por ejemplo, en torno a temas de la pragmática, la deixis, la sociolíngüística, el uso del lenguaje como práctica social), así como en otros contextos disciplinarios (psicología, sociología, educación y estudios culturales). Estos intentos incluyen discusiones de la cognición socialmente compartida, la psicología cultural, la cognición en la práctica, la actividad situada, el aprendizaje en la práctica y argumentos sobre la cultura, la praxis, la pragmática y la práctica social. “La vida cotidiana” ha adquirido una nueva relevancia y popularidad con estos esfuerzos para desarrollar enfoques de la cognición, el pensamiento y habla más cercanos a lo social, y en los estudios antropológicos de la práctica social. Estos últimos afirman que la vida cotidiana es el sitio central de procesos socioculturales e históricos que deben ser objeto de nuestro estudio.

¿Cómo debemos entender el tema central pero poco analizado de “lo cotidiano” y su vago pero recurrente papel en el discurso académico? “Lo cotidiano” tiene una variedad de significados relacionados: experiencia de

vida que es mundana, prosaica, monótona, aburrida, o aquello que se repite, la rutina, lo que no cambia, la ronda ordinaria, esperada y posiblemente ineludible. A veces se equipara a la cultura, la costumbre y lo común; a veces con la fe, los valores y la experiencia vivida, o con el sitio de la praxis, la pragmática y la práctica social. En todo caso, estas interpretaciones diversas mantienen el sentido vago y abierto del término. Podemos esperar, entonces, que el problema con “lo cotidiano” resultara ser su falta de significado específico en los campos de la actividad en la que su papel fundamental debería recomendar un conocimiento más exhaustivo. Pero en realidad el problema es justamente lo contrario: “lo cotidiano” tiene una historia más larga y un significado más amplio y más estrechamente limitado del que los usuarios del término son generalmente conscientes. Esta convergencia de enfoques y focos merece atención. Y dado que la vida cotidiana es un concepto clave en medio de tal variedad de campos teóricos en la actualidad, y que tiene una historia de la que sus usuarios frecuentes parecen no ser conscientes, vale la pena explorar el tema más a fondo.

Además, vamos a proponer que una visión de lo cotidiano está implícita en las teorías de aprendizaje que no hacen mención explícita de la misma. Esta afirmación puede parecer sorprendente. Después de todo, podemos hablar de la resolución de problemas, la metacognición, las habilidades analíticas, los espacios de problemas, etc., al parecer sin hacer referencia a un mundo cotidiano. Pero eso no debe ser tomado al pie de la letra. De hecho, la gran mayoría de las teorías contemporáneas del aprendizaje asumen y se basan en una oposición diametral: su noción clave es siempre la de avanzar hacia un

* Este texto corresponde a la reedición en español del artículo “Towards a Social Ontology of Learning”, publicado originalmente en Svend Brinkmann, Claus Elmholdt, Gerda Kraft y Peter Musaeus (Eds.) 2008. *A Qualitative Stance: Essays in Honor of Steinar Kvale*. Aarhus: Aarhus University Press. Agradecemos a los autores y a la editorial de Aarhus University por autorizar la traducción y publicación de este texto. Traducido por Felipe Estrada. Correo electrónico: felipe.estrada@etb.net.co

** Ph.D. en Antropología Social, Universidad de Harvard, Estados Unidos. Profesora de Educación y Geografía en la Universidad de California, Berkeley, Estados Unidos. Correo electrónico: jlave@socrates.berkeley.edu

*** Ph.D. en Psicología del Desarrollo, Universidad de California, Berkeley, Estados Unidos. Profesor asociado del Departamento de Psicología de la Universidad Duquesne, Estados Unidos, y de la Universidad de los Andes (desde 2008). Correo electrónico: packer@duq.edu

conocimiento científico, e implícito en esto está siempre un movimiento que se aleja del polo opuesto, el de la vida cotidiana. Proponemos que este enfrentamiento y aquellas contraposiciones relacionadas, dualistas y no cuestionadas han coaccionado los estudios del aprendizaje. Si se han de resolver dichas contraposiciones y superar los dualismos, se debe prestar explícita y cuidadosa atención al campo de lo “cotidiano”, a la práctica y el aprendizaje diarios. Pero una teoría cognitiva de los mecanismos cotidianos de aprendizaje, conocimiento y la resolución de problemas no será de ayuda, por las razones que discutiremos.¹

Parte integral y central de la oposición diametral entre lo científico y lo cotidiano en la teoría convencional del aprendizaje es la dimensión político-social, que generalmente pasa inadvertida y que tiene una naturaleza estrechamente epistemológica (e individual, ahistórica, racionalista). Trataremos de proponer una visión diferente de la política y la epistemología del “aprendizaje cotidiano”. Una comprensión más completa de lo cotidiano acarrea consigo una comprensión alternativa del aprendizaje: que el aprendizaje es ubicuo en la actividad social. Es un error pensar en el aprendizaje como un tipo particular de actividad, que tendrá lugar sólo en momentos específicos y en lugares especiales dispuestos para ello. Por supuesto que esta visión del aprendizaje plantea sus propias preguntas (Lave y Wenger 1991; Chaiklin y Lave 1993; Packer 2001).

En la siguiente sección (Sección II) caracterizaremos brevemente dos teorías de aprendizaje (en la ciencia cognitiva, en la obra de Piaget), en términos comparativos, y describiremos los supuestos en común. Los defensores de cada una de estas teorías consideran a la otra muy diferente, incluso opuesta, a la propia. Pueden ser extraños compañeros de cama.² Sin embargo, compararlos nos lleva al nivel de los supuestos subyacentes en el cual resultan tener similitudes fundamentales. Estos supuestos deben ser cuestionados si hemos de reconocer y superar las deficiencias de estas teorías. Las deficiencias

más significativas se pueden resumir en lo que hemos llamado un modelo Refinado/Crudo del aprendizaje (y del mundo que éste implica). Se asume, sin cuestionamiento, que el aprendizaje involucra procesos de “refinamiento”. En la Sección III caracterizamos una estrategia que se ha empleado en debates recientes sobre la “cognición situada” y la práctica social, que plantea alejarse de las teorías convencionales del aprendizaje al revertir el valor habitual atribuido a los dos polos del modelo Refinado/Crudo, hacia una estrategia de “Crudo de Alto Grado”. Aunque esto no cambia los supuestos subyacentes, sí tiene el mérito de centrar la atención por primera vez en el extremo “cotidiano”, generalmente suprimido, como un sitio para el aprendizaje.

