

DEDICATORIA

A quienes fueron mis maestros,
Adela L. de Monjardín, José Medina
Echavarría y Gino Germani.

A la memoria de mi madre.

La autora pertenece a la Carrera de Investigador del CONICET y en tal carácter hizo este trabajo.

CAPITULO I

INTRODUCCION

La escuela y la formación de esquemas e imágenes mentales

Junto con la familia, los medios de comunicación y otras instituciones sociales, la escuela contribuye a la formación de los esquemas mentales de los niños, pero se diferencia de estas instituciones porque para la escuela esta es su finalidad explícita y específica. Llegamos a conocer por un proceso de adquisición, elaboración y transformación de la información que proporciona el medio ambiente en su interacción con nuestros esquemas mentales preexistentes. Con respecto al aprendizaje escolar, la sociedad sólo parcialmente ha delegado en la escuela la tarea de la transmisión de la herencia cultural, pero le ha encargado casi con exclusividad la misión de hacer accesibles a los niños y adolescentes los contenidos correspondientes a las disciplinas académicas que componen el currículum escolar. La escuela avanza hacia este objetivo cuando da oportunidades y orientaciones que, al hacer más fértil la interacción entre los esquemas preexistentes del niño y la nueva información en la que se introduce, contribuye a afianzar y desarrollar los esquemas, estructuras o redes conceptuales que puedan acoger, adaptar o hacer propios tales contenidos. Aunque los fines de la educación no siempre se hayan expresado en este lenguaje, los educadores cuya orientación psicológica es cognoscitiva dan por supuesto que la construcción de los esquemas conceptuales en general y en especial los referidos a los modelos del trabajo intelectual, al valor del conocimiento y a la idea de la ciencia y de la racionalidad científica, deben tener un lugar preferente dentro de los fines de la instrucción escolar.

Mi propósito es explorar estos aspectos de la misión de la escuela, respaldada por los datos obtenidos de la observación de escuelas primarias de Buenos Aires. El supuesto de los análisis que siguen es que, si bien cada aula es un microcosmos en el que interactúan en forma no siempre comparable maestros y alumnos de distintas condiciones y características, seguramente muchos elementos de estas complejas situaciones escolares son comunes y su estudio puede hacer inteligible el aporte de la escuela a la red conceptual o a las estructuras cognoscitivas de los alumnos. Al elegir un enfoque descriptivo y cualitativo para orientar metodológicamente el estudio buscaba los recursos que me permitieran presentar una descripción densa (Gibaja, 1987) de los ambientes educativos en que se educan nuestros niños.

Para iniciar el análisis de estos aspectos confiaré en algunos conceptos muy básicos que nos acercan a la escuela y su función con una perspectiva quizá menos obvia que la habitual. Algunas de estas ideas las expondré en esta introducción y otras aparecerán más adelante en el transcurso del análisis. Este se basará en la información recogida durante la observación de un pequeño grupo de escuelas de la ciudad de Buenos Aires, estudiadas en su mayor parte en 1989, con el propósito de explorar modalidades de trabajo escolar, creencias pedagógicas y prácticas docentes. Los datos de esta investigación, que describiré detalladamente en el apéndice, han sido examinados ya en varios informes anteriores (Gibaja, 1992, 1993; Gibaja y Sarlé, 1994); en el presente trabajo retomo algunos de los temas ya considerados e introduzco otros para completar la visión de la escuela obtenida en nuestras observaciones.

A continuación enunciaré los objetivos generales de la investigación y, en segundo lugar, las preguntas específicas que orientan los análisis del presente trabajo; luego mostraré antecedentes de mi interés en estos problemas de la educación. La sección final de la introducción la dedicaré a exponer algunos de los principios e ideas que sustentan mis estudios de la escuela.

Las preguntas básicas de la investigación: las prioridades de la escuela y las opiniones de los maestros. Quizás el principal interés que motivó este estudio puede resumirse en la pregunta por las cosas que realmente se valoran en la escuela y que cuentan para maestros y alumnos. Para intentar responderla observé muchas clases y entrevisté a las directoras de las escuelas y a las maestras de los cursos en que hicimos las observaciones. Los registros de éstas y las respuestas de las maestras constituyen los datos principales de la investigación.

