DE LAS INTENCIONES EXPLÍCITAS E IMPLICITAS, AL APRENDIZAJE

ANA MELÉNDEZ CRESPO

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA AZCAPOTZALCO

Nota de la autora:
Ana Meléndez Crespo es Doctora en Historia
por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Resumen

Este ensayo reflexiona filosóficamente sobre el concepto objetivo de aprendizaje y sus componentes intencionales, en los programas de estudio de las Unidades de Enseñanza Aprendizaje de carácter histórico del Troco General de Asignaturas de las carreras de Arquitectura Diseño Industrial y Diseño de la Comunicación Gráfica de la UAM Azcapotzalco. Escudriña sobre el significado de los términos conocer, saber, explicar y comprender, basándose en connotados filósofos del lenguaje, psicoanálisis y filosofía de la ciencia. Pone en duda la utilidad pedagógica del desglose excesivo de objetivos en un programa guía, postulando que basta formular claramente los objetivos generales y temáticos.

Palabras clave: Objetivos de aprendizaje; Conocer, saber, explicar, comprender; Componentes del objetivo

DE LAS INTENCIONES EXPLÍCITAS E IMPLICITAS, AL APRENDIZAJE

El falso dilema: uno o todos

Cada vez que voy a iniciar un nuevo curso en la Universidad, faltando un día, dos o tres, me pongo a reelaborar el programa guía o carta temática, según le dicen en algunas instituciones.

A estas alturas del partido, no se ya, si es una virtud o una pésima costumbre, no tanto por hacerlo al cuarto para la doce, sino porque invariablemente escribo claramente el objetivo general y los objetivos específicos de los subtemas, faltando al rigor de especificar los de clase en clase, según dicta la buena didáctica y establecen las autoridades académicas, y sólo los explico oralmente a los alumnos durante la presentación inicial del programa del curso.

Eso sí, en cada programa guía cumplo, tiranamente, con todo lo demás: presentación, contenidos, actividades de aprendizaje, criterios de calificación y evaluación, bibliografía, agenda clase por clase, aulas o espacios donde será el aprendizaje y, hasta señalo con mayúsculas los días oficiales que no habrá labores, por si acaso a alguien se le pudieran olvidar fechas tan significativas.

Por mi cabeza también pasa la idea de una, dos o tres probables suspensiones de clases por "n" causas, según sea el trimestre: huelga de los trabajadores o paros estudiantiles, embotellamientos en mi camino de metrobús hacia la universidad, eventos académicos que surjan en el último momento o algún etcétera personal. Pero estos, como son imponderables, no los apunto en la agenda.

Por lo tanto, en el pensamiento también tengo presente el probable alcance porcentual final de los contenidos, que puede llegar al 80 o, si tenemos éxito, al 90 por ciento. No lograr el 100 por ciento de lo planificado, empero, no es catastrófico para un proceso de enseñanza aprendizaje, si éste se valora como un proceso cualitativo y no cuantitativo.

Entonces, volviendo al asunto de los objetivos clase a clase ¿son o no un coco? ¿Se trata de una resistencia inconsciente hacia una didáctica purista, enunciarlos uno a uno?

Mi programa guía, tal cual lo presento a mis alumnos en las dos primeras clases, tiene de ocho a nueve páginas. ¿Cuántas páginas aumentaría con el desglose y enunciado de los objetivos de clase por clase?

Muchas páginas escritas representan en nuestros días un problema de resistencia de lectura para los estudiantes, pues si ya con ocho páginas, sólo es consultado por el cinco por ciento de los alumnos, pese a la recomendación de leerlo al menos una vez durante el curso, aunque lo tengan a su disposición digitalmente, vía internet, correo y redes estudiantiles, la resistencia podría aumentar si el programa alcanzara diez páginas o las sobreasara.

Entonces, dado que un desglose excesivo de objetivos clase por clase es, en mis criterios docentes, una inutilidad machacona -aunque declarar públicamente esto me lleve al cadalso de la ejecutoria pedagógica-, la solución didáctica que yo he encontrado para hacer más expedito el programa, es integrar los objetivos particulares en el objetivo general del curso y en el temario y subtemario por unidad.

