

---

## **UNA VISIÓN DE LO INVISIBLE: EL APRENDIZAJE IMPLÍCITO**

Por el Académico de Número  
Excmo. Sr. D. Víctor García Hoz\*

---

### **I. UN CAMBIO DE ACTITUD FRENTE A LA EDUCACIÓN**

El aprecio por la educación a lo largo de este siglo ha sufrido cambios espectaculares.

Parece que la educación fue siempre apreciada en el caso de no ser una cosa indiferente.

Desde la ilustración se puede considerar un tema en el cual se interesaron o se han ido interesando algunos políticos y filósofos que se preocupaban por la situación del pueblo.

Hubo un momento, al terminar la Segunda Guerra Mundial, en el que, decaído el influjo religioso, se volvieron los ojos a la educación como el único medio de salvación de la Humanidad, que se había venido autodestruyendo en las que parecen inevitables guerras.

La década posterior al fin de la Segunda Guerra Mundial asistió a una proliferación espectacular de planes de reforma educativa, que se manifiesta en grandes leyes en los países centralistas como Francia y España o en estudios e informes de Universidades e instituciones políticas acerca de los problemas edu-

---

\* Sesión del día 19 de noviembre de 1996.

cativos como en Gran Bretaña o los Estados Unidos de América. Se intentaba preparar al mundo para la paz. Pero surgió una nueva guerra. A la educación se le hizo responsable de la lentitud o rapidez del avance técnico. El lanzamiento del Sputnik fue un episodio que interesó al mundo entero; pero resultó un drama en los Estados Unidos porque entendieron que esta gran nación había perdido el liderazgo en el avance técnico. El desarrollo técnico se confirmó como una fuente de poder.

Técnica y educación se fundieron para intentar formar una sociedad y un hombre perfectos, obedientes a los dictados de quienes tienen el dominio de la información.

Una cara oscura de la humanidad apareció cuando se tuvo la experiencia de que la educación más que resolver problemas, los planteaba. Surgió una actitud de desánimo y nihilismo, que tuvo una expresión estruendosa en la para unos gloriosa y para otras deplorable década de los sesenta. La educación que se venía impartiendo no serviría para nada.

En el año 80 escribí que en la segunda mitad de este siglo xx, tras las esperanzas que la Humanidad puso en la educación, ha venido una etapa de desencanto. «Hoy hay más escuelas, absoluta y relativamente hablando, que jamás hubo. Hay más puestos escolares, tanto en las instituciones de educación infantil cuanto en las Universidades. Parece que las gentes habrían de estar más satisfechas que nunca con el desarrollo de la educación. Y, justamente, acontece lo contrario. Se tiene la impresión de que a medida que se extiende la educación se extiende también el descontento. A más educación, más frustración» (García Hoz, 1980, 365). Estas palabras, escritas en el año 80, siguen teniendo vigencia y no parece que vayan a perderla en bastante tiempo. ¿Qué ha ocurrido para llegar a esta situación? ¿Qué camino se ve para salir de ella?

En el fondo, ocurrió que se habían despertado demasiadas expectativas en torno a la eficacia o el poder de la educación. Al mismo tiempo que se formulaban utopías como la de Skinner, según la cual la ingeniería psicológica resolvería todos los problemas humanos, iba creciendo la idea de que la educación, al menos tal como se impartía en aquellos años, más que resolver problemas los planteaba.

Reflexionando sobre el ser y el sentido de la educación no tardó en redescubrirse que el proceso educativo era un poco más que un cambio técnico que puede ser programado y dirigido a voluntad del hombre.

Las manifestaciones visibles y aun mensurables del proceso educativo, base de la nueva pedagogía experimental, se interpretaron como aspectos superficiales que respondían a la acción de factores profundos no tenidos en cuenta por los educadores oficiales. Bernstein, en 1980, habló de la existencia de una pedagogía *invisible* al lado de la pedagogía *visible*. Vale la pena pararse un poco a pensar qué hay en esa doble realidad.

---

## II. FACTORES TÉCNICOS Y FACTORES NATURALES EN LA EDUCACIÓN

La Pedagogía se hace visible en el conocimiento científico de la educación, en el que se incluye, naturalmente, un sistema de ideas y relaciones que representan adecuadamente a la realidad educativa. Del conocimiento pedagógico se espera una aplicación técnica para realizar del mejor modo posible el quehacer educador. La característica de esta Pedagogía visible es la de su sistematización como base para una programación técnica de la actividad educativa. Responden a la Pedagogía visible las actividades formales y programadas, de profesores y alumnos en las instituciones escolares.

Pero es evidente que junto a esa actividad, sistemática, programada, actúan sobre el hombre una multitud de estímulos que vienen a configurar en cada uno un modo de ser y de obrar. Este conjunto de estímulos, imperceptibles individual o separadamente, constituyen un entramado, una paidocenosís que actúa en cualquier ámbito educativo. La incidencia del mundo que nos rodea es generalmente imperceptible para quien la recibe. No es aventurado pensar en una educación invisible. Se trata de un influjo que actúa de un modo espontáneo involucrando los factores naturales con los factores técnicos en el proceso de la educación.