En éstos creo que se pueden reconocer las formas típicas en que las escuelas asignan prioridades a su tarea; dos de ellas me interesan especialmente porque se ocupan de dimensiones pedagógicas importantes:

a) la escuela da prioridad al desarrollo de las capacidades intelectuales por encima de los aprendizajes de contenidos,

o bien,

b) la escuela asigna más importancia a las áreas de la emoción, el afecto o las relaciones personales que al desarrollo intelectual de los niños.

Estas formas típicas de entender las prioridades de las escuelas abarcan amplias dimensiones de la actividad escolar, pero no agotan su estudio. No obstante, me proporcionaron el marco conceptual inicial para plantear las peculiaridades de la *cultura de la escuela* (Gibaja, 1992, 1993) y para intentar describir sus manifestaciones y sus contradicciones. A partir de allí reformulé los *objetivos generales* del trabajo, incluyendo los problemas relacionados con la búsqueda de modalidades de investigación aptas para el estudio de la realidad del aula. En forma muy simplificada puedo ahora decir que éstos consistieron, en primer lugar, en conocer la escuela, uno de los principales ámbitos en que se produce la transmisión cultural y se genera la construcción del conocimiento y de los esquemas mentales, y - al mismo tiempo - explorar la *cultura del maestro*, sus creencias y sus estilos docentes.

En segundo lugar, me interesó observar y discutir algunos problemas específicos de la instrucción y el aprendizaje y explorar la imagen del conocimiento y del trabajo intelectual que ofrece a los niños. Finalmente, otro de los objetivos fue clarificar y ejemplificar modos de usar los enfoques etnográficos en la investigación educacional.

Objetivos específicos del trabajo. Algunos de los objetivos generales mencionados ya han sido abordados, si bien parcialmente, en mis informes anteriores. En el presente trabajo me propongo explorar y discutir las cuestiones que enuncié a continuación.

Identificar y describir:

a) los estímulos que ofrece la escuela para el desarrollo de las capacidades intelectuales y el cultivo de la imaginación de los niños;

b) asimismo, los modelos de aprendizaje y de trabajo intelectual que les ofrece;

c) y finalmente, las ideas e imágenes que les transmite acerca del conocimiento y el valor de la ciencia.

Antecedentes del trabajo: estudio de las escuelas mexicanas. Algunos de los problemas mencionados antes ya me preocupaban cuando inicié el estudio de las escuelas primarias mexicanas, antecedente en que me apoyé al planear la presente investigación. En ese momento, en la década del setenta, observaba que:

"En distintas formas, a través de diferentes modos y sistemas simbólicos, cumpliendo con una diversidad de objetivos, la escuela proporciona a los niños contenidos valorativos, sistemas conceptuales y modelos intelectuales y morales" (Gibaja, 1986: 11).

Consciente de que escapaba a mis posibilidades estudiar un abanico tan grande de problemas como los comprendidos en ese párrafo, me propuse un objetivo más modesto:

"Dar cuenta de algunas observaciones realizadas en cursos de la escuela primaria, en los que se trató de detectar contenidos conceptuales y valorativos así como las formas por las cuales la escuela los hace accesibles a los niños" (ibid.).

El proyecto estudió los cursos de tercer grado de seis escuelas del Estado de Oaxaca, México; el procedimiento consistió en observaciones intensivas de la interacción en el aula y, de las formas en que los contenidos intelectuales y valorativos se transmiten.

Orientó el trabajo un enfoque cualitativo; esta decisión suponía aceptar premisas epistemológicas no reconocidas en ese momento en el campo de las ciencias de la educación, situación que ha cambiado notablemente desde entonces. Con respecto al punto de vista metodológico me preocupaba la justificación del estudio de la transmisión de los valores y de la cultura de la escuela en un proyecto que abarca tan sólo un número limitado de aulas. El procedimiento adoptado podía discutirse argumentando que los mensajes que se comunican en la interacción en cada una de ellas no tienen otra audiencia que los pocos niños que son sus alumnos. Este problema pude entonces plantearlo así:

"¿En qué medida estos grupos particulares comparten un mismo marco simbólico, una *cultura de la escuela* común? Aunque de ningún modo se pretende que representen al sistema educativo del que son parte, lo que pasa en estas aulas no deja de pertenecer también al dominio de la cultura pública en que se forman los valores colectivos. Los mensajes enseñan al niño a ubicar su limitada experiencia en el molde conceptual que le provee la escuela a través de los contenidos curriculares y los procedimientos de enseñanza. Nuestra tarea consistirá en encontrar en las representaciones simbólicas que son la materia de la interacción en el aula los mensajes que transmiten, las áreas valorativas que abarcan y el tratamiento pedagógico que reciben" (Gibaja, 1986: 14).

