

Education

# ¿Chicos aburridos?

El problema de la motivación en la escuela

Cecilia Bixio



HomoSapiens  
EDICIONES





# ¿CHICOS ABURRIDOS?

El problema de la motivación en la escuela

---

**Cecilia Bixio**



Bixio, Cecilia

¿Chicos aburridos?: el problema de la motivación en la escuela  
- 1a ed. - 5a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2013.  
128 p. ; 22x15 cm.

ISBN 950-808-481-2

1. Educación. I. Título  
CDD 370

1ª edición, abril de 2006

5ª reimpresión, abril de 2013

© 2006 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina

Telefax: 54 341 4406892 ! 4253852

**E-mail:** editorial@homosapiens.com.ar

**Página web:** www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN-10: 950-808-481-2

ISBN-13: 978-950-808-481-1

Diseño editorial: Yael Amor

Corrección: Carina Zanelli

Este libro se terminó de imprimir en julio de 2013

en **IMPRESA LUX S.A.** | Hipólito Irigoyen 2463 | Santa Fe | Argentina

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	7
<b>1. Por qué ocuparnos del “aburrimiento”</b> .....	9
Un primer diagnóstico: del desencanto a la ilusión	
<b>2. Viejas creencias</b> .....	15
Problematizando el concepto clásico de “motivación”	
<b>3. Nuevas creencias</b> .....	21
Problematizando el “aburrimiento escolar”	
<b>PRIMERA PARTE</b> .....	29
<b>1. Media-Verdad</b> .....	31
Exploraciones acerca de “aquello” que sostiene la posibilidad de enseñar y aprender en una institución educativa	
<b>2. Los nuevos sujetos de la educación</b> .....	51
Del interés diluido a la labilidad subjetiva	
<b>3. La escuela</b> .....	57
Entre el pragmatismo y el espectáculo	
<b>4. Nuestra Propuesta</b> .....	65
Viviendo experiencias culturales	
<b>SEGUNDA PARTE</b> .....	77
<b>1. Estrategias de aprendizaje y motivación</b> .....	79
Cuando el interés se diluye	
<b>2. Algunas conceptualizaciones</b> .....	83
<b>3. Elementos constitutivos de la estrategia de aprendizaje</b> .....	97
<b>4. Enfoque superficial, en profundidad y estratégico</b> .....	99
<b>5. Encuesta</b> .....	115
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	123



# INTRODUCCIÓN





## 1. Por qué ocuparnos del "aburrimiento"

### UN PRIMER DIAGNÓSTICO: DEL DESENCANTO A LA ILUSIÓN

*Los nuevos escenarios en los que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje se han modificado en sus condiciones objetivas, materiales y concretas, tanto como en sus otras condiciones, que por ser menos visibles son más desconcertantes.*

*Se han modificado los modos de producción de subjetividades.*

Los niños y jóvenes están “inventando” un nuevo mundo en el que la tecnología es mucho más que una herramienta, es el soporte material de nuevas producciones culturales y subjetivas.

El uso del celular los ha llevado a idear una nueva escritura, los espacios donde se encuentran a compartir con sus pares los han llevado a concebir nuevas formas de lazo y de vínculos, los tiempos apresurados y furtivos de acercamientos afectivos los han llevado a imaginar nuevas relaciones y nuevas palabras para designarlas.

La Televisión y la red Internet los han llevado a construir nuevos modos de lectura donde imagen, sonido y escritura tienen una pregnancia estética que rompe con la lógica lineal del razonamiento adulto.

Y esto no es sólo brecha generacional, que la hubo siempre.

Tenemos que poder comprender esta transformación como un acontecimiento que implica, diría Arendt, una ruptura histórica donde ya el pasado no tiene modo de ser recuperado en su formato original, sino re-construido en un nuevo formato, virtual, donde el relato ya no se anuda secuencialmente, sino que es devastado todo el tiempo por el acontecimiento que sorprende.

Es así que hoy necesitamos recurrir a otros modos de relatos porque, después de que aquel grupo de adolescentes produciendo lo que llamamos “un acto de violencia sin sujeto”, ingresará a una escuela con armas y matara a mansalva, después de aquel acontecimiento ya no podemos contar (ni pensar) de la misma manera el relato de la educación y sus instituciones.