Luego miramos el cúmulo de trabajo teórico en el campo filosófico/social, el cual, a nuestro parecer, es el que más tiene que decir acerca de lo cotidiano en términos que también se ocupan de los otros problemas que encontramos en el modelo Refinado/Crudo. Éste es el trabajo realizado en la tradición marxista existencial. En la Sección IV nos basamos en dos puntos fuertes de este trabajo: el desarrollo de una ontología social, histórica, y con ella, un énfasis sobre preguntas acerca de ser y el devenir, vivir en el mundo. Nos parece que, juntos, éstos ofrecen un marco necesario para formular nuevas preguntas sobre el conocimiento, el saber y el aprendizaje.³

Ambos recuentos típicos del aprendizaje –Refinado/Crudo y Crudo de Alto Grado– son insuficientes, en la medida en que son ahistóricos. Si insistimos sobre la importancia del proceso histórico y el análisis histórico, debemos ofrecer una explicación de por qué esta visión del mundo es tan envolventemente característica del mundo occidental en la actualidad. En la Sección V tomamos dos puntos de vista históricos de la vida cotidiana (las de György Lukács y Henri Lefebvre). La teoría de Lukács (1988, 1978a, 1978b) de la reificación parece proporcionar una explicación histórica convincente de las teorías contemporáneas del aprendizaje, en la que éstas son entendidas como descripciones de la exis-

1 Este artículo surgió de un seminario de posgrado que dimos juntos durante un período de dos años, titulado *El aprendizaje y la vida cotidiana*. Agradecemos a los estudiantes del seminario por sus contribuciones a las ideas desarrolladas en este documento.

2 Los científicos cognitivos sostienen que los piagetianos son estructuralistas, y los piagetianos, que los científicos cognitivos son funcionalistas. Desde el interior, las diferencias entre estas posiciones son sustanciales, significativas, y tienen implicaciones tanto teóricas como prácticas. No pretendemos negar que sea así. Pero cualquiera que sea su posición, también tienen fuertes puntos en común. Ambos se ocupan de los medios por los cuales se supone que los individuos se convierten en contempladores racionales de un mundo objetivo.

3 Este proyecto y este documento, son parte de una estrategia más amplia para explorar el aprendizaje como práctica social. Trabajo sobre el modelo maestro-aprendiz en el África occidental ha conducido gradualmente a un intento de recaracterizar el aprendizaje en términos positivos como participación periférica legítima en comunidades de prácticas, a medida que las personas producen identidades cambiantes como practicantes (identidades de membresía y no membresía). La erudición, la limitada visión de las teorías del aprendizaje basadas en la epistemología, se subsume dentro de la producción y reproducción de las identidades en la visión “Ipp” (Legitimate Peripheral Participation [participación legítima pero en la periferia]). El presente proyecto es un intento de comprender mejor algunas de las raíces históricas de nuestra conexión con la teoría de práctica social.

tencia reificada, en la que la mente puede ser descrita como, y en términos de, formalismos alienados. El trabajo de Lefebvre (1971) ilustra tanto las fortalezas como los problemas de la forma en que los filósofos marxistas existenciales conciben lo cotidiano. Por último, en la Sección VI consideramos las implicaciones de nuestro análisis de ese punto para las teorías del aprendizaje.

II. TEORÍAS TÍPICAS DEL APRENDIZAJE

Empezamos analizando los supuestos compartidos que subyacen a la forma en que es visto el aprendizaje en dos teorías representativas de la psicología. Nuestro análisis se ocupa de los supuestos sobre la relación entre sujeto y mundo, el *telos* o dirección en la que el aprendizaje, entendido como cambio, tiene lugar y los mecanismos o procesos mediante los cuales se lleva a cabo este cambio. A nuestro parecer, éstos son los componentes mínimos de cualquier teoría del aprendizaje digna de ese nombre. Ellos nos proporcionan un marco para comparar las teorías del aprendizaje.⁴

CIENCIA COGNITIVA

La revisión exhaustiva de Haugeland (1981) del programa de la ciencia cognitiva ofrece un texto útil para nuestra tarea. No se hace mención explícita de aprendizaje en sí, pero el recuento de Haugeland hace referencia a cada uno de los tres componentes de las teorías del aprendizaje que acabamos de mencionar: la relación entre sujeto y mundo, el *telos* y el mecanismo para el cambio. La ciencia cognitiva tiene como objetivo describir los ámbitos de competencia humana en términos de un sistema formal de reglas que operan con elementos (*tokens*). El sujeto se considera de carácter computacional, lógicamente equivalente a un sistema formal automatizado. Las reglas de dicho sistema son sintácticas; es decir, que no requieren interpretación o juicio para su aplicación. Son como las reglas de un juego como el ajedrez. Los elementos en los que operan estas reglas también son formal y explícitamente definidos, igual que la disposición de piezas en un tablero de ajedrez.

4 El trabajo de Packer en el desarrollo de este marco comparativo para analizar las teorías del aprendizaje es uno de los pasos cruciales en el desarrollo de nuestro pensamiento sobre el aprendizaje. Ciertamente, Lave nunca había pensado en lo que podría ser necesario para dar una explicación mínima de una teoría de aprendizaje hasta que Packer planteó el tema. Al mismo tiempo, no queremos reír lo que para nosotros ha sido un recurso heurístico. (Parece claro, por ejemplo, que una nueva teoría del aprendizaje puede proporcionar una crítica que nos llevaría a cambiar el marco para futuras comparaciones).