Reitero, si existe un objetivo general del curso y de manera sintetizada, los objetivos por unidad, más el desglose temático y subtemático de las unidades de aprendizaje ¿habría coco didáctico al que temerle, por no especificarlos clase a clase?

El conflicto es relativo, porque considero que con un objetivo general escrito clara, coherente y precisamente, es posible orientar, sesión tras sesión, el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el propósito de cualquier curso, que es el logro del conocimiento y del saber en los diversos temas expresados en el programa.

Y, digo, "*en*" y no "*de*", porque el adverbio "*en*" está suponiendo un aprendizaje abierto y cualitativo, pero no cuantitativo ni medible, de los temas de la cultura y el diseño modernos, en el caso del Tronco General de Asignaturas de CyAD, que suelen ser amplios y, por lo tanto, inabarcables en su totalidad, durante un trimestre escolar limitado a once semanas, con 33 horas efectivas en el aula.

Si en el objetivo general se plantea a los estudiantes una condición de apertura y se ofrece, en cada unidad, la posibilidad de seleccionar algunos contenidos de investigación, de estudio y de análisis, entre una amplia gama de subtemas que poseen la característica de ser equivalentes y complementarios en su esencia filosófica, en el tiempo y en el

espacio, es posible, entonces, hacer más provechoso el tiempo del que disponen los estudiantes para atender todas sus UEAs.

En primera instancia, ya que mi atención está enfocada a objetivos del proceso de aprendizaje escolarizado, es pertinente reflexionar acerca de su esencia, puesto que si la mayoría de las acciones humanas están motivadas por fines, el acto educativo no está exento de los propósitos de los participantes en tal proceso, es decir, los estudiantes y los maestros.

Cuando un estudiante A se propone cursar una carrera universitaria X y logra su ingreso a esa carrera X, es porque tiene la intención de adquirir los conocimientos y las destrezas que le permitan en un futuro de corto plazo, desempeñarse profesionalmente en esa carrera X.

Del otro lado, si un maestro imparte determinada UEA en la carrera X que seleccionó el estudiante A, tiene el deber de presentar en la primera clase, la carta temática o programa guía correspondiente a dicha UEA; pero no sólo al estudiante A, sino a todos los estudiantes del grupo, para dejar claramente establecidos los fines, los contenidos, los alcances de la UEA, el calendario de trabajo, los métodos de enseñanza aprendizaje y los criterios de evaluación de tal proceso.

¿Qué sucede si el maestro no expone por escrito y oralmente al menos el objetivo general de su UEA? Pues que ni el estudiante A ni los demás estudiantes del grupo, disponen de información sobre las metas y resultados que el profesor espera que cada uno de los alumnos alcance al terminar ese curso. Privará, como consecuencia, una incertidumbre que puede afectar negativamente al proceso de aprendizaje en su conjunto.

Esencia del objetivo

Atendiendo al objetivo, es necesario reflexionar también sobre su esencia, es decir, el propósito, la intención, el motivo, por el cual están juntos, en ese proceso de enseñanza aprendizaje, los alumnos y el maestro.

De ahí la importancia de expresar la intención y dejarla por escrito, para que sea un referente claro durante el curso, lo cual impone también conocer su naturaleza.

¿Qué es, entonces, una intención? Es el fin concreto que se logra como resultado de actos concertados. Por ejemplo, en la vida diaria, escribir un mensaje, enviarlo por el

correo electrónico, enterarse de la llegada de un amigo, apagar la sed. “Entonces, hablamos de intenciones y las consideramos como razones prácticas que explican nuestras acciones”. (Villoro, 1987).

Una intención supone una actitud favorable hacia una acción por realizar. Una actitud favorable del estudiante hacia ver una película en la clase, por ejemplo, lo dispone a mirarla con atención y tratar de comprenderla porque su empleo en el aula implica, de parte del profesor, un propósito pedagógico.

De ahí que tiene sentido preguntar por el motivo de una acción, en este caso ver esa película, porque es equivalente a preguntar por el “para qué” de la misma o lo que se busca con la proyección de ese filme.

