

EL APRENDIZAJE EN LA TEORIA DE LA PRÁCTICA COTIDIANA SITUADA: Una lectura de Jean Lave

Las **teorías de la práctica cotidiana situada** afirman que las personas que actúan y el mundo social de la actividad no pueden ser separados. Esto crea un dilema: la investigación sobre la práctica cotidiana se concentra típicamente en las actividades de las personas que actúan, aunque existe consenso en que tales fenómenos no pueden analizarse aisladamente, dejando de lado el mundo socialmente importante en que la actividad se desenvuelve. Pero no se ha prestado mucha atención a la difícil tarea de conceptualizar las relaciones entre las personas que actúan y el mundo social. Tampoco se ha dedicado suficiente atención a la tarea de repensar el mundo social de la actividad en términos relacionales. (En conjunto, estos puntos constituyen lo que se da en llamar el “problema del contexto”).

Nuestra concepción de la tarea común se cristaliza en un doble foco: sobre el contexto y sobre el aprendizaje. El foco sobre el contexto brinda ocasión de considerar al foco sobre el aprendizaje. Si se considera el contexto como un mundo social constituido en relación con personas actuantes, tanto el contexto como la actividad parecen inexorablemente flexibles y cambiantes. Desde esta perspectiva, la participación y la comprensión cambiante en la práctica (el problema del aprendizaje) no pueden sino tornarse también centrales. Es difícil, cuando examinamos de cerca la actividad cotidiana, evitar la conclusión de que el aprendizaje está presente en todas las actividades aunque con frecuencia no se lo reconozca como tal. **La actividad situada siempre implica cambios en el conocimiento y la acción, y estos cambios son centrales para lo que entendamos por “aprendizaje”**. El mundo no consiste en un conjunto de recién llegados que se incorporan solos a espacios deshabitados. Las personas en actividad, por lo general, se ayudan mutuamente a participar de maneras cambiantes en un mundo cambiante. Por lo tanto, al describir y analizar la participación de las personas en la acción práctica en el mundo, estamos –en realidad- analizando la participación de las personas en el aprendizaje. No existe el llamado “aprendizaje sui generis” sino solo una cambiante participación en los ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana. O, para expresarlo de otro modo, la participación en la vida cotidiana puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje. El aprendizaje es central en la actividad cotidiana por el carácter de improvisación y de creación de futuro de la práctica mundana.

No obstante, el análisis del contexto sugiere un problema: las teorías convencionales del aprendizaje y la enseñanza apelan al carácter descontextualizado de ciertos conocimientos y formas de transmisión del conocimiento, mientras que en una teoría de la actividad situada, la “actividad de aprendizaje descontextualizada” constituye un contrasentido.

Tradicionalmente, los investigadores del aprendizaje lo han estudiado como si fuera un proceso contenido en la mente del aprendiz y han ignorado el mundo en que se vive. No basta con decir que se podría perfeccionar alguna teoría cognitiva del aprendizaje agregando una teoría de la “situación”. Tampoco es suficiente tratar de construir una teoría abarcadora armados solamente con una teoría de la cognición y buenas intenciones. Sin una concepción teórica del mundo social no es posible analizar la actividad *in situ*. Hay una alternativa más promisorio: tratar las relaciones

entre persona, actividad y situación como si se dieran en la práctica social, considerada esta como una entidad teórica abarcadora.

Las teorías de la actividad situada no establecen una separación entre acción, pensamiento y valor, y sus formas colectivas e histórico-culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa. La idea del aprendizaje como adquisición cognitiva- de hechos, conocimientos, estrategias de resolución de problemas o destrezas metacognitivas- parece disolverse cuando se lo concibe como la construcción de versiones presentes de la experiencia pasada por diversas personas que actúan juntas. La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de “absorber” conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales, como “cuerpos de conocimiento”, “aprendices” y “transmisión cultural”, requieren reconceptualización como productos culturales y sociales. En general, los investigadores que se identifican con los estudios de la “práctica situada” empiezan por apartarse de términos tales como aprendizaje para pasar a conceptos más afines con la comprensión y la participación en la actividad. Sostienen, del mismo modo, que el conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes. No se los puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas, ni en las herramientas externas, ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos.