El análisis de los datos consistió en la descripción de situaciones particulares seleccionadas como ejemplos de los recursos pedagógicos observados, procedimiento que desde luego no aspira a hacer generalizaciones ni a presentar una pedagogía "promedio". Por el contrario, para esta forma de trabajo

"los ejemplos son típicos (en sentido weberiano) en tanto muestran formas extremas de procedimientos frecuentemente usados, pero no se les atribuye carácter estadísticamente representativo" (Gibaja, 1986: 107).

Como se verá luego, éste es también el estilo de análisis que caracteriza al presente trabajo.

Del conjunto de temas analizados en el informe de la investigación y que fuera publicado posteriormente con el título *El mundo simbólico de la escuela* (Gibaja, 1986), voy a recordar sólo tres, que de algún modo reaparecen como preocupaciones importantes de mi trabajo actual:

a) La transmisión de símbolos culturales en forma implícita, sin intención expresa de la escuela o de los docentes. Es lo que Bateson (1972) llamó el "*deutero learning*", aprendizajes subsidiarios que acompañan la enseñanza curricular intencional y que pueden desvirtuar los fines explícitos buscados por la escuela.

b) Algunos mitos educacionales. Uno de ellos es la pretendida participación espontánea de los alumnos en las clases. Otro es la confusión entre el uso de ciertos recursos visuales y sensoriales y el aprendizaje significativo de conceptos.

c) El desarrollo del juicio crítico y la capacidad de juzgar y pensar; esto es, la preparación de los alumnos para "la discusión crítica de valores y conceptos, para su confrontación con la realidad o con otras concepciones intelectuales y valorativas" (Gibaja, 1986: 94).

Supuestos y orientaciones generales del trabajo

Enseñar fuera de contexto. En su libro *Hacia una teoría de la instrucción* (1969) Bruner señaló que una de las misiones de la escuela es enseñar fuera de contexto y destacó el importante papel que el aprendizaje sin referencia concreta a las necesidades inmediatas de la vida tiene en el desarrollo de las capacidades intelectuales y de la autonomía de juicio del individuo. En la vida cotidiana no se presentan con frecuencia ocasiones para este entrenamiento que "puede ser el rasgo más importante de la escuela separada del hogar". Es decir, sigue Bruner, "la escuela saca la enseñanza de su contexto de acción inmediata justamente por el hecho de impartirla en el aula. Esta escisión transforma el aprendizaje en un acto '*per se*', libre de los fines inmediatos de la acción", al apartar al niño de las exigencias de la vida, la escuela "puede ser uno de los factores que fomentan la capacidad reflexiva" (Bruner, 1969: 201).

La preocupación de Bruner residía en el posible efecto negativo que para el desarrollo intelectual puede tener el hábito de pensar en términos muy limitados, acotados por el contorno familiar o las necesidades diarias. Si la escuela no da a los niños la oportunidad

de imaginar, reflexionar o argumentar más allá de los problemas urgentes e inmediatos, sin las estrecheces que los apremios de la vida imponen, ¿dónde encontrarán la mayoría de los alumnos de nuestras escuelas las oportunidades para hacerlo?

La insistencia en que la escuela debe enseñar respetando las necesidades y características del ambiente social del niño, reclamo sostenido insistentemente por algunos sectores, disfraza una forma sutil de desigualdad educacional: los niños de clase media y alta, o en general los niños de sectores urbanos, tendrán más ocasiones y estímulos para emprender actividades cognitivas y creativas desinteresadas, libres de urgencias; por lo tanto, gozarán de más libertad para el despliegue de sus potencialidades intelectuales que los niños de los sectores de menos recursos, o rurales, donde son escasas las oportunidades para tal despliegue intelectual desinteresado o para la expresión de la imaginación y otras habilidades cognitivas. No debe extrañar entonces que en estos sectores sea más precario el cultivo de la capacidad de manejar símbolos, abocarse a pensamientos abstractos y razonamientos lógicos o a las formas más cultivadas del lenguaje. Creo que puede entenderse esta relación en un sentido similar a la que estableció Bernstein (1972) entre el sistema de clases y la estructura de la comunicación¹.