Y, volviendo al objetivo general, también tiene sentido preguntar cuáles son las intenciones del profesor, y si están claramente expuestos o comprendidos en él.

Ofrezco, como ejemplo, el objetivo general y los objetivos parciales y terminal de la UEA Cultura y Diseño I, planteados por escrito en la primera página del programa guía, inmediatamente después de la presentación del curso (Meléndez, 2017). Y que dicen lo siguiente:

> *Conocer y saber acerca de las transformaciones en materia de diseño arquitectónico, artesanal, industrial, gráfico y del arte, y sus repercusiones en la vida cotidiana y la cultura europea y mexicana, en épocas clave de los siglos XVIII y XIX, es el objetivo general de este curso (Cultura y Diseño I), tendiente a comprender y valorar las características, funciones y propuestas estilísticas y estructurales del diseño.*
>
> *Son objetivos parciales y terminales del curso explicar y comprender las expresiones neoclásicas, neogóticas y románticas en la arquitectura y el arte pictórico de la modernidad de la monarquía ilustrada en Europa. La modernidad decimonónica y el surgimiento del diseño europeo y mexicano en arquitectura y objetos industriales, y la repercusión del arte en el diseño gráfico. También los hechos históricos en su relación con la ciencia, la tecnología, la política, la filosofía, la literatura, el arte y el diseño.*
>
> *Por lo tanto, tratándose de un curso esencialmente histórico, los discursos históricos narrativos orales, escritos, audiovisuales, cinematográficos, leídos, investigados y las visitas a edificios urbanos, son recursos y métodos de la enseñanza-aprendizaje (p.1).*

Como puede observarse, el rubro de los Objetivos se divide en tres: el objetivo general, los objetivos parciales y terminales, y el propósito concreto de todos los objetivos, que indica los recursos y métodos didácticos que se pretende aplicar para cumplir con los objetivos del curso. Iré al primero, en seguida.

Conocer y saber

Abordando el contenido del objetivo de aprendizaje desde el punto de vista filosófico, los conceptos *conocer* y *saber*, expresan la dimensión de acciones del pensamiento, pero también contienen la dimensión práctica de la acción del sujeto, a fin de que alcance las metas del proceso en el que está participando.

Podría suponerse que, en lengua española, *conocer* y *saber* son sinónimos, pero no lo son porque hay entre ellos una diferencia semántica y epistemológica. *Conocemos* objetos y personas; y *sabemos* que algunos objetos tienen ciertas propiedades, o *sabemos* hacer operaciones, pero no *sabemos* objetos ni *sabemos* personas. Decimos: *conozco* algo o a alguien; y *sé* algo *acerca de* algo o *de* alguien.

Conozco el edificio de Bellas Artes; pero *sé* que el edificio de Bellas Artes se halla a un costado del Eje Central, tienen un significado distinto. Conocer un objeto implica saber algo de él; pero, a la inversa, *saber* no implica conocer.

Conocer el edificio de Bellas Artes implica haber estado ahí. Para conocer algo es preciso tener o haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado, estar familiarizado con él. Conozco una máquina que he visto y manejado, pero no conozco lo que no puedo contemplar o tocar de algún modo.

Puedo decir que conozco a alguien porque me lo hayan presentado alguna vez, aunque casi nada sepa de él. Pero no podré decir con propiedad que conozco a un personaje del pasado, aunque sepa mucho de su vida. Si alguna vez digo que conozco a Stanley Kubrick, doy a entender algo distinto que si digo conozco a un amigo. En realidad no quiero decir que conocí a la persona Kubrick, sino su película Barry Lyndon, de la cual tengo la experiencia directa por haberla visto, una o varias veces.

También puedo estar familiarizado con obras literarias, científicas u objetos culturales. Cabe decir que conozco la novela biográfica Tinísima, de Elena Poniatowska, así como La Estructura de la revoluciones científicas, de Thomas S. Kuhn, o el Kiosko de la colonia

Santa María la Ribera, si he leído tales obras escritas, o me he movido por el edificio mencionado como en terreno explorado. “La experiencia directa implicada en *conocer* debe entenderse, por ende, en un sentido amplio que abarque la aprehensión, sin intermediarios de cualquier clase de objetos presentes, tanto físicos como psíquicos o culturales” (Villoro, 1987).