Ya nuestras prácticas no son las mismas. La escuela ha dejado de ser un lugar seguro, ya no puede ser homologado a un segundo hogar. Tampoco es ya el templo del saber. Porque esto que irrumpió en la historia no es un acontecimiento del pensamiento sino una experiencia histórica. Estamos en presencia de lo que Corea y Duschatzky designan como “destitución simbólica de la escuela”.

La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la “ficción” que ésta construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder performativo. (...) La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social. (...) Lo que sugerimos con la hipótesis de la destitución de la escuela es que se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad. (...) La destitución también puede ser procesada y habitada; en ocasiones, la destitución no es un derrumbe, sino el escenario complejo y extremadamente duro en el que se despliegan operaciones de invención para vivirla (Duschatzky y Corea, 2004).

Hay función de desacople y no continuidad en la historia. Para recuperar nuestro pasado habremos de entender antes que vivimos un mundo nuevo y que tenemos la responsabilidad de construir los dispositivos que sean necesarios para habitarlo y las palabras que sean necesarias para nombrarlo.

Hay un pasado y un presente que ya no se anudan más. Hoy inauguramos un nuevo futuro, pero ¿con qué lo vamos a construir?

En este punto, hay dos alternativas:

a. Una alternativa, es aceptar las nuevas condiciones como algo ineluctable. Es la propuesta del neoconservadurismo y las políticas más reaccionarias que nos dicen, en su versión más dura, que hasta aquí llegó la historia, que no hay tampoco futuro a construir. La versión más blanda nos convoca a “volver a la escuela que fue”. A esa escuela en la que se aprendía y se enseñaba con rigor, con esfuerzo y con placer. Hay una suerte de nostalgia por la escuela

perdida desconociendo la dificultad que tiene este planteo por su connotación conservadora y negadora de las actuales condiciones históricas y es por eso que sostenemos que es un obstáculo para que algo de otro orden pueda devenir.

b. La segunda alternativa es inventar otra vez la escuela. No hacer lugar a la melancólica nostalgia que desconoce la historia y nos habla apelando a una moral vacía de sujetos, no hacer lugar a esa nostalgia que nos deja pegados a un pasado sin futuro y que dice que “todo tiempo pasado fue mejor”, como si pudiera pensarse esto por fuera o al margen de la historia, de las condiciones de producción de los acontecimientos políticos y sociales.

Proponemos entonces trabajar con un concepto maleable y dialéctico. Cambiar la melancólica nostalgia por la ilusión y darle a la ilusión un lugar teórico en nuestro discurso. La ilusión es hermana de la utopía. Nos acerca a aquello que anhelamos, no sólo porque alguna vez lo tuvimos, sino porque nos permite imaginar como posible lo que nunca fue todavía, lo que quisiéramos, lo que deseamos. La ilusión nos lanza hacia nuevos horizontes.

El concepto de ilusión es utilizado por Winnicott en el sentido de la superposición plausible de lo deseado y lo real de manera asumible y tolerable para el sujeto. Por lo tanto, el encuentro se construye con la ilusión.

La fantasía es más primaria que la realidad, y el enriquecimiento de la fantasía con las riquezas del mundo depende de la experiencia de la ilusión (Winnicott, 1979).

La experiencia es un tráfico constante en ilusión, un reiterado acceso a la interacción entre la creatividad y lo que el mundo tiene para ofrecernos (Winnicott, 1990).

La ilusión nos permite ubicarnos como sujetos históricos, rescatar la experiencia educativa de cada uno y trazar con ella una prospectiva que nos dé un lugar en un futuro posible, donde algo hagamos con lo que hemos sido, con lo que somos y con lo que queremos ser, con los modos como hemos estado en el mundo, con los modos como estamos hoy y con los modos como queremos estar en este mundo, nuestro mundo hoy, en este país, en esta ciudad, en nuestras instituciones, en nuestras aulas. Se puede considerar que el estado de ilusión permite crear-concebir el mundo. La ilusión nos permite rescatar la utopía de que “es posible”. No sabemos cómo será el mundo que estamos gestando. No sabemos cuáles pueden ser los efectos de nuestras acciones a largo plazo.

Sin embargo sabemos que debemos intentarlo con responsabilidad. Aún reconociendo que estamos asumiendo una responsabilidad a priori. Las acciones siempre son imprevisibles, diría Arendt y para dar comienzo a una acción de la cual no podemos controlar las consecuencias y de la cual somos, sin embargo, responsables, se necesita coraje.