La básica diferencia entre una Pedagogía visible y una educación invisible, oculta, se halla en el contenido de lo que se transmite y en el modo en que es transmitido. Cuanto más especificados están los criterios y los contenidos de la educación, cuanto más explícitos y justificados se hallan los modos o métodos de su transmisión, más visible se hace la Pedagogía; cuanto más implícito sea el método de transmisión y más difusos los contenidos y criterios de lo que se transmite, más estamos entrando en la educación invisible.

---

### III. PEDAGOGÍA VISIBLE Y EDUCACIÓN INVISIBLE

Claramente se ve que en los centros escolares se hace visible la Pedagogía: asignaturas, programas, resultados de exámenes, relaciones numéricas, son categorías incluidas claramente en la Pedagogía visible. Pero cuando se habla de interés, de ilusión, de espíritu de servicio, de formación humana y, sobre todo, cuando se invoca la solemne palabra *vocación*, ciertamente se está aludiendo a realidades que desbordan el conocimiento preciso y la planificación técnica. Es curioso que Kourganoff, precisamente en una obra que lleva el sugestivo título de *La cara oculta de la Universidad*, menciona su función *formadora* como la fundamental que condiciona y engloba todas las demás (Kourganoff, 1972).

La Pedagogía visible y la organización de sus actividades se apoya en el contexto cultural y social de la comunidad en que se vive, mientras que la educación invisible tiene una referencia más inmediata a la personalidad del estudiante y del profesor. La Pedagogía visible se apoya principalmente en las áreas verbal y numérica, porque la palabra y el número son las expresiones adecuadas del pensamiento científico, es decir, del pensamiento más sistemática y claramente entendido; la educación invisible se realiza principalmente en las áreas no verbales de la comunicación humana, la actitud y talante personal, el tono de la voz, los gestos, la actividad en conjunto como medio de expresión personal.

La Pedagogía visible suele dar mayor importancia al conocimiento y a la adquisición de destrezas, prácticas o mentales, mientras la educación invisible se halla más cerca de las actitudes, de la iniciativa, de las aspiraciones personales, de los valores.

Finalmente, la evaluación del proceso educativo y la valoración de los estudiantes ofrecen un campo en el que también inciden de distinta manera la Pedagogía visible y la educación invisible. La primera intenta ser estrictamente «objetiva» estableciendo previamente criterios claros para la evaluación, medidas con validez y fiabilidad conocida y procedimientos y técnicas adecuadas. Estas técnicas de evaluación permiten tipificar y clasificar a los estudiantes, situarlos en la serie constituida por el grupo de alumnos y graduarlos de acuerdo con el nivel alcanzado. Sin duda, algunos elementos subjetivos se introducen en una tal evaluación, pero quedan cubiertos por la aparente objetividad de las cuadrículas y las parrillas clasificadoras.

La educación invisible no utiliza tales instrumentos técnicos. Sus procedimientos de evaluación son múltiples, difusos y no sujetos a una aparentemente precisa medida. Las puntuaciones y los perfiles no tienen cabida; tiene que apoyarse, más que en indicadores definidos, en indicios. La expresión precisa —verbal o numérica— del proceso educativo ha de ser sustituida por la expresión de lo que uno intuye. Más que referencias a progresos concretos, se hacen alusiones a la persona del estudiante como un todo, aunque tenga diversas manifestaciones. Esta realidad, más que expresable en palabras de significación unívoca, se percibe y comunica en el contacto diario que supone la vida de relación entre los hombres.

Se puede contraponer la Pedagogía visible a la educación invisible. Pero tal actitud es tanto como caer en una trampa. Aunque más adelante volveré sobre este punto, vaya por delante que una y otra subsisten y se complementan en cualquier institución educativa. Si quisiéramos ejemplificarlas unidas podría servirnos la acción de un profesor cuando otorga una calificación determinada por el trabajo bien realizado. La calificación queda manifiesta, visible, la palabra se esfuma, desaparece, pero su huella queda —aunque oculta— en el alma del que la recibió.

La Pedagogía visible nos da indicaciones precisas, aunque parciales, que hacen referencia a aquellos elementos de la vida humana que le dan consistencia, como el esqueleto da consistencia al organismo y le permite mantenerse en pie o como las venas y arterias son los caminos claros que ha de seguir la sangre en su movimiento circulatorio. La educación invisible es como la desconocida trama de los distintos elementos que se manifiestan en algo tan importante pero tan difícil de situarlos en un espacio determinado como la salud, la vitalidad, el brío ante las dificultades. ¿Cómo no darse cuenta de que unos y otros elementos son necesarios para la vida?

---

#### **IV. NIVELES DE PROFUNDIDAD EN LA EDUCACIÓN**

No es difícil imaginar distintos niveles de profundidad entre los conocimientos, las aptitudes y los valores, las tres dimensiones de cualquier actividad realmente educativa.

