

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

METAS EDUCATIVAS 2021

Buenos estudiantes y aprendices competentes: La identidad de aprendiz como herramienta para la política y práctica educativa.

Leili Falsafi, César Coll y Antonia Vadés¹.

¹ GRINTIE; Universidad de Barcelona. leili.falsafi@gmail.com, ccoll@ub.edu, valdesantonia@gmail.com

Introducción

La Comunidad Europea en su comunicado acerca del aprendizaje a lo largo de la vida identifica la capacidad de aprender y seguir aprendiendo en distintos momentos y contextos del ciclo vital como crucial para afrontar numerosos desafíos que enfrentan las sociedades modernas. Algunos de estos retos son la inclusión social, la participación ciudadana, el desarrollo personal y social, y la capacidad del individuo de ser competitivo y empleable. Las expectativas sobre lo que puede alcanzarse a través de sistemas educativos que promuevan el aprendizaje a lo largo de la vida son, por lo tanto, considerables. Asumiendo que esta suposición es al menos en parte correcta y que, por lo tanto, queremos formar aprendices que aprendan durante toda la vida, no debemos subestimar las necesidades de cambio que enfrentan la mayoría de las sociedades y sus respectivos sistemas educativos. Los desafíos que mencionábamos no se limitan a esferas de la vida pública o profesional, sino también de la vida personal. Esta visión del aprendizaje implica que el aprender no está reservado a la edad escolar ni a los contextos escolares o universitarios, sino que ocurre en numerosos y diversos contextos a lo largo de toda la vida (Fischer & Gerhard, 2000).

Puede parecer exagerado, pero a fin de capturar la esencia de lo que se requiere para alcanzar una visión de sociedades que permitan y promuevan el aprendizaje para toda la vida, necesitamos poner en marcha un plan de cambio de manera consciente y deliberada. Este plan debe ser consistente con los últimos avances en teoría e investigación educativa, así como con la experiencia de los educadores. Se requieren transformaciones y reformas en todas las áreas y niveles en los que los ciudadanos viven y participan: desde la educación inicial a la educación superior y al mundo del trabajo; Más aún: no sólo los contextos formales sino también los informales. El cambio requiere cuestionar valores y creencias culturales profundamente enraizadas sobre lo que significa educar y ser un individuo que aprende. Los padres necesitan cambiar la visión que tienen sobre qué significa promover el aprendizaje, los profesores necesitan ajustar su visión sobre lo que significa ser un buen estudiante y los empleadores necesitan empezar a valorar la capacidad de aprender de sus empleados tanto o más que su experticia.

Necesitamos cambiar no sólo la visión sobre el rol del estudiante sino también sobre el rol del profesor. Si los educadores tienen que ser capaces de cultivar una cultura del aprendizaje continuo, entonces necesitan poder identificarse a sí mismos también como aprendices. Dicho de manera simple y tal vez un poco sensacionalista el concepto de “aprendizaje durante toda la vida” implica que la persona no-experta que puede identificar, admitir y enfrentar sus “vacíos” de conocimiento, será más recompensada y valorada que aquella persona experta que se rehúsa a seguir aprendiendo. Los profesores tienen que estar abiertos a nuevas pedagogías, a nuevas herramientas basadas en tecnologías, a nuevas ayudas educativas, al hecho de que aunque son los expertos que guían el aprendizaje, tienen mucho que aprender de las nuevas generaciones de ciudadanos, por ejemplo en lo que concierne al uso de la tecnología.

Considérese por un minuto los procesos actuales de evaluación de cualquier escuela o lugar de trabajo y quedará en evidencia lo lejos que estamos de aquella sociedad de aprendices durante toda la vida. Se necesita una transformación, pero lo que la historia nos ha enseñado es que son preferibles los procesos de cambios graduales antes que los cambios rápidos y violentos. El meollo de una sociedad democrática es proveer al individuo con las adecuadas condiciones para facilitar su movimiento en la dirección correcta. Con esta regla de oro en mente, lo que las

sociedades necesitan hacer para promover el aprendizaje a lo largo de la vida son ajustes necesarios en políticas públicas, formulaciones curriculares, planeamiento institucional y en última instancia, en las prácticas pedagógicas. Como todo cambio radical resulta más fácil proponerlo que llevarlo a cabo. Los aparatos económico y político y los diseñadores de políticas educativas necesitan unirse en la formulación de un plan común sobre las implicancias que exige una sociedad de aprendizaje durante toda la vida. A su vez, necesitan contar con herramientas que puedan promover este cambio. Estas herramientas pueden ser de diversas formas y aplicarse en distintas áreas. La sugerencia que hacemos es que una de las mayores necesidades es la de encontrar una herramienta conceptual que promueva el cambio de actitudes y valores entre los encargados (personas e instituciones) de llevar a cabo este cambio. Nuestra intención no es ofrecer “LA” herramienta universal para este propósito, sino argumentar por qué la noción de *“la identidad de aprendiz”* puede ser aplicada como una herramienta conceptual que permite repensar tanto la función del sistema de educación formal como su diseño de manera que fortalezca la formación de una sociedad de aprendices de por vida.

La identidad de aprendiz como herramienta fenomenológica

Al igual que muchos de los enfoques socioculturales que abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendemos el aprendizaje y la identidad como fenómenos estrechamente relacionados. Aunque el concepto de identidad tiene múltiples definiciones y conceptualizaciones, la mayoría de los enfoques socioculturales reconocen su carácter dinámico y altamente situado y su cercana relación con algún tipo de actividad ya sea discursiva o de otro tipo. También se reconoce, desde esta entrada, la indispensable función fenomenológica de la identidad al permitir al individuo el sentido de pertenencia y de posicionamiento en un contexto. Desde nuestro punto de vista, la conceptualización teórica de cualquier tipo de identidad debe considerar su función práctica como mediadora entre lo social y lo individual. De acuerdo a lo anterior, definimos identidad en primer lugar como una herramienta conceptual que por una parte responde a las necesidades y los propósitos del individuo y por otra parte, funciona como herramienta analítica permitiendo la comprensión de la influencia social y contextual en el individuo.

Como resultado de nuestro interés en la conexión entre aprendizaje e identidad en los contextos educativos, la identidad que más nos interesa estudiar es aquella que identificamos como la más funcional en estos contextos: la identidad de aprendiz. Además, postulamos que esta identidad de aprendiz no es sólo básica en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, sino que es la base de cualquier otro tipo de construcción de identidad. (Coll and Falsafi, pendiente de publicación; Osguthorpe; 2006).

A fin de volverse parte de una comunidad con prácticas sociales y culturales definidas, ya sea un lugar de trabajo, una profesión o incluso un país, el individuo debe adquirir estas prácticas a través del aprendizaje. Este aprendizaje puede estar facilitado u obstaculizado por su identidad de aprendiz. No obstante, dado el carácter situado de la identidad de aprendiz individual, esta se encuentra siempre en reconstrucción como resultado de experiencias de aprendizaje reales o imaginarias, pasadas, presentes o futuras en interacción con el entorno inmediato en que se produce la reconstrucción. Por ejemplo, un niño de seis años de edad que entra a su primera sala de clases para comenzar entre 9 a 12 años de educación obligatoria puede estar enfrentándose por primera vez a un contexto de educación formal pero ya ha tenido previamente muchas y diversas experiencias personales de aprendizaje junto a las experiencias imaginadas sobre “la escuela” o “su primer día de escuela”. Estas experiencias previas se relacionarán con el contexto escolar actual en un continuo proceso de negociación de significados sobre su posición, roles y funciones en el contexto escolar. En última instancia, la negociación cumplirá el objetivo de permitir darle sentido a su participación en las actividades escolares.

Las experiencias pueden ser descritas como el material bruto que puede ser moldeado en una identidad de aprendiz consciente, es decir, una formulación situada de las propias capacidades y disposición, en menor o mayor grado, a aprender bajo diferentes circunstancias y en diversos tipos de situaciones. Cada experiencia en si misma es una influencia potencial para la construcción de la identidad de aprendiz. Que una experiencia específica juegue o no un rol en la constante co-construcción de la identidad de aprendiz depende en gran medida en las posibilidades de procesar esa experiencia particular, conectándola a través de similitudes o contrastes y otorgándole significado. Esto se lleva a cabo principalmente a través de la actividad narrativa guiada con el objetivo de contribuir a la construcción de la identidad de aprendiz. Por ejemplo, el padre del niño del ejemplo citado previamente, puede entablar una conversación con su hijo sobre su primer día de escuela durante la cena o puede, tiempo después, tener una conversación con él por una mala nota que ha llevado a casa. Estas conversaciones podrían tener el propósito intencional de promover la construcción de una identidad de aprendiz. De manera similar, un profesor podría tener la construcción de la identidad de aprendiz como el objetivo principal o secundario en una charla de evaluación con un estudiante. En ambos casos, el tener la identidad de aprendiz como un objetivo de la conversación podría servir también como una herramienta mediadora que daría a la conversación o actividad narrativa, una dirección, objetivo y sentido particulares.