Dijo Noam Chomsky en la conferencia de Albuquerque, en el año 2000:

El orden socio-económico particular que se impone hoy es el resultado de decisiones humanas tomadas en el seno de instituciones también humanas. Las decisiones pueden ser modificadas, las instituciones pueden ser transformadas. De ser necesario, pueden ser abolidas y reemplazadas, tal como lo ha hecho gente honesta y valiente durante toda la historia (Chomsky, 2000).

En este sentido, queremos rescatar también las palabras de José Luis Romero:

Los supuestos que caducan pueden ser reemplazados por otros que subyacen en el vigoroso torrente de su tradición, acaso enriquecidos con nuevos legados que podrían incorporarse —y de hecho se están incorporando ya— a su estructura, sincrética desde su origen. Pasarán sus formas temporales, pasarán los que ejercen la supremacía dentro de su ámbito, pasará el mundo dividido, pero la cultura occidental no pasará. Como no han pasado nunca del todo al oscuro abismo del olvido la China de Confucio o la India de Buda, la Grecia de Platón o la Roma de Virgilio. Porque es propio de la creación del hombre sobreponerse al efímero destino del que le ha dado vida y renovarse en los hijos de los hijos (Romero, 2004).

Adherimos, con todo lo dicho, a un modo de pensar nuestro mundo de hoy y sus instituciones, al que llamamos junto a Caruso y Dussel “Optimismo Localizado”. Ni el pesimismo que nos deja atados melancólicamente a un pasado y a unas representaciones que obturan la posibilidad de construir nuevas; ni tampoco el optimismo ingenuo que presupone que la educación puede transformar la sociedad y que buenas personas, educadas y cultas podrán construir una sociedad mejor, a fuerza de voluntad racional y empeño.

Caruso y Dussel, en el texto *De Sarmiento a los Simpson*, dicen que respecto a la posmodernidad existen diferentes posturas y visiones. Una postura

considera que la posmodernidad es una etapa disolutoria, descreída de las posibilidades de transformación y vacía. Se denomina “mito desalentador”. El mito desalentador induce al **pesimismo pedagógico**.

- El discurso conservador volverá a argumentar que hay gente que no es educable o lo es de manera limitada.
- Revolucionarios desengañados plantearán la impotencia de la escuela ante los desafíos sociales y políticos o la inutilidad de tales desafíos.
- Algunos maestros decepcionados plantearán el abandono y la renuncia a su tarea o entablarán relaciones cínicas, cuando no sádicas, con su trabajo y sus alumnos (Caruso y Dussel, 1998).

La segunda postura se refiere a la caída de los grandes relatos que tiene un efecto liberador, dado que permite alertar acerca de la ficción de un progreso dudoso. Aquí, el posmodernismo aparece como un nuevo “mito transformador”. El mito transformador induce al **optimismo localizado**.

- Se expresa en las nuevas teorías de la resistencia y en la pedagogía crítica.
- Implica sacarse la piel de cordero, de víctimas pasivas y destituir a nuestros ídolos, a la vez que recuperar márgenes de libertad, espacios de decisión, para inscribirnos en otros lugares en la estructura.
- Requiere crear nuevas palabras y nuevos vínculos para nombrar todo lo que nos está pasando y poder habilitar nuevas experiencias, dado que tal vez lo que se ha llamado malestar de la cultura pedagógica sea aquello para lo que aún no tenemos palabras y conceptos.
- Enfrentarse con “los restos del naufragio” como se ha llamado a la pérdida de confianza ciega en la escolaridad, requiere ver que la sociedad ha cambiado profundamente y que la escuela tiene que cambiar, si no quiere quedarse girando en el vacío. Hay que repensar su lugar en el mundo.
- Sostener una posición posmoderna relativamente optimista implica ver que la relación educación/sociedad no es ya la promesa automática de más educación = mejor sociedad.
- Pero también hay que destacar que, si es cierto que la crítica posmoderna libera a la escuela de este peso, tampoco la desresponsabiliza de lo que pase en la sociedad. habría que avanzar hacia optimismos locales, puntuales, situacionales, partiendo de una posmodernidad vista más como posibilidad que como peligro (Caruso y Dussel, 1998).

Por su parte, Duschatzky y Corea trabajan el concepto de *invención* para dar cuenta de la necesidad de construir nuevas experiencias:

El enemigo de la educación es la idea de lo definitivo, de la determinación, de la impotencia, de la irreversibilidad (...). La invención supone producir singularidad, esto es, formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos (Duschatzky y Corea, 2004).