El desarrollo del pensamiento y el papel de la imaginación. Bruner nos recuerda - en un trabajo que escribió en la década del sesenta - que hace años

"el movimiento progresivo exigía que los conocimientos se relacionaran con la propia experiencia del niño y que no fueran abstracciones vacías. Una buena idea se traducía en banalidades sobre el hogar, el cartero cordial, el basurero, la comunidad, etcétera. Es una menguada manera de competir con los dramas y misterios del niño" (Bruner, 1969: 212).

Como esa estrecha concepción de la experiencia y de los intereses infantiles no parece haber sido totalmente superada, todavía hoy debemos preguntarnos qué prioridad tiene, en las tareas que se asignan a los niños, el cultivo de su imaginación. Por ejemplo, no sabemos con qué frecuencia aparecen en las lecturas o en los temas de discusión o de redacción tópicos que apuntan a despertar o reforzar su interés por la literatura fantástica, por la historia y la cultura de grupos humanos diferentes a nosotros o, simplemente, por los aspectos imaginativos y creadores de la cultura o del arte; sospechamos, en cambio, que muchas maestras confían más en la capacidad motivadora del interés del niño por lo familiar o lo conocido. Kieran Egan, uno de los investigadores que se ha preocupado por estos aspectos, ha señalado que

"algunos de los más influyentes principios actualmente en boga en la enseñanza y el currículum tienden a suprimir la imaginación de los niños y a socavar algunos de sus potenciales usos educacionales" (Egan, 1985: 155).

Egan entiende que estos principios conciben el desarrollo educacional como un proceso de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de la manipulación activa a la conceptualización simbólica.

Si bien no se llega a afirmar que estos principios tengan validez universal, dice Egan, aun en la forma recortada en que suelen ser enunciados tienen una profunda influencia en la

práctica de la enseñanza, a lo que tal vez no ha sido ajeno el apoyo que puedan haber recibido de alguna interpretación estrecha de las teorías de Piaget. Sin embargo, ni

"las estructuras lógico - matemáticas están en competencia con la imaginación [...] ni la acumulación del conocimiento debería oponerse a la libertad y la expansión de la imaginación" (Egan, 1985: 157).

Pudimos observar en las respuestas que obtuvimos de nuestras maestras reflejos de esta actitud, a la que volveremos luego.

Los procesos cognoscitivos: aprender a pensar. La enseñanza fuera de contexto y el cultivo de la imaginación son aspectos importantes a contemplar cuando se trata del papel que le cabe a la escuela en el desarrollo cognitivo del niño y, en especial, de sus capacidades intelectuales superiores, asunto que consideraré en el capítulo segundo al discutir las oportunidades que para ello ofrece la escuela.

Nuestro diseño de investigación no es el más adecuado para la exploración de esta dimensión que requeriría, idealmente, trabajar detenidamente con los alumnos y observar la forma en que se desarrollan sus operaciones mentales. No obstante, a sabiendas de que su estudio no podrá ser tan completo como desearía, he incluido estos procesos en el diseño de la investigación con la intención de explorar, no ya el desarrollo cognitivo de los niños sino, más modestamente, los recursos que la escuela pone en juego para estimularlo. Dos aspectos desearía considerar:

a) las oportunidades de desarrollar las aptitudes cognitivas y, en especial, la comprensión de conceptos y de textos;

b) las oportunidades de descubrir la existencia de una pluralidad de estrategias intelectuales cuya utilidad se relaciona con la materia a estudiar, las habilidades del aprendiz y el objetivo de la tarea.

Esta indagación debería abarcar también la conciencia de los maestros de la importancia del papel de la escuela en estos desarrollos. La observación de clases y las entrevistas con las docentes nos han dado algunas respuestas al respecto.