ALGUNAS PARADOJAS Y SILENCIOS DE LA TEORIA COGNITIVA

En la teoría cognitiva tradicional hay algunas cuestiones problemáticas. Veamos dos de ellas:

- **Una supuesta división entre el aprendizaje y otros tipos de actividad. Las teorías cognitivas dan por sentado que el aprendizaje y el desarrollo son procesos de características propias que no deben confundirse con la categoría más general de la actividad humana.** Esto implica dos afirmaciones teóricas que están en cuestión aquí: una es que las relaciones de los actores con el conocimiento en la actividad son estáticas y no cambian, excepto cuando se las sujeta a períodos especiales de “aprendizaje” o “desarrollo”. La otra es que las organizaciones institucionales *son* las circunstancias necesarias y especiales para el aprendizaje, separadas de las prácticas cotidianas. La diferencia es fundamentalmente epistemológica. Es una diferencia entre una visión del conocimiento como un conjunto de entidades reales localizadas en las cabezas y del aprendizaje como un proceso de internalización de esas entidades, versus una visión del conocimiento y el aprendizaje como la participación en cambiantes procesos de actividad humana. En este último caso, el “conocimiento” se convierte en un concepto complejo y problemático, mientras que en el primero lo que es problemático es el aprendizaje.
- **Una segunda cuestión se refiere al hecho de que las teorías del aprendizaje se concentran estrictamente en la transmisión del conocimiento existente y guardan silencio respecto de la invención de nuevo conocimiento en la práctica.** Por cierto, cualquier supuesto de que la transmisión, transferencia o internalización son palabras aptas para describir la circulación del conocimiento en la sociedad, se encuentra con la dificultad de que todas ellas implican la *uniformidad* del conocimiento. No reconocen la

huella fundamental que dejan las partes interesadas, las actividades múltiples y las metas y circunstancias diferentes en lo que constituye el “conocer” en una ocasión dada o a través de una multitud de hechos interrelacionados. Esos términos implican que los seres humanos se comprometen primero y sobre todo en la reproducción del conocimiento dado y no en la producción de un conocer como proceso flexible de compromiso con el mundo. La conceptualización de Engeström acerca de cómo aprenden las personas a hacer cosas que no han hecho antes elabora la idea de que las zonas de desarrollo próximo son fenómenos colectivos y no individuales, y de que “lo nuevo” es una invención colectiva frente a los dilemas y contradicciones que impiden la actividad en curso y promueven el movimiento y el cambio. Además, parte de lo que significa comprometerse en la actividad del aprendizaje consiste en extender lo que se conoce más allá de la situación inmediata, en vez de involucrar la propia comprensión “metacognitivamente” reflexionando acerca de los propios procesos cognitivos. Los psicólogos críticos de la escuela de Berlín insisten en la importancia de distinguir entre la experiencia o conocimiento de las circunstancias inmediatas (“pensamiento interpretativo”, “acción restringida”) y los procesos de pensamiento que van más allá de la situación inmediata en términos más generales. Juntos, en un proceso dialéctico por el cual cada uno ayuda a generar al otro, esa experiencia y esos procesos producen una nueva comprensión.

Hacer y conocer son también actividades inventivas en otro sentido: son procesos abiertos de improvisación con los recursos sociales, materiales y experienciales que se tienen a mano. El componente de improvisación de la actividad tiene efectos emocionales. Además de las dimensiones cognitiva y ambiental, en todo aprendizaje existe una dimensión emocional. Hasta cierto punto todas las acciones individuales que tienen lugar en los ambientes cotidianos, discrepan un tanto de lo esperado. La mayoría de las emociones en las situaciones sociales, acompañan a tales diferencias, porque son precisamente esas diferencias las que producen estímulos viscerales. Y es la combinación de ese estímulo con una permanente cognición evaluativa lo que produce la experiencia subjetiva de una emoción. Teniendo en cuenta estas consideraciones, es necesario considerar como las personas manejan y coordinan las diversas acciones que resultan de las exigencias y los objetivos cognitivos, sociales y ambientales. Así como las personas tratan de desarrollar las actividades usuales en determinados ambientes, están al mismo tiempo tratando de encarar muchos otros objetivos, entre los cuales figura el manejo de la impresión y el desarrollo de relaciones interpersonales con otros habitantes del ambiente.

