

Lo permanente del aprendizaje humano para responder al continuo cambio

The Essentials in Human Learning to Respond to Continuous Change

Luis Manuel Martínez Domínguez
e-mail: luismanuel.martinez@urjc.es
Universidad Rey Juan Carlos. España

Resumen: Cuando nos encontramos en esta era de rápidos y continuos cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta pertinente revisar qué es lo esencial en el aprendizaje; aquello que por mucho que cambien las cosas no puede cambiar para que al fenómeno aprendizaje, se le pueda seguir llamando aprendizaje. Este es el objetivo de este artículo, y desde una perspectiva fenomenológica, se propone una descripción que recoge la esencia del aprendizaje humano. Esta descripción se ha dispuesto de forma que resulte válida para cualquier momento de la historia de la educación, y sirve de contraste para garantizar que las innovaciones educativas que se plantean en cada lugar y tiempo, respondan al fenómeno del aprendizaje en todas sus dimensiones.

Palabras clave: filosofía de la educación; fenomenología; aprendizaje; desarrollo de la educación; sociedad del conocimiento.

Abstract: When we find ourselves in this era of rapid and continuous changes in teaching-learning processes, it is pertinent to review what is essential in learning; That which however much change things can't change so that the phenomenon of learning, can continue to call learning. This is the objective of this article, and from a phenomenological perspective, a description is proposed that captures the essence of human learning. This description has been arranged in a way that is valid for any time in the history of education, and serves as a contrast to ensure that the educational innovations that arise in each place and time, respond to the phenomenon of learning in all its dimensions.

Keywords: educational philosophy; phenomenology; learning; educational development; knowledge society.

Recibido / Received: 19/09/2017
Aceptado / Accepted: 07/01/2018

1. Introducción

Los sistemas educativos de todo el mundo llevan décadas planteándose opciones de cambio (Fullan, 2002). Ahora, con la experiencia acumulada, con el atractivo de las nuevas posibilidades que ofrecen campos como la neurociencia o la tecnología, y la imperante necesidad de disponer de un sistema de aprendizaje sostenible (UNESCO, 2015), surgen continuas innovaciones que proponen un cambio significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Smith, 2016). Sin embargo, las teorías del aprendizaje, configuradas desde los parámetros de décadas anteriores, apenas han evolucionado. Las teorías han incorporado ciertos avances, matices o adaptaciones a los nuevos escenarios, pero en esencia, siguen siendo las mismas del siglo pasado (Siemens y Weller, 2011).

Ante la realidad de un marco de enseñanza-aprendizaje en permanente cambio, considero conveniente no fundamentar el aprendizaje en interpretaciones teorías del pasado sino, sostener el continuo cambio pedagógico en el aprendizaje en sí, no sólo para soportar las continuas variaciones con sostenibilidad, sino para habitar en el cambio con fidelidad a la realización plena del ser humana dentro del desarrollo sostenible (UNESCO, 2012).

La noción de aprendizaje con la que hoy trabajan los gestores de la educación, encuentra su fundamento en los avances de la psicología experimental, la neurociencia y la tecnología, pero por mucho que estas disciplinas colaboren en la comprensión y desarrollo del aprendizaje, si lo que se pretende es aportar una noción que comprenda el fenómeno «aprendizaje» por completo, será conveniente partir del propio fenómeno y fijar la atención en el aprendizaje tal y como es vivenciado.

El objetivo de la investigación es proponer una descripción fenomenológica que recoja la esencia del aprendizaje humano de forma plena, y sirva para todo aprendizaje en cualquier momento del transcurrir de la historia de la educación, de forma que podamos encontrar respuestas esenciales con las que afrontar el reto pedagógico en cada lugar y tiempo.

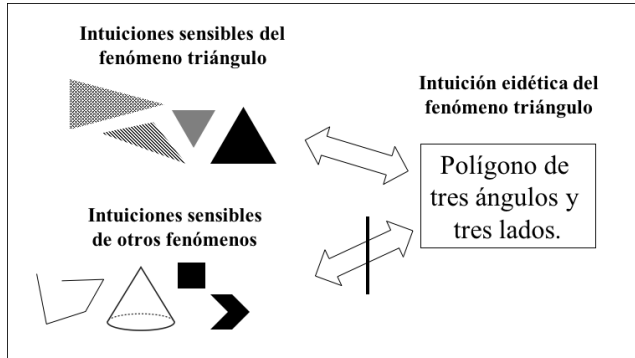
El presente artículo no tiene por objeto deslegitimar las concepciones del aprendizaje vigentes, sino ofrecer una alternativa más, a la que se pueda acudir para favorecer el encuentro y buscar el entendimiento entre cosmovisiones de la educación y paradigmas de la pedagogía (UNESCO, 2015).

Dentro del marco internacional (UNESCO, 2000), el aprendizaje se entiende como un proceso permanente a lo largo de toda la vida para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo, pero, ahora bien, ¿en qué consiste este proceso que llamamos «aprendizaje»?

Esta pregunta ha recibido multitud de respuestas a lo largo de la historia de la pedagogía, y sigue siendo respondida desde las diversas disciplinas científicas, como la filosofía, la psicología o la neurociencia. En este estudio, voy a responder desde la fenomenología, tal y como la entendía Husserl (1901), tratando de aportar una intuición eidética del aprendizaje.

La intuición eidética no es la intuición sensible del fenómeno aprendizaje, tal y como es aquí y ahora para mí, sino que es atención a lo esencial; lo que es el aprendizaje humano por su ser propio y de forma universal (Husserl, 1901).

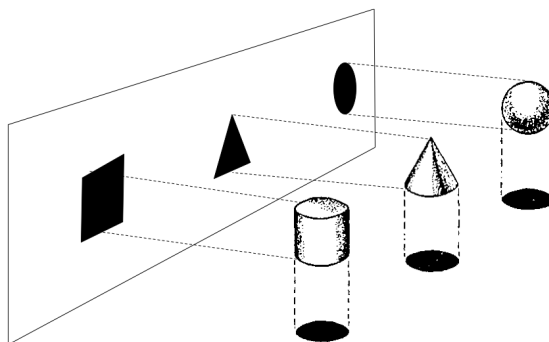
Figura 1. Relación entre intuiciones sensibles y la intuición eidética. Elaboración propia



Husserl (1901) denominó intuición al acto en el que se capta lo esencial que reside en toda vivencia particular, como un factor que no puede faltar, pues no podríamos hablar de aprendizaje si en cada «aprendizaje» que percibimos aquí y ahora, no captásemos algo universal a lo que nos referimos con el nombre «aprendizaje».