Los modelos intelectuales que ofrece la escuela. Muchas veces se ha atribuido a la escuela un papel importante en el desarrollo moral y cívico de los ciudadanos y, consecuentemente, se la ha hecho responsable por lamentables y frecuentes fracasos en este orden de cosas - ya se trate de conductas, actitudes o creencias. A mi juicio, la atribución indiscriminada de efectos negativos perdurables en el plano moral - o, simplemente, de una deficitaria formación en los valores superiores - a las acciones u omisiones de las instituciones escolares demanda que por lo menos previamente se analicen en forma minuciosa las circunstancias y los recaudos en que debe producirse la formación moral de los niños; puede agregarse que dicho análisis también debe abarcar la selección de los contenidos y las formas en que la escuela debe plantearles los dilemas morales.

Por otra parte, es corriente incluir en la tarea formativa de la escuela no sólo la transmisión de los valores y principios éticos más altos y su discusión racional; también se le suele exigir la capacidad de persuadir y crear una conciencia moral y, más aún, la autoridad para formar hábitos y modificar conductas. Como quiera que se las presente, las dificultades que enfrenta la escuela cuando se empeña en una acción moral eficiente alcanzan una complejidad no superada por las otras áreas del trabajo escolar. En estas circunstancias no es razonable hacerla responsable por supuestos fracasos o por omisiones en la formación moral sin emprender primero el tipo de análisis propuesto anteriormente; éste ayudaría a comprender y deslindar las causas de las dificultades y debilidades de tal empresa.

Estas consideraciones sugieren que es importante distinguir aquello que la escuela puede y debe hacer bien de otras esferas en las que su acción es menos confiable o no ha sido adecuadamente definida. Mientras pueden esperarse parcialidades y ambigüedades en la selección de los valores y de los principios éticos o en las formas de introducir los grandes temas morales, se le podría exigir a la escuela que cumpliera cabalmente con aquello que siempre se consideró era su tarea básica: la transmisión de la herencia cultural y, específicamente, de los contenidos curriculares, así como el estímulo a los desarrollos cognitivos que posibilitan la adquisición de dichos contenidos. Más aún, sería importante estudiar cómo define su papel en la generación de los modelos que afectan o regulan el trabajo intelectual, los hábitos de pensamiento y los estilos de argumentación y crítica.

Presentaré más adelante ejemplos de estos modelos. Aquí sólo diré que entiendo por *modelo intelectual*, en sentido muy laxo, aquellos esquemas o mapas cognitivos que enseñan a encarar una actividad del conocimiento y especifican las operaciones mentales que involucra, que le ponen límites o que sugieren formas de acotarla, ampliarla o implementarla.

En el capítulo tercero se muestran dos de los modelos que ofrece la escuela para la formación de hábitos intelectuales de los alumnos: el uso de la investigación en el aula y el trabajo en equipo. No incluyo en este análisis otras formas de la enseñanza y del aprendizaje tales como los diferentes estilos pedagógicos de los maestros, el nivel de participación de los niños o la distribución y uso del tiempo instructivo a los que me referí en los informes anteriores de esta investigación (Gibaja, 1992, 1993), porque no cabe considerarlos modelos en el sentido en que estoy usando aquí este término. Debo señalar, sin embargo, que de todos ellos recogimos ejemplos interesantes y valiosos, junto con otros que no lo eran tanto, donde se mostraban las diferencias entre los maestros observados respecto a la orientación pedagógica, al nivel de formación alcanzado y a la dedicación a la tarea docente.

El trabajo en equipo. También llamado *aprendizaje cooperativo* o *trabajo en pequeño grupo*, es uno de los modelos que la escuela ofrece a los niños para orientar su actividad intelectual.

De esta forma de actividad se puede decir que, en general, goza de gran aceptación aunque quizá no sea aplicada tan a menudo como el reconocimiento de sus méritos haría esperar.

Una de las razones por las que me ocuparé de este modelo intelectual es, precisamente, la contradicción entre su prestigio y su aplicación relativamente poco frecuente y poco exitosa en las escuelas de nuestro estudio, lo que hace sospechar que quizá sucede algo parecido en muchas otras. Como veremos después, se usa con cierta frecuencia únicamente en tres de las cinco escuelas que observamos, en las que sólo algunas de las maestras lo toman en consideración. En el capítulo tercero intentaré mostrar cómo se presenta en estas escuelas y trataré de encontrar alguna explicación al hecho de que, siendo considerado tan importante por muchas maestras, se aplique con tan poco cuidado como revelaron nuestras observaciones.