Es necesario diferenciar la invención de la innovación, dado que la tan mentada innovación entendida como búsqueda de supuestas recetas mágicas exitosas compradas en el mercado de la actualización permanente, no es necesariamente garantía de formas inéditas de experiencia, ni de nuevas experiencias culturales, no es sinónimo de *invención* en el sentido que Corea y Duschatzky hablan.

Si lo moderno es lo nuevo, en la posmodernidad no quedan ya novedades. Se anulan a sí mismas en la misma medida en que aparecen. La inmediatez de los sucesos, la contemporaneidad de la historia, lo vertiginoso del cambio, hacen que deje de haber ya suceso, historia y cambio. Todo es un devenir en presente. Hay una permanente pérdida de sentido y una vehemente búsqueda de nuevos sentidos sin posibilidades de significación permanente.

Habitar este nuevo mundo es ser capaces de inventar, también nosotros, nuevas teorías y prácticas, y ponerles nuevas palabras. Porque habitar el mundo es habitar en el lenguaje y si no logramos habitar en el lenguaje quedamos mudos y desconcertados.



Un joven efebo corre empujando un aro

## 2. Viejas creencias

### PROBLEMATIZANDO EL CONCEPTO CLÁSICO DE “MOTIVACIÓN”

*La psicología evolutiva intentó realizar un exhaustivo listado de los intereses de los alumnos en las diferentes edades, material que le sirvió a la pedagogía para organizar y orientar los contenidos curriculares, a la vez que la psicología educativa indicaba la ineludible relación que existía entre el aprendizaje y la motivación, adecuando las actividades escolares a dichos intereses.*

En la psicología clásica se le llama *motivación* a las fuerzas que determinan la conducta humana. Queda asociada, en algunos casos, a la psicofisiología clásica, a la noción de instinto como fuerza propulsiva del comportamiento animal y humano y a un proceso psicológico, cognitivo, ligado a los afectos y emociones en otros. También se le ha llamado aspecto energético de la conducta o teleológico. La motivación queda así referida directamente a la conciencia y a la voluntad, dado que se trata de una elección consciente y voluntaria que realiza el individuo merced a la cual se dispone a actuar. Por tanto, en los procesos motivacionales inciden factores cognitivos y afectivos. Motivar es entonces, suministrar motivos para que el individuo realice determinada acción y ponga todo su empeño, interés y voluntad en el logro de la misma.

La motivación, asociada a motivos conscientes que promueven determinados comportamientos, es la base de cualquier conducta humana, metafóricamente sería pensado como el motor de los comportamientos, por lo tanto es imposible de pensar el aprendizaje sin motivación previa, porque son estos motivos los que lo estimulan y dirigen.



Vemos que motivación, motivos, interés, son tomados como sinónimos y en todos los casos el individuo tiene plena conciencia de los mismos, por lo que puede realizar un esfuerzo de voluntad para alcanzar las metas a las que estos motivos quedan referidos. Este problema podría resumirse en la pregunta que se hace Renzo Titote (1966) “¿Cómo obtener el máximo de actividad o colaboración personal por parte del alumno?” La respuesta que da es la siguiente:

Es el problema de la *estimulación*, en el que, de condicionante pasa el alumno a ser “condicionado” (entendido adecuadamente y no en sentido determinista). La respuesta viene dada por la psicología pedagógica: el alumno es movido a actuar educativamente y a afrontar el trabajo escolar con tesón en virtud del impulso de la *motivación* o, más específicamente, del interés (Titote, 1966).

Hay aquí un manifiesto convencimiento acerca de la eficacia y eficiencia de los métodos pedagógicos. Una certeza acerca de la garantía de la ciencia para asegurar ciertos comportamientos humanos y ciertos efectos a partir de determinados procedimientos.

En efecto, saber *por qué* el alumno actúa de esta o de aquella manera, *por qué* un determinado acto es más o menos favorable a su desarrollo y formación, es poseer la clave de la eficacia educativa y didáctica, es poseer el auténtico criterio de toda metodología.

De aquí la importancia adquirida, en la investigación psicopedagógica, por el problema de la motivación y sus aplicaciones en el campo de la didáctica escolar (Titote, 1966).