Los conocimientos, en tanto que arrancan de las impresiones sensibles que recibimos de los objetos que nos rodean, representan el aspecto más superficial de la educación. Bien es verdad que el conocimiento de suyo es un he-

cho interior; pero suele ser fácil de expresar a través de las palabras. Incluso puede afirmarse que la dificultad de expresión arguye más bien deficiencia en el conocer. Las aptitudes son rasgos o cualidades más profundas que los conocimientos. Radican en el sujeto y son más difíciles de expresar en la medida en que su manifestación propia está en la obra producida. Los valores se hallan en un estrato más profundo y difícil de percibir. Como cualidades por las que una cosa se estima, los valores son o tienen una realidad más endeble que la sensible y más imprecisa que las ideas. A su vez, la capacidad de percibir o de crear valores que el hombre tiene se halla en el estrato más profundo de su personalidad.

Según esto, la «visibilidad» de la educación se hace patente en los conocimientos, adquiere mayor profundidad en las aptitudes y resulta más oscura —mucho más oculta— en el mundo de los valores.

Aun con sus diferencias de profundidad, conocimientos, aptitudes y valores son realidades existentes en el hombre, modificables —perfectibles— mediante la actividad humana y, por tanto, campos propios de la educación. Aún más, se hallan estrechamente vinculados entre sí, de tal suerte que a través de su entramado se descubre la unidad de la persona humana.

La sucesión de los niveles de profundidad indican el camino de proceso educativo. Lo primero en la educación es la adquisición de conocimientos. En ella se apoya el desarrollo de las aptitudes, puesto que nada se puede aprender, ni en el orden teórico ni en el práctico, si no actúan las distintas aptitudes implicadas en el conocer. En la medida en que el conocimiento llega no sólo a la realidad de las cosas sino que llega al bien que en ellas hay, la adquisición de conocimientos adquiere la profundidad de los valores. En la esfera de los valores el hombre adquiere su plenitud; llega a ser persona en el sentido estricto de la palabra. Adquirir conciencia de plenitud, es decir, de que el hombre se ha encontrado con el bien, es el final de un camino que todos los seres humanos están llamados a recorrer, con mayor o menor éxito: el de la alegría y la felicidad.

Dicho está en las anteriores palabras que la educación es un proceso interior, personal, y que es completa cuando no se queda simplemente en la adquisición de conocimientos, ni siquiera de aptitudes, sino que llega hasta el mundo de los valores.

Grosso modo se podría pensar que la Pedagogía visible se manifiesta, predominantemente, dentro de la vida escolar, en la enseñanza sistemática y en el aprendizaje como adquisición de conocimientos, es decir, en los contenidos de la formación científica, mientras que la educación invisible, por profunda, se

proyecta especialmente en la formación ética, es decir, en el desarrollo de aptitudes y promoción de valores o virtudes, principalmente virtudes morales. En la zona intermedia se hallan las aptitudes que en ocasiones participan de la visibilidad de los conocimientos, pero que en otras ocasiones se acercan a la profundidad de los valores.

---

## V. APRENDIZAJE IMPLÍCITO

La educación, en tanto que actividad intencional, es básicamente racional, operación de voluntad, tanto cuando es medio de comunicación directa entre los hombres, como cuando actuando sobre las cosas se convierte en técnica. La acción de la voluntad es la base de la educación visible. Pero con independencia de la voluntad actúan de modo invisible otros factores de la naturaleza humana. Como resultado de la acción invisible de los factores naturales de la educación, se habla de un aprendizaje independiente de la voluntad planificadora del hombre, un aprendizaje espontáneo, inconsciente, al que actualmente se le caracteriza como *aprendizaje implícito*.

Se trata de un aprendizaje que se alcanza sin intervención ni de la conciencia ni de la voluntad. Es una adquisición inconsciente y espontánea que, con independencia de los proyectos racionales que regulan la existencia humana, se manifiesta principalmente en el comportamiento cotidiano. Es un aprendizaje en el que la percepción, la memoria y una posible conceptualización posterior actúan con independencia de las decisiones del sujeto.

A diferencia del aprendizaje que podemos llamar explícito, propio de las instituciones escolares, realizado como consecuencia de una decisión y un proyecto racional de actividad discente, el aprendizaje implícito se caracteriza por una serie de notas que dan una idea de su complejidad.

La inconsciencia y la espontaneidad son cualidades definitorias del aprendizaje implícito.

La estimulación del aprendizaje implícito es el propio sujeto en tanto que en él hay impulsos y necesidades que se escapan del control de la voluntad. Junto a los impulsos interiores del que aprende, todos los factores ambientales contribuyen a la gestación de este tipo de aprendizaje.

También se trata de un aprendizaje continuo; intemporal, en el sentido de que está vivo en cualquier momento, posiblemente incluso en los momentos de sueño del sujeto. El aprendizaje explícito es un perfeccionamiento temporalizado, al cual se le señala un determinado lapso de tiempo para dedicarse a él.

El contenido del aprendizaje implícito es la imagen o las imágenes del transcurrir cotidiano de la vida, anterior a cualquier selección de materia cognoscible.

