



DE CÓMO LAS COMUNIDADES ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS PUEDEN ABORDAR LA NOCIÓN DE TRABAJO AUTÓNOMO. Mirada desde lo pedagógico.

Autor

Jorge Iván Ríos Rivera (jorge.rios@correo.upb.edu.co)

Título en inglés

How the academic university communities can approach the notion of independent work. Notion from the pedagogical view.

Tipo de artículo

Artículo de reflexión derivado de investigación

Eje temático

Trabajo autónomo

Resumen

La expedición del decreto 2566 hizo necesaria una reflexión sobre el trabajo autónomo, sobre el estudio independiente y las implicaciones de dichos conceptos en las prácticas reales de los docentes.

Una revisión más allá de la aplicación operativa de la norma que propone el aprendizaje como una adquisición de saberes, al mismo tiempo que se comporta como un proceso complejo mediatizado.

Abstract

The expedition of decree 2566 made a reflection necessary on the independent work, the independent study and the implications of these concepts in the real practices of the teachers.

A revision beyond the operative application of the norm that proposes the learning like an acquisition of knowledge, at the same time as one behaves like a hyped complex process.

Palabras clave

Trabajo autónomo, decreto 2566, estudio independiente.

Key words

Independent work, decree 2566, independent study.

Datos de la investigación, a la experiencia o la tesis

Este artículo es una reflexión a partir de las indagaciones realizadas dentro del proyecto: "Diseño de estrategias didácticas para la incorporación de TIC en actividades orientadas a



potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes”, que realizó el grupo de investigación en Educación en ambientes Virtuales (EAV) de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Trayectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores

Licenciado en Español y Literatura. Especialista en Educación, Desarrollo y habilidades en el pensamiento y el juicio crítico. Docente Facultad de Educación Universidad Pontificia Bolivariana, integrante del grupo en Educación en Ambientes Virtuales. Docente Titular.

Referencia bibliográfica completa

Ríos Rivera (2008). De cómo las comunidades académicas universitarias pueden abordar la noción de trabajo autónomo. Mirada desde lo pedagógico. (Artículo de reflexión derivado de investigación académica) Revista Q, 3 (5), 12, julio-diciembre. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Cantidad de páginas

12 páginas

Fecha de recepción y aceptación del trabajo

9 de junio de 2008 – 13 de julio de 2008

Aviso legal

Todos los artículos publicados en REVISTA Q se pueden reproducir en otros medios de comunicación sin ánimo de lucro, siempre y cuando se cite la fuente completa: tanto los datos del autor del artículo como de la publicación. En medios con ánimo de lucro se debe contar con la autorización expresa del autor; en tal caso se debe citar la fuente completa de la publicación original (incluyendo los datos del autor y los de la Revista).

Mirada desde lo pedagógico

Ante la dificultad de cambiar la práctica pedagógica universitaria desde las respectivas comunidades académicas, para ponerlas a tono con las demandas que hace el contexto internacional y los desarrollos teóricos sobre el aprendizaje que se dan desde la psicopedagogía; aparece el Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional (que deroga el 808/2002), que plantea un cambio curricular, que se da a “pupitrazo limpio” (cultura de los cambios curriculares en Colombia donde el gobierno en su tarea de regulación de la educación básica, media y superior, concreta todo a partir de un decreto y/o resolución). Dicha reforma habla de la necesidad de poner en acción el principio de aprendizaje autónomo bajo la modalidad o mecanismo de trabajo independiente.



Frente a la tarea de fomentar el trabajo autónomo, que se traduce en estudio independiente o trabajo independiente, las preguntas que se deben hacer en la universidad, a través de sus respectivas comunidades académicas, son: ¿Para qué entrar en la dinámica del Aprendizaje Autónomo? ¿Para qué potencializar al profesor y estudiante en Aprendizaje Autónomo? Hacer estas preguntas resulta un ejercicio conveniente para dirigirse a una implementación del trabajo independiente con conciencia. La conciencia no debe ser centrada en el cumplimiento del procedimiento, no, debe centrarse en la comprensión de la gran teleología que guarda un acto legislativo, esta conciencia implica develar todo lo que la que no se ha podido comprender. La construcción de una conciencia frente a todos los llamados que se le hacen a las prácticas pedagógicas, para que no terminen en una acción que hace de la enseñanza un simple acto de transmisión de datos, descontextualizada de las condiciones históricas del sujeto al que debe potenciar.