Si bien se aclara que la motivación no es condición suficiente ni única, aparece como condición necesaria para el aprendizaje. Es por eso que la didáctica reposa en estos conocimientos que el docente pueda tener sobre la teoría de la motivación, a la vez que la psicología evolutiva aporta la clasificación de los intereses del niño en cada una de sus etapas evolutivas. Siendo así, vemos la doble vertiente de la motivación: una intrínseca, propia del individuo, y otra extrínseca, que puede ser manipulada desde fuera, por el docente. A esta motivación extrínseca se la ha llamado incentivación. Tenemos así que motivación e incentivación son pensados, desde las teorías clásicas del aprendizaje, como dos elementos constitutivos indispensables para el proceso de enseñanza y aprendizaje escolares.

## Motivación intrínseca y extrínseca

La *motivación extrínseca* se refiere a los refuerzos de los que hablaba Skinner. Alude a los incentivos que desde fuera se proponen para estimular la aparición de la motivación intrínseca. Son reforzamientos conductuales, como por ejemplo los premios o los castigos. Apunta a los elementos del entorno como recompensas, presión social o castigo. De todos modos, el problema es que a veces los efectos son contrarios a los deseados. La oferta de una recompensa conlleva un método de aprendizaje distinto al que no da recompensa. Si no existe recompensa los individuos se las arreglan para resolver problemas hasta más difíciles, se centran en el desarrollo de habilidades básicas, atienden a la información, se preocupan más del cómo resolver que de la solución. Por tanto, la finalidad de la conducta se relacionaría, según esta perspectiva, más con contingencias externas que con necesidades internas.

La *motivación intrínseca* recibe tres formas, según Bruner:

- la curiosidad (aspecto novedoso de la situación);
- la competencia (que motiva al sujeto a controlar el ambiente y a desarrollar las habilidades personales y de reciprocidad);
- la necesidad de adoptar estándares de conducta acordes con la demanda de la situación.

La motivación intrínseca es lo que Freud llama Pulsión Investigativa y Piaget Aspecto Energético de la conducta. Para Berlyne es la curiosidad intelectual o curiosidad epistémica que opera en las situaciones que generan cierta incertidumbre o imprevisibilidad.

Para Freud el principio de todo conocimiento es la curiosidad infantil. La curiosidad es el impulso primigenio del saber, es el placer de experimentar lo nuevo, el placer de descubrir, de quitar el velo que cubría la realidad. La llamó “pulsión de conocimiento” (de saber o investigativa; *Wissenstrieb*) y la estudió en cuanto funciona, entre otras cosas, al servicio de la pulsión sexual. Toda pulsión de saber es una pulsión placentera en sí e incluye, en diverso grado, sexualidad sublimada<sup>1</sup>. Toda pregunta, toda curiosidad se inscribe en las grandes preguntas que jamás hemos podido contestar: ¿qué es la vida?, ¿qué es la sexualidad, que se muestra, por cierto, precisamente como engendradora de nueva vida?

---

1. Tanto en el sentido individual como social, la sublimación es el proceso por el que se cambia la satisfacción sexual de la pulsión, por una satisfacción de fin desexualizado.

Hablamos entonces de conductas intrínsecamente motivadas cuando el interés está centrado en la propia actividad, siendo ésta un fin en sí mismo, sin que medie, necesariamente, ninguna recompensa o castigo.

La motivación intrínseca surge de factores como los intereses o la curiosidad, es decir, de la tendencia “natural” a buscar y superar desafíos cuando se trata de intereses personales y de ejercer las capacidades. Cuando tenemos esta motivación no necesitamos incentivos ni castigos porque la actividad es en sí misma el reforzador. En contraste, cuando hacemos algo para obtener una calificación, evitar un castigo, complacer al docente o por alguna otra razón que nada tiene que ver con tarea, experimentamos una motivación extrínseca.