La trascendencia del aprendizaje implícito se halla en la satisfacción de las necesidades básicas, naturales, en la vida del hombre.

No es fácil llegar a entender cómo se realiza el proceso del aprender inconsciente. Pero lo cierto es que en él hay percepción, memoria y expresión.

La percepción propia del aprendizaje implícito es la percepción espontánea, nacida de las realidades con que el hombre se encuentra, se va tropezando, en su vivir cotidiano.

Hay una memoria implícita que va embebida en la propia percepción. En el aprendizaje implícito se realiza también el proceso clásico de la memoria, que comprende las funciones de adquisición, de almacenamiento y de recuperación de material cognoscitivo. No parece muy difícil aceptar la existencia de los dos primeros procesos, adquisición y almacenamiento, puesto que en ellos parece que la sensibilidad humana se halla en una actitud estática, justamente de recepción. Más difícil de entender es el proceso de recuperación. En la actuación normal de la memoria el proceso de recuperación depende en buena medida de la atención voluntaria del sujeto; pero en el aprendizaje implícito no hay tal intervención de la voluntad. Para entender el problema de la recuperación en el aprendizaje implícito será menester acudir a la idea de un proceso automático de relación y selección de los elementos que surgen, cognitiva y afectivamente, del fondo de la personalidad de cada uno.

---

## **VI. CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE IMPLÍCITO. LA VIDA COTIDIANA**

El problema de los contenidos «corrientes» del aprendizaje implícito parece fácil de ser resuelto, puesto que se trata ya de resultados, es



decir, de manifestaciones sensibles, exteriores, que pueden ser directamente apreciadas.

El aprendizaje implícito se manifiesta en nuestra conducta cotidiana llena de automatismos y en aquella otra que nos produce extrañeza y ante la cual nos preguntamos ¿pero dónde ha aprendido (un sujeto cualquiera) esto?

Mediante el aprendizaje implícito satisfacemos necesidades básicas y posibilidades inconscientes. Una primera mirada a la existencia cotidiana de un ser humano se nos presenta como relación entre el hombre y el mundo, que claramente se manifiesta en la posibilidad y necesidad de habérselas con las cosas y habérselas con los otros. El cuidado y uso de las cosas y el trato social son las dos grandes manifestaciones exteriores del existir humano.

Pero el hombre tiene capacidad de volver sobre sí mismo, es decir, hacerse cargo que aparte de las cosas y los otros, o tal vez en medio de ellos, se encuentra uno mismo, realidad que implica una nueva relación si se tiene en cuenta las dos funciones que el ser humano cumple cuando reflexiona sobre sí: la función de observador y la función de observado. En resumidas cuentas, esa primera mirada pone de relieve que el hombre necesita desarrollar las aptitudes necesarias para *el cuidado y el uso de las cosas, para el trato social, y para habérselas consigo mismo*. Tal vez, es interesante pensar que este habérselas consigo mismo tiene una manifestación externa en el porte personal, el modo peculiar de estar y obrar cada uno en las diferentes circunstancias en que se encuentra.

Estos quehaceres básicos del hombre constituyen el primer campo de aprendizaje implícito.

De experiencia común es que el niño desde el primer momento de su existencia se mueve, es decir, vive, y obedeciendo a una tendencia propia de la naturaleza humana intenta manipular las cosas, intenta relacionarse con los que le rodean e intenta también dominar su propio cuerpo.

Los miles y miles de madres y padres que «asisten» a este primer desenvolvimiento, contemplan el desarrollo de su hijo y son espectadores de los grandes aprendizajes que desde los primeros meses se realizan. Un aprendizaje que va desde la creciente habilidad para usar las manos, sus sentidos corporales y, en general, todas las disposiciones biológicas, hasta la adquisición, base de cualquier otro desarrollo humano, que es el lenguaje.

---

## **VII. CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE IMPLÍCITO. LAS MOTIVACIONES PROFUNDAS**

Cuando el niño persigue una pelota o se entretiene mirando el juego de los dedos de la mano está satisfaciendo esa necesidad de movimiento; pero, al mismo tiempo, está poniendo las bases para todo su desarrollo psicomotor. Responde a las motivaciones profundas típicamente humanas que le hacen capaz de dominar el mundo material y de promover y satisfacer las motivaciones propias de los seres humanos.

Cuáles sean estas motivaciones es un problema constante, no resuelto, para el cual hay muchas respuestas, mas ninguna aceptada universalmente. No parece que se aparte mucho de la realidad considerar que tales motivaciones se pueden resumir en los sentimientos y deseos de seguridad, dignidad y solidaridad.

### **El deseo de seguridad**

El espectáculo de millones de hombres dedicados a trabajar, movidos principal y casi exclusivamente por la necesidad de allegar los medios necesarios para subsistir, así como el de los grandes dirigentes políticos, preocupados por los posibles ataques del interior o del exterior, ponen de relieve una especie de cósmica necesidad de seguridad que comprende a la humanidad en cuanto tal y a cada uno de los hombres que de ella forman parte. En un orden más menudito, cuando el niño pequeño se agarra a su madre, cuando el joven quiere encontrar un puesto seguro de trabajo, cuando el adulto toma medidas previsoras para el porvenir, están poniendo de relieve también que esta cósmica necesidad de seguridad es algo inserto en la intimidad de cada ser humano. He aquí una motivación que aparece como fundamental siquiera sea por su carácter de universalidad: el deseo de seguridad.