Otra ventaja de basarnos en la intuición eidética más allá de las intuiciones sensibles del momento, es la posibilidad de evitar los errores del perspectivismo. Por ejemplo, las figuras «esfera», «cono» y «cilindro» cuentan con una intuición eidética diferente, pero quizás, desde un determinado plano, podrían identificarse todas con la misma intuición de «círculo» pero ninguno es un círculo. Y desde otra perspectiva, podrían identificarse con la intuición de «cuadrado», «círculo» o «triángulo», y sin ser la intuición eidética correcta, todas las intuiciones sensibles son ciertas desde la perspectiva correspondiente, pero es la intuición eidética la que nos permite garantizar la identidad plena de cada realidad.

Figura 2. Interés de la intuición eidética para evitar errores por reduccionismos en los planos de la realidad. Adaptación de (Frank, 2010)



En nuestra experiencia, tenemos una vivencia subjetiva del aprendizaje, pero también tenemos una visión de su esencia. Por ejemplo, podemos ver que los animales pueden aprender comportamientos que parecen humanos, pero si se observan en plenitud, se aprecia la diferencia que supone la libertad en los aprendizajes de unos y de otros.

Fijándonos en la esencia del aprendizaje humano, no sólo se aprecia que todos los seres humanos aprenden, sino que la capacidad de aprender es necesaria para todo ser humano y que el aprender humano es diferente del aprendizaje del resto de seres que aprenden, aunque desde ciertas perspectivas parezca semejante.

El aprendizaje es parte de la esencia del ser humano, es decir, no podría ser humano sin éste. Podemos ver no sólo que los seres humanos causalmente aprenden lo humano en interacción con otros humanos, en un entorno espacial y temporal concreto, sino que deben hacerlo. En su defecto, pensando en niños criados por animales o por hipotéticas máquinas del futuro, se requiere la posibilidad de una interacción con otros seres que le permitan permanecer vivo y le enseñen en la medida de sus posibilidades. Sin embargo, hasta el momento, no se cuentan con experiencias de máquinas que hayan sido capaces de educar a humanos en todas sus dimensiones sin la presencia de humanos, y precisamente, ante la posibilidad técnica de que esto pueda llegar a pasar, es especialmente interesante el estudio que aquí se plantea.

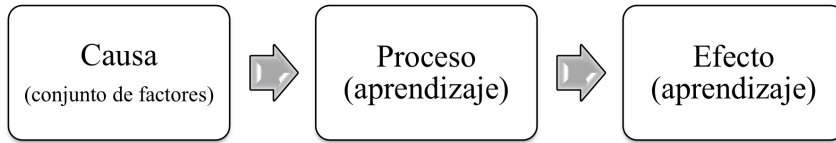
El aprendizaje como objeto de investigación científica, puede ser afrontado desde multitud de perspectivas, pero la intuición eidética siempre estará de forma universal y necesaria como evidencia del fenómeno aprendizaje. Aun visto desde cualquier perspectiva, pues se trata de algo esencial al aprendizaje humano, sin lo cual no podría ser lo que es: aprendizaje humano. Es por esto, que a la intuición se le llama eidética, por ser la comprensión de un *eidós* o una forma. Se puede intuir el aprendizaje, no sólo con sus rasgos y consecuencias, sino también con su esencia, y para esto, aplicamos el método fenomenológico (Husserl, 1913).

El objetivo al que se aspira con la aplicación de este método, es plasmar la intuición eidética en una síntesis de la identidad del aprendizaje humano, que se recoge a continuación. Esta síntesis expresa lo esencial del aprendizaje que se presenta en el aquí y ahora de cada cual, con variedad de apariencias, pero con misma identidad.

En la esfera experimental, analizamos una serie de seres humanos aprendiendo y encontramos similitudes entre ellos. Podemos observar, por ejemplo, que los seres humanos recién nacidos en interacción con otros seres humanos más desarrollados, aprenden su lenguaje. Cuando esto no es así, también se aprecia que existe, en esos humanos que no aprenden el lenguaje, algún tipo de diferencia que lleva a que esto sea así. Desde otra perspectiva, al analizar esa situación, se aprecia que, en el cerebro de los individuos humanos, se fortalecen las conexiones sinápticas entre neuronas (Ormrod, Escudero y Soria, 2005).

A partir de la relación entre causas y efectos, se reconoce una identidad del aprendizaje basada simplemente en la asociación, ya que la presencia de unas condiciones y hechos, nos hace esperar de forma pasiva que se apreciarán unas consecuencias del aprendizaje, a las que también se les llama aprendizajes.

Figura 3. Aprendizaje como proceso y como efecto. Elaboración propia
 Con las experiencias de aprendizaje, esperamos que, si se dan las similares

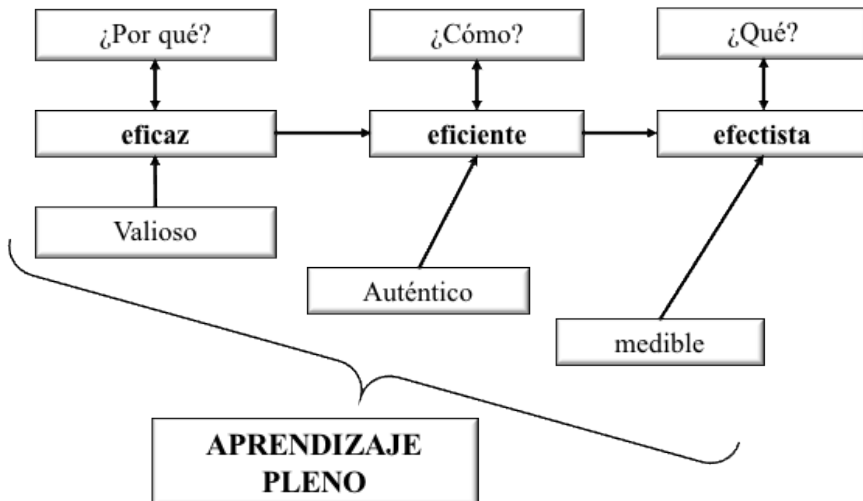


condiciones, se vuelvan a repetir los aprendizajes, y si seguimos experimentando con nuevas condiciones, podemos apreciar las diferencias en los aprendizajes. Lo que se puede esperar es que el siguiente humano similar que vivencie las condiciones similares, presente un aprendizaje similar, y si no es así, hay alguna condición externa o interna del sujeto que lo ha hecho diferente, entre las que se encuentra la libertad.