En el recuento de Haugeland (1981) también ocurre que los elementos (tomados ahora como símbolos) pueden representar el mundo. “Consideramos que la interpretación es relacionar o conectar un sistema formal con el mundo exterior (es decir, a lo que sea que tratan los elementos)” (p. 27). Pero el mundo que, puede decirse, es representado por un sistema formal, como lo describe Haugeland, es en sí mismo distinto de cualquier interpretación de sí, sea formal o no formal. Este mundo no es más que una colección objetiva de objetos, estados o hechos, todos materiales y dados directamente. Es evidente que éste es un recuento dualista de sujeto y objeto. Como un computador es también un objeto material, además de ser computacional, Haugeland (1981) sugiere que la informática no es dualista, ya que evita dividir la realidad en distintos reinos mentales y materiales. No estamos de acuerdo: en el mejor de los casos hay un dualismo material-material en la ciencia cognitiva y no uno mental-material: los dos reinos ahora son los de “adentro” y “fuera” del computador.

Pero, ¿quién o qué está en condiciones de poder tomar un elemento como símbolo que representa al mundo o una de sus partes? No es el sistema formal en sí, porque el mundo está fuera de ese sistema, y las normas, por definición, no pueden operar sobre aquello que está por fuera de su ámbito de aplicación. Si un sistema formal representa el mundo, es, por decirlo así, sin saber que lo hace. Sólo alguien con acceso tanto al sistema como al mundo podría juzgar la suficiencia de dicha representación. Este punto de vista general es usualmente el que toma el programador, aunque reconocer esto es ver que la semántica la realiza un ser humano y no el sistema formal, y que se requiere un tercer término para superar el dualismo entre el sistema de representaciones y lo que se representa. Haugeland (1981) solamente puede decir que, ojalá, “la semántica se ocupa de sí misma”. El dualismo persistente entre el sujeto computacional y el objeto material es la causa de esta dificultad. Sin embargo, la semántica es un criterio central que los científicos cognitivos utilizan para juzgar el éxito de sus modelos formales: ¿el sistema hace afirmaciones verdaderas sobre el mundo? Un mejor sistema crea más afirmaciones verdaderas y menos falsas.⁵ En resumen, para la ciencia cognitiva los sistemas formales computacionales generan afirmaciones acerca de un mundo objetivo que pueden ser verdaderas o falsas.

5 Un criterio alternativo es el que dice que un sistema mejor “gana” más ensayos del “juego” en el que se aplica. Pero qué cuenta como un estado ganador es bastante arbitrario en lo que al sistema se refiere, así como lo es la definición de una “verdadera” afirmación. ¿Por qué el jaque del rey define una victoria en el ajedrez, y no, por ejemplo, la captura del último peón?

El aprendizaje en la ciencia cognitiva es entonces un movimiento hacia la racionalidad computacional autocontenido (en donde “la racionalidad es vagamente análoga a la preservación de la verdad en sistemas matemáticos”, p. 28). El trabajo de interpretar la vida real se reduce a la “especificación sistemática de lo que significan todos los elementos de un sistema” (p. 22). En última instancia, en principio, esta racionalidad formal abarcará todos los ámbitos de la vida. Haugeland concluye diciendo: “La sugerencia básica [de algunos críticos] es que las áreas en las que sobresalen las computadoras (o aquellas en las que se puede esperar que sobresalgan) son de un tipo especial, donde las consideraciones pertinentes son relativamente pocas y bien definidas. Esto incluye los juegos formales (por definición), así como varias tareas rutinarias técnicas o del micromundo. Pero que la inteligencia manifestada en la vida cotidiana, el arte, la invención y el descubrimiento (nótese que se presume que éstas son cosas que la vida cotidiana no es) sea o no del mismo tipo (aunque probablemente más complicada), es una pregunta abierta. En efecto, la ciencia cognitiva apuesta a que sí lo es [...]” (Haugeland 1981, 34).

LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA DE PIAGET

Un recuento del aprendizaje al parecer muy diferente se puede encontrar en la obra de Jean Piaget. En su “epistemología genética” Piaget describe el cambio del niño de la inteligencia sensoriomotriz al pensamiento preoperacional y luego al pensamiento operacional concreto, como consecuencia de una “abstracción reflexiva” que opera sobre las acciones propias del niño en el entorno físico. La etapa final de la trayectoria del desarrollo de Piaget es la inteligencia operacional formal. El pensamiento formal es abstracto, libre de las limitaciones de espacio y tiempo, que son características de las operaciones concretas y la etapa sensoriomotriz. Dicha abstracción de las limitaciones bajo las cuales se lleva a cabo la acción significa que el pensamiento operacional es reversible y atemporal. En esta etapa final, las operaciones pueden funcionar de forma recursiva una sobre otra, y esta combinación libre de operaciones hace posible el razonamiento hipotético-deductivo que caracteriza a la ciencia. Estas operaciones diferenciadas constituyen una etapa de la inteligencia, en la medida en que forman un sistema coherente e integrado.

El *telos* del desarrollo expresado aquí, entonces, es el de una abstracción que procede por medio de la reflexión del sujeto sobre sus operaciones. Piaget estaba interesado en el sujeto epistémico (Piaget 1988); tuvo como

objetivo dar una explicación genética de las estructuras epistemológicas del espacio, tiempo, causalidad y objeto que Kant (1965) describe, en la *Crítica de la razón pura*, como organización de nuestra percepción del mundo (Piaget 1955). Este sujeto es cognitivo; sus aspectos conativos y emocionales son secundarios, vistos, en el mejor de los casos, como subdominios de la inteligencia.

Si el sujeto es objeto de mucha atención en el trabajo de Piaget, como un sistema de operaciones que van diferenciando progresivamente al mismo tiempo que se integran jerárquicamente, el mundo, sorprendentemente, no es muy mencionado. Piaget se expresó ambiguamente enmarcado en un empirismo ingenuo, que describe el niño rodeado de sillas, mesas y otros “productos secos de tamaño mediano” (para usar la frase de John Austin [1975]); otras veces hablaba sobre datos no estructurados que inciden sobre el esquema intelectual del niño. El problema, por supuesto, es que al haberse comprometido con la visión de que el mundo no puede ser conocido, salvo a través de la interacción del sujeto con éste, no bien podría tratar de describir ese mundo de forma neutra e independiente. Quedamos entonces con un relato detallado del sujeto, pero con poca idea de la realidad no subjetiva con la cual interactúa dicho sujeto (Piaget 1976).