En realidad el deseo de seguridad no es más que la expresión, consciente o inconsciente, de la radical limitación del ser humano; la vivencia de que su propio ser puede dejar de ser, y al mismo tiempo el impulso fundamental a seguir siendo.

El deseo de seguridad se pone de relieve de un modo especial en el niño que acepta complacido el ritmo uniforme de vida, el orden, la rutina, porque en este modo de vivir tiene la experiencia de que puede mantenerse. El mie-

do a lo desconocido no es otra cosa que la manifestación de un deseo insatisfecho de seguridad. Con acierto ha escrito Maslow que en muchas ocasiones la unión de los hijos a los padres no implica una unión de amor, sino que es más bien la expresión de un modo de satisfacer la seguridad haciéndose o uniéndose a quienes son poderosos; el niño busca en el padre el amor, pero también busca el poder, es decir, la seguridad.

Por otra parte, todas las agrupaciones humanas buscan de alguna manera satisfacer en el hombre el deseo de seguridad en algún tipo de vida. La sociedad corrientemente hace al hombre sentirse seguro y por eso el deseo de seguridad no tiene en el adulto una manifestación tan clara y tan extrema como en el niño.

En virtud del deseo de seguridad el hombre se sitúa de un modo peculiar frente a las cosas, frente a los otros y frente a sí mismo.

Frente a las cosas el hombre aspira a la posesión física, porque las cosas sensibles constituyen los medios de subsistencia material del hombre. Típica es en muchas gentes la actitud del ahorro, de aumentar la posesión de bienes materiales, como un medio de asegurar la vida futura. Bien expresivo resulta el hecho de la extensión que en la sociedad actual tienen los llamados «seguros».

Frente a los demás, el hombre, en virtud del deseo de seguridad, manifiesta una especial adhesión a las personas en quienes supone mayor poder. En la fortaleza de otros se ampara con el fin de asegurarse a sí mismo. También se puede hablar de una adhesión al grupo, a la sociedad en general, con una tendencia marcada a disolver su propia personalidad a fin de que desaparezcan los riesgos amparándose en la fortaleza del grupo. La preocupación, a veces obsesiva, de poner orden en el mundo, de tal suerte que se garantice la seguridad de las personas a toda costa, responde igualmente a este deseo de seguridad. En casos extremos, los psiquiatras saben que una de las manifestaciones de ciertas *neurosis compulsivas* es el intento de ordenar frenéticamente el mundo.

Frente a sí mismo, el ansia de seguridad estimula al hombre a dejar la iniciativa en manos de otros, a esquivar el riesgo de toda libertad o autonomía.

### **El sentimiento de dignidad**

Pero la última razón de la vida humana no está en la vida misma. Se quiere vivir para algo. De aquí que el deseo de seguridad no constituya la única

motivación de la existencia del hombre. Bellamente se ha escrito que el piloto no se propone como fin último la conservación de la nave puesta bajo su dirección porque la nave tiene por fin otra cosa, es decir, la navegación, la llegada a un puerto determinado. Pues bien, otro tanto podemos decir de nuestra vida y de nosotros mismos. Como pilotos de nuestra propia persona, no podemos considerar justificada totalmente nuestra existencia en la conservación de la vida; es menester que nos preguntemos el para qué de nuestra existencia.

Y aquí surge una motivación que viene a justificar al propio deseo de seguridad, pero que implica un avance, un paso más respecto de él: es el deseo de dignidad.

El sentimiento de dignidad es la conciencia que el hombre tiene de ser sujeto frente al mundo de mera objetividad que le rodea; la conciencia de sentirse superior a lo que es pura naturaleza.

Si el sentimiento de seguridad apunta a la conservación del ser, el sentimiento de dignidad se justifica en la necesidad de vivir como hombre.

El mundo no se ve como una fuente suministradora de cosas necesarias para subsistir, ni se ve como una amenaza en la cual pelagra nuestra existencia, sino que se considera más bien como un campo en el cual el hombre puede ensanchar los límites de su ser.

También el sentimiento de dignidad implica en el hombre una peculiar actitud frente a las cosas, frente a los demás y frente a sí mismo.

Frente a las cosas el hombre se presenta como sujeto, es decir, como ser capaz de posesión espiritual, de aprehensión, no material, sino más bien de la esencia de lo que una cosa es: la posesión de la verdad, la posesión de la belleza, la posesión de la bondad que hay en las cosas. Por otra parte, este conocimiento, esta posesión intelectual, pone al hombre en condiciones de dominar activamente al mundo, le hace capaz de modificar la realidad de acuerdo con sus propias ideas, le convierte de algún modo en creador.

