



# Aprendizaje activo

## en la Universidad de los niños

### Movimiento, participación y consciencia

Por Ana María Londoño Rivera

Jefe de la Universidad de los niños EAFIT


**Aprender es, precisamente, burlar los pronósticos de todos los profetas y las predicciones de todos aquellos que quieren nuestro bien y dicen conocer nuestro verdadero modo de ser. Aprender es atreverse a subvertir nuestro «verdadero modo de ser»; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es «hacerse obra de uno mismo». (Meirieu, 1998, pág. 80)**

¿Qué significa ser activo frente a un objeto de conocimiento? ¿Cómo suscitar distintas formas de acción con respec-

to al saber abordado en experiencias de aprendizaje? A continuación, se propone una interpretación desde la Universidad de los niños EAFIT sobre el sujeto activo en la construcción de conocimiento. Esta se basa en la experiencia que se ha tenido durante 15 años en el acercamiento de niños, niñas y jóvenes al saber científico, social, artístico y humanístico con la participación de diversos docentes de la Universidad EAFIT.

En la Universidad de los niños se considera a los niños, niñas y jóvenes como sujetos activos en la construcción de conocimiento: seres inteligentes, sensibles, creativos, involucrados con la realidad, atentos. Estos y otros apelativos trazan una forma de relacionamiento en la que diversos sabe-





res, incluso el saber científico, se nutre de la experiencia subjetiva y parten de ella para el acercamiento teórico a los conceptos y nociones, así como para el desarrollo de habilidades.

Esta concepción de la infancia y la juventud exige que los conceptos propios de cada disciplina se acoplen y se contrasten con la experiencia vital de cada participante. Por esta razón, el diseño de actividades parte de la premisa de que la suma de las versiones, opiniones, hipótesis, experiencias es más que la teoría.

## ¿Ser activo se opone a ser pasivo?

La denominación aprendizaje activo se opone a aprendizaje pasivo. La oposición no hace referencia necesariamente al movimiento del cuerpo, pero sí al movimiento de la mente.

El acto educativo es, por excelencia, un espacio donde tienen lugar acciones cognitivas, narrativas, discursivas y afectivas. De la interacción de dichas acciones se genera una relación entre los estudiantes y el conocimiento que puede resultar perdurable, contextualizada y gozosa. Como lo afirma el pedagogo francés Philippe Meirieu:

**Si resulta que la enseñanza tradicional, en forma de lección magistral, es el medio más eficaz para fa-**

**vorecer el aprendizaje del alumno, no hay que renunciar a ella...pero la fuente del progreso intelectual de espectador no es la calidad intrínseca del espectáculo, sino el modo en que lo acoge, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que ya sabe, el modo en que eso le induce a reconsiderar sus ideas. (Meirieu, 1998, pág. 75)**

Wagensberg en un sentido similar sostiene que:

**En una facultad universitaria se seguirían impartiendo clases magistrales para audiencias de centenares de alumnos, pero no para preleer nada, sino para seducir, para proveer estímulos, para plantear enigmas, problemas y conjeturas y, en fin, para que la audiencia acabe pidiendo la hora de lanzarse a la cafetería y a la biblioteca, dos auténticos templos del gozo intelectual. (Wagensberg, 2007, pág. 53)**

El aprendizaje activo requiere una relación con los objetos de conocimiento que considere las dimensiones: cognitiva, en relación con el objeto mismo de conocimiento; narrativa, sobre la forma en que este conocimiento se presenta ante el estudiante; discursiva, o el lenguaje propio del área del saber; y



afectiva, referida a la relación del objeto de conocimiento con la experiencia vital del estudiante.

Activo, entonces, se opone a una ejercitación fundada en la simple repetición, que no genera nuevos sentidos; la estandarización, patrones de acción que no toman en cuenta las diferencias individuales; y descontextualización, un saber que se enseña sin apelar a las nociones de relevancia cognitiva y pertinencia social. En otras palabras, ser activo compromete la noción de autonomía en un sentido intelectual, que considera una dimensión ética, relativa a una conducta orientada al aprendizaje. Dicha autonomía, en cierto modo, recoge parte de la herencia de la Ilustración que, sin negar la emocionalidad, le concede una alta importancia al uso de la razón, o dicho en palabras de Zuleta:


**Son tres las exigencias racionales, según Kant. La primera, pensar por sí mismo, es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad, de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración; la segunda, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, es decir, mantener por una parte el propio punto de vista, pero ser capaz, por otra parte, de entrar**

**en diálogo con los otros puntos de vista, en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para ver en qué medida son coherente consigo mismo; y la tercera, es llevar las verdades, ya conquistadas, hasta sus últimas consecuencias, es decir, que si los resultados de nuestra investigación nos conducen a la conclusión de que estamos equivocados, lo aceptemos. (Zuleta, 2008, pág. 23)**

## ¿Qué significa ser activo frente a un objeto de conocimiento?

La expresión ser activo implica tres aspectos: movimiento, participación y consciencia. Cuando aquí se habla de *movimiento*, se hace referencia a una relación dinámica con respecto al objeto de conocimiento. No hay que olvidar que un objeto de conocimiento es complejo de por sí, pues además de estar integrado por elementos diversos, se define por una red de relaciones entre dichos elementos. En esa medida, será necesario que el sujeto adopte una disposición de apertura que lo capacite para percibir, analizar e interpretar sus múltiples elementos y relaciones. Así mismo, el sujeto participa de la dinámica que propone el objeto de conocimiento, el cambio.