Esta dificultad no es fatal para el esquema de Piaget, porque su interés es, en el fondo, saber cómo el sujeto representa el mundo, y no la forma en que el mundo mismo es reproducido o transformado. A medida que el niño se desarrolla, la representación de la acción es, al menos implícitamente, más valorada que la acción misma. La competencia, especialmente la capacidad de imaginar todas las formas posibles de llevar a cabo, por ejemplo, un experimento, es para Piaget más interesante y significante que el rendimiento real del experimento.

Las relaciones sujeto-mundo, *telos* y mecanismos para el aprendizaje en estos dos géneros teóricos se resumen en la tabla 1. Estas teorías comparten un conjunto común de supuestos. En primer lugar, sujeto y mundo se entienden como entidades de dos tipos claramente definidos. El sujeto es una entidad mental y cognitiva, mientras que el mundo es un arreglo de objetos con propiedades determinadas. El sujeto es, sin duda, un individuo naturalizado, mientras que el mundo es un ambiente sin historia. Tampoco es este un mundo social, ni mucho menos un mundo social contradictorio, política y culturalmente diferenciado. En resumen, cada una de estas teorías se basa en un recuento dualista de sujeto y mundo. En segundo lugar, la relación entre estos dos

Tabla 1. Elementos de las teorías del aprendizaje en la ciencia cognitiva de Haugland y la epistemología genética de Piaget.

	CIENCIA COGNITIVA	PIAGET
RELACIÓN SUJETO-MUNDO	<p>SUJETO: un sistema formal automatizado. Sistemas de reglas formales que operan con tokens.</p> <p>MUNDO: lo que los tokens representan.</p> <p>RELACIONES: representación: semántica, valor-verdad.</p>	<p>SUJETO: sujeto epistémico.</p> <p>OBJETO: cosa-en-sí-misma de Kant.</p> <p>RELACIÓN: interacción entre el sujeto y el objeto involucra asimilación y acomodación – juego + imitación.</p>
TELOS	<p>VERDAD: hacer afirmaciones verdaderas sobre el mundo.</p> <p>GANAR: lograr posiciones ganadoras, los estados meta, del sistema formal.</p>	<p>ETAPA de operaciones formales.</p> <p>INTELIGENCIA OPERACIONAL: desvinculada de la acción; reversible (no temporal); permitiendo razonamiento hipotético-deductivo.</p> <p>FÓRMULA: abstracta (no concreta).</p> <p>ETAPA: un sistema coherente integrado y diferenciado.</p>
MECANISMO	<p>Ensayo y error.</p> <p>¡Siendo programado mejor!</p>	<p>DESEQUILIBRIO (inconsistencia lógica) motiva el aprendizaje/desarrollo.</p> <p>ABSTRACCIÓN REFLEXIVA: reflexión sobre sí mismo (uno mismo como objeto de conocimiento) + descontextualización.</p>

términos se interpreta como epistemológica: el aprendizaje es una cuestión del sujeto que llegar a *conocer* mejor el mundo. La acción en el mundo tiene sólo un lugar secundario, y eso solamente si figura. En tercer lugar, la dirección que toma el aprendizaje es hacia un conocimiento más abstracto, formal, desprendido y objetivo. En cuarto lugar, el mecanismo por el cual se logra este *telos* es uno de reflexión y desprendimiento.

III. DESDE UN CONOCIMIENTO SUPERIOR HASTA UN SER COTIDIANO

A través de estas teorías se encuentra la noción de *refinamiento*, de un movimiento que se aleja del desorden de la práctica y las preocupaciones mundanas; en definitiva, un alejamiento de lo cotidiano hacia un ámbito de reflexión y desprendimiento, donde se puede obtener el auténtico conocimiento. Cuando hacemos un examen minucioso, vemos que el polo refinado se asocia con formas culturales más elevadas. La palabra

“refinamiento” tiene numerosas connotaciones: lo refinado está purificado, aclarado, destilado y reducido a un estado puro, libre de impurezas. El refinamiento sugiere precisión, exactitud; es pulido y liso. Y, finalmente, el refinamiento es una característica de la élite: ser refinado es ser exigente, distinguido, culto y cultivado, confiado, con clase, grácil, elegante, sutil y sofisticado.

Una teoría que postula un *telos* de refinamiento encarna, pues, supuestos sobre categorías sociales desiguales. En el mundo contemporáneo las desigualdades sociales más sobresalientes incluyen la clase social, el origen étnico y las relaciones de género. Todos éstos son con frecuencia codificados en términos del modelo Refinado/Crudo, resumido en la tabla 2.⁶ Los reinos de la racionalidad, la lógica formal, la contemplación dis-

⁶ Véase Durkheim y Mauss (1963), y los darwinistas sociales, por ejemplo, Tylor, Spencer, Morgan (cuya obra influenció considerablemente a Engels), por la forma flexible en que estas plantillas de la evolución social estuvieron –y están– disponibles para justificar cualquiera y toda forma de desigualdad social.

Tabla 2. Axiología refinado-crudo.

	REFINADO	CRUDO
RELACIÓN SUJETO-MUNDO	Dualismo sujeto-mundo. Distanciado: privilegiado. Se da prioridad al sujeto conocedor: una relación epistémica.	Dualismo sujeto-mundo. Incrustado. Se da prioridad a la influencia de los objetos sobre el sujeto.
TELOS	REFINADO: p.ej. Élite. Abstracto. Ideal.	CRUDO: p.ej. común. Concreto. Particularista; imperfecto. No generativo; no general; rutinario; mecánico.
MECANISMO	ABSTRACCIÓN: desvinculación; descontextualización; contemplación; reflexión. Ocio: descanso de las preocupaciones.	APRENDER HACIENDO; Por repetición; por absorción. Aprender por imitación; observación. Aprender “practicando”.

tanciada, la producción de conocimiento, la autonomía y la objetividad neutral son todos asumidos sin dudar para caracterizar la categoría dominante en cada caso, mientras que, en contraste, se supone que la categoría dominada es caracterizada por el mundo cotidiano de la reproducción y el mantenimiento, lo normal, lo rutinario, lo particular, lo intuitivo y lo interesado.

