

## CAPITULO IV

### **REFLEXIONES FINALES: LA IMAGEN DEL CONOCIMIENTO**

*"En la manipulación social nuestros instrumentos son gente, y la gente aprende y adquiere hábitos que son más sutiles y penetrantes que los trucos que el manipulador les enseña"*  
Bateson (1972: 163).

Comenzaré el capítulo presentando la imagen del conocimiento con la que, según puedo conjeturar, muchos niños salen de la escuela primaria; luego me referiré a las experiencias recogidas en la observación de las escuelas para terminar con la justificación de este trabajo.

#### **La imagen del conocimiento**

Las descripciones de los estímulos y modelos que la escuela ofrece para el trabajo intelectual que hemos recorrido en los capítulos anteriores nos sugieren la imagen del conocimiento que algunos niños podrían construir durante su experiencia escolar. Sin intentar generalizar a partir de los casos observados me limitaré a subrayar ciertas notas de la idea del conocimiento que parecen derivarse de las actividades del aula.

#### *Las condiciones del trabajo intelectual*

- a) Si bien suele haber poco respeto por el trabajo y la actividad intelectual en el aula, deben rescatarse algunos ejemplos positivos entre los que citaré el silencio que piden algunas maestras para la hora de lectura.
- b) Algunas clases son ordenadas, siguen pautas explícitas y consistentes, se evalúa el trabajo y se toma conciencia de sus resultados pero en muchas otras, quizás en la mayoría, reina el desorden, las consignas no son claras, las actividades se interrumpen o se postergan con excesiva frecuencia por acontecimientos imprevistos y no siempre relevantes.
- c) Hay maestras que mantienen un ritmo de trabajo sostenido y esperan que los niños cumplan sus tareas dentro de lo estipulado, pero muchas otras dejan que transcurra el tiempo con mínimo aprovechamiento.

#### *Las operaciones del aprendizaje*

- a) Más allá de prestar atención, memorizar y resumir, recomendaciones que con frecuencia las maestras hacen a los niños, éstos seguramente no distinguen, igual que la mayoría de los adultos, por otra parte, entre las restantes operaciones intelectuales que involucra el acto de aprender. Tampoco en el concepto de aprendizaje se da lugar a la diversidad de actividades y tareas que supone o de fines que puede perseguir, ni a la variedad de fuentes del conocimiento o de oportunidades de aprendizaje a las que un alumno está expuesto.

b) Si bien los niños pueden ver la escuela como un lugar socialmente agradable en que pueden divertirse o disfrutar de buenos momentos, no parecen concebir así el aprendizaje ya que muchos dan la bienvenida a toda excusa para escapar a la tarea de aprender.

#### *Diferencias entre estudiar y aprender y otras formas del conocimiento*

a) Es posible que para muchos niños las diferencias entre estudiar e investigar sean tenues y se limiten, por ejemplo, a variaciones en la fuente del conocimiento - que deja de ser el libro o la exposición del maestro y pasa a ser el recorte de revista - o en la situación inmediata, ya que suele "Investigarse", en grupo, con las limitaciones que hemos visto.

b) Por otra parte no se incorpora a la idea de investigar nociones como cuestionar, dudar o discutir. Tampoco implica buscar fuentes diversas ni se esperan respuestas divergentes u opuestas que requieran confirmación o verificación.

En suma, en algunas de estas clases los chicos reconocen el valor del esfuerzo intelectual que deben hacer; en otras es claro que el trabajo y el estudio no son más que episodios en medio de un fárrago de cosas tales como la merienda, el recreo, el desorden o la gente que entra al aula e interrumpe el ritmo de la clase. Muchos niños seguramente no distinguen con claridad entre las distintas operaciones intelectuales que las tareas de la clase demandan ni podrían decir cuál modo de encarar el trabajo es mejor. En cuanto a la investigación probablemente no es más que otro nombre para una actividad muy parecida a la de siempre, un poco más libre y desordenada que lo habitual.