Siguiendo esta línea argumentativa, la construcción de la identidad de aprendiz requiere una experiencia personal de aprendizaje real o imaginada en una situación formal o informal con una actividad de aprendizaje y la posibilidad de procesar esa experiencia a través de algún tipo de reflexión sobre la construcción de significados. Para esto se necesita un tiempo y espacio determinados, una actividad mediadora (por ejemplo escribir o hablar) y una herramienta conceptual mediadora que le de a la actividad una meta y una dirección. Como ya se dijo, proponemos la identidad de aprendiz como la herramienta conceptual y a la actividad narrativa como la actividad constructiva. La actividad narrativa aborda la experiencia personal de aprendizaje principalmente de dos maneras. Una es la focalización en la actividad específica (por ejemplo una clase particular o un evento específico ocurrido en una clase) o un grupo de actividades con que comparten algo (por ejemplo toda la experiencia de la primaria o todo aquello que se aprendió con uno de los padres). En este caso, la narrativa está mediando la construcción de la identidad de aprendiz conectándola con una actividad particular; una identidad de aprendiz en la actividad. La otra manera es la conexión explícita o implícita de estas diferentes experiencias a través de las que se construyen significados generalizados sobre uno mismo como aprendiz. Las conexiones explícitas pueden ser, por ejemplo, cuando alguien relaciona la sensación de satisfacción de dos actividades de aprendizaje diferentes aludiendo a que en ambos casos los profesores fueron excepcionalmente buenos porque se tomaron el tiempo para conocer bien a sus estudiantes. Una conexión implícita sería si esa misma persona señalara posteriormente que el profesor es siempre un factor decisivo para su aprendizaje.

Como hemos visto, la actividad narrativa puede usarse como una herramienta constructiva para el procesamiento de las experiencias subjetivas individuales y por lo tanto para la reconstrucción de la identidad de aprendiz. También puede aplicarse con el objeto de explorar la influencia educativa que tiene el contexto social y cultural de aprendizaje sobre estas experiencias. Creemos que el concepto puede usarse además, para formular visiones generales y metas específicas sobre el tipo de experiencias y de narrativas que los sistemas educativos deberían contribuir a construir. En última instancia, cualquier plan de cambio debería tener el resultado esperado como directriz y guía. Tradicionalmente, la pregunta que ha guiado la mayoría de las reformas educativas ha sido aquella sobre lo que esperamos y deseamos que los jóvenes y adultos aprendan. Las condiciones han cambiado y con la explosión de las TICs la información y el conocimiento se han vuelto accesibles, obligándonos a replantear esta pregunta para abordar no sólo aquellos que los niños, jóvenes y adultos debieran aprender, sino también qué tipo de aprendices debieran ser. En

términos de la identidad de aprendiz, la pregunta sería por el tipo de experiencias que los contextos educativos debieran proveer a los aprendices. ¿Cómo promover la construcción de identidades de aprendiz flexibles y constructivas que encajen con sociedades globales, dinámicas, donde la información está a un solo click de distancia y el problema de fondo ya no es el saber sino la gestión de ese conocimiento? Estas preguntas están muy relacionadas con la pregunta sobre cómo la identidad de aprendiz puede apoyar un proceso de cambio educativo.

La identidad de aprendiz en el marco de una visión holística sobre el desarrollo de los sistemas educativos

Nuestra entrada está basada en el enfoque sociocultural y por lo tanto el espíritu teórico de Vygotsky se encuentra muy presente aunque no sea mencionado explícitamente. No obstante, desde nuestro punto de vista, además de sus contribuciones concretas sobre el desarrollo cognitivo en el contexto social, sus ideas acerca de un enfoque analítico son en si mismas muy relevantes. Vygotsky postulaba que las aproximaciones analíticas debieran cuidarse de ser reduccionistas y atomistas (Vygotsky, 1987). Su famoso ejemplo se centra en el análisis químico del agua a través de su descomposición en oxígeno e hidrógeno. Él argumentaba que esta aproximación analítica pasaría por alto las características que definen al agua como tal, dado que ni el oxígeno ni el hidrógeno por separado comparten ninguna de las cualidades de la combinación especial que constituye al agua. Su solución apuntaba a analizar unidades en vez de elementos. La unidad es la parte de un todo y un objeto analítico que tiene todos los rasgos básicos del todo. En palabras de Wertsch (1985) la unidad tiene que ser "...un microcosmos de los complejos procesos interfuncionales que caracterizan la actividad psicológica actual" (p.185)

La conceptualización vygostskiana sobre la unidad analítica es relevante para nuestro proyecto fundamentalmente por dos razones. En primer lugar, indica que cualquier intento de entender por separado los complejos procesos emocionales, cognitivos y sociales involucrados en la construcción de la identidad de aprendiz nos llevará por malos caminos que impedirán que avancemos en la comprensión sobre cómo se construye la identidad de aprendiz de un individuo en y través de diferentes contextos. Así es que, aunque es importante entender cómo influyen las emociones en el proceso de aprendizaje o como se relacionan los procesos cognitivos y las interacciones sociales, nuestro foco de atención es encontrar una unidad básica de análisis que permita la comprensión de cómo todos estos elementos interactúan en el contexto educativo y constituyen eventualmente la base de la construcción de la identidad de aprendiz.

En segundo lugar y en relación a la elección de la unidad de análisis, la advertencia de Vygotsky nos indica cómo debiéramos formular esta unidad. Si estamos buscando una unidad de análisis que encarne los procesos sociales e individuales y que "caracterice la actividad psicológica actual", entonces ¿cuál sería la unidad de análisis más apropiada?

De acuerdo a lo anterior, nuestra respuesta es que la unidad de análisis más apropiada para analizar la identidad de aprendiz es *la experiencia subjetiva de una actividad o situación de aprendizaje*. Antes de pasar a explicar las implicancias de esta elección para el desarrollo y los cambios en el sistema educativo, permítanos un breve alto para explicar esta unidad a la que hacemos referencia.

El prerrequisito esencial para la construcción de la identidad de aprendiz es la experiencia real o imaginada de participación en una actividad o situación de aprendizaje. Una actividad o situación de aprendizaje se define y diferencia de otro tipo de actividades y situaciones en que está objetivamente dirigida a una meta de aprendizaje. Dicho de otro modo, que el motivo o propósito de la actividad es algún tipo de aprendizaje o que tiene una orientación subjetiva al aprendizaje. Esto último significa que aunque la meta de la actividad sea algo diferente, por ejemplo, disfrutar de una comida con un amigo, ganarse la vida, pasar tiempo junto a tus padres etc., el sujeto puede definirla como situaciones que potencialmente conducen a aprender. Otros rasgos básicos

de una actividad de aprendizaje son que es esencialmente social y siempre involucra la presencia explícita o implícita de alguien más, "un otro", y que siempre tiene un objeto o contenido de aprendizaje, algo que puede ser aprendido o un resultado o producto de aprendizaje, es decir, algo que es aprendido. Ahora, a fin de que esta situación pueda servir de base para la construcción de la identidad de aprendiz de un individuo, se requiere la presencia de algunos actos de reconocimiento o de un sentido de reconocimiento subjetivo.

Los actos de reconocimiento son cualquier tipo de acciones verbales o no verbales entre dos o más individuos a través de las que se reconocen positiva o negativamente como alguien. En el caso de la identidad de aprendiz estos actos necesitan focalizarse en el reconocimiento de cada uno en cuanto aprendiz. No obstante, dado que existe una conexión general entre aprendizaje y construcción de identidad, los actos de reconocimiento podrían pretender la entrega del adecuado reconocimiento a otro(s) en cualquier tipo de contexto. Por ejemplo, entre estudiantes de medicina que realizan un internado en un hospital, los actos de reconocimiento podrían involucrar su reconocimiento como futuros médicos mientras que para un grupo de mujeres embarazadas en una clase de preparación al parto estos actos de reconocimiento incumben el reconocimiento como una madre hábil y competente. Es importante recordar que la naturaleza dinámica y social de toda situación de aprendizaje significa que en cualquier momento hay potencialmente muchos y diversos actos de reconocimiento llevándose a cabo, dirigidos en las diferentes identidades que pueden ser construidas (aprendiz/doctor, mujer/hombre; profesor, estudiante, joven, viejo, etc.) Como ya se dijo, el desarrollo de cualquier identidad requiere la adquisición de prácticas sociales adecuadas y específicas al contexto, por ejemplo aprender lo que significa ser alguien en ese contexto determinado. Esto implica que la construcción de la identidad de aprendiz es la base para la construcción de otras identidades. Consecuentemente, se necesita un nivel mínimo de actos de reconocimiento focalizados en el individuo en cuanto aprendiz. Debe señalarse también que en coherencia con la complejidad general de los contextos sociales, un solo acto puede servir de base para múltiples identidades. Cuando un individuo recibe retroalimentación sobre sus avances en la clase de cocina, al menos dos identidades son reconocidas; el aprendiz y el cocinero. De forma similar, cuando un inmigrante recibe retroalimentación negativa en una clase de adquisición de segunda lengua, puede verse afectada no sólo su identidad de aprendiz sino también la identidad referida a su pertenencia (o no) a la sociedad que está incorporándose.