Detrás de la noción de trabajo autónomo hay aspectos importantes por develar desde la mirada pedagógica. Por ello, se presenta este texto para encontrar las respuestas a los interrogantes, ¿Por qué las comunidades académicas universitarias han demorado en expresar el movimiento de resistencia a todas estas tendencias educativas? ¿El silencio académico frente al hecho de incursionar en la construcción de la cultura del trabajo independiente (basado en el principio del aprendizaje autónomo) se puede interpretar como "movimiento" (postura crítica) o cómo simple desconocimiento de los avances en los estudios de las ciencias de la educación, tal es el caso de la psicología cognitiva, la antropología, la sociología, la lingüística o la biología?

Basados en la indagación documental que se hizo en el proyecto de investigación "Diseño de estrategias didácticas para la incorporación de TIC en actividades orientadas a potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes", se presentan algunas tesis a consideración del lector:

Una primera tesis que plantea que el Decreto que incita a poner en acción el principio de aprendizaje autónomo bajo la modalidad o mecanismo de Trabajo independiente, es producto de una lucha significativa entre los analistas simbólicos que regulan la educación superior en el país y las prácticas pedagógicas amparadas en la resistencia natural que deviene de la función de la universidad. (Cuando ésta se asume al pensar que la Universidad es lugar para conocimiento sin el pensamiento).

Segunda tesis, entrar a un nuevo sistema Universitario que busca cómo centro de acción pedagógica el aprendizaje, implica, reconocer las variables sociopolíticas, culturales, pedagógicas (lo curricular) que participan en esa realidad.

Como tercera, querer cambiar una realidad por mandato oficial, lo único que garantiza es crear unas prácticas pedagógicas que simulan el cambio, como lo



reafirma la siguiente cita: "La flexibilidad en la educación que se legaliza a partir del decreto 2566 no acaba de convencer a los docentes"¹, es decir, la universidad sigue igual, con decreto o sin él. No con decirlo se comprende. No con decretarlo se aplica.

Con respecto a la tesis que alude a la resistencia, se podrían encontrar posiciones que no ven del todo necesario darle paso a formas de aplicación de una enseñanza pensada en función del aprendizaje. Esta lucha, en muchos casos silenciada a propósito por las distintas comunidades académicas y en otros, impulsada por unos pedagogos de turno en el MEN, reporta ya casi 12 años de falsa quietud, es decir, las prácticas pedagógicas siguen intactas, como si estuviéramos en el siglo XIX y, la universidad inundada de palabras nuevas que no implican cambio alguno, como si el decreto volviera a crear unas prácticas pedagógicas que simulan el cambio, es decir, la universidad sigue igual, con Decreto o sin él.

La universidad se resiste y su resistencia nace en pensar y reafirmar, que para lo que fue creada, no existe la necesidad de cambiar la concepción del sujeto que asiste a ella, dado que se puede comprender que la universidad es la cuna del pensamiento y es el sujeto el que debe adaptarse a ella, y no al revés; también se debe insinuar que se ha leído en la resistencia, por parte de los instaladores del progreso en el aparato educativo, los tecnócratas de la educación, no querer transformar las prácticas pedagógicas en la educación superior.

La construcción de la resistencia, de la comprensión de las corrientes teóricas que atraviesan a la universidad, tarda de manera intencional, a veces se hace un poco lento dicho proceso de comprensión, lo que nos llevaría a pensar como hipótesis inicial que existe la idea de la falsa quietud. Es menester leer con otra retina el no paso del discurso del aprendizaje autónomo, de la enseñanza centrada en el aprendizaje a las prácticas pedagógicas esperadas, y así poder descubrir el velo que impide ver el paisaje real o final.