El cubo de azúcar (de ninguna manera un objeto cotidiano) proporciona un modelo de lo que entendemos por el eje refinado-crudo. Está hecho, por supuesto, de azúcar “refinado”, es decir, azúcar que ha sido procesado para eliminar sus contaminantes e impurezas. Ahora es puro, su suciedad, purgada. También es forma platónica precisa con la perfección de un cubo blanco. El azúcar a cucharadas y no en cubo es, en cambio, un objeto cotidiano en la actualidad. Pero no hace mucho tiempo, incluso los cristales de azúcar eran un producto sólo para la élite rica. En 1811 Benjamin Delessert recibió la Cruz de la Legión de Honor de Napoleón por producir azúcar de remolacha bien cristalizado en su

fábrica. Los cristales de azúcar se consideraban joyas familiares de una dote o herencia hace 250 años.

La axiología de refinado-crudo funciona en todas las ciencias sociales (al menos). La lingüística estructural ofrece un ejemplo ilustrativo, mostrando la axiología tanto a nivel de método como a nivel de teoría. Los datos sobre el “desempeño” de una persona se suponen contaminados por la influencia del entorno, la motivación, la fatiga, e incluso por las exigencias de hablar en “tiempo real”. Con el fin de caracterizar adecuadamente la “competencia” subyacente, la cual es vista como el objetivo apropiado del lingüista, estos datos deben ser refinados. Deben ser abstraídos de la situación en la que hacen su aparición.

Pero los supuestos de que el aprendizaje es un movimiento hacia un espacio ideal, ejemplificado por la ciencia, la filosofía, etc., de que lo cotidiano es el espacio de las suyas particularidades de la existencia, y de que hay naturalmente una oposición dualista de sujeto y

objeto, persona y mundo, están extendidos en las creencias y prácticas cotidianas de la cultura euroamericana de forma mucho más amplia. (Volveremos a esta relación entre dominios teóricos y perspectivas culturales mucho más amplias en la Sección V).

Se han empleado varias estrategias, en un esfuerzo por derrocar el modelo refinado/crudo, motivadas por la búsqueda de la novedad teórica, por oposición a su ideología implícita de desigualdad social, o por la esperanza del antídoto contra una posición teórica demasiado estrecha para hacer frente a los apremiantes problemas del aprendizaje.⁷ La primera (y no sólo primera en nuestra lista, sino probablemente también la primera históricamente en cambiar los conocimientos disciplinarios) es tratar de derrocar la axiología refinado/crudo invirtiéndola. Una axiología de “crudo de alto grado” pretende adoptar el punto de vista de la categoría devaluada social, para revalorizar lo “crudo” como básico, concreto, sensual, vital, terrenal y complejo. En los modelos de aprendizaje de crudo de alto grado (utilizando los términos comparativos esbozados anteriormente), el *telos* del modelo refinado/crudo –los conocimientos científicos, el cálculo puro, las operaciones formales, los grandes juegos de ajedrez– permanece inalterado, pero los mecanismos de aprendizaje son revaluados, con un énfasis ahora en consideraciones tales como el conocimiento intuitivo y concreto del científico, o un argumento que plantea que los científicos aprenden su “oficio” a través del modelo aprendiz-maestro (pero véase Lave y Wenger 1991, para una crítica). Así, el aprendizaje a través del hacer se celebra, a veces hay discusiones sobre cómo transferir el aprendizaje concreto y práctico al aula, y la relevancia contextual es vista como un antídoto contra el aprendizaje descontextualizado (pero el par contexto/descontextualización revela cómo la dualidad básica no ha cambiado, así como la “particularidad” y la “intuición” se contrastan, implícitamente, con la “generalidad” y el “razonamiento lógico”).

7 No discutiremos aquí la más simple de las estrategias: simplemente argumentar que la otra parte de la dualidad “también es” importante y que, en lo sucesivo, se incorporará en la investigación. Uno puede, por ejemplo, referirse a la ausencia de un papel esencial para el mundo social en el modelado cognitivo de aprendizaje, tratando de anexar el mundo a una “cognición socialmente compartida”, o algo por el estilo. Un buen ejemplo es la investigación experimental sobre la “cognición social”, en la que niños son puestos a aprender algo juntos, pero son evaluados de forma individual. Esto no representa un intento de cambiar la teoría dualista básica (Lave 1992). El problema es que la acción es del tipo que intenta incorporar una mitad de la dualidad a la otra mitad, la cual ha sido definida por su exclusión de la primera. Esto, evidentemente, no funcionará.

Si invertir la axiología del modelo refinado/crudo no ofrece la posibilidad de un desmantelamiento radical de las teorías del aprendizaje, el modelo de crudo de grado alto, sin embargo, tiene el mérito de llamar la atención sobre la categoría antes devaluada. Fomenta un muy necesario cambio de enfoque hacia “lo cotidiano” y sugiere la posibilidad de explorar la vida cotidiana como el lugar de aprendizaje.⁸ Pero dicha acción –la simple inversión de la axiología de refinado y crudo– no logrará transformar la teoría básica de forma radical, ya que deja sin examinar la relación entre los dos polos. La distinción entre lo refinado y crudo encapsula las diferencias entre lo mental y lo manual, entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica, entre lo ideal y lo real, entre sujeto y objeto, entre la élite y el común. Mientras que los dos términos en cada uno de estos pares se pueden distinguir, y el énfasis se puede cambiar del uno al otro, cualquier intento serio de romper con el modelo dualista debe hacer frente al hecho de que no pueden simple y sencillamente separarse, porque son dos extremos de un único eje.