Atendiendo a estas condiciones y características se pueden categorizar los aprendizajes, por ejemplo, se podría decir: María sabe español, Juan sabe español, Mercedes sabe español, y en función de una serie de indicadores, se puede matizar y afirmar que María y Juan lo saben a un nivel B2, mientras que Mercedes muestra un nivel C1.

Mediante la estandarización de los rasgos del aprendizaje-efecto se pueden plantear objetivos de aprendizaje por edades o necesidades educativas, y en ese mismo sentido, se pueden diseñar pruebas que muestren evidencias de este aprendizaje. Pero podría ocurrir, que un individuo fuese capaz de mostrar las evidencias sin que realmente haya aprendido o puede suceder que haya aprendido, pero no sea capaz de expresar la evidencia tal y como es requerida, por la circunstancia que sea, por ejemplo, un estado de ansiedad.

Figura 4. Esferas del aprendizaje pleno. Elaboración propia



Este es el problema de los modelos de aprendizajes efectistas, que realmente no trabajan sobre la esencia del aprendizaje sino sobre sus supuestos efectos. Y también es un problema de los modelos de eficiencia, que disponen los contextos de aprendizaje más óptimos para ejecutar los aprendizajes, pero quizá perdiendo la razón de ser del aprendizaje, pudiendo perder el sentido o la capacidad creativa para transferir lo aprendido a la vida real, más allá del contexto de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje son falseables y las condiciones ideales de aprendizaje pueden no ser transferibles a la vida real o en ambos casos, pueden no resultar aprendizajes significativos, no tanto por que interesen o no al que aprende, sino porque no tengan en cuenta algún aspecto esencial del aprendizaje humano y, por tanto, no resulten valiosos para su realización plena como ser humano.

Con esto se quiere esclarecer que cuando se dice que se aplicará una metodología fenomenológica, no significa que el aprendizaje se vaya a abordar como un «fenómeno» en el sentido habitual de la palabra, es decir, como las «simples manifestaciones» del aprendizaje. Lo que se afrontará precisamente, son las últimas y objetivas esencialidades del aprendizaje que se sintetizan como una intuición eidética.

Esta aportación no es caprichosa, sino una necesidad significativa para afrontar con garantías los retos del aprendizaje en un momento de cambio vertiginoso en las pedagogías, pues, aunque cambien las experiencias de la educación, las últimas y objetivas esencialidades no cambian. El espíritu de cada tiempo, los avances científicos u otras causas, puedan abrir horizontes, cambiar enfoques, pero estos cambios sólo serán un determinado ropaje circunstancial de lo esencial del aprendizaje humano.

Además, conviene tener en cuenta lo dicho por Edward Bernays (1928), quien sostiene que un número relativamente pequeño de personas podría dominar al resto si saben manejar los procesos mentales y patrones sociales de masa. Captar la esencia eidética del aprendizaje, podrá contribuir a desenmascarar estos posibles abusos que llevan a generar aprendizajes por vía de manipulación.

2. La intuición eidética de aprendizaje

Para extraer la síntesis, se ha procedido del siguiente modo. Desde el universal aprendizaje vivenciado, se han ido imaginando cambios en el fenómeno aprendizaje. Este proceso, que los fenomenólogos llaman variación imaginativa, se realiza aplicando variaciones a lo que se intuye como esencial en el fenómeno aprendizaje con el objeto de confirmar, qué elementos pueden considerarse límites para que una vivencia imaginada mantenga la esencia de aprendizaje. De este modo, tomando las cautelas para que no sea una fantasía, es posible aproximarse a una intuición de la esencia de aprendizaje humano en toda su expansión (Sokolowski, 2000).

Al ir quitando y poniendo elementos, se han ido encontrando una serie características eidéticamente necesarias que no se pueden eliminar sin destruir la identidad del aprendizaje. Por ejemplo, al tratar de imaginar un aprendizaje sin cambio, se evidencia que no es posible, luego la idea de cambio es esencial en la identidad de aprendizaje. Otro ejemplo, si se trata de imaginar los aprendizajes de otros sujetos en mi bagaje, se ve que tal cosa no es posible; por mí mismo, sólo

puedo gestionar mis propios aprendizajes. Otro ejemplo, al tratar de imaginar el aprendizaje sin sucesión de tiempo o sin ocupar un contexto concreto, se ve que tales cosas no son posibles. Al llegar a tales imposibilidades, vamos alcanzando la intuición eidética de «aprendizaje»; se evidencia su esencia al ir identificando aquello necesario que el universal empírico da por sentado. El problema práctico de no disponer de esta intuición es que, al no explicitarlo puede prescindirse de algo esencial al innovar o al enseñar, por tanto, en lugar de suponer un progreso para la humanidad podría ser un retroceso; en lugar de una construcción, podría ser una destrucción de lo humano. Y en lugar de una auténtica enseñanza puede resultar una manipulación del sujeto que es tratado como un objeto.

Podemos imaginarnos un futuro aprendizaje transhumano, posthumano o como se quiera fantasear, pero no podemos imaginarlo sin la participación de la libertad, sin la participación de la comunicación de los humanos entre sí, sin la conveniencia de una buena gestión de las emociones, sin la presencia de unos valores, sin la tendencia a resolver problemas y afrontar retos con prudencia, valentía o justicia, luego estos aspectos deben estar incluidos en la intuición eidética de aprendizaje.

Podría pensarse que utilizar la imaginación para hacer ciencia es contradictorio, es decir, que no está en la intuición eidética de la ciencia, sin embargo, nadie puede prescindir de su imaginación para hacer ciencia, luego en sí, no es contrario a la ciencia. Lo que sí es contrario a la ciencia es que esa imaginación implique la síntesis de una fantasía, sin embargo, lo que aquí se hace no consiste en concebir escenarios fantásticos, sino que se utilizan estas proyecciones para sacar a la luz la necesidad inexorable de ciertos elementos obvios para que el aprendizaje sea aprendizaje y no otra cosa (Richir, 2010).

Y entonces se podría decir, si es obvio, ¿por qué explicitarlo? Ya se da por sentado, ¿no? Ciertamente, hay cosas que se dan por sentadas y podría considerarse innecesario recalcarlo, sin embargo, puede ocurrir que, en ciertas circunstancias, en una comunidad humana, se pasen por alto estas obviedades o incluso se nieguen. Por ejemplo, es obvio que todos los humanos tenemos la misma dignidad ontológica, sin embargo, puede ocurrir que en cierto entorno esto se niegue y se llegue a vivenciar como unas personas son superiores a otras por alguno de sus rasgos. Por tanto, resultará imprescindible y urgente aclarar esa obviedad para seguir progresando como civilización humana.