La experiencia que se refiere a *conocer* también puede versar sobre las propiedades de algo; entonces el concepto se sustantiviza, considerándolo como un objeto nuevo de conocimiento. De este modo, puedo decir que conozco las delicias de la cocina yucateca, lo que no es igual a decir que “sé que la cocina yucateca es deliciosa”, pues *saber* sobre un objeto no garantiza que se hayan experimentado sus propiedades.

Saber no implica tener una experiencia directa. No es extraño, entonces, que pueda saber muchas cosas de un objeto sin conocerlo, o que ignore mucho de un objeto que no conozco. Puedo saber mucho de la Torre Eiffel, los fines de su construcción y fecha en que fue inaugurada, y puedo saber, además, sobre su estructura, sus materiales, su altura, sitio de ubicación; pero no conocerla físicamente por no haber estado nunca en París. Y, a la inversa, puedo haberla conocido físicamente por haber ido en un viaje de placer a París y haber subido a la Torre, pero no saber ningún dato sobre sus fines, fecha en que se levantó, ni por qué, ni sobre sus características de construcción.

La experiencia a que alude el concepto *conocer* puede, por ello, ser de muchos grados. Puedo conocer más o menos Teotihuacan, la Divina Comedia o al rector de mi universidad. Así, el sentido débil se refiere a un contacto superficial; significa algo así como haber paseado por la zona arqueológica de Teotihuacan y haber subido a la pirámide del Sol, pero no haber entrado a sus museos, ni haber leído ningún libro ni revista especializada sobre el tema; o haber leído apenas un canto de la obra de Dante; o haber visto y escuchado al rector de mi universidad en la inauguración de algún evento institucional. Por el contrario, el sentido fuerte de *conocer* se refiere a experiencias múltiples, variadas, profundas sobre un objeto, por lo cual, el conocimiento puede ser más o menos complejo, más o menos rico.

Por tanto, el *conocimiento* y el *saber* pueden asumir diferentes grados de profundidad, a través de ciertas acciones, entre las cuales la lectura directa de libros especializados en diseño, en nuestro caso, ver películas e investigar y reflexionar sobre ellas, asistir a museos, edificios o sitios de la ciudad que estén relacionados con los temas del

programa, son acciones esenciales para *conocer* y no sólo para *saber* en una dimensión débil, acerca de los objetos de aprendizaje del curso.

Sin embargo, en referencia a la gradación del conocimiento y el saber, hay diferencias entre un conocimiento por *familiarización* y un conocimiento por *descripción*, según el filósofo Bertrand Russell (Rusell, 1912, cap. V, y 1918, cap.X, citado en Villoro, 1987). Entendemos por familiarización al simple hecho de percatarse de algo, y corresponde al sentido que tiene el concepto *saber*, como dato, o como la acción de darse cuenta de algo o estar enterado. Se trata de la simple aprehensión inmediata de algo dado. Pero esto no significa que toda aprehensión inmediata es conocimiento.

Lo que es cierto es que el conocimiento se adquiere mediante aprehensiones inmediatas. Para conocer algo o a alguien debemos haberlo visto u oído o sentido. Pero no basta eso. El conocimiento de objetos o personas debe rebasar la familiarización, porque implica descripciones. Y tampoco basta haberlo visto una sola vez. Para conocer algo o a alguien se debe rebasar la simple suma de aprehensiones. Condición, entonces, para conocer algo o a alguien, es captar el mismo objeto en diferentes escorzos y matices.

Desde el punto de vista filosófico y físico, expresa Villoro (1987), para *conocer* se requieren tres circunstancias: 1) la permanencia y la continuidad, en el espacio y el tiempo, a través de sus variadas presentaciones del objeto; 2) cierta regularidad de las variaciones de sus presentaciones, en relación con las variaciones del entorno; 3) la existencia del objeto en el mundo real, más allá de cada una de sus presentaciones.