En relación directa con la motivación intrínseca encontramos el concepto de autonomía. En algunos autores este concepto de autonomía es considerado como el componente fundamental de la motivación intrínseca. Son conocidas aquellas experiencias en las que se implementó la autonomía escolar a instancias de los maestros que vieron en ella la posibilidad de trabajar con los niños, estimulando su participación con dos tipos de objetivos diferentes:

- a)** Para la conservación y cuidado del material escolar, la limpieza del local. Entendemos que autonomía y participación no significan la simple delegación momentánea y limitada de ciertos poderes o funciones del docente a determinados alumnos designados por él.
- b)** Para el mejoramiento de la disciplina<sup>2</sup>. Cuando la autonomía es entendida en el sentido de control de la disciplina por los propios niños, los ponemos en una situación tal que, lejos de colaborar en la construcción de una ética cooperativa y solidaria, los empujamos a un abismo autoritario, donde no hay más alternativas que las de utilizar creativamente la inteligencia, y seleccionar mejores formas de “vigilar y castigar”.
- c)** Para disponer de motivos y ocasiones para el mejor conocimiento de sus alumnos y crearles un medio más propicio para su desenvolvimiento, despertar el interés y alentar los esfuerzos.
- d)** En otros casos, fueron las autoridades escolares las que impusieron un determinado tipo de participación, y las condiciones de la misma. Así, la autonomía escolar se impuso debido a órdenes emanadas de

---

2. Este objetivo, utilizado frecuentemente en las escuelas, ha tenido consecuencias no siempre agradables: se ha llegado a poner en manos de los niños las sanciones, en lugar de buscar mecanismos de organización que prescindan de los castigos; ha delegado en los niños funciones de “policía” respecto de sus compañeros: las patrullas escolares abundan en nuestras escuelas, supervisando y en algunos casos hasta castigando los alumnos mayores a los compañeros más pequeños.

las autoridades escolares, sin tener en cuenta la opinión y los deseos de los docentes. “En estos casos, la innovación no ha logrado el éxito que se esperaba” (Piaget y Heller, 1944).

Para Piaget la autonomía del niño y joven está directamente relacionada con las acciones recíprocas de respeto y cooperación. Es de suponer que este modo de entender la autonomía orienta a los sujetos hacia una *ética de la solidaridad*, promoviendo acciones educativas establecidas sobre la base de los principios de **calidad de vida sustantiva y colectiva** a la vez que promueve, a su vez, la autonomía progresiva del sujeto en aras de la constitución de una conciencia ética, prevaleciendo sobre la heteronomía de los deberes fundados en criterios de autoridad.

La cooperación que descansa sobre la autonomía, pone en cuestión el valor moral de la idea de sanción y tiende a sustituir el castigo propiamente dicho por un sistema de medidas de reciprocidad, que demuestra simplemente la ruptura de los lazos de solidaridad en que consiste el acto culpable.

La reciprocidad basta para motivar la sanción, sin que intervenga necesariamente la idea de castigo. (...) La disciplina propia de la autonomía (...) crea entre los individuos un lazo muy diferente del que resulta de la simple obediencia en común: una solidaridad interna u *orgánica*, tanto más fuerte, cuanto más concurren las personalidades diferenciadas al mismo fin y cuanto más responsables se sientan de la permanencia del vínculo social. (...) La autonomía, al acostumbrar al niño a colaborar con el adulto en vez de obedecerle ciegamente, al conceder más tarde al adolescente poderes cada vez más amplios, llega a reducir ese antagonismo (generacional) en vez de exasperarlo (Piaget y Heller, 1944).

Por lo tanto, una propuesta de esta naturaleza requiere ser acompañada de acciones que faciliten la constitución en el aula de un “grupo”; trabajar con los alumnos de manera tal que la clase sea un verdadero grupo de compañeros, en el que el docente no ocupe un lugar de poder totalitario sino compartido con sus alumnos. Un grupo en el que los recursos didácticos fomenten la cohesión grupal, la solidaridad y la cooperación, en lugar de alentar la competencia y el individualismo. No es tarea fácil.

Vivimos en una realidad que promueve el consumo indiscriminado, el individualismo, la agresividad creciente, y a la que los chicos no son refractarios sino que, por el contrario, la manifiestan en la escuela a diario. Junto con esto, encontramos propuestas de flexibilización de las relaciones de autoridad y a nivel

pedagógico, propuestas educativas democratizadoras. Surgen contradicciones y conflictos que no son fácilmente superables por los educadores y la escuela, y se tiende a acudir en busca de soluciones a viejas recetas de vicios autoritarios, sin lograr una adecuada revisión y reelaboración de los patrones que orientan su accionar y regulan los comportamientos para la convivencia en la institución. Se acude a *más y mejores* métodos disciplinarios. A más de lo mismo.

Sin embargo, en la medida en que los niños encuentran en la escuela un ambiente apacible de estudio y esparcimiento, abierto a la participación, no necesitan *indisciplinarse*.