Frente a los demás el sentimiento de dignidad lleva a una proyección personal que se hace efectiva en el poder, en la capacidad de influir en la vida de los otros haciendo que éstos acomoden su existencia a normas emanadas de nosotros mismos. Obvio es decir que no entro aquí en el carácter ético de esta intervención que puede revestir la nobleza de una ayuda material y espiritual a los otros o la abyección de una sujeción tiránica.

La proyección personal puede tener también un carácter afectivo cuando el hombre aspira a que los demás reconozcan en él su propia dignidad; el deseo de honores, de fama, de respeto, de consideración por parte de los otros son manifestaciones de esta proyección personal afectiva a que inclina el sentimiento de dignidad.

Respecto a sí mismo el sentimiento de dignidad favorece la conciencia y el ejercicio de la libertad, de la autonomía, es decir, de la capacidad y efectividad de gobierno de la propia vida. Se acepta la soledad y el riesgo anejo a toda libertad porque en la soledad la persona tiene perfiles más claros y el riesgo es la situación más adecuada para que el hombre manifieste de un modo efectivo todo lo que es capaz de hacer.

### **La solidaridad**

¿Bastará el deseo de seguridad y el sentimiento de dignidad para explicar cualquier motivación humana?

He aquí un no pequeño problema: ¿A qué motivación responden las actividades realizadas por el hombre al único dictado del amor?

Difícil resulta situar la necesidad de amor que el hombre tiene, porque tanto el deseo de seguridad cuanto el sentimiento de dignidad parte de la viva conciencia que de sí mismo posee mientras que el amor auténtico se realiza cuando el hombre se olvida de sí.

¿Será esto, tal vez, la más alta dignificación de la vida humana? Quizá hubiéramos de dar una contestación afirmativa pensando que el servicio y aun la entrega de la propia vida constituye la definitiva proyección de uno mismo sobre los demás.

Por otro lado, tal vez del amor pueda decirse que en él se halla la máxima realización de la seguridad y de la dignidad, puesto que en el amor, en cuanto se busca el apoyo de los otros, el hombre se siente más seguro. En tanto significa proyección en los demás, es la más alta significación de la persona.

No parece exagerado pensar que la confianza en la solidaridad, base del amor, vendría a cerrar y coronar, con la seguridad y la dignidad, el plano más profundo de las aspiraciones humanas.

---

## VIII. DE LA VIDA COTIDIANA A LAS MOTIVACIONES PROFUNDAS

Con todas las precisiones que a la síntesis se pueden hacer, no es difícil emparentar los tres quehaceres mencionados de tratar a las cosas, a las personas y a sí mismos con las motivaciones a las que se acaba de aludir, de seguridad, solidaridad y dignidad, que resultan así afectadas especialmente por la calidad del aprendizaje implícito que se ha ido desarrollando a lo largo de la vida del hombre.

Los pequeños actos de la vida diaria van creando hábitos en los cuales se apoyan directamente las motivaciones que se han señalado.

El cuadro siguiente indica, con las limitaciones apuntadas, esa ligazón del aprendizaje implícito en los primeros años de la vida humana y la formación real de cada persona en la vida adulta.

### Caminos del aprendizaje implícito

|                               |             |
|-------------------------------|-------------|
| Uso de cosas .....            | Seguridad   |
| Trato social.....             | Solidaridad |
| Habérselas consigo mismo..... | Dignidad    |

El aprendizaje implícito es una realidad operante a lo largo de toda la vida humana. Con la mayor frecuencia se menciona la edad infantil como la etapa más propia para tal tipo de aprendizaje. Tiene sentido tal atención preferente porque en esa época de la vida la razón apenas si es un germen que va lentamente desarrollándose, mientras los sentidos tienen una peculiar viveza en su aplicación y progreso constante.

Sin embargo, todo lo que en la vida es relación es fundamento para el aprendizaje implícito. Lo que acontece es que en el desarrollo humano van teniendo cada vez más campo de operación las actividades programadas y las decisiones racionales, que, al menos en la conciencia de cada uno, dejan marginadas las actividades espontáneas. Pero basta pensar en el enriquecimiento vital de cada ser humano para encontrar allí, aunque sea soterrado, un aprendizaje implícito.

La explicación se halla en el proceso de transformación de aptitudes y hábitos que se van acomodando al desarrollo biológico, mental y social. Por

poner un ejemplo, pensemos que el uso de cosas, quehacer casi continuo del niño, desembocará en dignidad y seguridad que da la capacidad de trabajo en la vida adulta.

El aprendizaje implícito sigue operando en un quehacer latente que no se descubre sino haciendo objeto de reflexión la propia vida.

Tal vez en la vida universitaria, ámbito del último, y más racional, nivel de educación explícita, sirva para mostrar que no sólo no excluye, sino que se complementa con el aprendizaje implícito.