Incluso, si en un contexto donde no pelagra lo obvio, también resulta interesante contemplarlo para disfrutar de la belleza de las realidades esenciales. Mejorar la comprensión de lo que son las cosas en sí, ya es suficiente justificación para aquellos que son capaces de disfrutar de esto.

Podría ocurrir que se piense que este estudio dispone de intuiciones eidéticas y, sin embargo, se haya equivocado la síntesis. En este caso, según se vayan detectando los fallos, se estará en disposición de rectificar o mejorar la intuición, con lo que se hace avanzar el conocimiento (Sokolowski, 2000).

Esto puede ocurrir con cualquier intuición reconocida por la comunidad científica. Por ejemplo, uno puede imaginar que la Tierra es plana, esférica o cuadrada, pero según se van realizando contrastes con discernimiento, se puede ir confirmando que es fantasía y qué es intuición eidética de la Tierra. De forma análoga, se puede decir del aprendizaje; uno puede pensar que es «plano», pero en realidad es «esférico».

Si la intuición que se presenta está equivocada con respecto a universales empíricos, entonces se habrá cometido un error. Es propio de la intuición eidética de las variaciones imaginativas que no todas son exitosas, y cuando fallan no se convierten en reales porque hayan sido imaginadas, sino que por ser imaginadas y no responder a la esencia de la cosa imaginada es una fantasía. Esto es obvio, pero como se aprecia en la experiencia de nuestros días, esta obviedad es negada por quienes afirman que, si lo imagino y para mí es verdadero, entonces es verdadero, aunque en sí mismo, no corresponda a su esencia (Sokolowski, 2000).

La intención de la intuición eidética que aquí se propone es que no sea una fantasía, sino que responde con éxito a la esencia del fenómeno aprendizaje. Para confirmar la autenticidad, se han leído aportaciones científicas, se ha hablado con otros especialistas sobre esto, se han imaginado contraejemplos, se ha ido viendo cómo esta propuesta eidética se ajusta a los universales empíricos que se han identificado antes de llegar a la eidética, y, por último, hasta llegar hasta aquí, se ha pasado una revisión por pares con la que se contrasta la propuesta. Los universales empíricos y los cuestionamientos de los expertos sirven como control sobre la imaginación para que se ajuste al «sentido común». Con este apoyo en el mundo real, se garantiza que la intuición eidética que aquí se plantea no vuele en la irrealidad, sino que tenga los pies en el aprendizaje real (Richir, 2010).

Para concluir este punto, quiero destacar, que la síntesis de la intuición que aquí se aporta, si bien aspira a reflejar la esencialidad plena del fenómeno aprendizaje, no aspira a recoger todos los elementos constitutivos de su esencia. Lo que sí se puede garantizar es que lo que se afirma, sí forma parte de la esencia, pues resulta imposible imaginar el aprendizaje sin contar con ello de forma necesaria.

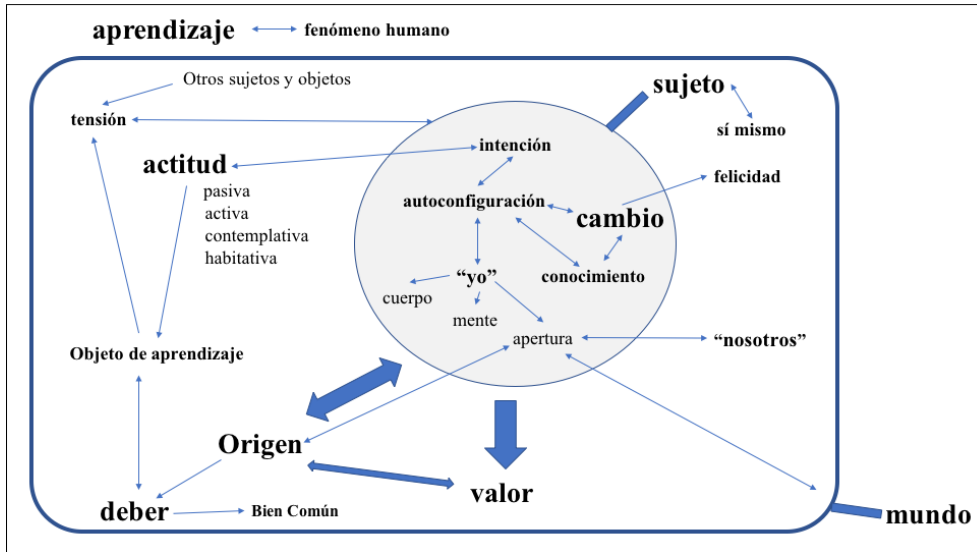
3. Síntesis de la identidad del aprendizaje humano

Con síntesis de identidad se hace referencia a la expresión de lo que necesariamente debe estar presente en el aprendizaje humano para que sea aprendizaje humano. Muchos más elementos son necesarios de los que aquí se presentan, y muchas pueden ser las formas en las que pueden ser expresadas. Sin embargo, la propia realidad discursiva del ser humano impide expresar de forma intuitiva lo que es una intuición, pero siempre es posible realizar aproximaciones por vía del reduccionismo fenomenológico.

Con todas estas salvedades y apreciaciones, se expresa la intuición de la esencia del aprendizaje en los siguientes términos:

El aprendizaje es un fenómeno humano de cambio en el conocimiento por autoconfiguración del «yo» dentro de un «nosotros», como deber del sujeto que no se ha originado a sí mismo pero que tiende por sí mismo al valor con el que vivenciar felicidad en el mundo, tomando para ello una actitud, a partir de su intención, en tensión con el objeto de aprendizaje y el resto de sujetos y objetos que ejercen presión en dicha experiencia.

Figura 5. Representación de los elementos que componen la intuición eidética del aprendizaje. Elaboración propia



Paso al análisis de cada uno de los elementos que componen esta proposición:

El aprendizaje es un fenómeno. Hace referencia al aprendizaje como una experiencia vivida en el mundo, que ofrece oportunidades y amenazas para que éste se dé. En términos de Heidegger (1927), se podría hablar de un *aprender-en-el-mundo*, un «conocimiento» que es también «comportamiento» y «sentimiento». En general, forma parte del aprendizaje todo aquello del sujeto que es susceptible de desarrollo de forma intencional en su vivencia, es decir, que no es consecuencia de una tendencia innata. Aprendizaje como fenómeno no es sólo meta, también es camino al servicio de la propia realización del *ser-en-el-mundo*.