#### **Nuestra experiencia en la escuela**

##### *Ciertas incongruencias entre las creencias pedagógicas y las prácticas de la enseñanza de los docentes no ayudan a elevar la calidad de la instrucción escolar*

En un trabajo anterior (Gibaja, 1992) señalé que a veces las maestras caen en contradicciones entre sus creencias pedagógicas, tal como se expresaron en las conversaciones con ellas, y las prácticas instructivas que observamos. Por ejemplo, en sus actividades docentes con frecuencia recurren a una forma didáctica - que muchas rechazan en teoría - según la cual se aprende repitiendo fórmulas y copiando textos, aunque estén desligados de las necesidades de los niños, de sus perspectivas y de su contexto. Asimismo, la ejercitación que propone a los alumnos no busca descubrir o experimentar, las lecciones no plantean problemas que requieran inventiva para resolverlos, ni se exige el dominio de los conceptos ni se comprueba si han sido comprendidos acabadamente (Gibaja, 1992: 48).

Por otra parte, en la mayoría de las clases no se crean condiciones para que la actividad intelectual se produzca tal como se desarrolla en la vida social, fuera de la escuela, en que se accede al conocimiento en forma compartida, por la discusión y el aporte común (Resnick, 1987). Pese a que muchas maestras profesan la idea de que la enseñanza debe respetar el contexto social del niño, atender a sus necesidades afectivas y sociales y aceptar sus modos espontáneos de aprender y construir, el aprendizaje en la escuela se rige por pautas diferentes: es casi siempre individual, libresco y memorista. Aunque a

veces en el aula se trabaje en equipo y se planteen temas para la discusión y la participación de los niños, difícilmente se haga lugar a aquellos rasgos que, para algunos autores, constituyen la naturaleza peculiar de la actividad cognitiva fuera del aula<sup>1</sup>. Esta se caracteriza porque es socialmente compartida, supone la utilización de instrumentos que ayudan a la actividad mental y el aprendizaje no se concentra en la manipulación de símbolos; por el contrario, se vuelca al estudio de situaciones y objetos específicos y concretos y a las competencias necesarias para su interpretación o su solución (Resnick, 1987: 13-6).

Las prácticas que observamos en las aulas no parecen corresponder a los conceptos pedagógicos sostenidos por las maestras - por ejemplo, las posturas constructivas de aquellas docentes con formación teórica actualizada - o a sus creencias tradicionales acerca del peso de la experiencia - más allá de los libros, cursos o teorías- en su práctica docente y en su dominio del aula.

*La madurez y el desarrollo intelectual requieren el apoyo de ricos contenidos informativos que los alimenten*

Es frecuente que las maestras sostengan que la enseñanza de contenidos es menos importante que el entrenamiento en habilidades cognitivas y también, como se verá después, que ambos objetivos son menos esenciales que la atención de los docentes a aspectos tales como la personalidad o la afectividad del niño. Con respecto a la primera de estas afirmaciones puede decirse que no parece del todo congruente con teorías a las que muchos maestros adhieren. Por ejemplo, según la interpretación que de las teorías evolutivas hace Duckworth (1979), el desarrollo de las etapas lógicas no es una área que deba preocupar a los educadores: "dejados a su propio ritmo y dada la oportunidad, los niños desarrollan los esquemas básicos tan naturalmente, como aprenden a caminar" (Duckworth, 1979: 304). Según esta autora, sin embargo, sí es obligación del maestro asegurar el acceso de los niños a los contenidos de conocimiento:

"La inteligencia no se puede desarrollar sin material acerca del cual pensar(...) Cuantas más ideas sobre algo tenga una persona a su alcance, más ideas nuevas se le ocurrirán y mayor será el número de las que podrá coordinar para construir esquemas más complejos" (Duckworth, 1984: 340).

Como veremos, no todos los psicólogos cognoscitivos comparten totalmente la posición según la cual el desarrollo de las estructuras intelectuales no necesitan del apoyo que puede dar la instrucción escolar.

Por otra parte, tampoco la posición de las maestras que mencionamos antes está de acuerdo con algunas de sus propias prácticas docentes. En muchas aulas la enseñanza se limita, casi exclusivamente, a la presentación de contenidos y da poco lugar al entrenamiento en habilidades intelectuales o a la información sobre el mejor uso por los alumnos de su potencial cognitivo.