Esta modalidad de enseñanza ha originado no sólo una abultada cantidad de investigaciones en el área anglosajona, sino también frecuentes discusiones. Existen numerosas reseñas de estos estudios, en una de las cuales encontré el siguiente comentario:

"El aprendizaje cooperativo ha ganado una creciente aceptación en las aulas como estrategia para producir incrementos en el aprendizaje, desarrollo del pensamiento en el orden más alto, conducta prosocial y aceptación interracial, y como un modo de manejar la heterogeneidad académica en aulas donde los alumnos muestran una amplia variedad de niveles en las habilidades básicas. Teóricamente, los pequeños grupos ofrecen oportunidades especiales para el aprendizaje activo y el tratamiento de temas sustantivos que son esenciales para el auténtico logro [...] también han sido recomendados como un modo de alcanzar equidad" (Cohen, 1994: 1).

Si bien las primeras reseñas de estos estudios llegaron a la conclusión de que el aprendizaje cooperativo obtenía efectos positivos en el desempeño y en las relaciones raciales, algunos críticos expresaron sus dudas:

"Pese al optimismo respecto de la eficacia de las técnicas del aprendizaje cooperativo, incluso sus partidarios concuerdan en que se conoce poco sobre las formas por las que las diversas actividades cooperativas producen sus efectos positivos" (Bossert, 1988: 226).

Este último autor nos trae también la opinión de otros investigadores:

"Dados los cientos de estudios de situaciones cooperativas, competitivas e individualísticas, faltan esfuerzos de investigación de largo alcance que expliquen los procesos que intervienen y moderan las relaciones entre la cooperación y diversos resultados" (Johnson y Johnson, 1982, citado en Bossert, 1988).

Asimismo en otras reseñas se llamó la atención acerca de "importantes variaciones de efectividad entre los diversos trabajos". Finalmente Cohen concluyó que los efectos del trabajo cooperativo sólo se producen en ciertas condiciones que su revisión intenta esclarecer.

Después de descartar como una discusión estéril la que se refiere al carácter intrínseco o extrínseco de los premios o a los valores de la competitividad, Cohen analiza los factores

que afectan las condiciones del trabajo - dicho de otro modo, las clases de discurso que producen diferentes tipos de aprendizaje - y se pregunta:

"¿Qué formas de interacción son necesarias para obtener diferentes clases de resultados? ¿Cuáles son las instrucciones de la tarea, la preparación del estudiante y el rol del maestro que estimulan el tipo de interacción deseado?" (Cohen, 1994:30).

Para esta autora también es importante considerar las siguientes dimensiones de la actividad: si es una verdadera tarea de grupo, si se trata de una cuestión con una solución bien estructurada y si tiene interés intrínseco.

Este artículo, publicado mucho después de nuestro trabajo de observación en la escuela, respalda algunos de mis planteos sobre los problemas del aprendizaje cooperativo, a los que volveré en el capítulo tercero para describir ejemplos observados en las aulas.

La investigación en el aula: metodología del descubrimiento o aprendizaje por recepción. Hace años adquirió prestigio una metodología de enseñanza llamada *aprendizaje por descubrimiento* (o por *resolución de problemas*). Uno de sus principales exponentes fue Bruner quien, después de afirmar que lo más personal de todo lo que una persona conoce es aquello que ha descubierto por sí mismo", distinguió entre la enseñanza en el modo expositivo, centrado en el maestro, y en el modo hipotético, en el que maestro y estudiante están en una posición más cooperativa. Es en este último donde se estimula el aprendizaje por descubrimiento, al que Bruner le asignó los siguientes beneficios: incrementa la potencia intelectual, produce un cambio de los premios extrínsecos a los intrínsecos, enseña la heurística del descubrimiento y ayuda a recordar. En suma, la hipótesis es que el énfasis en el descubrimiento

"ayuda al niño a aprender las variedades de la solución de problemas, a transformar la información para su mejor uso, le ayuda a aprender cómo avanzar en la verdadera tarea de aprender".

Las dificultades de esta metodología no se le escaparon a Bruner, quien debió preguntarse cómo entrenar a un estudiante en las técnicas del descubrimiento (Bruner, 1973: 82 - 93).

