

**RESUMEN:** En este ensayo se realiza un acercamiento a la problemática teórica que implica la noción de aprendizaje relacional y se esbozan lo que consideramos son sus fuentes, a saber, el pensamiento crítico y el pensamiento relacional, tomando en cuenta también la pedagogía dialógica (Freire, 2002), como un marco para el desarrollo de esta forma de aprendizaje y a su vez entendida no solamente como la interacción entre individuos, sino como el proceso de construcción de relaciones, que permiten la configuración de objetos de estudio, y por lo tanto de conocimiento sobre la realidad.

**Palabras claves:** Pensamiento relacional; Pensamiento crítico; Aprendizaje relacional.

## PENSAMIENTO RELACIONAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO: FUENTES DEL APRENDIZAJE RELACIONAL

\* Mgter. LUIS CARLOS MORALES ZÚÑIGA

**LE TITRE:** Relationnel pourtant et critique pourtant: ressource de lerning relationnel.

**LE RÉSUMÉ:** Dans cette recherche est porté dehors une approche théorique au problème qui implique la notion d'apprendre relationnel et ils sont tracés est considéré leurs sources, la pensée critique et la pensée relationnel, en prenant aussi en considération le dialogical de la pédagogie (Freire, 2002), comme une marque pour le développement d'apprendre chemin et pas seul comprenait comme l'interaction parmi individus, mais comme le processus de construction de rapports qui autorisent la configuration d'objets de l'étude, et par conséquent de connaissance au sujet de la réalité.

*Les mots de la clef:* La pensée relationnel; La pensée

**TITLE:** Relational though and critical though: resource of relational lerning.

**ABSTRACT:** In this research is carried out a theoretical approach to the problem that implies the notion of learning relational and they are sketched are considered their sources, the critical thought and the thought relational, also taking into account the pedagogy dialogical (Freire, 2002), as a mark for the development of learning way and not only understood as the interaction among individuals, but as the process of construction of relationships that allow the configuration of study objects, and therefore of knowledge about the reality.

*Key words:* Thought relational; Critical thought; learning relational.

\* Magister en Sociología.

[luis23m@gmail.com](mailto:luis23m@gmail.com)

Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, Universidad de Costa Rica. Director del Departamento de Educación Secundaria.

## **Introducción**

Estas herramientas cognitivas que son las fuentes del aprendizaje relacional, están orientadas a la captación de la realidad socio-histórica o natural, y a la evaluación del conocimiento que se construye sobre esas realidades, y constituyen lo que proponemos como un primer acercamiento al concepto y a las condiciones de existencia teórica del aprendizaje relacional.

Por tanto, lo esencial de nuestra discusión es la definición del fenómeno socio-cognitivo al cual le hemos asignado la denominación de aprendizaje relacional, y cuáles son las condiciones epistemológicas necesarias para su existencia. Decimos que se trata de un fenómeno socio-cognitivo puesto que partimos del principio de que el aprendizaje es un proceso que se desarrolla socialmente, a pesar de que son los individuos quienes aprenden. De manera que el aprendizaje es social en tanto se presenta como el resultado de la interacción entre individuos, y las relaciones que estos establecen entre sí, así como entre ellos y el conocimiento disponible o alcanzable en una sociedad determinada. Al decir que el aprendizaje es social, también decimos que es relacional, pues nos movemos además en la dirección de considerar la *relacionalidad* del conocimiento, ya que toda forma del saber es un sistema de relaciones, que se despliega en múltiples direcciones, tanto a nivel interno y externo del individuo cognoscente y del conocimiento o del objeto cognoscible, así como a nivel macro y micro social en las manifestaciones empíricas de ese conocimiento y de su proceso de construcción y constitución.

Entonces, el desarrollo de esta propuesta teórica tiene en consideración dos elementos centrales, el primero es el pensamiento relacional (Bourdieu, 1995) (Donati, 2010), sobre el cual se expondrá tanto su definición, como las principales discusiones en torno a esta concepción epistemológica; el segundo elemento es el pensamiento crítico (Morales, 2014) (Fischer, 2002), el cual consideramos una condición necesaria para el desarrollo de la noción que hemos denominado aprendizaje relacional. Finalmente, como síntesis del texto, proponemos lo que se entiende, desde nuestra perspectiva analítica, por aprendizaje relacional, y lo ubicamos dentro de las posibilidades prácticas de la pedagogía dialógica como un marco de acción, - esto es, de existencia empírica - y de referencia para aprender relacionamente.

### ***Pensar relacionamente: construcción de objetos de conocimiento***

Las prenociones - dice Emile Durkheim- son herramientas que utilizamos en la vida cotidiana para solventar las necesidades prácticas que enfrentamos en cada uno de nuestros días, estas prenociones se nutren del sentido común y de la interacción (Durkheim, 1997) y nos impulsan a pensar y descifrar la realidad en términos de unidades, de realidades, de substancias, mas no en términos de relaciones. Por ejemplo, cuando pensamos en la familia, en el Estado, en el dinero, y en diversos elementos propios de nuestra cotidianidad, solemos observarlos como entes, prescindiendo de las relaciones internas y externas que constituyen, le dan realidad y sentido, a cada uno de esos hechos brutos. Sobre el tema de las unidades, las esencias y las relaciones, cabe recordar la tesis VI de Karl Marx sobre Feuerbach, donde Marx nos señala que: ***“Feuerbach diluye la esencia religiosa en la esencia humana. Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales”*** (Marx, 1955).