Y hay que añadir que las aprehensiones inmediatas de las cualidades dadas han de ser sometidas a un proceso de ordenación y síntesis, mediante reglas generales aplicables a la experiencia. Y una vez ordenada la experiencia por esas reglas, el mantenimiento de la unidad de cada objeto requiere aplicar a todas sus presentaciones posibles un esquema de la imaginación o concepto. Así, la unidad del esquema o del concepto con el que nos referimos a una multiplicidad aprendida, permite conocer en ella un objeto.

En resumen, *conocer* es integrar en una unidad varias experiencias parciales de un objeto.

En su sentido fuerte, conocer realmente un objeto supone formarnos un cuadro general acerca de cómo es el objeto y no sólo de cómo aparece a la aprehensión inmediata.

Una de las diferencias entre *ser* y *aparecer*, se halla en el uso diferente del verbo *conocer* y de los verbos *ver*, *oír, sentir*. Siento, veo, oigo datos sensoriales o modos como aparece un edificio; conozco, en cambio, el edificio como una unidad, el cual se comporta, reacciona y se muestra en distintas facetas, tal como es en muchas presentaciones.

Fines implícitos

Volviendo a las intenciones de los objetivos, es necesario tener en cuenta que los motivos de una acción no sólo son propósitos conscientes relacionados con las actitudes y pulsiones que mueven a la obtención de estados satisfactorios; sino que también contienen impulsos para satisfacer otras necesidades inmediatas o ciertos estados con los que se busca procurarse propósitos diversos, y que subyacen en el sujeto de manera inconsciente.

A partir de ese hecho, en los objetivos de aprendizaje escolar siempre subyacen intenciones implícitas. ¿De qué se trata? Pues de aquello que sin expresarse ni por escrito ni verbalmente, pretendemos inculcar a través del proceso de aprendizaje, y cuyo contenido es de carácter ético y filosófico.

El sentido de responsabilidad, el respeto, la comprensión, la honestidad, la solidaridad, por citar sólo algunos, son valores que se inculcan al propio tiempo que los contenidos universitarios humanísticos y técnicos, porque son esenciales en el desempeño de la vida profesional.

Y, puesto que son fundamentos de la ética, no necesariamente se aprenden a través de asignaturas específicas, aunque en niveles preuniversitarios y en los mismos planes programas profesionales se ha considerado necesario incorporarlos al principio y al final de las carreras. Y es obligado tenerlos presentes en la enseñanza cotidiana.

En la misma línea de lo implícito, se procura, día a día, clase con clase, formar el pensamiento analítico, crítico y constructivo, al tiempo que se incorporan los nuevos conocimientos. Aprender a resolver problemas con espíritu positivo y con cordura, es preocupación, propósito y principio de todo perfil deseable del egresado universitario, así como lo es la inculcación del hábito de la lectura y la apreciación del arte, en todas sus expresiones.

Empero, lo implícito de los objetivos va mucho más lejos, es decir, a la formación de la conciencia política, los derechos humanos, la salud, la educación; el origen de la vida, la niñez, la juventud, la madurez, la vejez, la finitud, entre otros temas.

Enfocándonos al pensamiento filosófico histórico, inculcamos la conciencia de nación, cultura y patria; y mucho más allá, en la dimensión sociológica, buscamos en los jóvenes la reflexión crítica sobre los excesos de la autoridad, el abuso del poder y todas las variantes de discriminación social.

Siendo fieles a la realidad pedagógica universitaria, postulamos que si bien todos los profesores tenemos en mente casi siempre toda esta gama de intenciones implícitas, los aplicamos con mayor o menor consideración o preocupación, de acuerdo a nuestras particulares características de personalidad y conciencia.

De ese contenido no explicito que, derivado de teorías filosóficas y psicoanalíticas de Freud, Pichon Riviere, Michael Foucault, formularon pedagogos de la década de los años 80 del siglo XX y constituyen el llamado curriculum oculto, es el que yo tomo en cuenta en el aprendizaje de los alumnos, pero no para asignarle un número sino para valorar las transformaciones cualitativas de su comportamiento, que no son medibles.

Explicar y comprender

Precisamente, el tercer enunciado del objetivo general, que inicia con los conceptos *explicar y comprender,* apunta a *las acciones* del pensamiento que han de desarrollar los alumnos a lo largo del curso, de principio al fin, para mostrar lo que han logrado *conocer y saber* de los temas del programa, vistos, investigados y analizados, tanto dentro como fuera del aula.