Un estudiante aprende Historia, Medicina, Ingeniería... Las explicaciones del profesor, el material bibliográfico que utiliza, las lecturas atentas y repetidas que debe hacer, las prácticas que ha de realizar, los exámenes a los que ha de responder son contenidos propios del aprendizaje explícito. Pero la cultura y la formación humana es algo más. Es fidelidad a la verdad, entusiasmo por aprender, disposición para emplear el esfuerzo necesario para que cualquier trabajo sea una obra bien hecha, espíritu de servicio, colaboración y ayuda, sentido de la responsabilidad, capacidad de iniciativa, identificación y asunción de las propias deficiencias, capacidad de criterio frente a la vida y a la ciencia. Todas éstas son adquisiciones que cada estudiante ha de ir incorporando a su vida en acción simultánea con el aprendizaje convencional, al que vienen a perfeccionar y a dar remate. Lo que acontece con la vida universitaria ocurre en las distintas manifestaciones de la existencia. Cualquier situación en la que se esté, toda relación que se establezca, implica recibir la influencia de alguien y ejercer a su vez la propia influencia sobre los demás. En el aprendizaje convencional el estudiante es aprendiz, subordinado al maestro; en el aprendizaje implícito todos somos aprendices y todos somos maestros.

Fuera del campo escolar, Cervantes nos dejó en unos renglones de *El Quijote* una síntesis preciosa de la incidencia del aprendizaje implícito en la transformación de un hombre

---

## IX. DON QUIJOTE Y SANCHO

Todo *El Quijote* se puede leer como una parábola de la transformación de Sancho, un hombre zafio, de difícil convivencia, en una persona sensible cu-

ya vida se va incorporando al noble mundo de la caballería como si Don Quijote le hubiera ido poco a poco infundiendo su alma.

En unos párrafos del cap. XI de la Primera parte de la mencionada obra, Cervantes presenta la delicadeza cordial del caballero y la grosería indecible del escudero.

La escena refleja la invitación de unos cabreros para que caballero y escudero compartieran su comida. Sentado a la rústica mesa, dijo Don Quijote a Sancho:

«—Por que veas, Sancho, el bien que en sí encierra la andante caballería, y cuán a pique están los que en cualquier ministerio della se ejercitan de venir brevemente a ser honrados y estimados del mundo, quiero que aquí a mi lado y en compañía desta buena gente, te sientes, y que seas una mesma cosa conmigo, que soy tu amo y natural señor; que comas en mi plato y bebas por donde yo bebiere, porque de la caballería andante se puede decir lo mesmo que del amor se dice: que todas las cosas igualan»<sup>1</sup>.

Difícilmente se descubrirá otro lugar donde Sancho caiga tan bajo como aquí, cuando a las palabras, señoriales y cariñosas, de Don Quijote dio la contestación más hiriente y despreciativa:

«—¡Gran merced! —dijo Sancho—; pero sé decir a vuestra merced que como yo tuviese bien de comer, tan bien y mejor me lo comería en pie y a mis solas como sentado a par de un emperador. Y aun, si va a decir verdad, mucho mejor me sabe lo que como en mi rincón sin melindres ni respetos, aunque sea pan y cebolla, que los gallipavos de otras mesas donde me sea forzoso mascar despacio, beber poco, limpiarme a menudo, no estornudar ni toser si me viene gana, ni hacer otras cosas que la soledad y la libertad traen consigo».

En el capítulo XII de la Segunda parte vamos a ver a un Sancho distinto, capaz de apreciar y vivir la nobleza del caballero.

Y ¿cuál es el secreto de tan maravillosa transformación del hombre vulgar?

---

<sup>1</sup> Primera parte, cap. XI.



Sancho mismo nos lo va a decir al mismo tiempo que se lo dijo a Don Quijote en la conversación que siguió a la aventura con el carro de «Las Cortes de la Muerte».

«—Cada día, Sancho —dijo Don Quijote—, te vas haciendo menos simple y más discreto.

—Sí, que algo se me ha de pegar de la discreción de vuesa merced —respondió Sancho—; que las tierras que de suyo son estériles y secas, estercolándolas y cultivándolas vienen a dar buenos frutos; quiero decir que la conversación de vuesa merced ha sido el estiércol que sobre la estéril tierra de mi seco ingenio ha caído; la cultivación, el tiempo que ha que le sirvo y comunico; y con esto espero de dar frutos de mí se sean de bendición, tales, que no desdigan ni deslicen de los senderos de la buena crianza que vuesa merced ha hecho en el agostado entendimiento mío»<sup>2</sup>.

Difícilmente se encontrará otro lugar en el que con más claridad el sentido común habla de la acción educativa. En el coloquio transcrito aparece el caballero en su función educadora; la presencia y la comunicación con Don Quijote son el estímulo constante que obra en la disposición de Sancho.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Begg, I.; Armour, V. and Kerr, T. (1985), «On believing what we remember», en *Canadian Journal of Behavioral Science*, 17, pp. 199-214.
- Bowers, J.S. and Schacter, D.L. (1990), «Implicit memory and test awareness», en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, pp. 404-416.
- Chandler, C.C. (1991), «How memory for an event is influenced by related events: Interference in modified recognition tests», en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 115-125.
- Dorfman, J. and Kihlstrom, J.F. (1995), *Implicit memory in posthypnotic amnesia*. Manuscript in preparation, Memphis, TN, University of Memphis.
- Dorfman, J.; Shames, V.A. and Kihlstrom, J.F. (1994), «Intuition, incubation, and insight: Implicit cognition in problem solving», en Underwood, G. (Ed.), *Implicit cognition*, Oxford, England, Oxford University Press.