Esta problemática ha sido sintetizada en el planteamiento de Emirbayer (1997), quien en su texto *Manifiesto for a relational sociology*, señala que es en la ciencia moderna donde la noción de *relacionalidad* adquirió relevancia como una forma de contraposición frente a las concepciones realistas y substancialistas del conocimiento, y de la realidad, además de constituirse en una opción epistemológica, teórica, y explicativa, que permite observar desde otro punto de vista la realidad social y la realidad natural. El substancialismo es entonces la oposición al *relacionismo*, pues piensa en términos de substancias, de unidades, y no en términos de relaciones. Sobre estos aspectos, Emirbayer señala que: ***“El punto de vista relacional en la acción social y el cambio histórico, puede ser útilmente caracterizado si se le compara con su opuesto, la perspectiva substancialista. Esta última toma como su punto de partida la noción de que son las substancias de varios tipos (cosas, seres, esencias) las que constituyen las unidades fundamentales de toda indagación”*** (Emirbayer, 1997).

Entonces, por oposición, el punto de vista relacional toma como inicio de toda indagación, no las substancias, sino las relaciones entre fenómenos, conceptos o problemas. Esta distinción es fundamental, pues son las relaciones las que constituyen la existencia de la realidad externa. En tal sentido, incluso la existencia del pensamiento mismo es el resultado de diversas relaciones, algunas se dan a lo interno del sujeto cognoscente, y que la

neurociencia ha estudiado ya, dando cuenta de los procesos de relaciones y redes neuronales (Linás, 2003) (Dehaene, 2014a).

Estas relaciones internas entre neuronas, que se desarrollan en el orden biológico-químico del ser cognoscente, permiten la existencia de los procesos cognitivos complejos que van desde el aprendizaje motriz, hasta las abstracciones más intrincadas como la conciencia de sí y de los otros, la memoria, los sueños, el desarrollo de conceptos, y redes de conceptos, entre otros procesos psico-cognitivos (Dehaene, 2014b). A nivel externo, las relaciones también constituyen un punto de partida del conocimiento que elabora el sujeto, pues incluso tal como lo ha dicho Piaget cuando se refiere a los estadios del desarrollo cognitivo - los cuales son de orden mental - la existencia de un estadio del desarrollo cognitivo depende del contexto sociocultural en el cual el sujeto se desarrolla: **“Para que haya estadio hace falta, primero, que el orden de sucesión de las nociones sea constante. No la cronología, sino el orden de sucesión. Se puede caracterizar a una población dada por una cronología, pero esta cronología es extremadamente variable y depende de la experiencia anterior de los individuos y no solamente de su maduración. Depende, sobre todo, del medio social que puede acelerar o retardar la aparición de un estadio, o incluso impedir su manifestación”** (Piaget, 1973: 56).

Las nociones o ideas expuestas por Piaget denotan la importancia de las relaciones externas del sujeto cognoscente, para la aparición de los diversos estadios del desarrollo cognitivo, que constituyen el esquema explicativo de este autor, desarrollado con la finalidad de comprender el proceso interno de construcción del conocimiento.

Piaget sostiene entonces, que para la existencia de los estadios del desarrollo cognitivo, lo cual implica la maduración biológica y cerebral del individuo, resultan imprescindibles, aún más que la maduración física, la experiencia, pero por sobre todo, dice Piaget, depende de la sociedad en la que ese individuo se encuentra, la aparición, aceleración o inexistencia de un estadio determinado. De manera que, las relaciones sociales y culturales, así como materiales (Marx, 1978) son las determinantes en el desarrollo de los procesos cognitivos que facultan a un individuo para la construcción de conocimiento sobre el mundo externo y sobre sí mismo.

La cuestión entonces de la interacción social es un elemento constitutivo del conocimiento, tanto del conocimiento científico el cual es sin duda social, así como del conocimiento de la vida cotidiana que se construye en la interacción. Sobre este énfasis en la interacción social

como elemento constituyente de la realidad y del conocimiento científico, el sociólogo alemán George Simmel, planteó su obra *Estudios sobre las formas de socialización*, que el objeto de estudio de la nueva ciencia de la época llamada Sociología, es la interacción social, las relaciones sostenidas entre individuos, que poseen una forma en la cual se desarrollan, y un contenido que le da el sentido a la relación (Simmel, 1939).

Desde el punto de vista de Simmel, existe sociedad donde existen relaciones e interacción social. He aquí, una de las primeras aplicaciones científico sociales del pensamiento relacional, que tiene por objetivo el conocimiento, la comprensión y la explicación del universo social tomando en cuenta las relaciones entre individuos, a diferencia de otros sociólogos clásicos que pusieron el énfasis en otros objetos de estudio, por ejemplo, Emile Durkheim (1997) centró su atención en los *hechos sociales*, Max Weber (2008) en la *acción social*, Talcott Parsons en el *Sistema Social* (2013) y la *Estructura de la acción social* (1949). En la ciencia social contemporánea hay al menos dos tendencias relacionales que han tomado fuerza como herramientas explicativas y comprensivas del universo social. Una es la sociología y el análisis de redes sociales, y la otra es la sociología relacional, cuyas propuestas han tenido un desarrollo considerable en el mundo académico-científico contemporáneo.