Las oportunidades que ofrece el mundo para el aprendizaje, son experiencias que se presentan como impulsoras del desarrollo según «lo que se debe» (el término «deber», se analiza más adelante). Y las amenazas, son experiencias que se presentan en el fenómeno como supuesta coacción al desarrollo óptimo del sujeto para aprender lo que debe, según su propia conciencia, y sí, aprender lo que no debe. O le coartan para que no aprenda lo que debería.

Cuando la intención (el término «intención», se analiza más adelante) del que aprende dicta un deber contrario al bien común, las amenazas podrían tener un efecto benéfico y educador, evitando que se utilicen a otras personas y reprimiendo comportamientos antisociales, pero en ese caso ya no serían amenazas propiamente dicho. No obstante, son vividas como tales por el sujeto. Partiendo de una intención orientada al bien común, las amenazas violentan la conciencia del sujeto y le llevan a aprender contra su intención.

Humano. Hace referencia al aprendizaje propio del ser humano que *puede* y *debe* formarse a sí mismo y es consciente de su propio aprendizaje: *yo aprendo*. Los animales, por el contrario, no son conscientes y su formación viene determinada por

su origen de forma instintiva. El humano cuenta con plasticidad para expresar con variedad y de forma irreplicable cada vez, incluso puede crear nuevas expresiones de respuesta o abstenerse de responder: puede actuar libremente (Stein, 1920).

Se explicita lo de humano, pues cabe la posibilidad de un aprendizaje no humano, vivo o mecánico: ya sea en animales o computadoras. Incluso, se podrían imaginar los cambios del universo como un aprendizaje. Por ejemplo, entender los cambios genéticos como la especie que aprende.

De cambio en el conocimiento. La idea de cambio es crucial, sin embargo, no todo cambio en el ser humano es aprendizaje. Por esta razón, se especifica que es «cambio en el conocimiento». El crecimiento puramente vegetativo es cambio en el sí mismo, pero no es aprendizaje del sí mismo. Está claro que este cambio condiciona el aprendizaje y puede venir condicionado por aprendizajes previos, pero en sí, no es aprendizaje. Aprendizaje es crecer en el conocimiento, entendiendo conocimiento en una forma amplia. Es decir, no se entiende el conocimiento en un sentido restringido, como la captación intelectual de algo que tiene como resultado saber, sino que se plantea en un sentido amplio, que tiene como resultado: saber, saber hacer, saber ser y saber vivir juntos: el conocimiento «cabe entenderlo como el modo en que los individuos y las sociedades dan un sentido a la experiencia, por lo que se puede considerar en términos generales como la información, el entendimiento, las competencias, los valores y las actitudes adquiridos mediante el aprendizaje. El conocimiento como tal está indisolublemente ligado a los contextos culturales, sociales, ambientales e institucionales en los que se crea y reproduce» (UNESCO, 2015, p. 17).

El conocimiento como objeto de aprendizaje, además de ser una evidencia desde el punto de vista fenomenológico, en el contexto educativo mundial: «el conocimiento es el núcleo de todo debate sobre el aprendizaje» (UNESCO, 2015, p. 17). Entre otras posibles razones, el conocimiento es el núcleo del debate porque es el universal empírico que se puede medir y valorar. El aprendizaje no se observa de manera directa, sino a través de sus productos o resultados, por lo que los teóricos acuden a ejemplos de cambios observables para expresar de forma tangible, lo que de suyo es intangible.

De este modo, se utilizan analogías o metáforas de cambios tangibles para referirse al cambio de conocimiento que supone aprender. Así, al referirse al aprendizaje, se hace referencia a asimilar, adquirir, construir o habitar el conocimiento. Las analogías utilizadas no son indiferentes, pues con el cambio tangible con que se compare el intangible del aprendizaje, así será la concepción de ser humano y de la educación que se trabaje: transmisionista-adquisicionista, constructivista, holística-integracionista o habitacionista (Martínez, 2015).

Por autoconfiguración. Hace referencia a que el aprendizaje humano, a diferencia del aprendizaje de los animales, se despliega desde la libertad. El sujeto puede y debe informarse a sí mismo, guiado por la propia conciencia que invita a seguir un determinado camino, que ha forjado el mismo sujeto o que le es presentado y respaldado por otro sujeto, y que es asumido como autoridad. Esta dinámica de crecimiento personal genera *valor*, ya sea como vivencia de asumirlo por adquisición, o construcción, o como experiencia de sumirse en él por integración o habitación del sujeto en el valor y del valor en el sujeto (Stein, 1920).

Del «yo». Este «yo» no es localizable materialmente en el cuerpo por otro, sino que sólo es vivenciable por el propio sujeto como un punto dentro de «sí mismo», como la vista ve todo, pero mira un punto. Husserl (1901) se refiere a «yo puro» como en yo vivencial que irradia toda la vida de la conciencia. El aprendizaje humano se despliega como el cultivo de la espacialidad interior en la que habita el sujeto mediante el trabajo del «yo». Esta espacialidad interior puede ser tan amplia como el «yo» quiera abrirse. El «yo» puede restringirse a habitar de forma consciente la superficialidad que comparte con el resto de animales, pero también, si quiere, puede pasar el umbral de lo material para habitar en las profundidades o alturas de la libertad humana. Este aprendizaje libre sólo es posible ser realizado por un ser vivo inteligente que toma posesión entera de sí, con posibilidad de disponer plenamente de sí, para vivirse por completo según su propio sentido, abierto al mundo y al propio origen.

Dentro de un «nosotros». El yo individual, como cuerpo y como mente, no puede existir sin la apertura al «nosotros». Así se puede considerar al sí mismo como compuesto por estos tres principios: cuerpo (*soma*), mente (*psique*) y apertura (*pneuma*) (Frankl, 2010). Desde esta perspectiva, el «nosotros» puede entenderse como «persona total» (Scheler, 1948) en la que todos sus miembros son personas en el pleno sentido de la palabra y en la que participan con su «sí mismo» en la vida del nosotros, donde el «yo» puede llegar a ser más «sí mismo». Si bien se puede afirmar que el individuo humano aprende en sí mismo y por sí mismo, también se puede decir que no está cerrado en sí. La propia dinámica de aprendizaje requiere de la afluencia de un «nosotros». Cuando el «nosotros» se sustenta en un vínculo natural y orgánico entre los individuos, se habla de «comunidad»; cuando la vinculación es racional y mecánica, se habla de «sociedad» (Scheler, 1948). El impacto educativo de la comunidad y la sociedad es diferente apreciándose como inconcebible un aprendizaje humano del «yo» en la sociedad sin que haya comunidad, aunque sólo sea de forma disfuncional.