En términos vygostkianos, los actos de reconocimiento pueden ser definidos como el nivel intersocial de la construcción de identidad, mientras que el sentido de reconocimiento sería el aspecto intrasocial. Sin el aspecto social (los actos de reconocimiento), difícilmente puede haber un aspecto individual: el sentido de reconocimiento. Esto implica que la construcción de la identidad de aprendiz, tal como cualquier tipo de identidad, es en todo momento un proceso co-constructivo. Alguien más necesita estar ahí pavimentando el camino y confirmando la sentido subjetiva de reconocimiento. Este sentido de reconocimiento es la compleja ecuación resultante de la interacción entre las experiencias previas del individuo, sus motivos para participar en dicha actividad de aprendizaje, las emociones que se ponen en juego, las interacciones sociales y los actos de reconocimiento de la que se hace sujeto. Como tales, los actos de reconocimiento son potentes herramientas para el ejercicio de la influencia educativa. De hecho, el acto de reconocimiento más común de la mayoría de los sistemas educativos lo constituye el sistema de evaluación a través de las notas y calificaciones.

En síntesis, la unidad de análisis para comprender el proceso de construcción de la identidad de aprendiz de un individuo es su experiencia subjetiva de una actividad de aprendizaje real o imaginada que se distingue de otras actividades y situaciones porque en ella hay un objetivo o resultado de aprendizaje y tienen lugar actos de reconocimiento que permiten al sujeto tener sentido de reconocimiento como aprendiz. A la luz de la complejidad y multiplicidad de elementos presentes en la construcción de la identidad de aprendiz, se hace evidente que su análisis no puede limitarse a uno u otro de estos aspectos sino que exige su consideración conjunta y

simultánea. La experiencia subjetiva es la unidad que mejor captura y abarca todos estos elementos y permite decidir cuál de ellos debe jugar un rol más importante en el análisis. Aun más, la experiencia individual de la situación de aprendizaje no considera los límites o estructuras organizacionales objetivos. Las cosas son escogidas y mezcladas de acuerdo a la lógica subjetiva que permite la construcción de sentido sobre la participación en un contexto de aprendizaje determinado. Por lo tanto, mientras la realidad política y social de la sociedad y las decisiones educativas pueden ser irrelevantes para un individuo, pueden resultar fundamentales para otro. Para algunos estudiantes de los cursos finales de la escuela pueden “pasar” sobre quién es el director de ésta, mientras que para otros el estilo de liderazgo y las características personales del director o directora pueden resultar cruciales.

Hasta ahora hemos focalizado el análisis de la identidad de aprendiz en un nivel individual. Antes de continuar, quisiéramos introducir el uso del concepto de identidad de aprendiz en un nivel colectivo y sistémico. Siguiendo la idea de Vygotsky sobre una mirada analítica holística que evita el reduccionismo, sugerimos que la unidad de análisis de elección debe permitir no sólo el análisis del nivel individual sino también el abordaje de los niveles colectivos (grupo, aula) y sistémico (escuela, distrito, nación etc.). Por definición la identidad de aprendiz comprende las dimensiones individual y social por lo que a través de ella podemos investigar ambas dimensiones enfatizando más o menos cualquiera de ellas de acuerdo a las preguntas de investigación.

La pregunta es qué tipo de información sobre el sistema educativo puede darnos el análisis de la identidad de aprendiz.

La identidad de aprendiz como una herramienta analítica para los niveles colectivo y sistémico

La idea del concepto de “identidad de aprendiz” como una herramienta conceptual que aborda tanto la dimensión social/estructural como la dimensión fenomenológica, implica que la entendemos como un mediador para la re-construcción tanto a nivel individual como social. Sin embargo, este rol mediador será diferente cuando se aplica, por ejemplo, a la formulación de metas de alto nivel para el plan educativo nacional o municipal, a cuando se aplica en niveles de escuela, aula o en un nivel individual. Esto se explica porque cada uno de estos niveles es un contexto diferente regulado por diferentes actividades y objetivos. En contextos de niveles más altos el concepto puede mediar el proceso de diseño y de toma de decisión acerca de los tipos de contextos que debieran crearse. En niveles más bajos y locales esta herramienta conceptual media principalmente el proceso de construcción de sentido (para el individuo que aprende) y de apoyo al proceso de construcción de sentido guiado por el profesor, de acuerdo a las metas de más alto nivel. Por consiguiente, el rol mediador de la noción de la identidad de aprendiz es diferente dependiendo del contexto y del nivel de aplicación.

Si tuviésemos que describir las acciones que ocurren en el Ministerio de Educación o en una reunión con un grupo de directores o en una clase dirigida por un maestro, las descripciones serían muy distintas. A fin de abordar analíticamente estos o cualquier otro contexto, necesitamos primero definir a qué tipo de contexto corresponden. Basados en la teoría de la actividad de Leontiev y en las ideas de Bakhtin sobre los eventos enmarcados temporal y espacialmente, definimos contexto en términos de una actividad orientada por un objetivo y definida espacio temporalmente. Siguiendo esta definición se hace evidente que las actividades en una reunión de un comité político o las reuniones semanales de los profesores de una escuela son esencialmente diferentes aunque apunten al mismo gran objetivo: entregar educación de calidad a los ciudadanos de nuestras sociedades. (Como es sabido, la definición de educación de calidad es altamente contextual y varía de acuerdo a los tiempos y condiciones. La pregunta sobre lo que podría significar en las próximas décadas se aborda más adelante).

Aun más, la diferencia no radica sólo en los diferentes tipos de organizaciones educativas, sino también internamente en cada organización. Por ejemplo: en una escuela se toman diariamente múltiples y diversas decisiones a niveles organizacional, grupal e individual. Algunas de estas decisiones son planificadas pero otras son de naturaleza más aleatoria debido a la naturaleza dinámica del contexto educativo. De ahí que el diseño de una herramienta conceptual necesite considerar su uso en diferentes tipos de contextos organizacionales así como en diferentes tipos de situaciones en varios niveles.

La suposición básica de este tipo de aproximación multinivel es que los sistemas socioculturales son dinámicos y que el cambio exige intervenciones paralelas en múltiples niveles (Tricket & Scensul, 2009). El objetivo principal de la aproximación multinivel (definida aquí como individual, colectiva y sistémica) es abordar la cercana interrelación de la acción individual y los niveles más altos de la organización cultural y estructural. A fin de lograr cambios en uno, se requieren intervenciones en todos los niveles que promuevan los procesos de cambio. En lo que se refiere al cambio social y organizacional una pregunta que usual y frecuentemente se hace es dónde debiera comenzar el cambio, es decir, en qué nivel. La pregunta suele focalizarse en la selección entre los extremos de los niveles más altos y macros a los niveles más locales y micros.

Sannino y Nocon (2008) consideran esta cuestión en el monográfico sobre teoría de la actividad e innovación escolar. Ellos distinguen entre innovación educativa y reforma, definiendo la primera como de nivel local y cambio delimitado y la segunda por los cambios de arriba hacia abajo. Definen innovación como "...cambios deseables y factibles en la enseñanza y aprendizaje que se dan en las escuela que median el desarrollo individual, colectivo y organizacional, ya sea gatillado por nuevas ideas pedagógicas, nuevas tecnologías, o nuevas relaciones colaborativas entre la escuela y el mundo externo." (Ibíd. p.325) Su foco de interés es cómo hacer sustentables y duraderos los cambios basados en la innovación en contextos educativos. Aunque su preocupación es altamente relevante y aborda un problema frecuente, sostenemos que proponer una diferenciación entre las reformas promovidas desde "arriba" y aquellos cambios iniciados e implementados localmente es parte del problema. La premisa básica bajo nuestra propuesta es que el cambio y el desarrollo educativo requieren un acercamiento holístico y sistémico donde las partes se entienden interconectadas en una red circular aunque el contexto organizacional esté basado en una estructura jerárquica. Las decisiones se toman en diferentes niveles y tienen distintas áreas de cobertura, alcance y concretización.

En términos simples, una decisión política acerca de un plan curricular que busca generar cambio en las prácticas a nivel local, necesita considerar las implicancias de esta decisión para quienes están en la escuela y en el aula en diferentes tipos de escenarios sociales. De manera recíproca, los cambios en las prácticas locales necesitan tener en cuenta su conexión con los otros niveles. Como puede verse, la discusión asume una organización básicamente jerárquica, en la que la distancia entre el nivel más alto y el más bajo puede ser percibida como insalvable, complicando este proceso de consideración mutua.

Frecuentemente, los individuos de diferentes niveles, perciben su realidad como muy diferente a la de otros, incluso sienten que los demás no entienden sus circunstancias particulares. Esto es frecuentemente el caso que se da en los niveles más bajos de los que se espera que ejecuten las indicaciones venidas de niveles superiores, sea un profesor sujeto a las órdenes del director o una escuela que debe implementar un nuevo currículum. Las realidades sociales son percibidas como muy diversas. La distancia puede, aún más, ser percibida entre unidades pertenecientes al mismo nivel. La escuela de un vecindario socialmente desfavorecido puede sentirse como a un mundo de distancia de una escuela "típica" de un barrio de clase media. El maestro de una clase de niños con necesidades educativas especiales puede experimentar sus circunstancias como incomparables con las de los profesores de clases de alumnos comunes. En pocas palabras, basados en la formulación de Engeström (1987) de los sistemas de actividad, el cambio educativo

puede ser descrito como un proceso altamente desafiante que exige la consideración de todas las partes interconectadas en un sistema de actividad social y cultural complejo.