Sobre el análisis de redes sociales habría que decir que G. Simmel es normalmente considerado el precursor de este tipo de estudios, y la mayoría de investigadores que utilizan el análisis de redes consideran que el inicio está en los *Estudios sobre las formas de socialización* (1939), en el que se puntualiza sobre el análisis de las acciones recíprocas entre individuos, como principio básico de la interacción social, y de la formación de interacciones (Mercklé, 2004). El análisis de redes sociales no es solamente una herramienta o una técnica de investigación, sino que se trata de un aparato teórico-metodológico capaz de explicación y comprensión de la realidad social, por medio de la reconstrucción de las interacciones sociales (Adler-Lomnitz, 2013).

La segunda tendencia relevante en la actualidad sobre el pensamiento relacional en la ciencia social, son las nociones de actor-red (Latour, 2005) y de sociología relacional (Donati, 2012). La teoría del actor-red propuesta por Bruno Latour básicamente señala que el desarrollo del conocimiento científico se da debido no solo a las relaciones entre individuos humanos, sino también entre individuos no humanos. Estos individuos de cualquier especie son denominados *actantes*.

Los *actantes* son elementos de cualquier género que están en interacción con los actores sociales, y que de alguna manera nos hacen *hacer*, tienen influencia, y por lo tanto establecen relaciones e interacciones con los investigadores, en el proceso de construcción del conocimiento y de trabajo científico, *actantes* como los microbios, los instrumentos científicos, los programas estadísticos, entre otros, forman parte de las redes de conocimiento, y de producción de conocimiento. Tenemos también la sociología relacional, donde uno de los principales exponentes es el sociólogo italiano, Pierpaolo Donati (2012). En esta corriente de pensamiento sociológico, se pone el énfasis en el estudio del sujeto como un individuo relacionalmente constituido, al respecto Donati señala: ***“La sociología relacional se propone revelar el hecho de que todo ser humano está relacionalmente constituido como persona, y lo mismo podría decirse de cada institución social. De acuerdo con este paradigma, una formación social es humana en la medida en que las relaciones sociales que la constituyen son producidas por sujetos que se orientan a sí mismos recíprocamente hacia los otros, sobre la base de un significado que sobrepasa los requerimientos funcionales. Aun cuando hablamos a nuestro yo en soledad o aisladamente, las relaciones sociales están en juego. Podemos olvidarlas, podemos ignorarlas, podemos desaparecerlas. Pero aún están ahí” (2012: 16).***

Donati considera que el universo social en el cual nos movemos es relacional, y por lo tanto ha elaborado conceptos como bienes relacionales o diferenciación relacional, y entiende que para comprender las acciones de los individuos, debemos comprender las relaciones que le dan sentido a tales acciones. Un bien es relacional, en tanto contiene, existe y posee sentido, debido a las relaciones humanas y sociales que le confiere o le imputan su propia existencia y esencia.

Estas corrientes de pensamiento sociológico o teorías sociológicas, centran su análisis en el tema de las relaciones sociales. Sin embargo, existe otra forma de pensamiento relacional en sociología, que ha cobrado relevancia plausiblemente gracias al impulso que le ha dado Pierre Bourdieu, y que está presente tanto en su concepción epistemológica (Bourdieu, 2005), así como en su teoría del campo social. Esta tendencia ha sido construida por Bourdieu a partir de la observación y del estudio directo de espacios sociales, que ha denominado *campos*, tales como el campo religioso, el campo jurídico, el campo del arte, el campo científico, entre otros (Bourdieu, 1995).

Para Pierre Bourdieu su teoría de los campos es una teoría relacional, pues el campo es un espacio social de relaciones de fuerza entre los agentes sociales, quienes se mueven en función del capital que define al campo, y desarrollan estrategias para apropiarse de ese capital o evitar la apropiación por parte de otros agentes (Bourdieu, 1997). Es de nuestro interés más que la teoría de los campos, lo que Pierre Bourdieu considera esencial para la epistemología de las ciencias sociales, y para su concepción investigativa, la idea de que los objetos de estudio propios del conocimiento, son construcciones, es decir, son relacionales, o más precisamente, sistemas de relaciones.

Un elemento fundamental en el pensamiento de Pierre Bourdieu es la idea del establecimiento de relaciones como proceso de construcción del objeto de estudio. En su obra - escrita en conjunto con J.C. Chamboredon y J.C. Passeron - *El oficio de sociólogo* (2005), el apartado en el que se aborda el tema de la construcción del objeto inicia con una referencia esencial para nuestro planteamiento, en la cual se lee, parafraseando a Max Weber (1965), que no son las relaciones reales entre objetos, sino las relaciones conceptuales entre problemas, las que constituyen un campo científico. Esta afirmación, clásicamente weberiana, tiene tres implicaciones de orden epistemológico que plantearemos a continuación, y que están en estricta relación con el pensamiento relacional, y sobre todo con la forma de aprender relacionamente:

1. La primera implicación se trata de la distinción entre relaciones reales entre cosas, y relaciones conceptuales entre problemas. Las relaciones objetivas entre cosas están en el mundo externo, tanto natural como social; la palabra cosa es demasiado sustancial, pero sirve a nuestros propósitos en el entendido de hechos brutos, que son realmente existentes y no dependen de nuestra conciencia, de nuestra perspectiva, de nuestro punto de vista ni de nuestra existencia. Pero las relaciones conceptuales entre problemas, son en cambio un resultado de la perspectiva del sujeto cognoscente, se trata de una perspectiva constructivista (Rosas, 2001), pues en toda forma de constructivismo es el sujeto quien aprende y quien crea objetos de estudio científicos, los cuales si bien pueden estar dados por la naturaleza como hechos brutos, adquieren un sentido cuando el sujeto les imputa sentido, pues no tienen sentido por sí mismos. De manera que la primera implicación resalta las relaciones construidas, por la relación entre sujeto y objeto.

2. Una segunda implicación que se desprende de la referencia de Pierre Bourdieu a Max Weber, es la idea de relaciones entre problemas. Un problema, tal como lo entendemos dentro de nuestra lógica expositiva y epistemológica, es un vacío en el estado actual del conocimiento sobre un segmento de la realidad que nos interesa. La noción de problema puede tener, por el uso y abuso cotidiano de las palabras, una connotación negativa, pero en este campo en particular, se trata de problemas de orden cognitivo, elementos que no conocemos aún - y que quizá del todo no conoceremos a cabalidad - a los cuales nos aproximamos utilizando las herramientas de la razón, de la ciencia, de la teoría y de la metodología. Esta implicación entonces podríamos sintetizarla en la idea de que estudiamos problemas, esto es, solventamos vacíos que saltan a la luz en nuestro estado actual del conocimiento.
3. La tercera implicación, y quizás la más importante, es que estos problemas los constituimos y los estudiamos relacionamente. Como se puede leer en la referencia que analizamos, se trata de *relaciones conceptuales entre problemas*. No es cualquier tipo de relación, no son relaciones reales, sino relaciones conceptuales. Esto quiere decir que el sujeto cognoscente, utiliza un aparato teórico-metodológico que permite conectar los conceptos, las nociones teóricas, las abstracciones, con los hechos concretos, con los datos brutos, con la evidencia empírica. Este proceso es entonces teórico-metodológico porque es el método el que nos ayuda en la mediación entre lo teórico y lo empírico. Aquí nos acercamos a una sub-implicación, en la cual Pierre Bourdieu (1995) insiste, y que tiene que ver con que buena parte del pensamiento relacional consiste en ligar lo abstracto (teórico) con lo concreto (histórico-empírico), esta relación es permitida gracias a lo metodológico.

El pensamiento relacional entonces nos invita a ver más allá de las substancias, de las esencias, de los hechos brutos y de las cosas, con el fin de observar más bien las relaciones intrínsecas y extrínsecas que esas esencias poseen. Nos invita también a construir las relaciones, pues una de sus principales enseñanzas es que el pensamiento y la razón, consisten en herramientas poderosas para darle sentido a los datos, y establecer relaciones conceptuales entre problemas. Los objetos de estudio se construyen mediante el trazado de relaciones que el sujeto realiza y que permiten abordar cognitivamente los problemas, sobre este tema, Gastón Bachelard (2000) ha señalado: ***Ante todo, es necesario saber plantear los problemas. Y dígame lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se***

***plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye***” (p.16).

El pensamiento relacional es entonces un acto de construcción, y de planteamiento de problemas, y sobre todo de aprendizaje sobre cómo plantear los problemas. También es una reivindicación del sujeto cognoscente como un individuo capaz de operaciones racionales, teóricas, y metodológicas, cuya orientación está en la captación de la realidad, entendida como un universo de relaciones de diverso orden.

### ***Pensar críticamente: evaluación epistemológica y (científico) social***

El pensamiento crítico es el despliegue de las armas y las categorías de la razón hacia lo existente, hacia la realidad en la que nos encontramos, con el fin de entenderla y desarrollar la capacidad de incidir sobre ella. Parafraseando la tesis número once de Karl Marx (1955) sobre Feuerbach, no se trata solamente de comprender el mundo, se trata de transformarlo. Pero esta forma de razonamiento no se orienta exclusivamente hacia el mundo o mejor dicho hacia la realidad, sino que se orienta también hacia el propio conocimiento que podemos desarrollar sobre esa realidad, pues se trata de una forma de evaluar el sentido del conocimiento, las herramientas intelectuales que utilizamos para acercarnos a ella, y las condiciones de validez del conocimiento y sus categorías.

Desde la perspectiva de Loic Wacquant (2006), existen dos acepciones para la palabra crítica, una es la tradición de pensamiento kantiana, que se trata de la crítica de la razón, y de los mecanismos mediante los cuales desarrollamos categorías de conocimiento. Este tipo de pensamiento crítico evalúa la validez de todo aquello que construimos racionalmente, es decir, de nuestras herramientas cognitivas. La segunda es la tradición de pensamiento marxista, que busca mediante el análisis y la comprensión de la realidad socio-histórica y material, las posibilidades de incidir sobre ella.