El objetivo de las actividades no es monolítico sino multifacético, y se basa en consideraciones estéticas, estilísticas, funcionales, de procedimiento, financieras y académicas, juntamente con concepciones del yo y el otro y condiciones materiales para el trabajo. Las interpretaciones de los diferentes participantes se basan en diferentes posiciones sociales contextuales, con diferencias inherentes de posibilidades, intereses y perspectivas sobre los conflictos que surgen desde diferentes puntos. El carácter heterogéneo y multifocal de la actividad situada implica que el conflicto es un aspecto omnipresente de la existencia humana. Esto se deduce si suponemos que personas en la misma situación, personas que están contribuyendo a constituir una “situación”

saben cosas diferentes y hablan con intereses y experiencia diferentes desde lugares sociales diferentes. Siempre hay conflictos de poder, de modo que las dificultades en el aprendizaje no pueden entenderse independientemente del hecho de que alguien impone su punto de vista.

Hutchins sostiene que la naturaleza de las actividades define la porción del ambiente laboral que se le ofrece a cada trabajador como contexto de aprendizaje. Esto constituye el “horizonte de observabilidad” de quien ejecuta una tarea.

La posición social, los intereses, los motivos y las posibilidades subjetivas de las personas son diferentes, y ellas improvisan luchas de maneras situadas respecto del valor de determinadas definiciones de la situación.

EL CONTEXTO COMO ACTIVIDAD SITUADA

Los investigadores que suscriben la idea de caracterizar al contexto como *actividad situada* pueden dividirse en dos corrientes, pero los unen sus coincidencias respecto a rechazar el “aprendizaje descontextualizado” o el “conocimiento descontextualizado”. Antes de analizar las dos corrientes mencionadas veamos qué es lo que sostiene la visión del “aprendizaje descontextualizado”.

Para analizar la descontextualización es necesario establecer primero cuál es el significado convencional del término “contexto”. Tradicionalmente se tiene una concepción dualista que ve en él un “recipiente estático” y residual para la interacción social. Dado el carácter formalista de esta perspectiva no debería sorprender que también la cabeza sea concebida como un recipiente para el conocimiento, mientras que el conocimiento más general será el recipiente para el conocimiento más particular, y el lenguaje sería un recipiente inerte para la transmisión del significado. Al respecto dice Mc Dermott:

Todos los usos corrientes del término “contexto” se refieren a un espacio vacío, a un recipiente en el que se colocan otras cosas. Se trata del “con” que contiene al “texto”, de la sopera que contiene la sopa. Como recipiente, la sopera moldea los contornos de su contenido; surte efecto solo en los límites del fenómeno que se está analizando (...) La sopa no moldea a la sopera, y por cierto la sopera no altera la sustancia de la sopa. Texto y contexto, sopa y sopera (...) pueden ser separados y estudiados analíticamente sin hacer hincapié en la complejidad de la situación. Un sentido estático del contexto produce un mundo estable.

Esta idea del contexto está muy difundida y arraigada y es clave en las teorías convencionales de la acción, el pensamiento, el conocimiento y el aprendizaje. Proporciona el trasfondo contra el cual las visiones convencionales de la descontextualización adquieren significado. Descontextualizar el conocimiento es formalizarlo (es decir, contenerlo, verterlo en formas) en un nivel más amplio. Formalizar es contener más formas. Por lo tanto, la abstracción a partir de los “contextos” y la generalización a través de ellos son mecanismos que supuestamente producen conocimiento descontextualizado (valioso, general).

De aquí surgen otras afirmaciones:

- Que el movimiento hacia un conocimiento eficaz (abstracto, general) es un movimiento de desvinculación respecto del mundo, de modo que la distancia “libera” a los conocedores de las particularidades del tiempo, el lugar y la actividad en curso.
- Que el lenguaje contiene y puede expresar significados literales.
- Que vivimos en un mundo objetivo y monista. Minick elabora así este tema: *“Así como el mito del significado literal postula un lenguaje cuyo significado no depende las preocupaciones, los intereses ni las perspectivas locales (no depende de la formación de compromisos mutuos temporarios con perspectivas compartidas) el mito del mundo real monista postula un mundo que puede describirse y comprenderse prescindiendo de esas preocupaciones, perspectivas y compromisos locales”*.