Nuestra propuesta busca encontrar la manera de manejar este desafío. Postulamos que es posible re-pensar las realidades educativas de nuestras sociedades a través de la aplicación de tres elementos básicos: 1) Miradas de cambio innovadoras que trascienden las limitaciones presentes pero atiendan las condiciones actuales de los diferentes niveles y contextos, 2) re-pensar el sistema de educación formal, entendiéndolo como una red de unidades organizacionales envueltas en actividades dirigidas a objetivos parcialmente compartidos y parcialmente diferentes, 3) Como consecuencia del punto anterior, prestar especial atención a la formulación de las metas compartidas dado que estas son los nodos que conectan las diferentes unidades entre sí, y 4) re-pensar el sistema de educación formal como parte de un sistema educativo más amplio que incluye otro tipo de contextos en los que los individuos tienen experiencias de aprendizaje separadas y complementarias. En términos de la teoría de la actividad de Leontiev, si consideramos el cambio como una actividad en si misma y con un objetivo particular aunque muy amplio, entonces necesitamos primero definir el objeto de la actividad y luego identificar las herramientas mediadoras.

Un modo de definir el objeto de la actividad de cambio sería formular el tipo de identidad de aprendiz que el sistema educativo debe promover. Basados en esta formulación, aspectos del sistema educativo como curriculum, planes educativos, formación del profesorado, diseño escolar etc. deberían diseñar concretamente el tipo de experiencias subjetivas de actividades de aprendizaje que el sistema educativo debiera generar.

Como ilustraremos más adelante, una sociedad de aprendices de por vida requiere un tipo de identidad de aprendiz considerablemente diferente a la que promueve la sociedad tradicional de "primero-aprendes-luego-te-vuelves-experto", donde el aprendizaje era (y en cierta medida sigue siendo) confinado al contexto de educación formal. Esta visión es consecuente con la idea de la transmisión de conocimiento más que con la de construcción del mismo. Decidir que se quiere promover el aprendizaje a lo largo de la vida es una cosa. Llevar a cabo el cambio que permita ese logro es algo muy distinto y el riesgo de fracaso es alto.

Como ocurre con frecuencia, el desafío reside en que realmente te creas lo que dices y pongas las palabras en acción. Aquí es cuando la unidad de análisis planteada para el análisis de la identidad de aprendiz resulta una ayuda. La experiencia subjetiva de aprendizaje puede ser aplicada para la formulación de una nueva meta y propósito para los contextos educativos formales. Tal como el individuo puede usar experiencias futuras que imagina para construir su identidad de aprendiz, el colectivo o sistema educativo puede imaginar el tipo de experiencias de aprendizaje que quieren generar. Usar la experiencia subjetiva como objeto de la actividad de cambio permite al individuo hacerse parte de la formulación de la meta. Mas aún, permite un nivel mayor de concretización de las metas lo que a su vez facilita la implementación de decisiones estratégicas de alto nivel y su transformación en prácticas educativas concretas.

En última instancia, la meta de cualquier sistema de educación, formal o informal, debiera ser refinar los medios a través de los cuales se ejerce la influencia educativa. Como los indicios apuntan al fomento del aprendizaje de por vida, la pregunta es cómo crear contextos que promuevan y permitan al individuo el cumplimiento de esta necesidad. Postulamos que la pregunta no va por el lado de la reconstrucción sino por el camino de la reconceptualización y el cambio de perspectiva. Si queremos, como ya dijimos, repensar trasciendo las limitaciones actuales pero construyendo sobre estas condiciones, necesitamos empezar a ver aquello que no vemos y evaluar la relevancia de aquello que si somos capaces de ver.

Aprendizaje distribuido y el desafío para los contextos educativos formales

Al inicio de nuestra exploración y formulación del concepto de identidad de aprendiz, señalamos que si el aprendizaje es el camino a un contexto sociocultural o a una comunidad de práctica, entonces puede ocurrir en cualquier tipo de contexto, sea deliberado o accidental, guiado por un experto o por pares. De lo anterior se desprende que el concepto debe considerar la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz a través de experiencias en y pasando por muchos contextos diferentes de aprendizaje. Por el bien de la simplicidad hemos hecho una distinción gruesa entre situaciones o contextos de aprendizaje formales e informales. Ya en una primera exploración empírica del concepto, a través de entrevistas con 15 estudiantes de un programa de master en psicología de la educación de la UB, ha quedado claro que los individuos reconocen que aprenden tanto en contextos formales como informales. Sin embargo, la medida en que los individuos tienden a reconocer el aprendizaje en ambos contextos difiere notablemente. La recolección de los datos incluyó entrevistas semi-estructuradas sobre las experiencias de aprendizaje. Al comienzo de cada entrevista se les explicó a los entrevistados nuestro interés en las experiencias de aprendizaje de contextos formales e informales. A pesar de esta aclaración, para la mayoría de los participantes del estudio fue notablemente más fácil recordar y hablar sobre experiencias subjetivas de aprendizaje vividas en el contexto de educación formal. Aun así, también es cierto que la distinción formal-informal simplifica excesivamente el espectro de contextos donde el aprendizaje tiene lugar. Los entrevistados realizaron, usualmente de forma espontánea, distinciones entre los aprendizajes ocurridos en contextos como el hogar con los padres y familia, de aquellos ocurridos en el lugar de trabajo o a través de la participación en un curso online.

De lo anterior se desprende que la identidad de aprendiz como herramienta conceptual debe ser aplicable en el análisis de contextos de aprendizaje dinámicos que se relacionan entre sí a través de los aprendices, igualmente dinámicos, que se mueven entre ellos. La premisa, entonces, de que el sistema de educación formal es el único o la principal influencia en el individuo no es sólo errónea sino muestra también una perspectiva que no está al corriente de la compleja realidad del mundo actual.

Los aprendices jóvenes y adultos se mueven en múltiples contextos en los que aprenden y modelan y construyen significados sobre sí mismos como aprendices. Si el aprendiz se mueve entre contextos, también lo hacen estos significados y como el aprendizaje es siempre situado, también lo es el proceso de reconstrucción de esos significados en diferentes contextos. La pregunta es hasta qué punto estos significados cambian de contexto a contexto y cuáles experiencias son las que más influyen en el modelado de esos significados. Si miramos los ejemplos de nuestros datos nos preguntamos cómo es que después de 16 años de aprendizaje en el sistema formal un individuo alega que el verdadero aprendizaje tuvo lugar fuera de ese sistema formal. ¿Qué experiencias tuvieron esos individuos en los contextos informales que los influyeron tanto y qué implicancias tiene este posicionamiento cuando participan en contextos de aprendizaje formal? Lemke (2001) llama la atención a las limitaciones que implica la naturaleza situada del aprendizaje y propone una pregunta similar, señalando que “ aprender como un aspecto del desarrollo a largo plazo, no emerge sin limitaciones, y no todas las limitaciones son locales (...), aunque pueden ser todas mediadas por algo que tiene presencia local” (p.199)

Esta idea no es tan radical en sí misma, de hecho está integrada en la organización del sistema de educación formal. Cuando un niño pasa de primero a segundo básico se espera que lleve consigo todo el conocimiento que ha construido en el primer año de primaria y a partir de ahí construya y así de año en año. Más aún, la transición exitosa del conocimiento de un contexto a otro es prerequisite para el aprendizaje significativo. (Ausabel, 1963). El cambio de curso es un tipo de cambio de contexto, tal como cambiar de primaria a secundaria o cambiar del aula de ciencias a la clase de historia durante una misma mañana. La organización y el diseño del

contexto educativo se basa en la premisa de que es más o menos posible controlar el tipo de experiencias que los estudiantes tienen en diferentes contextos. Esto es, en gran medida, una verdad a medias dado que en muchas ocasiones sería deseable que los profesores supieran más sobre las actividades de las clases de los otros profesores. Pero el factor realmente complicado es el hecho que la mayoría de los contextos formales de educación saben muy poco acerca de las experiencias de aprendizaje previas, paralelas y posteriores de los estudiantes que en ellos participan.

Si imaginamos un día común en la vida de un niño o adolescente seremos capaces de identificar un número de diferentes contextos de aprendizaje, algunos de los cuales requieren cambios en el contexto físico mientras que otros no. Cambiar de tema, de materia, es en sí mismo un cambio de contexto aunque todo lo demás, como el aula, profesor, compañeros, sean los mismos. En el momento en que se le pide a un estudiante que utilice recursos online para investigar ya se produce otro cambio. En la hora de almuerzo el estudiante puede ir a la biblioteca de la escuela y mirar cualquier libro o entrar a un sitio web para jugar a algo y en las horas extraescolares puede jugar futbol de manera más o menos organizada, sólo para terminar poniendo la mesa para la cena mientras su madre le explica que los tenedores debieran ir en el lado izquierdo del plato y no al revés. En cada una de estas situaciones se está aprendiendo algo nuevo o se está consolidando algo ya aprendido, transformándose en parte del individuo. Con cada cambio de contexto hay en mayor o menor medida un cambio en el individuo y su sentido de reconocimiento como “alguien” que en el contexto. Pero ¿cuántos de estos contextos se consideran cuando se diseña e implementa el curriculum educativo nacional? Desde el punto de vista de los sistemas educativos formales cualquier cosa que ocurra en los contextos informales puede ser aún considerado como parte de un hoyo negro educativo. Sabemos que esos contextos existen paralelamente a las escuelas, institutos y universidades del sistema educativo formal, pero sus roles, funciones e influencia educativa no es suficientemente (ni de cerca) considerada en el diseño y planeamiento de las metas y prácticas del sistema educativo. Tomemos como ejemplo otra vez al alumno de primero básico al que llamaremos Juan. Imaginemos que es el más pequeño de tres hermanos. Los hermanos mayores ya van a la escuela y saben leer y escribir, lo que le da a nuestro Juan acceso a experiencias “informales” de reconocimiento de letras y ocasionalmente a intentos de escritura que apoyan sus hermanos. A estos hermanos mayores les agrada sentirse como expertos y de vez en cuando ayudan al menor, mientras que éste intenta imitarlos cuando están haciendo los deberes. De modo que es razonable asumir que Juan no entrará a la escuela primaria como una “tabula rasa” sino que ya ha tenido experiencias de aprendizaje reales e imaginadas, las que interactuarán con el contexto escolar actual. Ahora, consideremos cuan seguido hemos escuchado sobre niños que sabían leer y escribir antes de entrar a la escuela sin que el profesor o profesora se dieran cuenta. Es fácil acusar al profesor por eso pero el problema es, de hecho, la falta de una perspectiva holística que considere todas las experiencias de aprendizaje de los individuos.