El «nosotros» de la sociedad, se presenta al «yo» como objeto de aprendizaje, según un plan establecido basado en el conocimiento adquirido y obteniéndose de ella los efectos pretendidos para convivir en sociedad. Por el contrario, el «nosotros» de la comunidad, se presenta cuando el «yo» acepta al «tú» y el tú acepta al «yo» y le ayuda a crecer en su ser singular, autónomo y abierto; no sólo para adaptarse al sentido de la sociedad, sino para realizarse según su propio sentido (Frankl, 2010).

Conviene mostrar la evidencia de las dos formas de ser «nosotros» porque existen planteamientos pedagógicos mecanicistas que prescinden de esta distinción, dificultando la requerida disposición de las comunidades para que sean funcionales en la educación, en particular, en lo relativo a la educación de la interioridad. En la sociedad se aprende exterioridad; es en la comunidad dónde despertamos por dentro y aprendemos a darnos con originalidad (Stein, 1920).

Como deber. El verbo «deber» no es casual, implica la posibilidad de que el sujeto, de una determinada manera, configure libremente los actos puntuales de su vida y de ese modo, también su forma de ser permanente. Para esto precisa actuar en conformidad con la propia conciencia, que permanece más o menos despierta y abierta hacia el interior y el exterior de sí. La conciencia señala que tiene que reprimir, dónde debe dejar hacer y qué se ha de proponer. Este saber puede estar

vinculado a casos aislados, o puede tratarse de un objetivo supremo que el sujeto quiere alcanzar con todo su proceso de autoconfiguración, un modelo de lo que quiere llegar a ser (Stein, 1920).

Del sujeto. El sujeto es el ser humano, considerado en oposición al objeto en relación de aprendizaje y también en oposición a sí mismo como término de conciencia (yo). El sujeto se caracteriza por contar con debilidades y fortalezas para el aprendizaje.

Con «debilidades para aprender» no se hace referencia a la incapacidad para hacerlo (por ejemplo, volar), sino pudiendo hacerlo, y con conciencia de deber hacerlo, no lo hace. El solo hecho de poder aprender y estar convencido de que ser la mejor opción, no basta para aprender. No basta proponérselo, aunque se haga con mucha convicción. En todo sujeto hay una quiebra, mayor o menor, entre lo que aprende y lo que debería aprender, según la propia intención. Aprender implica vencer la propia debilidad.

Además de las debilidades, el sujeto cuenta con fortalezas, se hace referencia a los valores en acciones, observables y medibles, presentes en el sujeto y que se hacen vida en sus manifestaciones de comportamiento (pensamientos, sentimientos y acciones). De la repetición de estos comportamientos, el sujeto va cristalizando y habitando los valores formando hábitos. Entre los hábitos que desarrolla el ser humano, existen unos de carácter adaptativos, que permiten adaptarse al mundo. El sujeto se habitúa a los factores ambientales, al ritmo de vida, a las condiciones necesarias para ejercer la profesión. Esta adaptación consiste en la interiorización de una manera de ser por medio del aprendizaje de un saber, un saber hacer y un saber ser lo que se haya programado. Lo contrario, la inadaptación, acarrearía problemas o carencias físicas, psicológicas, sociales o existenciales.

El hábito del aprendizaje humano comparte con el hábito del aprendizaje animal su carácter adaptativo y estabilizador que permite al sujeto automatizar costumbres y establecer rutinas, sin embargo, quedarse ahí sería un adiestramiento propio de la domesticación. Este hábito es el propio de «habituarse», mientras que el hábito más propiamente humano es el de «habitar». Mientras lo primero nos lleva a conformarnos con lo que se vive de forma controla y cómoda, lo segundo nos invita al sujeto a su plenificación; a cultivar sobre lo que ya es propio para fructificar, por lo que se entiende que no son formas contrapuestas de hábito, sino dimensiones diferentes de una misma realidad multidimensional. Los hábitos humanos, nos permiten habitar la realidad con creatividad y cada humano es original en su forma de hacerlo (Martínez, 2015).

Que no se ha originado a sí mismo. En línea con lo anterior, el sujeto no es su propio origen, sino que habita en aquello de lo que procede, y desde su autoconciencia, puede ser capaz de autotranscenderse para aceptar, rechazar o dudar de su origen. Desde esta perspectiva, la originalidad no consiste en hacer algo diferente a los demás, sino que cada sujeto es diferente en la medida que no imita o actúa por reacción a otros, sino que actúa por creación al desplegar el proyecto que se contiene en su origen, como el árbol en la semilla.

Pero que tiende por sí mismo. En los seres vivos no humanos, la causa por la que han sido originados determina su formación, que es condicionada a su vez, por las experiencias. Si la semilla es manzano, el árbol será un manzano, y si se

dan las condiciones, florecerá y dará manzanas. Sin embargo, en los humanos, la causa que ha originado al sujeto no ha determinado su formación, sino que permite un abanico de posibilidad para autoconfigurarse, pero no de una forma indeterminada, sino a partir de unas posibilidades originales que obligan al sujeto como los instintos a los animales, sino que lo invitan como tendencias que el sujeto puede llegar a administrar con el uso de su libertad, que podría sintetizarse como autodeterminación hacia el valor.

Estas tendencias podemos hacerlas coincidir con los tres principios mencionados, así, por el cuerpo, el sujeto tiende al placer, por la mente, al poder y por su apertura, al sentido (Frankl, 2010). A partir de la educación de estas tendencias, el sujeto aprende a gestionar sus emociones, a desarrollar competencias y a habitar los valores. En este sentido, el desarrollo de hábitos antes mencionado, se puede expresar como educación en competencias con valores y emociones positivas.

Al valor. Se hace referencia a los valores como cualidades de objetos en el sujeto que éste adquiere, construye, integra o habita y es habitado por éstos. Desde la perspectiva del objeto, el sujeto vivencia un mundo de valores: agradable-desagradable, noble-vulgar, bello-feo, bueno-malo, auténtico-falso, sagrado-profano. Desde la perspectiva del sujeto, el objeto es vivenciado como una experiencia de valores donde se experimenta lo útil, lo nocivo, lo entusiasmante, lo repelente, lo que nos hace sentirnos bien o felices y, lo que deprime y nos hace sentirnos desgraciados. El aprendizaje como generación de valor puede significar degeneración, generación o regeneración según el sentido que se tome en la línea de crecimiento del valor (Stein, 1920).

Con el que vivenciar felicidad. El aprendizaje desarrolla al sujeto y será más o menos desarrollo auténtico, si trae como consecuencia más o menos felicidad (Seligman, Randal, Gillhamc, Reivich y Linkin, 2009).