Cuando se presumen el carácter separado, inerte y objetivo del mundo y el carácter neutral y desinteresado del conocimiento, es totalmente coherente pensar lo mismo de las instituciones. De ello se derivan supuestos acerca del carácter privilegiado de las escuelas y de los encuentros terapéuticos como sitios en los que se produce el conocimiento y tiene lugar el aprendizaje, pero donde lo que se aprende es independiente de las circunstancias en que el aprendizaje tiene lugar. Además se supone que lo que se aprende es importante y de naturaleza general porque no está incorporado a las particularidades de las prácticas específicas.

Estos supuestos son cuestionados cuando se concibe el aprendizaje como una práctica situada.

Las dos corrientes que conciben al contexto como actividad situada son las que se describen sucintamente a continuación:

- 1) **La teoría de la actividad:** El análisis del *contexto* empieza con las contradicciones que surgen históricamente y caracterizan a todas las instituciones y relaciones sociales concretas. Se enfatiza el carácter no determinado de los efectos de las estructuras sociales objetivas. Las diferencias de poder, intereses y posibilidades de acción son omnipresentes. Toda acción particular se constituye socialmente y recibe su significado de su ubicación en sistemas de actividad generados social e históricamente. El significado no se crea por las intenciones individuales, sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan y tienen un carácter relacional. Como afirma Engeström: “Los contextos son sistemas de actividad donde se integran el sujeto, el objeto y los instrumentos (herramientas materiales y también signos y símbolos) en un todo unificado (...) que incluye relaciones de producción, comunicación, intercambio, distribución y consumo”. En la teoría de la actividad, el término “operación” no es exactamente lo mismo que el término “acción”. Mientras que la acción es típicamente vista como una conexión directa entre una persona y el medio, en la perspectiva de la teoría de la actividad, las operaciones (manera en que los objetivos de las acciones se llevan a cabo en determinadas circunstancias situadas) no tienen un significado intrínseco propio. Son las acciones significativas (que implican relaciones complejas dentro de los sistemas de actividades sociales) las que dan sentido a las operaciones.
- 2) **La teoría de la interacción o fenomenológica:** La idea de contexto, en la perspectiva fenomenológica, comienza con la premisa de que las situaciones se construyen mientras

las personas se organizan para atender y dar significado a ciertas preocupaciones sobre la base de la interacción social en curso. La metáfora de la figura y el fondo ilumina la relación clave entre contexto y significado. Mc Dermott sostiene que “el contexto no es algo dentro de lo cual lo colocan a uno, sino un orden de comportamiento del que uno forma parte. Esta tradición (conocida como construccionismo) se preocupa por determinar de qué manera, las características estables de las instituciones sociales se generan y se revelan en el lenguaje de quienes participan en esas instituciones. Se examinan las prácticas cotidianas de las personas para describir en qué forma estas generan las estructuras sociales del dominio relevante. Las inferencias acerca de la estructura social solo son permisibles cuando el funcionamiento de la estructura puede ser localizado en la interacción de las personas.

Las principales discrepancias entre la teoría fenomenológica y la teoría de la actividad tienen que ver con que los que sostienen el punto de vista de que la actividad social es su propio contexto (los fenomenólogos), cuestionan las afirmaciones de que las estructuras sociales objetivas existan fuera de su construcción social interactiva in-situ. Por su parte, los teóricos de la actividad, afirman que la conexión y el significado concretos de la actividad no pueden explicarse por medio de un análisis de la situación inmediata. Sin embargo, justamente este punto (la mediación histórica) se ha convertido recientemente en un foco de convergencia: los teóricos de la fenomenología están empezando a reconocer que las situaciones inmediatas incluyen artefactos, prácticas y rutinas históricas, y que las prácticas y los artefactos históricos proveen recursos que pueden ser acumulados y empleados en ocasiones posteriores.