Con respecto a la tesis que insinúa el reconocer unas variables, se debe decir que lo sociopolítico, nos lleva a detenernos en dos reflexiones obligadas frente al análisis del por qué no se ha valorado, como se esperaba, el concepto de aprendizaje autónomo en la universidad colombiana. La primera reflexión, está en la revisión del concepto "Calidad en la Educación", que en Colombia no significa necesariamente "Educación con Calidad".

El trabajo autónomo, suena a distractor histórico, desde el Estado se ubica para construir argumentos para ejercer su control y vigilancia, dando cuenta de ello en los decretos expedidos después de Ley 30 del 92. Lo legislado cambia poco la cultura universitaria, se traen dichas normativas como un ejercicio matemático o estadístico, se suman o se quitan horas, profesores o contenidos, pero lo estructural sigue intacto.

La segunda nos habla sobre la universidad moderna, atravesada por el mercado que construye otra noción de tiempo, es real, un tiempo, donde el valor es la cantidad de segundos y minutos

¹ Esta frase se extrae de la formulación del problema escrito del proyecto.



utilizados y no la profundidad de lo alcanzado; la universidad con una noción de tiempo real, es rápida y efímera, no da paso al pensamiento, la coordenada del progreso se centra en un cuerpo de manejo rápido del tiempo y desdice del ocio, del espacio libre, de la actividad autónoma, es un contrasentido.

Dado que el texto busca aventurarse en el pensamiento desde la perspectiva pedagógica, se tomarán los argumentos de la variable currículo con mayor detenimiento, y así, poder presentar las consideraciones que son necesarias para comprender lo que significa el aprendizaje como centro, es decir, hallar en ellas razones para responder, ¿Qué implica en la educación superior ver al aprendizaje como centro de la prácticas pedagógicas?

El aprendizaje, unidad constitutiva del trabajo pedagógico en los nuevos ambientes requiere ser desterritorializado del campo de la Psicología y trasladarlo, como concepto fundamental, a un escenario más complejo que nos permita las múltiples miradas que al respecto desde la biología, la antropología, la neurología, la lingüística se pueden dar, en palabras de Moline (1997): "...una vez más, las cosas no pueden ser abordadas desde una visión unidimensional, reduccionista o dicotomizadora. Estudiar como se producen los procesos de aprendizaje exige caracterizarlos, analizar sus relaciones con el "desarrollo", los nexos entre la actividad autoestructurante y los procesos interactivos, y valorar la importancia de las características específicas del contenido de intercambio, así como de los contextos en que se producen los intercambios...".

Para corresponder a esta desterritorialización del aprendizaje desde lo psicológico, debemos hablar, inicialmente, sobre tres condiciones constitutivas del mismo, originadas desde la relación entre las ciencias anteriormente mencionadas y la Psicología:

- a. El aprendizaje como adquisición de saberes.
- b. El aprendizaje mediatizado a través de procesos interactivos e interpretativos complejos.
- c. La participación activa.

El Aprendizaje como Adquisición de Saberes

De esta manera el aprendizaje puede ser conceptualizado desde la postura de Moline (1997):

"La adquisición de saber (teórico - práctico) - en el sentido más amplio y exhaustivo del término "saber" - sobre la realidad. Lo que se aprende se extrae de la relación con el medio de existencia. Mediante esta relación, la persona interactúa con la realidad; recibe aferencias sensoriales; obtiene informaciones sobre su mundo inmediato, así como referidas a realidades alejadas en el tiempo y en el espacio; se pone en contacto con enseres, aparatos, materiales y técnicas, y los utiliza; se encuentra inmersa en costumbres, tradiciones y valores; participa de situaciones, actividades y manifestaciones sociales; disfruta del arte, la literatura, la música, el teatro, el cine, etc. intercambia, comparte o rebate con los congéneres vivencias, opiniones, conceptualizaciones, estados de ánimo, sentimientos, afectos, expectativas, proyectos, etc."



Esta adquisición de saberes, le permite al sujeto en evolución alcanzar estructuras cognitivas, que pueden ser traducidas en la obtención de percepciones, en la elaboración de sentimientos, en la organización de habilidades, en la construcción de concepciones y en la instauración de creencias; de tal manera que la acción de aprender en el ser humano se manifiesta en una unidad que respondería las siguientes preguntas planteadas por Moline (1997): "...qué es algo, qué se hace con ello, cómo se emplea, qué valor se le da, en qué aprecio se tiene, etc..."