Lamentablemente, en algunos cursos tampoco el acceso de los alumnos a los contenidos se facilita en el nivel y con la intensidad que sería de desear: pérdida de tiempo por diversas razones, tolerancia para un alto nivel de ruido y cierta confusión en el límite entre

libertad y desorden, incapacidad de controlar el aula y, a veces, un limitado dominio por el maestro de algunos aspectos importantes de las áreas científicas o de las expresiones culturales están entre las causas de este otro desencuentro entre teoría y práctica.

*La imaginación y el pensamiento abstracto son capacidades demasiado preciosas para abandonarlas a su desarrollo espontáneo*

Vygotsky dio a la concepción evolutiva un matiz distintivo cuando sostuvo que si bien "el desarrollo debe completar ciertos ciclos antes de que pueda comenzar la instrucción" (1962: 94), la oposición entre instrucción y evolución no debe extremarse; nuestra investigación muestra - nos dice - que

"la evolución de los fundamentos psicológicos para la instrucción en asuntos básicos no la precede y por el contrario, se desenvuelve en una interacción continua con las contribuciones de la instrucción".

Más aún - agrega - "encontramos que usualmente esta última precede al desarrollo" (Vygotsky, 1962: 101).

Quizás más próximo a Vygotsky que a Piaget, Bruner confió a la escuela la preparación de los jóvenes para los cálculos de lejanas consecuencias que les permitirán el desarrollo del pensamiento abstracto y el cultivo de la imaginación (Bruner, 1969: 201). En la posición opuesta, Resnik dijo que la escuela debe aprender a enseñar como se aprende en la vida diaria, por la discusión con otros y el aporte común para la solución de los problemas que nos aquejan en el contexto cotidiano real:

"Se debe redirigir el centro focal de la instrucción escolar para abarcar más rasgos peculiares del funcionamiento exitoso de los aprendizajes extraescolares (*out-of-school*)" (Resnick, 1987: 19).

En nuestra estadía en las escuelas no vimos a la mayoría de las maestras adoptar decididamente ninguna de las opciones que se enuncian en esta disyuntiva. No enseñan en contexto, enfrentando los problemas que la experiencia cotidiana plantea y tratando de resolverlos en un esfuerzo cooperativo. Tampoco ponen mucho empeño en el entrenamiento de aquellas capacidades que llevan a la indagación de los dilemas abstractos del conocimiento general. Los maestros usan manuales que les dan textos comunes para todos, con ejercicios, también comunes, cuyas respuestas casi siempre son explícitas y previsibles.

*Lo más importante para que el niño piense es ayudarlo a pensar*

Varias preguntas que hicimos a las maestras acerca de las mejores condiciones para que el niño aprenda obtuvieron como respuestas abrumadoramente frecuentes que *el niño esté contento, que haya un ambiente satisfactorio, que tenga afecto*, etc. Como ya señalé en otros informes de esta investigación (Gibaja, 1992: 39-47), las maestras asignan a la afectividad una influencia decisiva en el aprendizaje. Parecería que una vez cubiertas las necesidades emocionales puede darse el aprendizaje por descontado. La ligereza con que se aceptan estos supuestos hace pensar que la idea del conocimiento como una

interacción compleja entre los esquemas mentales y la información del ambiente aún no ha alcanzado al sector en que su dominio sería esencial, el magisterio.

La decisiva influencia de las ideas piagetianas y la difusión más reciente de otras corrientes cognoscitivas parecen no haber tenido éxito todavía en cambiar la concepción de la mente como una caja negra, y de sus productos como el resultado casi inevitable de factores ajenos al pensamiento. Los maestros no hablan de estímulos y respuestas en el sentido skineriano pero han reemplazado el estímulo condicionado del ambiente por las condiciones afectivas; las respuestas siguen teniendo en buena medida el carácter de producto externamente determinado cuya génesis y desarrollo no se analizan sino se dan por supuestos.

Sería importante y urgente que se llegara a entender que las habilidades y los procesos intelectuales requieren entrenamiento, están guiados por una diversidad de objetivos que poseen cierto grado de precisión, aplican estrategias que pueden resultar más o menos aptas para lograr resultados relativamente exitosos y que pueden cumplirse en distintos niveles de efectividad y profundidad.