Asumiendo que la identidad de aprendiz es una herramienta conceptual que puede apoyar la toma en cuenta de la interacción entre el contexto social y la experiencia individual, aún necesitamos una comprensión más sistemática del así llamado “hoyo negro” del territorio informal. Aun más, el sistema educativo formal no sólo necesita estar consciente de los contextos informales en los que el aprendiz participa en forma paralela, sino también de los pasados y los potencialmente futuros. Si queremos construir aprendices de por vida, necesitamos prepara individuos para aprender en contextos futuros formales e informales. Al término de los estudios escolares o si hay suerte, superiores, a mayoría de las personas tienden a aprender mayoritariamente en contextos informales. Como resulta imposible acceder a cada percepción y uso individual en los contextos informales, una descripción más sistemática de este contexto es altamente deseable. Además este camino atiende a la ya descrita excesiva simplificación que hacemos al diferenciar el aprendizaje formal e informal. Un modo de hacer esto es considerar la diferencia entre el aprendizaje formal y no-formal (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). El aprendizaje que

ocurre en salidas con la familia o con los scouts (no-formales) se da en contextos no-formales. Pero mientras que en los scouts existen actividades predefinidas de acuerdo a un currículum y medidas por un guía, el aprendizaje en la familia tiende a ser más un resultado secundario de una actividad de ocio en que la familia se reúne. Otra diferenciación más refinada es la que ofrece el teórico educacional danés Knud Illeris (2009) quien llama la atención al hecho que el aprendizaje se da en muchas más situaciones que aquellas ofrecidas por el sistema de educación formal. El autor diferencia cinco tipos principales de aprendizaje a los que llama “espacios de aprendizaje”. Según él, hay diferencias cualitativas al comparar los aprendizajes dependiendo del espacio en que ocurran. Además del aprendizaje de la escuela y educativo, distingue el espacio de aprendizaje “diario”(del día a día), “del lugar de trabajo”, “basado en el interés” y “basado en la red”. Para nosotros resulta cuestionable identificar el aprendizaje basado en la net como un espacio de aprendizaje separado. Nos preguntamos si no debiera en cambio ser visto como un mediador de los otros espacios, dado que puede acompañar cualquiera de los demás. No obstante, pese a este pequeño desacuerdo con Illeris, creemos que esta distinción ofrece una idea concreta de la naturaleza distribuida del aprendizaje cruzando muchas situaciones vitales, tanto formales como informales donde de hecho el aprendizaje que ocurre en cada uno es cualitativamente distinto. Desde nuestro punto de vista la mejor manera de entender esta diferencia es en términos de la organización de la actividad orientada por objetivos. Como las actividades son diferentes y tienen lugar en contextos cualitativamente distintos, el aprendizaje que tiene lugar será, consecuentemente, distinto. Así, la experiencia subjetiva de este aprendizaje debe también ser diferente para el individuo. En términos de la construcción de identidad, la identidad que emerge como resultado del aprendizaje en los diferentes escenarios es distinta y juega a su vez diferentes roles en la vida del individuo y en como éste se posiciona en ella.

Desde nuestro punto de vista, el reconocimiento del aprendizaje como distribuido en diferentes tipos de contextos apoya la idea de que la identidad de aprendiz es un tipo de identidad básicamente funcional y una herramienta fenomenológica que puede mediar y apoyar el movimiento del individuo a través los diferentes contextos de aprendizaje y la generación en ellos de experiencias subjetivas significativas. Sin embargo, para que esta herramienta pueda ser suficientemente utilizada en el sistema educativo formal debe asumir la visión del aprendizaje distribuido y reconocer el hecho de que no son sino una de las diversas fuentes de influencia educativa. Como el contexto educativo formal es aún la principal fuente del desarrollo individual consciente y sistemático, debiera tener algunas ventajas en el ejercicio de esta influencia, aunque esto no debiera darse por sentado. El estatus excepcional de nuestras escuelas y universidades como contextos de construcción de conocimiento y de desarrollo de los ciudadanos no es estático ni intocable. Si los cambios requeridos no se llevan a cabo, las potencialidades de la influencia educativa puede asumidas por otros contextos.

Esto es lo que ocurrió con los cambios sociales posteriores a la revolución industrial en que la escolarización se fue haciendo cada vez más accesible a un grupo mayor y más diverso de ciudadanos, para terminar imponiéndose como obligatoria en cualquier sociedad que se define como democrática. Con este cambio, la importancia del aprendizaje basado en el hogar y guiado por padres y hermanos pasó de ser de importancia vital a tener un rol secundario. Aunque resulta imposible ver cómo la importancia y valor de la educación formal y de los títulos y diplomas universitarios podría volverse secundaria al aprendizaje de los escenarios informales, el valor de éstos para el individuo podría volverse menos significativo. Encontramos ejemplos de este posicionamiento en nuestras entrevistas con estudiantes que están evidentemente interesados en la educación universitaria avanzada (están cursando un master), pero que a pesar de esto afirman que el “aprendizaje real” , al que reconocen como significativo, es aquel que han experimentado fuera de los muros del escenario formal. Las formulaciones retóricas de los participantes en las entrevistas suelen identificar la vida en sí misma como un contexto de aprendizaje en contraste con el aprendizaje artificial de los escenarios educativos formales. Mientras aprender en la vida

era auténtico y dirigido por el propio interés, el aprendizaje en el contexto formal era dirigido por las notas, lo que resulta en una diferencia cualitativa en el aprendizaje. De este tipo particular de comparación entre el aprendizaje de los contextos formales e informales se desprenden tres preguntas interesantes: 1) ¿Por qué el aprendizaje de los contextos informales es considerado como más significativo? ¿Esto es sólo una manera de devaluar el sistema establecido o son las experiencias de aprendizaje “de la vida real” realmente más significativas? (El problema no es menos alarmante si existe una necesidad de devaluar la calidad y el rol del sistema de educación formal, pero llevaría la discusión en otra dirección). 2) ¿Por qué las experiencias de ambos tipos de contextos son considerados tan fundamentalmente diferentes? 3) ¿Cómo podría el sistema de educación formal reducir la distancia percibida entre las experiencias del individuo en el aprendizaje de la vida real y aquellas de los escenarios educativos formales?

Ecologías de aprendizaje y aprendizaje en red: conceptualizaciones para una nueva era.

Nuestra propuesta es que los sistemas educativos de nuestras sociedades debieran esforzarse para crear contextos que promuevan y faciliten la construcción y transferencia de conocimiento en y entre los diferentes situaciones y contextos. Se espera del individuo que contribuya a asegurar el progreso económico y social gracias a la capacidad de adaptación a los constantes cambios sociales y culturales a través del aprendizaje continuo. Los sistemas educativos están obligados a preparar a sus alumnos para este futuro, ofreciéndoles la posibilidad de tener experiencias subjetivas en un amplio y diverso conjunto de situaciones y actividades de aprendizaje. En términos de la identidad de aprendiz, los individuos necesitan identidades flexibles y constructivas que puedan mediar fácilmente su participación en nuevos tipos de situaciones de aprendizaje y la transferencia de conocimiento y el movimiento de uno mismo entre contextos mutuamente diferentes.

Singley y Anderson (1989, p1 en Argote, 2000) han definido la transferencia de conocimiento del nivel individual de la siguiente manera: “...como el conocimiento de una situación se aplica (o fracasa en aplicarse) a otra”. De acuerdo a esta definición, creemos que la transferencia de conocimiento tiene lugar en un nivel individual pero también colectivo. Aún más, desde un punto de vista sociocultural, visualizamos el proceso de transferencia como altamente dinámico y de naturaleza fuertemente situada. Por consiguiente, el conocimiento no es nunca solamente transferido sino siempre reconstruido en el marco de un contexto determinado, a su vez conectado a otros contextos de manera directa o indirecta. Los contextos no son nunca unidades aisladas, existen en una red de unidades y niveles interconectados que interactúan de acuerdo a patrones predeterminados formales e informales.