Lo anterior nos lleva a pensar en la naturaleza compleja del aprendizaje y sus implicaciones contundentes para las prácticas universitarias. De ahí que el aprendizaje que se vive en la universidad, no sea como el que se propone desde la adquisición de saber, si no el de la repetición de saber, es decir, éste no emerge; el contenido de los sujetos que asisten a la universidad no fluye, sino que se calca, se establece un juego con un sentido contrario al de la construcción de conocimiento en esos sujetos y más bien, se trabaja arduamente por la construcción de dispositivos que lo atrapen. Cultura y naturaleza son separadas a través de las rutinas escolares instaladas en la no comunicación de las acciones mentales intranferibles de los actores.

El pensamiento compartido² alrededor del aprendizaje, es un desafío que le urge a la cultura escolar universitaria contemporánea. A continuación se dan algunas razones para asumir este desafío en torno a la necesidad de reconocer que existen unas razones teóricas y contextuales para liberar el aprendizaje de las definiciones previas, que en su mayoría son psicologizadas³:

- El hombre contemporáneo es una gran síntesis de la humanidad y esto lo lleva a ser y tener más cualificados los sistemas perceptivos, cognitivos y motores, con los que enfrenta el mundo. Hay que mirarlo entonces, desde distintas lentes, para comprender las velocidades con que asimila el mundo y lo adapta a sus estructuras, que son las de la humanidad. Lo psicológico, debe ser confrontado con lo biológico, lo antropológico, lo histórico, lo cultural, del hombre al humano, hay una complejidad reconocida.
- Un segundo argumento, es que hay síntesis culturales, sociales e históricas, que se hacen en tiempos y espacios, cada vez más virtuales. El humano sigue su paso de avanzada, de lo presencial a lo virtual, no entendido esto último como lo informático, sino como esa capacidad avasallante de crear mundos que no se ven, pero que ya existen, esa capacidad de crear, de recrear estos mundos.
- Una tercera razón, es que el cambio de sentido en los humanos es inevitable, vamos de lo quieto a lo móvil, de lo perdurable a lo efímero, de lo pesado a lo leve, de lo unidireccional

² Pensamiento que nos permite ver la reflexión del aprendizaje desde la integración de otras teorías, que nos invita a pensar que, ver el aprendizaje desde la psicología es útil, pero reducido. Es pensamiento compartido porque, entre distintas disciplinas se ceden posiciones para encontrar nuevas bases conceptuales. Los principios se establecen para generar puentes y no para obstaculizar la conversación interdisciplinaria.

³ Desde comienzos del siglo XX el aprendizaje ha tenido sus mayores desarrollos en el campo de la psicología, partiendo desde el conductismo hasta la cognición, la escuela ha hecho uso de dichos aportes, alejándose algunas veces de la posibilidad de construir su propia versión del aprendizaje y su relación con la enseñanza. Esta influencia tan fuerte desde la psicología es la que llamamos perspectiva psicologizante.



a lo múltiple. Este cambio de sentido, trastoca a las llamadas instituciones (familia, escuela, iglesia) y los convierte en escenarios, sitios, acontecimientos.