### **Permanencia de la investigación educativa**

Investigaciones como ésta no pretenden obtener conclusiones generales, que valgan para una pluralidad de situaciones escolares y que permanezcan estables a lo largo del tiempo. Nuestro objetivo fue mostrar lo que sucedía en unas pocas escuelas y clases en un momento determinado. Como señaló Cronbach en un viejo artículo, a falta de hipótesis generales que no tiene mucho sentido en la cambiante situación educativa, lo importante para el investigador es entender lo que sucede en el aula y volcarlo en conceptos ricos y fértiles que ayuden a avanzar en el conocimiento de los problemas educativos (Cronbach, 1975).

Hicimos la mayor parte de nuestras observaciones en 1989. Desde entonces se produjeron muchos cambios en el estado de la educación del país: se transfirieron escuelas secundarias y terciarias a las provincias y se aprobó la ley federal de educación que establece una nueva estructura del sistema educativo, a implantarse a partir de 1995. Actualmente se están elaborando nuevos planes para la formación docente y se ha iniciado la renovación de los contenidos curriculares básicos.

Se podría pensar que la actividad escolar debe haber experimentado cambios correlativos importantes y que consecuentemente algunos de nuestros análisis han dejado de ser pertinentes. Sin embargo, para que eso fuera así, debe admitirse que las maestras de todo el país han reaccionado favorablemente y que la mayoría de ellas han puesto en práctica nuevas concepciones pedagógicas, han revisado muchas de sus anteriores creencias y han iniciado la actualización de los contenidos curriculares.

La evaluación de las escuelas primarias y secundarias llevada a cabo recientemente - el Operativo Nacional de Evaluación, de noviembre de 1993 - nos llama a la realidad. Los resultados obtenidos por la evaluación, más allá de las objeciones que pudieran hacerse a sus procedimientos, indican que las condiciones de la educación en el nivel primario siguen siendo, en términos generales, decepcionantes. Es decir, si bien pueden haberse

producido cambios positivos en algunos sectores de la docencia como consecuencia de la visibilidad que los problemas educacionales alcanzaron en los últimos tiempos, el efecto de estas reacciones seguramente no ha alcanzado a modificar las serias deficiencias que detectamos al observar un pequeño grupo de aulas.

Por otra parte, otro dato de la realidad a contemplar es el importante crecimiento del material bibliográfico producido recientemente en el país. Libros y artículos de autores nacionales y extranjeros y traducciones de obras extranjeras han comenzado a publicarse aquí o a importarse de países de habla española. De esta bibliografía ahora disponible entre nosotros que abarca distintos aspectos de los problemas educacionales vale la pena señalar la abundante producción referida a la didáctica y a los problemas del aprendizaje.

El impacto que esta nueva situación informativa y editorial puede producir y el que se derive de los cambios generados por las autoridades escolares del más alto rango seguramente será muy amplio, pero indudablemente no debemos esperar que sea visible a la brevedad. Por un tiempo todavía largo la mayor parte del magisterio no abandonará muchas de sus prácticas, cualesquiera sean sus bondades o carencias, y la tarea del investigador seguirá siendo la de un testigo que las registre, como hemos hecho en este trabajo. Si los comentarios anteriores son correctos, creo que estas observaciones, pese a la agitación que ha caracterizado al ámbito educacional en los dos o tres últimos años, pueden cumplir su función de testimonio y de punto de referencia de la reflexión sobre la praxis educacional.

## Notas

1. Lauren Resnick sintetiza de este modo las cuatro condiciones en las que el aprendizaje en la escuela se distancia del aprendizaje en el contexto social:

"La escuela se concentra en el desempeño individual mientras fuera de la escuela el trabajo mental a menudo es socialmente compartido. La escuela se propone alentar la actividad mental pura, mientras fuera de la escuela el trabajo mental usualmente requiere instrumentos cognitivos. La escuela cultiva el pensamiento simbólico pero la actividad mental externa trata directamente con objetos y situaciones. Finalmente, la educación busca enseñar habilidades y conocimientos generales, mientras afuera predomina la preocupación por las competencias válidas para situaciones específicas" (Resnick, 1987: 16).