La idea de la red es una tendencia fuerte en el área de la investigación educativa. Con los desarrollos de la última década en los que el rol de la tecnología en nuestras vidas en general así como de los contextos de aprendizaje en particular es creciente y cada vez más influyente, nuestras ideas sobre el aprendizaje están cambiando. Las TIC están permitiendo nuevas formas de construcción del conocimiento a través de nuevas formas de organizar el contexto de aprendizaje y nuevas formas de dividir las responsabilidades y los roles.

Nuestra propuesta es coherente con estas tendencias e ideas que a su vez están orientadas por las nuevas condiciones de la era digital y global. Sin embargo, creemos que estas ideas usualmente se centran en cambios en la prácticas pedagógicas sin considerar el contexto que las rodea, donde se están creando y desarrollando las redes. Pese a la frecuente omisión de los macrocontextos educativos circundantes, estas nuevas ideas y teorías hacen contribuciones considerables para la formulación de un modelo educativo alternativo que desafía nuestras conceptualizaciones actuales. La pregunta es cómo hacer que “la alternativa” se transforme gradualmente en la corriente dominante. Una alternativa es por definición diferente a algo, indicando con ello que un cambio a la alternativa puede significar una ruptura. Nuestra sugerencia es que a fin de obtener un cambio sustentable al que los individuos puedan contribuir, el cambio

debe ser el siguiente paso lógico de los sistemas educativos dominantes actuales. Esto es muy relevante desde el punto de vista de la identidad de aprendiz. Con el objeto de asegurar identidades de aprendiz positivas, los sistemas educativos necesitan promover la transferencia fluida y efectiva de las transacciones entre los diferentes contextos y unidades de la red. (Por ejemplo, desde la primaria a la secundaria y a la universidad, o entre el contexto de casa y el de la escuela). Entonces, ¿cómo podemos conceptualizar esta red de diferentes contextos de aprendizaje del aprendiz, en que los contextos formales son una parte en interacción con otras?

La noción de red puede encontrarse en las ideas emergentes sobre las ecologías de aprendizaje. John Seely Brown, quien parece ser un influyente defensor de las ecologías de aprendizaje, define una ecología como: “un sistema adaptativo abierto y complejo que comprende elementos dinámicos e interdependientes.” (2000, p.12) Desde aquí, entiende la ecología de aprendizaje virtual como impulsora de la construcción social de entendimiento a través de un proceso “agrario” en que las conversaciones son cultivadas con el objeto de construir conocimiento en “una colección de comunidades de interés que se traslapan y polinizan entre ellas y que están constantemente evolucionando y auto organizándose.” (Barron 2004, en *Ibíd.*, p.195). Posteriormente, la autora describe estos contextos comprendiéndolos como “una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones y de las interacciones que emergen de ellas.” (*Ibíd.* p. 105)

A pesar de que estas dos definiciones muestran un cierto parentesco conceptual, una lectura más fina revela diferencias sutiles pero significativas. Mientras el foco de Brown está en la elaboración de un sistema basado en la idea de una ecología de aprendizaje, Barron utiliza el concepto para describir un fenómeno, a través de la evolución orgánica de las actividades de los sujetos. En un estudio previo que utilizaba encuestas (Barron, Martin & Roberts, 2006, en *ibid*) la autora probó que los estudiantes de secundaria que participaban en el estudio aprendían en numerosos escenarios diferentes y a través de recursos de diverso tipo. Este estudio en combinación con otros, ha obligado a considerar al aprendizaje distribuido en diferentes escenarios que son parte de su “ecología global de aprendizaje”. La ecología de aprendizaje ya está ahí tanto en su dimensión individual como social. Se constituye a través del hilo creado por los movimientos del individuo entre diferentes escenarios que son a su vez parte de una red de situaciones de aprendizaje. Podemos decir que mientras la polinización recíproca (en términos de Brown), puede ser un efecto de la organización de la red, existe con o son una organización deliberada, dado que los sujetos se mueven entre diferentes partes de la red. En otras palabras, la red ya se encuentra allí. La pregunta es cómo pueden los contextos educativos formales, reconocerla y vincularse con los otros contextos de la red.

La idea de ecologías de aprendizaje es en gran medida opuesta a la organización actual del sistema de educación formal dominante en la mayoría de las sociedades. Cuestiona y niega la separación entre los diferentes escenarios educativos así como la organización jerárquica del sistema educativo. Las comunidades tienen un mayor grado de autonomía, limitando la influencia de decisiones y orientaciones centralizadas. Uno podría describir esta idea como una que cuestiona los enfoques tradicionales de planificación educativa en todos sus niveles así como las relaciones de poder que gobiernan los contextos educativos. Por ejemplo, en una ecología de aprendizaje, el rol del profesor es complementado por otros actores como los abuelos o pares más expertos (Brown, 2000). Desde nuestro punto de vista, la conceptualización de las ecologías de aprendizaje cae en la categoría de cambio innovador definido por Sannino y Nocon a menos que sea utilizado para el logro de un enfoque holístico que redefina completamente la idea de aprendizaje, situando su ocurrencia entre diferentes tipos de contextos, como señalan Barron e Illeris.

George Siemens (2004; 2006) apunta a una idea similar con el concepto de “conectivismo”, que define como la teoría de aprendizaje para la era digital. La idea de aprendizaje en red también se

encuentra presente aquí ya que el aprendizaje es en gran medida definido como un proceso distribuido en una red social. Tal como Brown valora la diversidad en la ecología del aprendizaje, Siemens identifica la diversidad de la red como una influencia importante para el aprendizaje que está teniendo lugar. Otros elementos de esta nueva teoría es su traslape entre el aprendizaje formal e informal y la visión de que el aprendizaje tiene lugar a lo largo de la vida a través de la creación y mantenimiento de las conexiones entre nosotros mismos, las redes y las comunidades de aprendizaje. En su libro *Knowing Knowledge* Siemens dedica mucha atención a la idea de ecologías de aprendizaje, su funcionamiento y potencialidades. Él señala “*son nutridas y promovidas...en vez de construidas, organizadas y mandadas.*” (2006, p.90) En esta cita es evidente su posicionamiento en total oposición con el sistema educativo existente. Desde nuestro punto de vista, una ecología de aprendizaje es un marco de referencia para repensar algo, no una organización en sí misma. Por otra parte, tampoco vemos ninguna contradicción entre “nutrir y promover” y “construir, organizar y mandar” . El sistema de educación formal está obligado a hacer ambas cosas.

Existen claras similitudes entre estos tres teóricos (aunque, al juzgar por las pocas referencias, el concepto de colectivismo de Siemens es aún bastante poco conocido). Los tres enfoques muestran el poderoso impacto de las TIC en nuestras sociedades y su rol en la creación de un nuevo tipo de distribución social y de transferencia de la información más allá de los límites físicos, nacionales, de clases sociales, disciplinarios, de género etc. El cambio está teniendo lugar trascendiendo el control de los sistemas de educación formal y en gran medida es conducido por la gente en niveles de base. Brown y Siemens captan y teorizan acerca de movimientos virtuales locales en los que los sistemas jerárquicos tradicionales son cuestionados y los sujetos encuentran una plataforma en la que explorar y expresar sus deseos e intereses. Se crean grupos de interés y comunidades virtuales en todo tipo de áreas y éstas hacen posible el surgimiento de toda una nueva esfera de situaciones de aprendizaje informal en las que personas aprenden unas de otras. Al día de hoy puedes encontrar un foro de discusión sobre virtualmente cualquier cosa, desde fútbol, uso de software, relaciones de pareja, bricolaje etc. El rol del otro experto se distribuye entre una comunidad social y las personas se ayudan entre sí de acuerdo a una nueva serie de prácticas culturales, reglas y normas.

Aún más, el enfoque de ecología de aprendizaje es altamente contextual ya que se forma en una relación dialógica entre las características dominantes de los sistemas educativos actuales. Constituyen alternativas extremas. Como mencionábamos anteriormente, la fuente de esta influencia puede ser identificada en los movimientos reformistas locales subterráneos, que esta perspectiva intenta formalizar y presentar como alternativa para la planificación de la educación formal. Como alternativa “opuesta” hace una importante contribución pues permite la comparación, contraste y subsecuente desafío al sistema dominante. Obliga al sistema a preguntarse qué tipo de cambios necesita y cómo debieran llevarse a cabo.

La premisa que subyace a la necesidad de contar con una herramienta conceptual como la identidad de aprendiz es que, de hecho, se necesita un cambio. La propuesta de la identidad de aprendiz como herramienta analítica y fenomenológica puede ser vista como el producto de una sociedad y una era que identifican la necesidad de plantearse cambios en las funciones y formas de educar a sus ciudadanos jóvenes y adultos.

Al igual que el enfoque de las ecologías de aprendizaje, estamos influidos por nuestro contexto y nuestra cultura individualizada donde cada persona tiene mayor libertad de acción pero también mayor responsabilidad por su propio desarrollo. Las incontables comunidades basadas en Internet prueban que el individuo es un ser social y dependiente de su contexto que siempre necesitará apoyarse en un escenario sociocultural con otros más o menos expertos que le provean de las herramientas culturales adecuadas. No obstante, los foros de discusión también evidencian que las personas están tomando el control de las cosas a través de la creación y

participación en comunidades elegidas por ellos mismos. Barron (2006) hace una reflexión similar y señala que con este acceso a la información cada vez mayor surge la pregunta de cómo, cuándo y por qué los adolescentes aprenden cosas especialmente relevantes. Sin importar en cómo nosotros u otros investigadores educativos se sitúan en relación a estos cambios sociales que promueven el individualismo, necesitamos reconocer que un aspecto importante de esto es el espacio y las herramientas que el individuo necesita para procesar y darle sentido a sus experiencias subjetivas de aprendizaje en el marco de los sistemas educativos.