El reconocimiento de este hecho motiva la búsqueda de una acción más distante y radical. Tanto el modelo refinado/crudo como el modelo de crudo de alto grado, sin importar el polo al cual le den prioridad, son aún teorías del aprendizaje (y, por consiguiente, de la vida) ahistóricas, asociales, individualistas, racionalistas, dualistas, de aprendizaje sin cuerpo. Lo que buscamos sería una teoría del aprendizaje históricamente conectada, dialéctica, social y relacional, que involucre la transformación de la actividad de los participantes de las comunidades de práctica. Nos parecía claro que un requisito para comprender el aprendizaje como participación en comunidades de práctica (cotidiana) es una ontología social e histórica. De nuestro trabajo previo sabíamos que Karl Marx, Martin Heidegger, y sus muchos descendientes intelectuales, habían explorado las implicaciones de reformular en términos ontológicos sociales las cuestiones que habían sido limitadas a interrogaciones epistemológicas durante gran parte de la vida de la filosofía moderna. Tal vez nos puedan mostrar la forma de abordar las preguntas sobre aprendizaje y conocimiento, primero, con temas ontológicos sociales, y en segundo lugar, y de forma derivada, como temas epistemológicos. Esto prometió remecer radicalmente nuestra comprensión de la naturaleza del aprendizaje.

8 Sin embargo, esto requiere la afirmación de que todo tipo de prácticas, incluidas aquellas consideradas de élite, son prácticas cotidianas realizadas en vidas cotidianas. También plantea preguntas sobre qué y cómo aprende la gente en la práctica, qué debemos entender de las instituciones educativas si el aprendizaje es un aspecto de toda práctica social y cuál es el significado de “fracaso” en las instituciones educativas si es producido como una práctica diaria (Chaiklin y Lave 1993).

IV. MARXISMO COTIDIANO OCCIDENTAL EXISTENCIAL: LA ONTOLOGÍA SOCIAL E HISTÓRICA

Hemos sugerido que el mecanismo a través del cual el conocimiento es “adquirido” en los enfoques dualistas y mentalistas respecto al aprendizaje del modelo refinado/crudo y crudo de alto grado es la abstracción, una especie de contemplación retirada. También señalamos que en la connotación común de “lo cotidiano”, se supone que la socialización es el modo de aprendizaje en la vida cotidiana, en lugar de la instrucción formal, que se asume como la fuente del conocimiento refinado. Tanto la “socialización” como la “instrucción formal” involucran mitologías extensas sobre los mecanismos de aprendizaje. Estos mitos son familiares: la socialización implica aprender por imitación, por la práctica repetitiva, por el hacer irreflexivo y por la reproducción mecánica de rutinas. El aprendizaje formal es formal,⁹ porque depende de la enseñanza. Depende, asimismo, de los procesos por los cuales el conocimiento es “transmitido”. Sin la enseñanza, se asume, no habría motivación para aprender. Los procesos de transmisión son requeridos para dar a entender “abstracciones preprocesadas”, y la enseñanza se requiere para que los alumnos puedan acceder al verdadero (léase “privilegiado”) conocimiento. Transmitido así, el conocimiento debe ser interiorizado, y debe ser interiorizado en exactamente la misma forma en que se transmitió, si el conocimiento resultante no ha de ser erróneo. Y, dado que el aprendizaje (más que la aplicación del conocimiento) es el objeto, y la enseñanza es el modo de transmisión, debe haber un medio para llevar los nuevos conocimientos a los sitios de su uso futuro, un proceso conocido como “transferencia del aprendizaje”. [...]

Nos parece que una visión mucho más seria, amplia y profunda del aprendizaje es posible cuando partimos del reconocimiento de que tiene sus raíces en la práctica, y en el ser, más que en el saber. Pasamos de la vieja imagen de la “transmisión” no problemática de conocimiento en un mundo uniforme de valores compartidos y la cultura uniforme, a una nueva imagen en la que hay personas socialmente localizadas, más o menos involu-

9 Hemos estado intentando descubrir durante años lo que se entiende cuando se invoca el dualismo formal/informal. Eso, al igual que lo cotidiano, no es analizado, aunque carga demasiado peso en el desarrollo de argumentos sobre el aprendizaje (nótese también debates similares respecto a la economía formal e informal en la economía comparativa). Nuestro mejor supuesto en este momento es que es una etiqueta para la visión completa dualista del mundo que caracteriza las creencias modernas acerca de las distinciones cruciales dentro y entre el mundo, las personas y sus actividades. Al mismo tiempo, apunta más específicamente al otorgamiento de privilegios a la forma sobre el contenido en la construcción de cada uno de ellos.

cradas en la actividades continuas de las comunidades de práctica, diferentes entre sí, en conflicto y en relaciones desiguales de poder, que participan en proyectos que cruzan las fronteras situacionales. Ellas buscan, aunque a menudo irreflexivamente, convertirse en tipos de personas, ser como otros tipos de personas, y dominan prácticas de tal manera que el practicante es parte de la práctica, y la práctica, parte de la identidad del practicante. Dado que existen la muerte y la diferencia, las relaciones entre los veteranos y los recién llegados se llenan de una necesidad del uno por el otro, para generar la continuidad, mientras que al mismo tiempo amenazan la existencia del otro.

Podemos describir el sitio al que hemos llegado en este punto haciendo una revisión de las consecuencias de esta visión del mundo para nuestra crítica de los modelos refinado/crudo y crudo de alto grado. Hay un evidente contraste entre ellos: en lugar de una visión individual, mentalista, racionalista, elitista, ahistórica, acontextual y dual del aprendizaje, hay una comprensión dialéctica, histórica y contextual del aprendizaje como aspecto de las actividades en las que personas son constituidas por (y se constituyen en) la participación en comunidades de práctica.