Sobre la primera forma de pensamiento crítico, definido de esta manera por Wacquant, debemos recordar que el papel revolucionario de la filosofía kantiana, consiste en que mientras otros autores pre-kantianos (Russell, 2013) como John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776), o George Berkeley (1685-1753), se preguntaban y ensayaban respuestas a la pregunta sobre qué es el conocimiento, Kant (2002) reflexionó en su *Crítica*

sobre la razón pura sobre qué podemos saber, cuál es la validez del conocimiento, y cuál es la validez de los medios por los cuales alcanzamos algo a lo cual llamamos conocimiento.

La siguiente reflexión kantiana es sobre *qué debemos hacer*, qué es lo que la razón nos permite hacer, cómo debemos actuar. Estas ideas están desarrolladas en su trabajo titulado *Crítica de la razón práctica* (2001), en el que se propone desde la filosofía, un acercamiento a las acciones, hacia lo que él mismo denomina los *principios determinantes de la voluntad*, con el fin de exponer una filosofía moral.

La segunda tradición de pensamiento crítico, siguiendo el planteamiento de Loic Wacquant, es el marxismo, que se propone comprender la lógica sobre la que se fundamenta la sociedad capitalista, lo cual está plasmado en las principales obras de Marx, tanto en las que escribió de manera individual como en aquellas que escribió junto con Friedrich Engels (1988). Cabe recordar el célebre texto de Vladimir Lenin, *Tres fuentes y tres partes integrales del marxismo* (1966), donde se denota la capacidad intelectual y explicativa de esta corriente teórica, que logra pensar relacionamente, vinculando la economía política clásica inglesa, la filosofía alemana, y el comunismo francés, para construir un aparato teórico de una enorme capacidad explicativa con respecto a la sociedad capitalista, y además una propuesta de acción política, social, y económica.

Otro elemento constituyente del pensamiento crítico marxista, es su orientación hacia la crítica de la desigualdad, la explotación, y la apropiación individual de la riqueza creada socialmente. Es por esto que Wacquant se ha referido a la crítica marxista como crítica social, o más bien de las condiciones sociales de inequidad. Sin embargo, acá vale recordar aquella sentencia de Pierre Bourdieu (2000) que indica que las armas de la crítica si se quiere que sean efectivas deben ser científicas, entonces habría que decir que en realidad, el pensamiento crítico más fructífero es aquel que combina, la crítica epistemológica y la crítica científico social, con el fin de comprender e incidir sobre el mundo.

Después del pensamiento crítico kantiano y marxista, se ha dado un desarrollo muy amplio de la crítica, en muchos campos, con muchos autores y diversos debates (Morales, 2014), pero sin duda, todas tributarias de la tradición inaugurada por Kant, y llevada a su forma científico-social por Marx. Y si en algo coinciden estos dos autores pioneros, es justamente en su concepción sobre la orientación que debe tener el pensamiento crítico. En el prólogo de la *Crítica de la razón pura*, Kant afirma: “**Y nuestra época es la propia de la crítica, a la**

***cual todo ha de someterse. En vano pretendan escapar de ella la religión por santa y la legislación por majestuosa, que excitarán entonces motivadas sospechas y no podrían exigir el sincero respeto que sólo concede la razón a lo que puede afrontar su examen público y libre” (p.18)***

Y más tarde, en el año de 1843, Karl Marx (1943) en su carta a Arnold Ruge señala de manera vehemente: ***“Pero, si construir el futuro y asentar todo definitivamente no es nuestro asunto, es más claro aun lo que, al presente, debemos llevar a cabo: me refiero a la crítica despiadada de todo lo existente” (p.2).***

Todo debe estar bajo la mirada de la crítica, tanto de la razón, como de la ciencia social, con el fin de evaluar las condiciones de validez tanto de nuestros principios, ideales, valores, así como de nuestras prácticas, de nuestros modos de hacer y de actuar. Consideramos que el pensamiento crítico es una forma de pensamiento relacional, y por ello, una fuente de aprendizaje relacional, en el tanto permite procesos de construcción evaluativa de las relaciones que el sujeto cognoscente establece cuando se acerca a un objeto de estudio, y crea conocimiento sobre el objeto. Asimismo, permite el cuestionamiento sobre el entorno social, e impulsa hacia la acción con respecto a ese entorno, desde una perspectiva científica, esto es, comprender para actuar.

### ***El aprendizaje relacional en el marco de la pedagogía dialógica***

El aprendizaje relacional es un tema que está retomando importancia en los debates educativos y científico-sociales contemporáneos, como una forma de la acción educativa y de los procesos cognitivos que permitirían mejorar el proceso de captación de la realidad social y natural que el sujeto cognoscente puede desarrollar. Antes de realizar nuestra propuesta sobre lo que entendemos por aprendizaje relacional, sus características y la relación con la pedagogía dialógica, es importante tener en cuenta cómo se ha definido este concepto, en algunos textos académicos recientes y relevantes, por ejemplo, Morgado (2005) lo define como: ***“...forma de aprendizaje complejo y filogenéticamente nueva, que consiste en analizar, comparar y contrastar diferentes tipos de información” (p. 292).***

Vemos que en esta definición básica de Morgado, se le da importancia a la capacidad de comparar y contrastar información, lo cual consideramos que es sin duda una capacidad cognitiva importante, pero que en los términos en que orientamos nuestra discusión esta definición resulta limitada, pues como lo veremos más adelante, el aprendizaje relacional es

más que cotejar datos, información o conceptos. En la siguiente definición de Vinyamata (2015), se aprecia un esfuerzo por ir un poco más allá del contraste de datos: **“el establecimiento de relaciones entre acontecimientos en cuanto al contexto temporal (episódico), como el establecimiento de relaciones entre conceptos (semántico) y entre elementos de un contexto espacial (espacial)”** (p. 93)

La definición de este autor considera dos elementos que desde nuestra perspectiva son esenciales, el primero tiene que ver con la capacidad de establecer relaciones entre conceptos, lo que nosotros denominaríamos relaciones semánticas, y luego el tema de las relaciones entre elementos de un contexto.