---

<sup>2</sup> Segunda parte, cap. XII.

- Dulany, D.E. (1994), *Consciousness in the explicit (deliberative) and implicit (evocative)*. Unpublished manuscript.
- Engelkamp, J. and Wippich, W. (1995), «Current issues in implicit and explicit memory», en *Psychological Research*, 57, pp. 143-144.
- Fischbach, G.D. (Eds.), *Memory distortion: How minds, brains and societies reconstruct the past*, Cambridge, MA Harvard University Press, pp. 197-225.
- Glucksberg, S. and McCloskey, M. (1981), «Decisions about ignorance: Knowing that you don't know», en *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 7, pp. 311-325.
- Graf, P. and Masson, M.E.J. (Eds.) (1993), *Implicit memory: New directions in cognition, development and neuropsychology*, Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Jacoby, L.L. and Dallas, M. (1981), «On the relationship between autobiographical memory and perceptual learning», en *Journal of Experimental Psychology: General*, 3, pp. 306-340.
- Jacoby, L.L. and Kelley, C.M. (1987), «Unconscious influences of memory for a prior event», en *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13, pp. 314-336.
- Jacoby, L.L.; Lindsay, D.S. and Toth, J.P. (1992), «Unconscious influences revealed: Attention, awareness, and control», en *American Psychologist*, 47, pp. 802-809.
- Jacoby, L.L.; Woloshyn, V. and Kelley, C.M. (1989), «Becoming famous without being recognized: Unconscious influences of memory produced by dividing attention», en *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, pp. 115-125.
- Koriat, A. (1993), «How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing», en *Psychological Review*, 100, pp. 609-639.
- Lewandowsky, S.; Dunn, J.C. and Kirsner, K. (Eds.) (1989), *Implicit memory: Theoretical issues*, Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Lockhart, R.S. and Blackburn, A.B. (1993), «Implicit processes in problem solving», en Graf, P. and Masson, M.E.J. (Eds.), *Implicit memory: New directions in cognitive development and neuropsychology*, Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates, pp. 95-115.
- McAndrews, M.P. and Moscovitch, M. (1990), «Transfer effects in implicit tests of memory», en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, pp. 772-788.
- Moscovitch, M. (1994a), «Memory without conscious recollection: A tutorial review from a neuropsychological perspective», en Umlità, C. and Moscovitch, M. (Eds.), *Attention and performance XV: Conscious and non conscious information processing*, Cambridge, MA MIT Press, pp. 619-660.
- Rajaram, S. (1993), «Remembering and knowing: Two means of access to the personal past», en *Memory and Cognition*, 21, pp. 89-102.
- Reber, A.S. (1967), «Implicit learning of artificial grammars», en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 65, pp. 855-863.
- Reber, A. S. (1989), «Implicit learning and tacit knowledge», en *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, pp. 219-235.
- Reder, L. M. (ed.) (1996), *Implicit Memory and Metacognition*, Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Roediger, H. L., III. (1990), «Implicit memory: Retention without remembering», en *American Psychologist*, 45, pp. 1043-1046.

- Roediger, H. L. and McDermott, K.B. (1993), «Implicit memory in normal human subjects», en Boller, F. and Grafman, J. (Eds.), *Handbook of neuropsychology*, vol. 8, Amsterdam, Elsevier, pp. 63-131.
- Schacter, D. L. (1990), «Perceptual representation systems and implicit memory: Toward a resolution of the multiple memory systems debate», en *Annals of the New York Academy of Sciences*, 608, pp. 543-571.
- Schacter, D. L. (1992), «Understanding implicit memory: A cognitive neuroscience perspective», en *American Psychologist*, 47(4), pp. 559-569.
- Schacter, D. L.; Bowers, J. S. and Booker, J. (1989), «Intention, awareness and implicit memory: The retrieval intentionality criterion», en Lewandowsky, S.; Dunn, J. C. and Kirchner, K. (Eds.), *Implicit memory: Theoretical issues*, Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates, pp. 47-65.
- Schacter, D. L. and Cooper, L. A. (1993), «Implicit and explicit memory for novel visual objects: Structure and function», en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19(5), pp.1-15.
- Schacter, D. L.; Cooper, L. A. and Delaney, S. M. (1990), «Implicit memory for unfamiliar objects depends on access to structural descriptions», en *Journal of Experimental Psychology: General*, 119, pp. 5-24.
- Stadler, M. A. (1992), «Statistical structure and implicit serial learning», en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, pp. 318-327.
- Wilson, T. D. and Schooler, J. W. (1991), «Thinking too much: Introspection can reduce the quality of preferences and decisions», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, pp. 181-192.