La línea principal de nuestra presentación es probar que la identidad de aprendiz es aquella herramienta. Nos permite entender en cómo los individuos se mueven entre los escenarios educativos formales e informales y en cómo sus experiencias previas dentro y fuera del sistema formal influyen en su posicionamiento actual en las nuevas situaciones y en cómo lo harán en el futuro. Por lo tanto, ¿qué nos dice la investigación sobre la identidad de aprendiz sobre los sistemas educativos actuales y futuros?

Presentaremos algunos ejemplos ilustrativos. Estos ejemplos están sacados de las entrevistas con estudiantes de un programa de Master en Psicología de la Educación de la UB. Como ya se mencionó, se pidió a los estudiantes que hablaran sobre sus experiencias en contextos formales e informales. La entrevista se define como una actividad narrativa guiada con el propósito de promover la (re)construcción de significados acerca de uno mismo como aprendiz a través del procesamiento de las experiencias subjetivas de aprendizaje reales o imaginadas, presentes, pasadas o futuras. Usando nuestro modelo de identidad de aprendiz, la intención de las entrevistas fue explorar la naturaleza y la influencia de las diferentes experiencias de aprendizaje en los individuos y su identidad de aprendiz.

La construcción narrativa de identidad de aprendiz y la influencia educativa

En este punto quisiéramos destacar una observación particular de nuestros resultados, que a nuestro parecer merece ser explorada a futuro y que identificamos como de importancia significativa para la reformulación de la futura misión de los sistemas educativos formales. Ésta tiene que ver con el rol y la función que tiene el motivo para el aprendizaje.

En nuestra conceptualización sobre la identidad de aprendiz, el motivo es un aspecto de una experiencia personal de aprendizaje. De acuerdo con la teoría de la actividad, identificamos los motivos en los enunciados de las entrevistas que hacen referencia a objetivos de aprendizaje inmediatos de bajo nivel u objetivos distantes de alto nivel. En otras palabras, la identificación del motivo responde a la pregunta de por qué alguien está aprendiendo o desea aprender algo. La identificación del motivo fue inicialmente conceptualizada como necesaria para la diferenciación de un contexto de aprendizaje de otros contextos. Si la actividad tiene una meta de aprendizaje objetiva, claramente en ella se espera que el individuo pueda y tenga una experiencia de aprendizaje. El sentido de reconocimiento como un aprendiz en el contexto es dependiente, además, de cómo la meta objetiva se corresponde con, y promueve, el logro de los objetivos personales de aprendizaje del individuo. Así entonces, para que el aprendizaje tenga sentido es aconsejable que la meta objetiva tenga sentido en el proyecto educativo o incluso en el proyecto de vida del aprendiz. Este es un aspecto que puede ser un desafío para niños más pequeños cuando tratan de encontrar sentido a, por ejemplo, aprender trigonometría o los nombres de todos los ríos y lagos de sus países. “¿Para qué necesito esto?” es lo que pueden estar pensando o expresando en voz alta. De esta manera, para poder identificar una experiencia de aprendizaje necesitamos que los entrevistados nos hablen sobre sus motivos para participar de una actividad.

Sin embargo, en nuestro análisis de las entrevistas nos encontramos con una función adicional del motivo. Este no desempeña simplemente una función analítica en la identificación de una

experiencia de aprendizaje y la configuración de la sentido de reconocimiento en cada actividad específica de aprendizaje, sino además en la configuración de los movimientos subjetivos del individuo entre diferentes situaciones y actividades de aprendizaje. Al juzgar por nuestros datos, el motivo también es utilizado por el individuo como un diferenciador entre distintas experiencias de aprendizaje. Mientras nuestra perspectiva analítica distingue entre actividades de aprendizaje y otras actividades, basado en la meta objetiva y el motivo de la actividad, los individuos usan el motivo para establecer una diferencia cualitativa entre sus experiencias subjetivas en escenarios formales e informales. Nosotros sugerimos que esto podría tener importantes implicancias para el diseño de un sistema educativo que busca promover aprendices de por vida, pero primero observemos más detalladamente la naturaleza de esta diferenciación.

En nuestras entrevistas con aprendices adultos la pregunta por el motivo parece ser igualmente importante que para niños más jóvenes y adolescentes. La diferencia pareciera ser la intencionalidad de la formulación del motivo. Mientras la pregunta del niño es qué pieza de conocimiento se necesita para, la pregunta del aprendiz adulto pareciera incumbir cómo una pieza de conocimiento puede ser utilizada para un espacio de actividad específico, o cómo el aprendizaje que está llevándose a cabo puede servir para alcanzar una meta de vida, como por ejemplo el mejoramiento en la situación socio-económica, el desarrollo profesional o la realización personal.

Para comenzar, y como fue mencionado anteriormente, las entrevistas probaron que nuestra distinción entre aprendizaje formal e informal es demasiado amplia e inespecífica. Los relatos que los entrevistados entregaron sobre sus experiencias muestran que la diferenciación de Illeris entre los cinco espacios de aprendizaje es una vía más adecuada para analizar los contextos donde ocurrieron los aprendizajes. Esto no es menos relevante en cuanto a los motivos que impulsan el aprendizaje. La diferencia entre el aprendizaje basado en el interés, el aprendizaje en el lugar de trabajo y el aprendizaje escolar no es sólo la diferencia entre el tipo de contexto sino el modo en el que el individuo se posiciona en el contexto y percibe el motivo. Puede que “tener” que aprender y “querer” aprender sean igualmente efectivos para la motivación del individuo, pero existe una diferencia cualitativa entre aprender a tocar la guitarra porque uno quiere y aprender idiomas porque uno tiene que. Siguiendo esta distinción, vemos un posible patrón, que merece ser explorado con mayor profundidad, sobre cómo y cuando se forman los motivos de aprendizaje. Pareciera ser que cuando se trata de aprender fuera de los contextos educativos formales, donde no hay expectativas externas o actos formales de reconocimiento como sistemas de evaluación o controles de avances a través de exámenes, la motivación propia del individuo es más importante para la sensación general de satisfacción, para su sentido de reconocimiento como aprendiz, y para superar obstáculos significativos en el proceso. Esto no quiere decir que factores externos y contextuales como los otros expertos, pares o cualquier otro tipo de apoyo y guía no jueguen un papel importante. Pero si la motivación existe para aprender a tocar un instrumento, jugar fútbol o aprender idiomas, entonces el individuo lo hace pese a que las condiciones sean menos que óptimas. Sin embargo, en el contexto formal de educación un tema recurrente es la importancia del profesor como constructor y sostenedor de la motivación. El cómo se organiza la actividad de aprendizaje también parece influir en el nivel de motivación. Si las tareas, lecturas y formas de la organización de la actividad son del gusto del estudiante, entonces habrán más probabilidades de que éste se sienta motivado, en tanto que si éstas son menos satisfactorias, mantener la motivación será un desafío. aún más, un motivo recurrente en los contextos formales es la potencial transferencia del conocimiento desde el contexto formal a otros contextos. a fin de que las actividades de aprendizaje del contexto formal sean significativas y motivadoras, el individuo necesita ser capaz de prever su aplicación o la posibilidad de construir sobre ellas en otro contexto. En términos de Ausabel (1968) esto podría ser descrito como una expectativa de una evaluación no tanto de la sentido psicológico del aprendizaje en el presente, sino más bien en el sentido psicológico futuro cuando se transferido a otro contexto.

Como dice un entrevistado: "El curso X me hizo más sentido que el curso Y porque se que puedo usarlo en mi trabajo en la escuela con los chicos con los que trabajo." Esto debe compararse con el sentido de los significado de los contextos de aprendizaje informales dirigidos por el propio interés. En éstos parece que es suficiente que el aprendizaje haga sentido en el contexto aislado y las expectativas de transferir el conocimiento son más bajas o menos importantes porque el motivo está claro y es concreto. Otro entrevistado dice: "A esa edad, el tocar la guitarra significaba que las chicas te prestaran más atención así que yo practicaba y practicaba." O como dice otro entrevistado: "Realmente no tengo buen oído musical pero realmente me gusta por lo que intento aprender." En el caso de nuestros entrevistados la expectativa de transferir el conocimiento desde un contexto teórico formal a los contextos prácticos del lugar de trabajo actual o futuro es más alta que al revés.

Las implicancias teóricas de lo que acabamos de exponer son que mientras la investigación educativa presta atención al análisis de eventos en contextos educativos particulares y aislados entre sí, y mientras consideramos el aprendizaje y la construcción de la identidad como fenómenos situados, la perspectiva subjetiva de los aprendices puede más bien situar un contexto de aprendizaje específico en el marco de una ecología propia de aprendizaje.