Para Jorge Wagensberg esta relación se expresa en términos de necesidad: el pulmón necesita aire, el corazón sangre, la boca saliva, el cerebro cambia. Y en este sentido el alimento para la mente puede adoptar dos modos: el modo «tipo cine» (inmóvil en un entorno móvil) o el modo «tipo viaje» (móvil en un entorno inmóvil) (Wagensberg, 2007).

El aprendizaje activo implica *pensar, reflexionar, analizar* y adoptar como punto de partida los saberes previos, los intereses, las opiniones para que el objeto de conocimiento en particular haga parte de la experiencia subjetiva y vital del estudiante.

Ser participativo, estar implicado y apropiarse del conocimiento se relacionan con la relevancia y pertinencia del objeto de conocimiento. Cuando el objeto de conocimiento es presentado en relación con la realidad, el estudiante puede descubrirse como un sujeto involucrado en los problemas de la sociedad y participar en la búsqueda de soluciones. El aprendizaje activo favorece que los estudiantes estén en *contacto con la realidad* y conozcan los casos, los contextos y las situaciones en las que un saber ha sido aplicado o puede ser aplicado.

Para Jorge Wagensberg el contacto con la realidad es el mejor estímulo para alcanzar un compromiso de

participación. Sea cual fuere este compromiso, el aprendizaje ha de estar animado por los elementos propios de una «ocasión social» cuyo principio y fin se constituya en el debate argumentado, la construcción de consensos y la toma de decisiones que conducen a la acción:

**No hay que servir la comprensión y la intuición listas para ser deglutidas de un trago, sino crear caminos que lleven hasta ellas, dar la oportunidad para que éstas, sencillamente, ocurran. Para que “caiga la ficha” la mente debe tener holgura para respirar y libertad para reflexionarse sobre sí misma. La comprensión por extrusión exterior cierra el paso al gozo intelectual. La conversación debe crear las condiciones para que la mente comprenda, no para que confiese o simule haber comprendido. (Wagensberg, 2007, pág. 50)**

El aprendizaje activo es *consciente* en cuanto prioriza la comunidad sobre el individuo. En este sentido permite que la interacción entre pares posibilite el contraste de ideas, la comparación de visiones, la negociación de puntos de vista. Es por esto que los modelos centrados en el aprendizaje activo privilegian la conversación y el encuentro como medios para la construcción de comunidad.



Ser activo frente a un objeto de conocimiento es sinónimo de pensamiento, reflexión, análisis, contacto con la realidad, contexto, conversación, contraste, comparación, entre otros. Y se refiere a que las estrategias de enseñanza se enfocarán en la problematización del saber, más que en la transmisión de este.

## ¿Cómo suscitar distintas formas de acción en experiencias de aprendizaje?

A tono con la idea de que el aprendizaje activo se fundamenta en un paradigma de la complejidad, en el que importa sobre todo el trámite de competencias cognitivas y sensorio-motrices no simples (Vélez, 2000), el mediador estará llamado a crear las condiciones necesarias para implementar diversas acciones didácticas.

Como en todo acto educativo la figura del mediador sigue siendo fundamental para que el aprendizaje sea posible. El aprendizaje activo sitúa al mediador en un ejercicio permanente de reflexión sobre la relación entre los estudiantes y las habilidades que ellos requieren para resolver los problemas de la sociedad. En palabras de Philippe Meirieu, este dilema se expresa así:

**Cierto que los saberes y conocimientos que intentamos transmitir y de cuyo “montaje” esperamos que salga un ser a nuestra imagen estuvieron muy vivos en otros tiempos. (...) Pero esas disciplinas, demasiado a menudo, sólo se quedan con algunos fragmentos de los problemas fundacionales en que se inscribían. La biología, la historia, la literatura, las matemáticas o la física ya no son intentos de responder a los interrogantes humanos esenciales. (Meirieu, 1998, pág. 69)**

Desde el mediador, activar será entonces guiar al estudiante hacia una relación autónoma con los objetos de conocimiento, acción que implicará una revisión de las estrategias de evaluación que permitan la autorregulación y una mirada crítica frente al proceso individual. Al incorporar una visión personalizada de la construcción de conocimiento, la evaluación se enfocará en reconocer la singularidad y diversidad de los estilos de aprendizaje. En palabras de Jorge Wagensberg existen riesgos al momento de implementar estrategias de evaluación lejanas a la experiencia del estudiante:

**La mala pedagogía intenta con frecuencia arrancar una confesión de que se ha comprendido. El truco es**





repetir y repetir hasta que la víctima confunde “comprender” con “haber visto”. (...) Es una confesión fácil de obtener (vamos, vamos, que somos muchos, vamos, vamos, que no tenemos todo el día, vamos, vamos, que necesito evaluarte...). Y como en todas las confesiones forzadas, la víctima acaba por creer en su “culpabilidad”. ¿Cómo distinguir si uno comprende, o, por el contrario, si a uno le han convencido de que ha aprendido? (Wagensberg, 2007, pág. 51)

Por esta razón el mediador propondrá un ritmo y una metodología en la que el estudiante pueda desarrollar sus habilidades y destacarse desde sus particularidades.

Dar este paso hacia modelos educativos centrados en el aprendizaje activo será posible en cuanto el mediador adopte una actitud permanente de aprendiz. Que sea un portavoz mismo de la sed de conocimiento y se sitúe en un rol constante de aprendizaje.

## Bibliografía

- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona, España: Paidós.
- Zuleta, E. (2008). Educación y democracia. Medellín, Colombia: Hombre nuevo.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona, España: Laertes.
- Wagensberg, J. (2007). El gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligencia y la belleza. Barcelona, España: Tusquets.
- Vélez, M. (2000). Hacia una cultura educativa de la complejidad (Vol. 4). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