[La Sección V, no se reproduce aquí]

VI. LA PRODUCCIÓN HISTÓRICA DE LAS PERSONAS EN LA PRÁCTICA: UNA GUÍA NOVEDOSA A UN LABERINTO DE MOMENTOS¹⁰

Al inicio de este documento hemos propuesto que los dos temas más importantes por abordar en una crítica de las teorías contemporáneas del aprendizaje son las políticas sociales ocultas dentro de estas teorías y su prisa por eludir las preguntas importantes del ser y el devenir de ciertos tipos de personas en prácticas constituidas históricamente en el mundo. Ha llegado el momento de describir cuán lejos hemos llegado con respecto a cada tema. Las teorías generales de aprendizaje no están desprovistas de valores sociales y políticos, a pesar de lo que éstas deseen asegurar. Más bien, estas teorías invitan a una tácita aceptación y legitimación del orden social contemporáneo. Si uno es de la élite (burguesía, adulto, hombre, civilizado, blanco), uno aprende cosas de élite; si no, uno debe mantenerse ordinario y aprender con la práctica, sin reflexión. En la concepción del aprendizaje que proponemos, las diferencias de poder, los conflictos,

10 Esta frase es de Lefebvre (1968, 25).

la lucha y la contradicción son *constitutivos* de la participación en la práctica social. El aprendizaje es un aspecto integral de la participación cambiante en comunidades de práctica cambiantes, y esto involucra un *telos* de grados cambiantes y tipos de poder e impotencia que son dialécticamente constitutivos entre sí.

Hemos visto que los supuestos sobre la relación entre persona y mundo operan, sin ser reconocidos, en las teorías de instrucción formal. Tales teorías apelan a mecanismos como la “interiorización” y “transmisión” porque no tienen lugar para mediación alguna entre persona y mundo social, o entre persona y persona. Dichos mecanismos no son más que nombres para procesos de *hand waving* (o de generalizaciones despiñadas) a través de los cuales algo que estaba en un “exterior” aparece en un ámbito “interno”, o viceversa.

¿Qué decimos respecto al recuento del aprendizaje como la transferencia de conocimiento o información de experto a principiantes, con la internalización consecuente por parte de este último? Si uno adopta una visión no dualista de la relación de la persona y el mundo, como la que resulta de seguir la estructura dialéctica de la práctica social, se tornan posibles relatos muy diferentes del aprendizaje. Y lo que es más importante, el aprendizaje puede entenderse como ubicuo; participar en la práctica, *es* aprender.

Volviendo a la cuestión de los problemas que se derivan de simplemente equiparar el aprendizaje con el conocimiento, nos parece que todas las opiniones que hemos examinado son presa de la necesidad de trascender, y al hacerlo sucumben a un compromiso demasiado fuerte con las cuestiones epistemológicas. En las teorías racionalistas dualistas de aprendizaje se asume que el punto final es un conocimiento “objetivo” que permitirá un control instrumental del mundo. Se asume que el *telos* del aprendizaje es un movimiento hacia el conocimiento general y abstracto. En cambio, en la obra de Marx la meta es una forma de praxis revolucionaria que trasciende el capitalismo, y con él, la dominación de clase social, y que reúne a sujeto y objeto. El *telos* del conocimiento se podría resumir en su fina y disruptiva frase: “ascendiendo hacia lo concreto”. La meta es una comprensión histórica de las fuerzas político-económicas y sociales más generales como interrelaciones concretas que configuran las posibilidades humanas.

Es sin duda un paso hacia adelante en la argumentación de que hay relaciones dialécticas complejas entre lo concreto y lo abstracto, entre las apariencias inmediatas

y los procesos estructurantes sociales e históricos, entre reflexión y existencia. Sin embargo, todas estas concepciones de aprendizaje tratan sobre el saber, más que sobre estar en el mundo, aunque reconocen las comunidades de práctica, sin las que este conocimiento no podría existir. Son a veces, pero no siempre, conscientes de las relaciones contradictorias y los intereses en conflicto y de las razones intrínsecas a estos procesos.

Cambiar el mundo a la imagen de nuestra propia práctica limitada nos parece el enemigo de la verdadera comprensión y un desafío mayor para la práctica futura que la exhortación a examinar nuestras condiciones y relaciones de producción individuales. Hay dos ideas aquí: una es que *una* preocupación por *lo general* podría transmutarse en un foco hacia *los fenómenos más inclusivos* de la participación colectiva en la que nosotros, nuestras identidades, nuestros productos y erudiciones tenemos una existencia concreta. En segundo lugar, podemos intentar entrar en un proceso a través del cual los propósitos de las prácticas de los demás nos llevan a experimentar con el *telos*, los mecanismos y las relaciones sujeto-mundo propios. Que nuestras teorías se conviertan en el rerregistro (término de Willis) de otras prácticas.

VII. CONCLUSIÓN

Hemos sugerido que las recientes teorías de la cognición situada y del aprendizaje cotidiano no se separan con éxito de las teorías computacionales y estructuralistas del aprendizaje que tienen la intención de suplantar; simplemente invierten la axiología oculta de las teorías computacionales. El paso de refinado/crudo a crudo de alto grado simplemente preserva una axiología en la que lo “cotidiano” se contrasta con lo “refinado”, con todos sus presupuestos epistemológicos, sociales, políticos e, incluso, ontológicos. Lo que se necesita es una revisión y corrección de los supuestos dualistas ocultos que subyacen tras esta axiología. Hemos propuesto que el concepto de “cotidiano” que se ha articulado dentro del cúmulo de trabajo conocido como Marxismo existencial proporciona una base más fructífera para la comprensión del aprendizaje, en gran parte porque reemplaza el dualismo por una poderosa ontología social e histórica.

Las teorías cognitivistas del aprendizaje apelan a una teleología de movimiento en dirección opuesta a lo concreto, práctico, informal y no reflexivo. Podemos interpretar esto como una referencia implícita al concepto de lo cotidiano en forma de categoría negativa y residual. Las teorías de aprendizaje situado dan valor a este mis-

mo sentido de lo cotidiano. El proyecto marxista existencial, en cambio, capta lo cotidiano como una región de poesía: un sitio de la reproducción práctica de personas y sociedad. La vida cotidiana es una manifestación de una causalidad constitutiva tanto para las personas como para los artefactos; pero al mismo tiempo se trata de un lugar y el momento de alienación e ideología, de modo que su propio carácter se torna místico.

Esta alienación y la mistificación son las que dan a las teorías cognitivistas atractivo, y su poder aparente. El valor que les asignan al desprendimiento, la contemplación, las operaciones mentales y la representación formal refleja una política que ridiculiza la actividad práctica y material: la actividad que se encuentra en el lugar de trabajo, en el hogar, y en las calles.