En este segundo aspecto es donde el autor no clarifica de manera suficiente, a qué tipo de relaciones se refiere, pues los elementos de un contexto pueden ser muy variados, pueden ser datos, pueden ser recuerdos, pueden ser elementos geográficos, pueden ser elementos culturales, asimismo podrían ser también conceptos, de manera que podría ser casi cualquier cosa, con la substancialidad que tiene la palabra cosa y que es por definición lo opuesto a lo relacional. Sin embargo, el esfuerzo de definición es importante. Por otra parte, Soriano (2011) se refiere al aprendizaje relacional como una manera del aprendizaje implícito, y lo considera así: **“Cabe entender el Aprendizaje relacional como una forma de aprendizaje implícito, inconsciente, intuitivo, espontáneo, incidental, experiencial, facilitado por mecanismos biológico, interpersonales, afectivos, cognitivos y comportamentales, algunos preprogramados y otros derivados”**. (p.11)

Planteamos, contrariamente a este autor, que el aprendizaje relacional en cambio debe ser cultivado, sabemos que pensar en términos de realidad, de unidades y de sustancias es la forma de aprendizaje y de conocimiento de la vida cotidiana, tan llena de *prenociones* (Durkheim, 1997), de sentido común y de *doxa*, pero pensar en términos de relaciones, y no de realidades, es en cambio un ejercicio intelectual, una disciplina, y un esfuerzo de la razón, que busca captar un objeto de estudio, construido y entendido como un sistema de relaciones, o tal como lo sostiene Bourdieu (2005), un *objeto científico*, como un campo de relaciones expresamente construido.

Por ello, de ninguna manera podemos considerar que el aprendizaje relacional es espontáneo e intuitivo. Si bien es cierto, de nuevo parafraseando a Durkheim (1997), que las

preconociones y las intuiciones son puntos de partida, y que es necesario construir nociones científicas que nos permitan superar las preconociones del sentido común, y si es cierto además que podemos intuir relaciones entre diversos órdenes de elementos empíricos y conceptuales, también es necesario reconocer que este es un ejercicio que se cultiva en los campos científicos de investigación, muchas veces en contra del sentido común y de la opinión general, o tal como lo decían Paul Fauconnet y Marcel Mauss y (2002): “**De otra forma, una investigación seria, conduce a reunir lo que el vulgar separa, o a distinguir lo que el vulgar**”, pues la investigación científica es justamente un ejercicio relacional. Finalmente una definición más sobre el aprendizaje relacional que tomamos de un texto muy reciente sobre repensar lo que aprender significa en el siglo XIX: “**El aprendizaje relacional encierra la idea de que los estudiantes aprenden con y a través de otros, de una manera que se facilita el establecer conexiones entre sus vidas, con otras asignaturas, disciplinas y preocupaciones personales, lo que ofrece distintos tipos de oportunidades de aprendizaje**” (Savin-Baden, 2015: p. 27)

En la definición de Savin-Baden se introduce el elemento del aprendizaje social, en el sentido de las relaciones externas del sujeto cognoscente con otros sujetos como una parte fundamental del aprendizaje de relacional, sin embargo, desde nuestra posición, consideramos que las relaciones presenciales con otros sujetos son importantes, pero pensamos que las relaciones con otros se dan no solo de manera presencial, por ejemplo cuando tomamos un libro estamos en contacto con su autor, y con los autores citados, o bien cuando estudiamos un concepto, estamos en contacto con los que han hecho el desarrollo de ese concepto, por eso es que el aprendizaje siempre será social.

Llegamos a nuestro propio concepto de aprendizaje relacional, el cual lo entendemos como un proceso cognitivo mediante el cual, el sujeto desarrolla la capacidad de construir y reconstruir relaciones entre datos, fenómenos, conceptos, o problemas, como una forma de entender la realidad, o bien de plantear preguntas razonadas para la indagación sobre diversos objetos de estudio. Aprender relacionamente implica que el sujeto percibe la realidad y sus fenómenos, no como sustancias sino como sistemas de relaciones, y esto le permite captar la lógica de los fenómenos, o también le permite plantear los problemas para inquirir sobre la realidad. A continuación planteamos una caracterización del aprendizaje relacional, el cual podríamos considerarlo como:

1. **Epistémico:** es una forma específica de construir conocimiento y de entender el proceso de construcción cognoscitiva, a partir del establecimiento de relaciones entre fenómenos, datos, problemas, o conceptos. Es una teoría sobre el conocimiento, que puede ser llevada a la práctica. De esta manera el sujeto debe entrenarse, en la práctica, a concebir el mundo, y la realidad, no en términos de unidades sino en términos de relaciones.
2. **Problematizador:** Un problema es un vacío en el estado actual de los conocimientos de una sociedad, un grupo o un individuo. Al establecer relaciones entre fenómenos, el sujeto cognoscente aprende a interrogar los datos de la realidad, y por ende, se realiza un ejercicio de problematización de la la realidad.
3. **Un medio con arreglo a un fin:** El aprendizaje relacional es un medio para acceder a la realidad, o bien para iniciar su búsqueda. Las preguntas relacionales, que indagan sobre el efecto de algunas variables o fenómenos sobre otros, tienen el fin de construir conocimiento. Asimismo, la construcción de un objeto de estudio científico, entendido como sistema de relaciones, es un fin del aprendizaje relacional.
4. **Crítico:** la perspectiva crítica es fundamental dentro de esta forma de aprendizaje, que situamos entre las dos tradiciones de pensamiento crítico reseñadas. El aprendizaje relacional es crítico en el tanto es epistémico, pues necesita evaluar la validez no solo del conocimiento, sino de las relaciones que se construyen, pues ya vimos con M. Mauss y P. Fauconnet (2002), que la investigación conduce a reunir y distinguir, dos procedimientos característicos del aprendizaje relacional. Y además, es crítico en el tanto permite entender cómo funcionan las relaciones de fuerza y de poder en una sociedad determinada, aunado a la capacidad de explicación y eventual transformación que esto implica.
5. **Investigativo:** pues investigar es justamente aprender y construir objetos de estudio científicos a partir del establecimiento de relaciones entre datos empíricos, y datos teóricos, y es además plantear preguntas sobre la realidad social o natural, para ir en busca de respuestas provisionarias.
6. **Multi-nivel:** se establecen relaciones en distintos niveles, por ejemplo, relaciones entre datos empíricos, relaciones entre datos empíricos y teorías, relaciones entre métodos de investigación y datos empíricos, relaciones entre el sujeto cognoscente y los datos, o los conceptos, relaciones entre fenómenos, o entre problemas. Se establecen además relaciones intrínsecas y extrínsecas, es decir, las relaciones

internas y externas de los fenómenos o los objetos de estudio, por ejemplo si estudiamos los sistemas de parentesco en una sociedad, consideraríamos las relaciones internas de las familias que componen esa sociedad, así como las relaciones externas que le dan sentido al engranaje social.

7. **Social:** reconoce que el sujeto cognoscente no aprende solo, aunque se el sujeto el que aprende. El resultado, la naturaleza, y el alcance de las relaciones que un sujeto cognoscente puede eventualmente establecer, dependen de la posición que el sujeto ocupa en el sistema social de relaciones. La voluntad creativa del sujeto, que le permitiría ver relaciones entre fenómenos que otros quizás no puedan observar, depende de la socialización, pues no es posible establecer relaciones entre conceptos que no existen. Por ejemplo, para que un individuo se plantee la relación que existe entre estética y clase social - lo mismo se podría decir de quien usa conceptos como electrón, célula u otros -, ha de estudiar lo que otros han hecho antes sobre el tema, las teorías sobre estética y sobre clase social existentes, utilizará recursos metodológicos que han sido ya usados por otros, y finalmente se acercará a otros para obtener sus datos. Al final del proceso, logrará, si tiene éxito, dar un paso más en la comprensión del problema, comprensión que no es solo para el sujeto sino también para aquellos que tengan acceso a su trabajo, de manera que se trata de un proceso estrictamente social, o sociológico.
8. **Dialógico:** es dialógico pues requiere del concurso de contrapartes, que pueden ser tanto sujetos como ideas. Y lo es además el sentido de que las relaciones que se establecen, ya sean entre problemas, fenómenos, datos, teorías, conceptos, siguen el proceso de tesis, antítesis, síntesis, la cual es una nueva tesis, y un nuevo inicio del proceso dialéctico, que permite el movimiento y la superación del conocimiento.

Como se puede observar, las implicaciones prácticas de esta forma de aprendizaje, hacen que no sea posible su desarrollo en cualquier medio o contexto educativo, sino que se requiere de condiciones específicas para el despliegue de la relacionalidad. Esas condiciones prácticas consideramos que están planteadas por la pedagogía dialógica, que invita a reflexionar, a partir de la interacción crítica con otros, tal como lo sostiene Savin-Baden (2015): ***“Interactuar con otros en una situación de aprendizaje deviene un componente esencial del aprendizaje relacional, pues es a través del diálogo en un***

***contexto dado, que los estudiantes inician a darle sentido a los conceptos por sí mismos". (p.28)***

### **Conclusiones**

Por tanto, es a través del diálogo que se aprende relacionamente, y es entonces en esta forma de la pedagogía del diálogo en la que se puede desarrollar este tipo de aprendizaje. Cabe recordar una de las observaciones que el filósofo Constantino Láscaris (1976) hace sobre la disputa entre Platón y los sofistas, indica este autor que la principal crítica de Platón al método sofístico era justamente que no dialogaban, sino que monologaban. Como bien se sabe, fue Platón uno de los primeros en pensar en el diálogo como una forma de construir conocimiento, establecer relaciones, evaluar la validez de las relaciones y del conocimiento que se obtiene a partir de ellas, y podríamos decir que fue Platón, un extraordinario creador de relaciones.