En el mundo. Hace referencia a la «envoltura» compuesta de objetos y sujetos que impactan en el aprendizaje del sujeto, y este mismo aprendizaje, desde la actitud del sujeto que aprende, reconfigura su propia visión del mundo en resonancia con su actitud, una y otra vez. Del mundo, forman parte los sujetos y los objetos (padres, escuela, comunidad real y virtual, objetos, modas...). Los impactos pueden suponer oportunidades o amenazas para el aprendizaje, en función de la actitud de aprendizaje con que los afronta el sujeto.

Tomando para ello una actitud. (Siendo «para ello», tender al valor o autoconfigurarse). Es el modo como el sujeto afronta la manera de aprender en el mundo. Mundo que será más o menos amplio en fusión de la cosmovisión del sujeto. La actitud para aprender es abierta y flexible, y puede adoptar diversidad de formas en función de las características de la experiencia que se viva. Las actitudes para aprender podrían clasificarse en la actitud pasiva, activa, contemplativa y habitativa (Martínez, 2015).

La actitud pasiva es la propia del sujeto que, en su intención de aprender, para configurarse a sí mismo, se deja en manos de la intención de otro: *se deja hacer o hacer lo que hay que hacer*, según la intención del otro, que transmite los objetos de aprendizaje que considere convenientes al sujeto que aprende con la actitud de *dejarse llenar*. Los enseñantes que aspiran a que sus aprendices sean eficaces receptores pasivos, procuran condiciones de docilidad.

La actitud activa es la propia del sujeto que aprende con intención de cambiar, de tal manera que en su autoconfiguración se conforma (Jaspers, 1960) y puede tender a conformar el mundo en el que aprende mediante un diálogo dialéctico con lo otro (Hegel, 1966). Los enseñantes que aspiran a que los aprendices tengan una actitud activa, procuran las condiciones de apertura: evitando dar formación y transmitir conocimientos, y procurando que se alcance el conocimiento y la formación mediante la propia acción del que aprende (Dewey, 1916).

La actitud contemplativa es la propia del sujeto que, en su intención de aprender, tiende a *dejar ser* al objeto para vivenciarlo y aprenderlo tal y como se presenta al entendimiento para así, hacerlos objeto de una teoría o motivo de inspiración (Jaspers, 1960). Esta actitud no lleva a la conformación, sino a una adecuación del entendimiento a la cosa. Los enseñantes que aspiran a que los aprendices sean contemplativos procuran las condiciones de receptividad.

La actitud habitativa es la propia del sujeto que, en su intención de aprender, se despierta y permanece unido a su origen en el mundo que le acoge. Es decir, se fija en el mundo desde su originalidad tendente a la plenitud. La actitud habitativa es contemplativa, pasiva y activa, a la vez (Martínez, 2015). *Deja a su origen ser* en sí y en el mundo, haciéndolo objeto de aprendizaje y motivo de inspiración. *Se deja hacer* por este objeto-inspiración en sí y en el mundo, con la intención de *conformarse* con su origen, *conformarse* con el mundo y *conformar* el mundo de forma original. La intención de aprendizaje del sujeto con actitud habitativa, no es la de construir aprendizajes y luego habitar en lo construido, sino que primero confía en la habitabilidad del sustrato recibido, el origen y el mundo, que tiene un sentido para el sujeto, que le atrae, y lo toma como fundamento de su aprendizaje. Para aprender con actitud habitativa, el sujeto debe confiar en lo que le ha sido dado y en quien se lo da, debe empatizar con el origen y con el mundo, y debe tener esperanza en la realización del valor que trae como consecuencia su aprendizaje en el mundo desde el origen.

La actitud habitativa no es un estar en el mundo como posibilidad, es decir, adoptando una de las posibles formas de encajar en él, sino que consiste en estar en el mundo para habitar en la misión que debo, porque es la que tiene sentido para mí. No es un *construir-posibilidad*, sino un *habitar-deber* en orden a un fin, que no es otro que el sentido por el que he sido originado. Elegir una posibilidad de construir es un acto de autonomía, pero elegir la posibilidad que tiene más sentido, es, además, un acto de responsabilidad: «es cierto que el ser humano es responsable de sí mismo, pero en todo caso no es responsable ante sí mismo» (Frankl, 1999, p.77)

La actitud habitativa es activa, contemplativa, y también pasiva del don recibido. Como regalo (presente), no se vive con resignación o resentimiento, sino con agradecimiento y goce (Martínez, 2015).

La actitud habitativa no se orienta a la mera asimilación de representaciones de objetos, ni a la mera construcción de posibilidades del sujeto, sino que resulta una invitación a *estar-en-el-mundo* en su totalidad (Heidegger, 1927), con apertura al infinito (Lévinas, 1961) realizando el propio proyecto de vida (Ortega y Gasset, 1943). La educación es concebida como disposición para emerger libre y de forma responsable de la totalidad para dirigirse hacia un *estar-en-el-mundo* lleno de otros sujetos a los que encontrar y de sentidos que realizar (Frank, 1999; Lévinas,

1961; Ortega y Gasset, 1943). A este «emerger», en términos Heideggeriano se le puede denominar «apertura» (*Erschlossenheit*), en el sentido de «dejar abierto», «estado de lo que queda abierto». La actitud habitativa es, por tanto, propia de quien tiene un modo de ser efusivo, se despliega y acampa en la existencia para *ser de un modo auténtico*, «ser-con» y «ser-para» (Heidegger, 1927; Lévinas, 1961; Stein, 1920)

Este *ser auténtico* significa ser propiamente yo, *ser en propiedad*. Propiedad que es vivida en común unidad con lo propio del otro, de forma que yo soy más propiamente yo, cuando estoy abierto al tú. Por tanto, desde la actitud habitativa no se contempla sin más lo que es propio de *lo otro*, ni se construye cualquier cosa que sea posible, aunque no sea lo propio, ni uno se deja asimilar pasivamente por lo otro, sino que «recibo, contemplo, construyo y entrego lo propio» para «habitar nuestra propiedad». A esta propiedad que me ha sido dada para cultivar, edificar y vivir en comunidad (común-unidad), Ortega y Gasset lo denomina «vocación personal», y se realiza como «proyecto de vida» (Heidegger, 1927; Ortega y Gasset, 1943).

A partir de su intención. Hace referencia al hecho interior del sujeto que se dirige a un objeto (externo o interno). Los hechos internos no sólo se refieren a las intelecciones, sino también a los deseos que hacen tender al sujeto hacia el objeto en forma de autodesarrollo. La intención debe madurar para tender a la propia excelencia con sentido (Husserl, 1901).