- Cuarta razón: Es decir existen unas condiciones críticas de nuestro tiempo que nos hace pensar que los cambios son explosivos y la complejidad creciente. El aprendizaje está ahí, regulando ese paso de lo tradicional a lo nuevo.
- Quinta razón: Necesidad de pensar el concepto de cultura: ¿Qué es el saber que debe ser transmitido de una generación a otra? ¿Qué es lo que ya no tiene valor para ser transmitido? ¿Qué es lo que de hecho estamos transmitiendo? ¿En esta nueva cultura qué es lo que significa estar aprendiendo? Significa generar cambios sustanciales, significativos desde las grandes síntesis de orden sociocultural. Lo científico ya no puede ser visto sin relacionarlo con lo artístico y lo social, lo local de un momento a otro es lo global en la medida en que integra las miradas de los distintos puntos del planeta tierra.
- Sexta razón: La prolongación de la infancia es cada vez más evidente, se combinan en un solo acto, tres preocupaciones históricas: ¿Qué es lo que aprendemos?, ¿Cómo lo aprendemos? y ¿En dónde se forma la unidad? El hecho de nacer inacabados como especie, que podría ser interpretado como una limitación, se torna una posibilidad para que socioculturalmente valoremos las preguntas anteriores como un permanente movimiento, una permanente transformación de estructuras mentales. Pensado desde Moline (1997): "Además de los procesos -de crecimiento, de maduración, y de cumplimiento de los rasgos de desarrollo pautados genéticamente- que el bebe tenderá que realizar para que se le considere adulto, también ha de organizar sistemas funcionales, de tipo neuropsicológico de orden superior, que le permitirán interpretar la realidad...", se encuentra el argumento para considerar la dinámica de las estructuras mentales en el sujeto educable.
- Séptima razón: El aprendizaje debe responder a dos perspectivas, a la diversidad y a los valores. La diversidad como una condición ambiental para asegurar el crecimiento, además concibe el aprendizaje como un proceso dialógico que media entre las diversas entidades que intervienen en este acto humano, no se trata de imponerse (modelo conductista). Se instala en la perspectiva de valores porque se incluyen nuevas premisas desde la construcción de un nuevo ambiente de aprendizaje.

El Aprendizaje Mediatizado a Través de Procesos Interactivos e Interpretativos Complejos

La creencia que el aprendizaje se instala en los procedimientos o rutinas escolares (universitarias), es decir, que el foco de atención del docente en su proceso de enseñanza debe estar en lo externo, decididamente invita a cambiar de concepción, para pensar que éste se da en la interacción que se presenta entre los sujetos, en efecto como lo plantea Moline (1997) en la siguiente cita: "El aprendizaje tiene lugar no dentro nosotros mismos, sino en los espacios momentáneos de relaciones que ocurren entre nosotros mismos y el otro, o lo que es lo otro en nuestro ambiente."



Desde este punto de vista, la enseñanza debe ser concebida como una acción interactiva e interpretativa, como una mediación curricular. Con ello se tiene una valoración distinta hacia la actividad de aprendizaje como eje de la interacción e interpretación que se necesita, (Moline, 1997), "Las actividades educativas, como cualquier tipo de actividad, son construcciones sociales que ocurren en contextos específicos", es decir, la actividad de aula, alejada de lo social y lo cultural del sujeto que la realiza, no permitiría alcanzar un desarrollo y un aprendizaje significativo.

Las actividades escolares que permiten generar un contexto interactivo e interpretativo en el aula de clase, tienen unos componentes, estos, aparecen reconceptualizados, permitiendo así participar en la construcción de un contexto de aula totalmente diferente, y se enumeran a continuación:

1. Protagonistas: Quienes efectúan las actividades (alumnos, maestros, padres de familia y actores sociales). Cuando interactúan aportan un bagaje que es construido con antelación en la cultura. Además, en cada protagonista que está en la actividad, se hace presente un contexto, que se materializa en un conjunto de relaciones afectivas, aficiones, deseos, expectativas. Se hace necesario aceptar lo que propone Moline (1997): "...a través de este bagaje se proyecta la presencia e incidencia de otros contextos donde estas personas participan, o han participado. Criterios y prácticas educativas y familiares, o las actividades y vivencias con los abuelos, los padres, los hermanos o los amigos, están presentes a través de los pequeños y del conocimiento que de ello tiene el educador".
2. Contenidos: Saberes acumulados en los protagonistas, que emergen a partir de una problemática dada. Versiones de mundo que salen mediante la interacción de los sujetos (Moline, 1997): "... hacen alusión a cuales son las cosas que se pueden aprender en una actividad, comprender qué fragmentos del patrimonio cultural entran en juego". El quiebre fundamental en la concepción de los contenidos, se presenta cuando le cambiamos de sentido a estos, es decir, cuando ya no los pensamos como temas o títulos a enseñar y podemos pensarlos como (Moline, 1997): "Las cualidades perceptivas de los objetos, materiales y procesos que componen la actividad; las relaciones espaciales, analógicas, causales, asociativas o categoriales que mantiene con otros elementos de la realidad, o entre diferentes partes de los mismos objetos, tareas y procesos, que intervienen; los hechos que produce la actividad,..."
3. Tareas: Acciones Mentales Intransferibles (A.M.I) de los sujetos que participan en la actividad. Se presenta en cada sujeto a manera de niveles, por esto de estar localizadas en los individuos. Tienen un orden jerárquico, y conllevan operaciones.