Revisar y reelaborar las pautas de convivencia escolar no significa —en nuestra propuesta en la que la heteronomía cede el paso a la autonomía— dejar en manos de niños y jóvenes la selección de las sanciones disciplinarias, ni tampoco delegar en un número selecto de alumnos el control de la disciplina escolar. Por el contrario, bregamos por una concepción de escuela abierta y participativa, en la que niños y jóvenes encuentren verdaderos espacios para la construcción de alternativas de discusión, decisión y ejecución. Transformar el reglamento disciplinario en auténticas pautas de convivencia consensuadas.

En la medida en que se establezca en la escuela un ambiente de libertad y trabajo solidario entre niños y adultos, no tendrá necesidad el docente de acudir a sanciones ejemplares o a castigos y reglamentos.

Finalmente, tomaremos un párrafo de la obra de Huertas que señala que no es la motivación el único móvil de las conductas humanas, hay otras razones que nos impulsan a actuar, como son las creencias, las obligaciones, las cosas que sabemos hacer.

Las acciones que determinan una acción no son sólo motivacionales, hay otras causas: lo que sabemos hacer, lo que nos dejan hacer, lo que nos obligan a hacer son también causas y orígenes de nuestros comportamientos. (...) hay determinantes personales, como las creencias, los conocimientos y valores, que resultan de la elaboración cognitiva de nuestra experiencia y que sesgan el tipo de acción de cada uno (Huertas, 1997).

Esta aclaración nos ayuda a pensar que el hecho de que niños y jóvenes hayan perdido el interés por aprender no se resuelve a punta de estrategias motivacionales solamente, que de lo que se trata hoy es de hacer un buen diagnóstico de las nuevas creencias, valores y representaciones que se juegan en relación a la escuela, los dispositivos institucionales, los saberes que allí se transmiten y los procesos a partir de los cuales se los enseña y aprende.

### 3. Nuevas creencias

#### PROBLEMATIZANDO EL “ABURRIMIENTO ESCOLAR”

*Los chicos se aburren en la escuela. Esta afirmación no debería ser preocupante, dado que la escuela nunca esperó ser un lugar de **diversión**. Sin embargo, y pese a esta aclaración, nos preocupa el nuevo fenómeno que llamamos **aburrimiento escolar**.*

Este aburrimiento no es un problema ligado estrictamente a procedimientos motivacionales clásicos, no se trata ahora de buscar mejores modos de entusiasmar y entretener. El aburrimiento escolar reconoce raíces mucho más profundas y complejas. Es un indicador de la caída del poder instituyente de la escuela, de su desvalorización social, de la crisis por la que atraviesan los currículos escolares a la hora de intentar competir con la avasallante información que circula por las redes mediáticas.

En la primera parte del libro trataremos de dar cuenta de la **primera hipótesis de trabajo: se ha diluido el interés por aprender dado que han caído las representaciones sociales acerca de la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

En la segunda parte del libro analizaremos el problema de las estrategias de aprendizaje y las condiciones que habrían de reunir para que el deseo de aprender tenga un lugar donde aparecer. Partimos en este caso de una **segunda hipótesis: se ha diluido el interés por aprender dado que las propuestas de las actividades escolares son poco significativas desde el punto de vista lógico, psicológico y social.**

## **I- Primera hipótesis**

Se ha diluido el interés por aprender dado que han caído las representaciones sociales acerca de la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los alumnos van a la escuela como quien debe cumplimentar un trámite “Es el trámite burocrático más largo que hice en mi vida”, señaló un alumno. No hay promesa que justifique el trabajo y el esfuerzo que se requiere para aprender. La modernidad, en el acto fundacional de la escuela, prometió que la educación era la llave para el ascenso social, para igualar las oportunidades, para insertarse en el mundo del trabajo... Todas estas promesas fueron constituyendo lo que se llamó función social de la escuela.

El Edificio, que parecía tan sólido e incommovible, revelaba en aquel trance su debilidad, sus fisuras: las paredes comidas por dentro, las piedras sin argamasa que dejaban pasar las llamas hasta las partes más escondidas del armazón de madera (Eco, 1982).

La crisis de la modernidad produjo una ruptura, un desacople entre dichas promesas y los acontecimientos empíricos que se fueron sucediendo. El valor de la Razón como clave moderna, fue mostrando las incongruencias de un proyecto que no pudo sostener sus propios relatos.