La metodología del descubrimiento se opuso a la tradicional y desprestigiada enseñanza memorista y ganó gran prestigio frente a ella. Todo aprendizaje que no utilizara el descubrimiento como método se categorizó como repetitivo y, por tanto, carente de comprensión y asimilado sin significado. Fue tarea de Ausubel (1968) clarificar la distinción entre los dos pares de conceptos: aprendizaje por recepción versus descubrimiento y aprendizaje memorista versus aprendizaje significativo. Además de refutar las interpretaciones que confunden el aprendizaje receptivo con el memorista, categorías que corresponden a diferentes modos de aprender, Ausubel puntualizó las características de cada uno de ellos:

"Es evidente, por lo tanto, que el aprendizaje por recepción y por descubrimiento son dos clases diferentes de procesos y [...] que la instrucción del aula está organizada a lo largo de las líneas del aprendizaje por recepción. En la próxima sección se señalará que el

aprendizaje verbal por recepción no es necesariamente de carácter memorista, que mucho material ideacional (conceptos, generalizaciones) puede ser internalizado y retenido significativamente sin previa experiencia de solución de problemas, y que en ninguna etapa de desarrollo el que aprende tiene que descubrir principios independientemente para ser capaz de comprenderlos y usarlos significativamente. En este punto es importante notar que los aprendizajes por recepción y por descubrimiento también difieren respecto a sus principales roles en el desarrollo y funcionamiento intelectual. En su mayor parte, los grandes cuerpos de contenido sustantivo se adquieren a través del aprendizaje receptivo, mientras los problemas diarios de la vida se solucionan mediante el aprendizaje por descubrimiento" (Ausubel, 1968: 22 - 3).

La terminología del descubrimiento o resolución de problemas ha perdido actualidad y parece haber sido reemplazada por un enfoque didáctico que consiste en introducir la investigación en el aula, preferentemente asociada con la actividad de los pequeños grupos o con el trabajo en equipo. No obstante la esclarecedora distinción de Ausubel entre la recepción y la memorización carente de significado, parece subsistir hoy el menosprecio por los aprendizajes receptivos y la atribución de mayor mérito a las formas de enseñar que no residen en la transmisión de contenidos. La introducción de la *investigación* en el aula posiblemente obedezca a estas circunstancias.

En el capítulo tercero describiré algunas características de las clases que se presentan como *investigación* que tuvimos oportunidad de observar en las escuelas. Luego de dar ejemplos de las distintas formas en que aparece este modelo, discutiré el uso del término y algunas razones que justifican dedicarle tanta atención en este trabajo.

Contenido del trabajo

Algunos de los datos que presentaré en las páginas siguientes ya han sido mencionados o analizados desde puntos de vista distintos en mis informes anteriores (Gibaja, 1992, 1993); confío en que su inclusión aquí no resulte redundante y que esta perspectiva adicional contribuya a una comprensión más completa de las dimensiones que son el tema específico de este estudio.

Los supuestos y orientaciones generales que he esbozado en las páginas anteriores y que orientan estos análisis, pueden reducirse a dos grandes áreas: la primera la presentaré en el capítulo segundo y es el estudio de los estímulos intelectuales que la escuela proporciona, ya se trate de las oportunidades para el desarrollo de las habilidades intelectuales superiores, del entrenamiento en el uso de las estrategias metacognitivas o del lugar otorgado a la expresión de la imaginación y del aprendizaje "fuera de contexto". La segunda se refiere principalmente a dos modelos de trabajo intelectual que el niño tiene oportunidad de manejar en la escuela: hacer investigación en el aula o trabajar en equipo, temas que se verán en el capítulo tercero.

En el último capítulo, reservado a los comentarios finales, esbozaré la imagen del conocimiento y del trabajo intelectual que la escuela ofrece a los niños.

Notas

1. En su artículo "Social class, language and socialization" Bernstein concluye el análisis de las relaciones entre los órdenes simbólicos y la estructura social diciendo así:

"He tratado de mostrar cómo el sistema de clases actúa sobre la estructura profunda de la comunicación en el proceso de socialización [...] Es concebible que haya aspectos generales del análisis que puedan proveer un punto de partida para la consideración de otros órdenes simbólicos además de los lenguajes. Debo señalar que la socialización es más que las formas de su realización lingüística" (1972: 177).