Ellos también sitúan su aprendizaje, es decir consideran su aprendizaje como situado, pero situado en el contexto mayor o en su ecología de aprendizaje. Un movimiento contextual es, entonces, un movimiento no entre espacios de aprendizaje sino dentro de ecologías de aprendizaje. La pregunta entonces es cómo el ambiente educacional externo promueve estas conceptualizaciones individuales apoyando la interacción entre diferentes espacios con motivos objetivos diferentes pero que pueden ser contenidos conjuntamente a través de los motivos personales del individuo y su potencial de alcanzarlos en su esfuerzo en la totalidad de su ecología de aprendizaje.

Hoy en día pareciera que los sistemas de educación formal no fomentan esta visión de una ecología individual de aprendizaje con redes de diferentes espacios de aprendizaje. Pese al comentario previo sobre la necesidad conceptual de refinar la descripción de los contextos informales, el punto de vista subjetivo de los entrevistados transmite una separación un tanto acusada entre los contextos de educación formal y las actividades extra-escolares y contextos informales. Parece ser que lo que ocurre en la escuela o en la universidad está estrictamente separado de los espacios informales. Así, aunque existan señales de deseos o las expectativas de transferir el conocimiento entre dos o más espacios, el aprendizaje que transcurre en los contextos formales es percibido como cualitativamente distinto al de los contextos informales. Esto es particularmente evidente en los casos ya mencionados en que los entrevistados separan claramente el aprendizaje basado en la escuela del aprendizaje basado en la vida.

Los casos más extremos de esta separación son los casos en que los entrevistados tienen dificultades para entregar una reconstrucción narrativa de su aprendizaje fuera de contextos formales. Una entrevistada reconoce este patrón como resultado de la entrevista y hace un comentario sobre sus dificultades para verse a sí misma como aprendiz en contextos informales: "Me doy cuenta que sólo se pensar en mí misma como estudiante y en cambio no mucho como una aprendiz". Desde nuestra mirada, los individuos con esta tendencia son particularmente interesantes para la comprensión de los rasgos de la influencia del contexto educativo formal en la formación de aprendices integrales que puedan moverse entre diferentes tipos de contextos. Como estudiantes de un programa de master altamente exigente, estos estudiantes están acostumbrados a ser académicamente exitosos, con narrativas sobre experiencias provenientes de numerosos contextos de aprendizaje, aunque la mayoría de éstos sean formales. Lo anterior sugiere que posiblemente tienen ecologías individuales de aprendizaje algo limitadas. El aprendizaje, entonces, es descrito como algo que ocurre en conexión con el rol profesional y el lugar de trabajo. Estos sujetos pueden haber construido significados de sí mismos como

aprendices que están en sintonía con la visión tradicional de lo que significa ser un buen aprendiz, en el sentido que parece ser sinónimo de ser buen estudiante. Sin embargo, en un marco de referencia distinto, en que se espera de los sujetos que asuman una mayor responsabilidad por su propio aprendizaje, aquellos que igualan aprender con estudiar quedarán rezagados.

“Estudiante” es la atribución de rol a una persona en una estructura educacional formal organizada con un orden jerárquico que a su vez implica expectativas contextuales para la persona que asume ese rol. En el momento en que sales de ese contexto, dejas de ser un estudiante. “Aprendiz”, por otra parte, es un estado fenomenológico que puede ser más o menos activado dependiendo del contexto en interacción con las necesidades y motivos del individuo. En este sentido es que puede acompañar a cualquier rol como por ejemplo los de: estudiante, profesor, médico, madre, etc. No podemos tener una sociedad de “estudiantes para toda la vida” porque sencillamente no es funcional, pero en cambio es muy posible promover una sociedad de “aprendices de por vida”. Para lo anterior debemos preparar a las personas a través de una re-conceptualización y una re-organización de lo que la educación es y del rol que juegan los espacios educativos formales en la red de espacios por los que las personas se mueven a través de la vida.

Conclusiones: la construcción de ecologías compartidas de aprendizaje para las trayectorias individuales

La identidad de aprendiz de cada individuo es resultado de su trayectoria personal en diferentes experiencias de aprendizaje, con un grado mayor o menor de influencia en la construcción de significados sobre sí mismo como aprendiz. Estos significados son construidos en todo tipo de contextos de aprendizaje, sean estos formales, no-formales o informales. No obstante, para que estos significados sean completamente formulados y logren ser mediadores efectivos del aprendizaje en nuevos contextos, necesitan un apoyo adecuado y suficiente. Para empezar, necesitan la herramienta conceptual que media la construcción de esos significados. Para responder a esto proponemos la identidad de aprendiz como herramienta conceptual fenomenológica. Aún más, se requiere que los sistemas formales de educación hagan un esfuerzo consciente y sistemático para considerar la totalidad de las experiencias y la trayectoria de aprendizaje personal de cada individuo como un todo. La educación formal es y continuará siendo educación formal, pero debe hacerse consciente de la realidad que enfrentan las nuevas generaciones de aprendices. Ellos, como buenos ciudadanos de un mundo individualizado, se están tomando la libertad y posibilidad de educarse a sí mismos en múltiples y diversos contextos. Mientras los contextos formales de educación continúan ostentando su estatus privilegiado como bastión de la construcción de conocimiento, su rol y función se encuentran cuestionadas.

Nuestra propuesta no busca eliminar los límites entre los contextos de aprendizaje formales e informales. Tampoco sugerimos que los contextos formales asuman más rasgos de los contextos informales. Estas distinciones son necesarias a fin de ofrecer a las personas la mayor cantidad y diversidad de experiencias de aprendizaje posibles. No obstante, si que proponemos una transformación del sistema de educación formal a través de la reformulación de las metas y propósitos. Además de ser contextos de construcción del conocimiento, necesitan ser contextos de construcción de identidad de aprendiz. A fin de lograr esta doble meta, necesitan reconocer que los aprendices se mueven alrededor de múltiples contextos de aprendizaje en los que acumulan experiencias de aprendizaje subjetivas e interdependientes. Lo que ocurre antes, después y fuera de la participación en el contexto educativo formal debe ser bienvenido, reconocido y literalmente llevado a las aulas, a las charlas evaluativas, a las formulaciones de proyectos, exámenes, tareas y cualquier otra cosa que ocurre en el contexto formal. Las identidades de aprendiz sólidas y flexibles serán el pegamento que mantenga unida la red tanto desde el punto de vista individual como desde el punto de vista del sistema.

Las escuelas y los escenarios educativos de todos los niveles deben crear los espacios y entregar a sus estudiantes artefactos conceptuales y concretos que les ayuden a trazar y sistematizar sus ecologías de aprendizaje. De este modo podrán tomar decisiones conscientes, pertinentes y guiadas acerca de la construcción de sus trayectorias de aprendizaje y en última instancia, de sus identidades de aprendiz. Cuanto antes se lleve a cabo este proceso, más fácil será para los individuos desarrollar esta particular competencia y hacerse cargo de sus vidas de aprendizaje. En este punto es cuando el contexto de educación formal y un maestro no serán nunca reemplazables por ninguna función proporcionada por los contextos informales. El único contexto que cuenta con las posibilidades, las competencias y también la responsabilidad de tener una visión holística del aprendizaje a lo largo de la vida y de sostenerlo y guiarlo es el contexto de educación formal.

La propuesta es que asumamos cuanto antes esta responsabilidad.

Referencias Bibliográficas:

ARGOTE, L. & INGRAM, P. (2000) Knowledge Transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 82, No. 1, May, pp. 150–169, 2000.

AUSUBEL, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

BARRON, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*. 49: 193 – 224.

BROWN, J.S. (2000) *Growing Up Digital. How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn*. Retrieved July 2, 2010 from www.johnseelybrown.com/Growing_up_digital.pdf

COLL, C & FALSAFI, L. (Pending publication). Learner Identity – an educational and analytical tool. *Revista de Educación*.

ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

FISCHER, G. (2000). "Lifelong Learning - More than Training" in *Journal of Interactive Learning Research*, Volume 11 issue 3/4 pp 265-294.

ILLERIS, K. (2009). Transfer of Learning in the Learning Society: How Can the Barriers Between Different Learning Spaces Be Surmounted, and How Can the Gap Between Learning Inside and Outside Schools Be Bridged?. *International Journal of Lifelong Education*, 28: 2, 137 – 148.

LEMKE, J. L. (2001). The Long and the Short of It: Comments on Multiple Timescale Studies of Human Activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 10 (1&2), 17 – 26.

MERRIAM, S., CAFFARELLA, R., & BAUMGARTNER, L. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. (3rd ed.) New York: Wiley.

OSGUTHORPE, R. T. (2006). Learning that grows. Current developments in Technology-Assisted Education. Retrieved (2009.07.07) in: www.formatex.org/micte2006/pdf/1888-1892.pdf

SANNINO, A. & NOCON, H. (2008). Introduction: Activity Theory and School Innovation. *Journal of Educational Change*. 9: 325-328.

SIEMENS, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for a digital age*. Retrieved July 2, 2010, from <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

SIEMENS, G. (2006). Knowing Knowledge. Retrieved July 2, 2010, from www.knowingknowledge.com

TRICKET, E.J. & SCHENSUL, J. J. (2009). Summary Comments: Multi-level Community Based Culturally Situated Interventions. *American Journal of Community Psychology*. 43: 377 – 381.

VYGOTSKY, L. S. (1987). Speech and Thinking. In L. S. Vygotsky, *Collected Works*, Vol. 1 (pp 39 – 285). R Rieber & A. Carton (eds.), Minick, N., Tr. New York: Plenum.

WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.