Al respecto, cabe señalar que en el uso común de los conceptos *explicar y comprender* no se hace una diferencia aguda, porque cualquier explicación, sea casual y teleológica o de otro tipo, nos proporciona una comprensión de las cosas (Von Wright, 1980). Pero "*comprensión*" posee una dimensión psicológica de la que carece la "*explicación*".

Para Simmel (1892, c. I, citado en Von Wright, 1980), el más enérgico de los metodólogos antipositivistas del siglo XIX, al considerar que la comprensión, como método característico de las humanidades, es una forma de *empatía o* recreación en la mente del

estudioso de la atmósfera espiritual, pensamientos, sentimientos y motivos, de sus objetos de estudio.

La comprensión para Von Wright se encuentra vinculada con la intencionalidad de los objetivos y propósitos de un agente -en este caso del aprendizaje-, el significado de un signo o símbolo, el sentido de una institución social o un rito religioso.

En la comprensión de la historia del diseño, que esta es la esencia de la UEA Cultura y Diseño I, una explicación puede preparar el terreno para una interpretación de los hechos a un nivel superior. Y al ejecutar un nuevo acto de interpretación, los hechos resultan relacionados a un nuevo concepto, es decir, adquieren una cualificación que no habían tenido antes.

Este proceso de conceptualización es lo que la filosofía hegeliana y marxista entendió por transformación de la cantidad en cualidad (Von Wright, 1980).

Por estas razones, es importante que cuando se usan determinados conceptos al exponer los objetivos, se tenga conocimiento cabal de su significado no sólo instrumental sino filosófico.

Como consideración final, debo señalar que aun cuando le doy el valor pedagógico que les corresponde a los objetivos, como una unidad siempre integrada por intenciones explícitas e intenciones implícitas, así haya formulado uno solo por escrito y esté expresado de manera general para guiarme durante el curso, estoy consciente de que no hay garantía de que las metas del conocimiento histórico que he planteado en ellos, se alcancen plenamente.

De hecho, advierto que cada día hay una predominancia y conformidad con el saber sobre el conocer, debido a la resistencia estudiantil a buscar información profunda y especializada, y a leer artículos, periódicos, revistas y libros, sean impresos o digitales.

En este último tercio de la segunda década del siglo XXI, las condiciones en el aula han conducido la enseñanza-aprendizaje a un proceso excesivamente tecnologizado. La disposición de mini computadoras por la mayor parte de los estudiantes, torna inmediata la posesión de datos globales de todo tipo, en el instante que se requiere, en la mesa o banco mismo de cada alumno.

Sin embargo, la posesión individual de la máquina, en vez de ser una ventaja para las UEAs teóricas, históricas y culturales, que precisan del conocimiento basado en procesos de elaboración del pensamiento concreto y abstracto, se ha convertido en un fuerte obstáculo distractor de la atención en la cotidiana acción de enseñar y aprender. Por ello, ese es un problema pedagógico que debe ser analizado seriamente.

Referencias

Meléndez Crespo, Ana . (2017). Programa guía del curso Cultura y Diseño I, del Tronco General de Asignaturas de la División Ciencias y Artes para el Diseño. México: UAM Azcapozalco.

Bibliografía

Bleger, José. (1984). Psicología de la conducta. 2ª. reimp. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, Michael. (2012) Sobre la voluntad de saber: curso en el Collège de Francia 1970-197: seguido de El saber de Edipo. Edición establecida por Daniel Defert Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
---------- (2009). Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión. 2ª. ed., revisada y corregida, Trad. de Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo XXI editores.

Kuhn, Thomas S. (1986). La estructura de las revoluciones científicas. 7ª. reimp. México: Fondo de Cultura Económica (Breviarios).

Schaff, Adam. (1986). Lenguaje y conocimiento. México: Grijalbo (Enlace).

Villoro, Luis. (1987). Creer, saber, conocer. 4ª ed. México: Siglo XXI Editores.

Von Wright, Georg Henrik (1980). Explicación y comprensión. Madrid: Alianza Universidad.