En el mejor de los casos, el recuento existencial marxista de la vida cotidiana es uno en el cual el conocimiento y el ser son vistos como dialécticamente vinculados, donde la ontología y epistemología se interrelacionan. El conocimiento que los agentes tienen del mundo, y de objetos en el mundo, contiene el potencial de transformar a agentes, objetos, y al mundo. ¿Cómo puede hacer esto? El conocimiento se entiende como la articulación por parte de agentes situados de las circunstancias prácticas de un proyecto en una región de artefactos. Tal conocimiento puede resolver los conflictos y contradicciones que impiden el cumplimiento del proyecto. A medida que el proyecto continúa se producen nuevos artefactos y se reelaboran los viejos, se reconfigura la totalidad del involucramiento que constituye la región, y los agentes, entendidos como identidades situadas y dinámicas, cambian. El aprendizaje, en la conceptualización que es posible gracias a la noción de lo cotidiano constitutivo, ya no se considera simplemente como un cambio en el conocimiento de un mundo objetivo por parte de un sujeto autónomo. El aprendizaje es interpretado como la reconstrucción de la forma en que un sujeto se involucra con el mundo, de tal forma que el sujeto mismo es reconfigurado, y, al mismo tiempo, hay una reconfiguración de la producción y reproducción de objetos, ya sean textos, otras personas, eventos sociales o instituciones.

Esto es muy abstracto. Consideremos el ejemplo de un salón de clases. Las personas que encontramos allí viven todos los días como profesor y estudiantes en un entorno local en el que han negociado, con diferentes grados de estatus y poder, las formas rutinarias de pasar las horas, un estilo habitual, y los detalles mundanos de sus tareas y responsabilidades. Éstos son los componentes de una “cruda” vida cotidiana; sus connotaciones

negativas no nos deben inducir a error. Pero al mismo tiempo podemos rayar la superficie y encontrar una vida cotidiana “constitutiva” en el trabajo: la identidad de “maestro” y “estudiante” continuamente puesta a prueba y redefinida; la interpretación de “trabajo” y “éxito” y “fracaso” prepara a los estudiantes para la reproducción del mundo social más amplio de trabajo y consumo al que entrarán después de la escuela. Los dictámenes prácticos del espacio y tiempo organizados influencian los cuerpos de estos niños y las necesidades, deseos y apetitos que experimentan. Consideremos las relaciones ontológicas: profesor y alumno son identidades definidas relationalmente; la “calidad” del trabajo producido en la clase identifica la “capacidad” de un estudiante; el mundo del salón de clases gira en torno a los ejes ‘bueno’ y ‘malo’, ‘correcto’ e ‘incorrecto’.

En este entorno, el conocimiento típicamente se malinterpreta como una ‘adquisición’, como la propiedad de un individuo u otro. Es evidente que muchos salones de clases imponen, de hecho, un régimen de contemplación y consumo pasivo, en los que cualquier transformación ontológica parecería estar prohibida. Sin embargo, los propios docentes –en sus conversaciones cotidianas– sí hacen frecuentes referencias a las transformaciones ontológicas de sus estudiantes y de ellos mismos. Los estudiantes cambian en formas que no pueden interpretarse únicamente en términos de conocimiento: ellos se “vuelven responsables”; “realmente cambian”; “crecen”. Una teoría adecuada del aprendizaje en la escuela descubrirá, describirá y promoverá el trabajo ontológico en el aula que se encuentra detrás de dichos cambios; la *poesía* que ocurre, no primordialmente en el trabajo académico que se produce, sino en las relaciones humanas que hacen que ese trabajo académico sea posible.*

REFERENCIAS

1. Austin, John L. 1975. *Cómo hacer cosas con palabras* [segunda edición]. Cambridge: Harvard University Press.
2. Chaiklin, Seth y Jean Lave (Eds.). 1993. *Understanding Practice*. Nueva York: Cambridge University Press
3. Durkheim, Emile y Marcel Mauss. 1963 [1902]. *Primitive Classification*. Chicago: University of Chicago Press.
4. Haugeland, John. 1981. Semantic Engines: An Introduction to Mind Design. En *Mind Design: Philosophy, Psychology, Artificial Intelligence*, ed. John Haugeland, 1-34. Cambridge: MIT Press.

5. Kant, Immanuel. 1965 [1787]. *Crítica de la razón pura*. Nueva York: San Martin's Press.
6. Lave, Jean. 1992. Word Problems: A Microcosm of Theories of Learning. En *Context and Cognition: Ways of Learning and Knowing*, eds. Paul Light y George Butterworth, 74-92. Hemel Hempstead: Wheatsheaf Harvester.
7. Lave, Jean y Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
8. Lefebvre, Henri. 1971. *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Londres: Penguin.
9. Lefebvre, Henri. 1968. *La vie quotidienne dans le monde moderne*. París: Gallimard.
10. Lévy-Bruhl, Lucien. 1985 [1910]. *How Natives Think* [Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures] [traducción de Lilian Clarke]. Nueva Jersey: Princeton University Press.
11. Lukács, György. 1988 [1923]. *Historia y conciencia de clase: estudios en la dialéctica marxista*. Cambridge: MIT Press.
12. Lukács, György. 1978a. *The Ontology of Social Being. Vol. 1. Hegel's False and his Genuine Ontology*. Londres: Prensa Merlin.
13. Lukács, György. 1978b. *The Ontology of Social Being. Vol. 2. Marx's Basic Ontological Principles*. Londres: Prensa Merlin.
14. Packer, Martin. 2001. The Problem of Transfer, and the Sociocultural Critique of Schooling. *The Journal of the Learning Sciences* 10: 493-514.
15. Piaget, Jean. 1976 [1972]. *The Child and Reality: Problems of Genetic Epistemology*. Londres: Penguin.
16. Piaget, Jean. 1955 [1937]. *The Construction of Reality in the Child*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
17. Piaget, Jean. 1988 [1970]. *Structuralism*. Nueva York: Harper & Row.