En tensión. La tensión de aprendizaje se establece por la sinergia entre la intención del sujeto y el resto de fuerzas que impactan sobre ésta, de tal forma que, el sujeto se ve impulsado, arrastrado, atraído, transportado, desviado o paralizado en su movimiento que va de lo que ahora es hacia lo que debe ser, según su intención. Viktor Frankl (1999), describe esta tensión como la dinámica noológica dentro de un campo de tensión bipolar en el cual un polo viene representado por el significado que debe cumplirse, y el otro polo, por el hombre que debe cumplirlo. Es como una tensión a causa del vacío entre lo que se es y lo que se debería ser, por la intención. Las fuerzas implicadas en la tensión del aprendizaje proceden de todos los elementos que componen el fenómeno: sujeto que aprende y objeto de aprendizaje, mundo en el que se aprende y el origen de la experiencia de aprendizaje.

Por parte del sujeto se podrían diferenciar las siguientes fuerzas: La intención del sujeto que quiere aprender y que puede vincularse con la fuerza de su convicción (visión), la fuerza de su voluntad (misión) y la fuerza de sus fortalezas (valores), con la tendencia contraria de las propias debilidades (defectos).

En lo referente al objeto de aprendizaje, la atracción-repulsión de los objetos que condicionan el aprender hasta el punto de poder llegar a «atrapar» o «repeler». Entre los objetos se encuentran los que se deben aprender y que no son necesariamente atractivos. Y también se encuentran todos los posibles objetos que arrastran, pero que no deben de forma necesaria o conveniente, ser aprendidos con vistas a la propia realización original.

En relación al mundo, el impulso y la atracción del mundo, compuesto por sujetos (padres, docentes, compañeros, amigos, enemigos, desconocidos...) y objetos (Internet, sociedad, cultura, supuestas fuerzas supranaturales...), impacta con enseñanzas que el sujeto debe aprender a gestionar para su propio aprendizaje. Como ya se ha expuesto, este impulso, en orden a la intención, puede resultar

una amenaza o una oportunidad. Y también se debe contar con el impulso de las leyes del mundo, que ordenan la dinámica de la tensión. Estas leyes pueden ser necesarias o contingentes según su origen.

Y con respecto al origen, el impulso y la atracción del origen. Como todo lo originado, el sujeto tiende a crecer y desarrollarse desde su origen y desde la propia intención del sujeto se ve atraído por el misterio del origen generador de su vivir inteligente y si éste cuenta con una intención por la que le ha originado. También se aprecia un impulso de las leyes del origen que ordenan el cosmos desde su origen con la que se configuran to la dinámica de la tensión. Estas leyes pueden ser necesarias o contingentes según su origen (Stein, 1920).

Con el objeto de aprendizaje. Es todo lo que puede ser materia de aprendizaje para el sujeto, incluso éste mismo. Es vivido dentro de la propia imagen de mundo del sujeto que aprende adoptando sobre éste, una determinada actitud de aprendizaje. De forma inseparable con el sujeto que aprende, componen, como si dijéramos, las dos caras de una misma moneda: el aprendizaje.

Y el resto de sujetos y objetos que ejercen presión en la experiencia. Hace referencia al resto de «lo otro», al resto del mundo, que no es el sujeto que aprende ni el objeto de aprendizaje, pero que impactan en el aprendizaje de forma singular y concreta en cada vivencia de aprendizaje.

4. Conclusión

Este estudio no da por cerrada la intuición eidética de aprendizaje, sencillamente es una presentación de elementos de su esencia que se han considerado oportunos explicitar. Deberá ser en estudios sucesivos dónde se vayan concretando pormenorizadamente todos los elementos de la intuición en la medida que surjan nuevas conveniencias e intereses para su despliegue. En cualquier caso, la redacción discursiva de la intuición, por su propia configuración, nunca será definitiva, sino que permanece abierta y en constante evolución con la vida, pero a la vez permaneciendo perennes sus elementos en la medida que se confirman con el universal empírico.

Este empeño por sintetizar la intuición de la esencia del aprendizaje humano, no es un simple ejercicio de intelectualidad, se trata de estar en mejor disposición para afrontar los retos de la sociedad del aprendizaje que se abre paso en nuestros días. Si las teorías se diseñan en función de aspectos accidentales, cuando cambian esos rasgos, las teorías dejan de ser eficientes. Lo que se ha procurado, es aportar elementos esenciales en los que se puedan mirar las teorías del aprendizaje para garantizar su efectividad en un mundo de aprendizaje que cada día es más cambiante en lo accidental.

5. Bibliografía

Bernays, E.L. (1928). Manipulating public opinion: The why and the how. *American Journal of Sociology*, 33, 958-971. Doi: <http://dx.doi.org/10.1086/214599>

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata. [Orig.1916].

- Frankl, V. (1999). *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós.
- Frankl, V. (2010). *El hombre doliente: fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Fullan, M. (2002) El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado: *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 6, 1-14.
- Heidegger, M. (1994). Conferencias y artículos. Barcelona: Ediciones del Serbal. [Orig.1927].
- Husserl, E. (1999). *Investigaciones lógicas*. Madrid: Alianza Editorial. [Original 1901]
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Primero. Introducción general a la fenomenología pura*. México: FCE. [Original 1913]
- Jaspers, K. (1967) *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Editorial Gredos. [Orig. 1960].
- Lévinas, E. (2002) *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme. [Orig. 1961].
- Martínez, L. M. (2015). El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea. *Revista de Investigación en Educación*, 13, 27-52.
- Ormrod, J.E., Escudero, A.J., & Soria, M.O. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.
- Ortega y Gasset, J. (1943). *Obras Completas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Richir, M. (2010). Imaginación y Phantasia en Husserl. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 34, 419-438.
- Seligman, M., Randal, M., Gillham, R., Reivich, K., & Linkin, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Siemens, G., & Weller, M. (2011). The Impact of Social Networks on Teaching and Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8, 164-170.
- Smith, R. (2016). Metamorphosis and the Management of Change. *Journal Of Philosophy Of Education*, 50, 8-19. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.12169>
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge University Press.
- Stein, E. (2002). *Obras Completas, Vol. II-Escritos Filosóficos (Etapa Fenomenológica: 1915-1920)*. Madrid: Editorial Monte Carmelo. [Orig. 1920]

UNESCO (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Online: UNESCO. Recuperado el 2 de abril de 2017, de: http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

UNESCO (2012). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 27 de julio de 2012*. Recuperado el 20 de julio de 2017, de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/sustainable-development/>

UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Online: UNESCO. Recuperado el 20 julio de 2017, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>