4. Meta: propósito individual o colectivo hacia donde se dirigen las actividades.
5. Interacciones: Mediaciones que resultan desde las acciones que se emprenden. Es el mundo que resulta, que existía, pero no era explícito. Para comprender este nivel de interacción, se hace necesario hablar del concepto de Actividad conjunta: "Justamente por su carácter interpersonal, la actividad conjunta integra en sí misma la actividad autónoma de cada uno de los que participan." ⁴

La participación activa

"El aprendizaje es un proceso de continua construcción, deconstrucción, y reconstrucción". Esta premisa dada por el Instituto de Investigación del Aprendizaje de Guadalajara, es para nosotros una condición importante para el trabajo en un escenario educativo, allí maestros, alumnos, padres de familia y actores sociales, se someten a una reflexión permanente sobre lo que aprendieron y sobre lo que deberán aprender, al punto de que se levanta una de las competencias pedagógicas más importantes en la educación de esta nueva época, que se enuncia de esta manera: "Aprender a enseñar lo que habrá que aprender". (Delors, 1996)

Visto el aprendizaje desde estas tres condiciones constitutivas, podríamos concluir que asistimos a un momento donde, cerebro y cultura son inseparables como unidad constitutiva del entendimiento humano, es decir, se acaba la dicotomía entre cultura y naturaleza, para darle un nuevo sentido a la forma como el humano construye, llevándonos esto a generar unas nuevas relaciones entre saberes que durante mucho tiempo estuvieron distantes y hegemónicos en el acto pedagógico, de esta manera, la psicología no acaba su relación, la reconfigura y toma temporalmente una nueva posición.

Hasta aquí algunos argumentos que acompañan la segunda tesis, como ya se había expresado en ésta, se iba a realizar un recorrido más extenso. Podría pensarse que es un pensamiento nuevo, pero no, ya Miguel de Montaigne en el siglo XVI nos lo había anticipado más o menos así: "Los maestros se concentran en contenidos libresco y no aprovechan la riqueza de la vida, de la naturaleza y de la sociedad, que son un texto mucho más rico y seguro que el que pueda escribir ningún autor".

Finalmente, en la tercera tesis, se podría decir que ninguna cultura citadina escolar se cambia por que se expida un decreto, dado que un cambio cultural tarda como mínimo 30 años a reportar visos de incorporación, mucho más cuando se trata de una cultura pedagógica de más de cuatro siglos, caracterizada por el trabajo dirigido desde la perspectiva de la instrucción ejemplarizante. El no entrar en la reflexión de lo que implica la potencialización del profesor y estudiante para el trabajo autónomo, en una universidad que trabaja por créditos, es abrirle paso a la idea de

⁴ Remitirse a la profesora Lourdes Moline para ampliar los conceptos de los tres tipos de actividades, la compartida, autónoma y la conjunta. Estas últimas son las que ofrecen más posibilidades de interacción.



avanzar sin mirar las consecuencias y, es hacerle eco a un pensamiento donde Europa es la panacea intelectual. Lo podemos plantear así, mientras Europa ve en el trabajo autónomo el atractor del desarrollo intelectual de una autentica sociedad del conocimiento, dado que por cada hora de contacto docente-estudiante generan 6 y/o 8 horas de trabajo autónomo, nosotros lo acogemos como la forma delegada e impuesta que desde luego profundiza la semblanza de ser una sociedad del riesgo y no del conocimiento.