El concepto y las características que hemos planteado sobre el aprendizaje relacional, requieren justamente de condiciones pedagógicas de dialogicidad para poder desarrollarse al máximo, pues es un sistema de enseñanza monológico, rígido - aunque no necesariamente riguroso - jerárquico-autoritario, es difícil pensar en términos de relaciones, es a un sistema de enseñanza más dialógico, menos rígido pero riguroso, hacia donde nos invita también el aprendizaje relacional.

### **Bibliografía consultada**

1. Adler-Lomnitz, L. (2013). Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana. FLACSO Mexico.
2. Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Siglo XXI
3. Bottomore, T. (1988). Marxismo y sociología. Tom Bottomore y Robert Nisbet (comps.), Historia del análisis sociológico, Amorrortu, Buenos Aires.
4. Bourdieu, P. (1997). Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Editorial Anagrama. Barcelona.
5. Bourdieu, P. (1995). Pensar en términos relacionales. Respuestas. Por una antropología reflexiva. México: Grijalbo.
6. Bourdieu, Pierre. (2000). Cuestiones de sociología. Editorial Istmo, Madrid.

7. Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2005). *Le métier de sociologue: Préalables épistémologiques*. Contient un entretien avec Pierre Bourdieu recueilli par Beate Kraus. Walter de Gruyter.
8. Dehaene, S. (2014a). *Psychologie cognitive expérimentale*. L'annuaire du Collège de France. Cours et travaux, (113), 369-383.
9. Dehaene, S. (2014b). *Consciousness and the brain: Deciphering how the brain codes our thoughts*. Penguin.
10. Donati, P. (2012). *Relational sociology: a new paradigm for the social sciences*. Routledge.
11. Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico* (Vol. 86). Ediciones Akal.
12. Emirbayer, M. (1997). *Manifiesto for a relational sociology 1*. *American journal of sociology*, 103(2), 281-317.
13. Fauconnet, P.; Mauss, M.(2002). *La sociologie, objet et méthode*. J.-M. Tremblay.
14. Fischer, Kuno. (2002). *Historia de los orígenes de la filosofía crítica*. En: Kant, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Traducción de J. Rovira Armengol. Ediciones Folio, Barcelona.
15. Freire, Paulo. (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 2. edición. Siglo Veintiuno Editores. Argentina.
16. Kant, Immanuel. (2001). *Crítica de la razón práctica*. Traducción de Antonio Zozaya. Ediciones Mestas, Madrid.
17. Kant, Immanuel. (2002). *Crítica de la razón pura*. Traducción de J. Rovira Armengol. Ediciones Folio, Barcelona.
18. Latour, B. (2005). *Reassembling the social-an introduction to actor-network-theory*. *Reassembling the Social-An Introduction to Actor-Network-Theory*, by Bruno Latour, pp. 316. Foreword by Bruno Latour. Oxford University Press.
19. Láscaris, Constantino. (1976). *Palabras*. Editorial Costa Rica. San José, Costa Rica. Fernández-Arce. San José, Costa Rica.
20. Llinás, R. R. (2003). *El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Editorial Norma.
21. Marx, Karl. (1978). *Sociología y Filosofía social*. Editorial Península. Selección de
22. textos e introducción de T. Bottomore, Barcelona.
23. Mercklé, Pierre. (2004). *Sociologie des réseaux sociaux*. Éditions La Découvert & Syros, París.

24. Morales, L.C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), INIE, Universidad de Costa Rica.
25. Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria: fundamentos y avances recientes. *Rev Neurol*, 40(5), 289-297.
26. Parsons, T. (2013). *Social system*. Routledge.
27. Piaget, J. (1973). *Estudios de Psicología Genética*. EMECE.
28. Rosas, R., & Sebastián, C. (2001). Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces (pp. 8-9). Aique.
29. Russell, B. (2013). *History of Western Philosophy: Collector's Edition*. Routledge.
30. Savin-Baden, M. (2015). *Rethinking Learning in an Age of Digital Fluency: Is Being Digitally Tethered a New Learning Nexus?*. Routledge.
31. Simmel, G. (1939). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Tomo II. Espasa-Calpe SA. Buenos Aires.
32. Soriano, A., Llorente, M., Ladrón, Y. J., Padilla, I., & Mendivil, P. (2011). *Protocolo de Exploración Neuropsicológica del Aprendizaje Relacional Infanto-Juvenil*. Lulu. com.
33. Vinyamata, E., Barba, A. H., Vico, R. M., & Cordón, A. P. (2015). *Neurociencia afectiva* (Vol. 10). Editorial UOC.
34. Wacquant, Loic. (2006). *Pensamiento crítico y disolución de la doxa*. ANTIPODA, Número 2. Universidad de los Andes, Colombia.
35. Weber, M. (2008). *Economy and society: an outline of interpretive sociology* (pp. 24-37). Blackwell Publishers Ltd.

**Forma correcta de citar este artículo:**

**Morales Zúñiga, L. C. (2017) Pensamiento relacional y pensamiento crítico: fuentes del aprendizaje relacional. REEA, Vol. 1, No. 1. Pp. 125-142 <http://www.eumed.net/rev/reea>**