En esa medida, podemos afirmar que querer cambiar una realidad por mandato oficial, lo único que garantiza son otros 10 o 15 años de quietud, es decir, las prácticas pedagógicas intactas, como si estuviéramos en el siglo XIX y la universidad inundada de palabras nuevas que no implican cambio alguno, como si el decreto volviera a crear unas prácticas pedagógicas que simulan el cambio, es decir, la universidad sigue igual, con decreto o sin él. No con decirlo en el decreto se comprende. No con decretarlo se aplica.

Conclusiones

A manera de conclusión, las comunidades académicas deberían pensar frente al concepto de trabajo autónomo, que no se trata de otro tipo de aprendizaje, se trata de una nueva función, papel, actuación o despliegue del cerebro humano. Poner la enseñanza en función del aprendizaje, es comprender este nuevo estado de la humanidad a través de su cerebro, aquí, cerebro y cultura, cuerpo y mente, individuo y colectivo, memoria y novedad, son una unidad que se debe buscar desde las prácticas pedagógicas. El docente universitario, al comprender la unidad de la que hablamos, se despoja de la idea "dictar clase", que significaba quitarle, negarle autonomía al cerebro. La tele-praxis del aula, que más o menos traduce "dictar" se extingue. El aprendizaje autónomo desde esta perspectiva es la capacidad del estudiante y el profesor de pensar mientras aprende o mientras enseña. Es reconocer el movimiento propio que tienen los procesos mentales de un ser Humano. Lo que se hace al acudir a esta concepción es desinstrumentalizar el cerebro. Esta época permite pensar el aprendizaje autónomo como una capacidad inherente en todo ser humano, a la espera de una oportunidad para su despliegue. Lo que implicaría para las comunidades académicas ir más allá de la preocupación de la implementación o no de un decreto o de llenarse de formatos para materializarlo a través del trabajo autónomo. Deben pensar en una transformación de los métodos y las modalidades. Es decir afectar el currículo.

La idea de aprendizaje autónomo, se denota aquí como pensamiento, acción que se construye con otros, y refleja una necesidad de actuar juntos en muchos de los casos. Lo autónomo aquí deriva de una sana dependencia de los otros y a los otros. El trabajo autónomo que conlleva actividades que ocupan y entretienen a los estudiantes, con ejercicios que lo que menos demandan es tener que pensar con otros, se torna innecesario para esta época.

La interpretación compleja la obtenemos al generar un sistema de comprensión a través del colectivo, reunido desde el sentido que le acabamos de dar a los anteriores componentes de la actividad. Es generar un contexto de significación, Intersubjetividad, en donde los sujetos que participan del acto de aprender, se apropian de la acción mental a través de la de los otros.

La educación superior debe aceptar una urgente reflexión sobre el tipo de actividad que propone;



una cosa es una actividad que se centra en la enseñanza y otra es cuando se centra en una actividad de aprendizaje. En la primera, las actividades cambian por completo el comportamiento de los componentes que antes mencionábamos, El protagonista es el docente, el contenido está por fuera inclusive hasta del mismo profesor y los estudiantes, las tareas ratifican la efectividad de la instrucción, es decir se instala la preocupación por el número de temas y horas trabajadas sin importar hasta dónde pudo haber llegado o no las comprensiones de los estudiantes. Estos componentes cuando los vemos desde la posición interactiva, ampliamente sustentada en las líneas anteriores, nos muestran una vez más las razones para concluir que el aprendizaje autónomo exige cambios estructurales al interior de las Universidades.

Bibliografía:

- MEN. Ministerio de Educación Nacional, Colombia. Decreto 2566 del año 2003.
- MOLINE, Lourdes. Participar en Contextos de Desarrollo y Aprendizaje. Paidós. 1997.

Cibergrafía:

- Delors, Jacques(1996).La Educación encierra un tesoro. Disponible en:
http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6beccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf

Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica
de las investigaciones sobre la relación entre
Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 03 - Número 05
Julio - Diciembre de 2008

Una publicación del Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV),
adscrito a la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía
de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



<http://revistaq.upb.edu.co> – www.upb.edu.co



revista.q@upb.edu.co

Circular 1a 70-01 (Bloque 9)

Teléfono: (+57) (+4) 415 90 15 ext. 6034 ó 6036
Medellín-Colombia-Suramérica