Casullo analiza esta crisis, a la que piensa como sentimiento de época:

Desde vertientes estéticas, filosóficas y políticas se plantea hoy el tema de la crisis de la modernidad. La simultaneidad de tales enfoques provoca una consideración ambigua sobre el problema. (...) Logra un efecto “inaugurante” tan cabal, que parece cierto y termina por ocultar la riqueza histórica de la cuestión. En este caso, oscurece el hecho de que la modernidad en crisis (desde determinadas experiencias e interpretaciones) es un dato que se remonta a la génesis de lo moderno y lo acompaña sin desmayo. (...) Se puede afirmar también que, como nunca en los últimos doscientos años de la cultura capitalista, se encuentra tan a flor de piel y forma parte del sentido común como en el presente la vivencia del hombre con la crisis de valores, razones, relatos sustentadores del vivir, conocimientos fundamentales. (...) De tal manera, eso que en términos intelectuales pasó a definirse como crisis de la modernidad, constituye en la actualidad un estado rotundo de nuestra cultura urbano-burguesa donde quedan involucrados infinidad de voces, experiencias y temores (Casullo, 1989).

Las representaciones sociales acerca de la escuela están siendo cuestionadas, revisadas, transformadas. Mientras tanto, las escuelas mantienen con resistencia sus viejos postulados. Esta distancia entre unas y otros produce una tensión que no se resuelve con propuestas didácticas, sino reinventando nuestras prácticas. A su vez, esta distancia o disloque entre ambos impide construir maneras creativas de nombrar lo que acontece, de interpretarlo adecuadamente, y así es como se produce lo que se denomina “desobjetivación”, un modo de pensar esto que, desde las viejas representaciones llamábamos “aburrimiento”, “desinterés”, “desgano”. En la contracara docente, se consolida como “impotencia”, “imposibilidad”, “incapacidad”.

La desobjetivación hace referencia a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta. (...) Persisten lógicas devaluativas del pobre, pero además, desde la percepción de los docentes ya no los habita la esperanza del progreso sino la resignación y la pérdida de confianza en civilizarlos, disciplinarlos o emanciparlos. (...) El problema, a juzgar por los relatos docentes, es su impotencia enunciativa, que es igual a decir la desobjetivación de la tarea de enseñar. (...) El problema de la impotencia no es un problema relativo a las personas sino a los dispositivos. La impotencia no es de los maestros sino de lo que alguna vez fue instituido; y los maestros son el síntoma de la pérdida de una autoridad simbólica que los excede (Duschatzky y Corea, 2002).

El aburrimiento escolar y el malestar que éste produce, son efecto de la destitución simbólica de la escuela. Cuando, desde ciertas políticas neoconservadoras se pretende resolver la crisis educativa con cursos de capacitación e innovaciones exitosas, sólo se logra taponar, obturar la posibilidad de pensar y desviamos la atención hacia caminos secundarios. En algún momento habremos de transitar también esos caminos, pero la cuestión hoy es construir nuevos argumentos para educar, legitimar nuestras prácticas con nuevos argumentos capaces de dar lugar a procesos subjetivantes y reparadores.

La trama institucional-burocrática de la escuela, adquiere peculiaridades que implican una organización y administración de los conocimientos, de los saberes; y esta organización y administración compromete a su vez concepciones psico-pedagógicas y socio-políticas acerca del sujeto que aprende, la función social de la escuela, las normativas



escolares, los criterios de evaluación, las modalidades de enseñanza, etc.; y caracterizan, en términos de “marcaje social” las condiciones en que los conocimientos serán transmitidos y aprehendidos, que hacen que la manera como la escuela se ha organizado no esté desvinculada de la manera como ha organizado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto la modificación de uno lleva necesariamente a la modificación de otro, y no es posible pensar a dicha transformación desde una perspectiva unilateral. No será pues con nuevos métodos de enseñanza ni tampoco apelando solamente a proponer nuevos criterios para pensar los aprendizajes escolares, que podamos resolver la grave crisis de la escuela hoy (Bixio, 1995).

¿Habremos de ser capaces de construir dispositivos que atiendan a los nuevos acontecimientos, que den respuestas saludables y sean capaces de alojar a los nuevos sujetos de la educación?



La escolita rural. Berni

## II- Segunda hipótesis

**Se ha diluido el interés por aprender dado que las propuestas de las actividades escolares son poco significativas desde el punto de vista lógico, psicológico y social.**

Llamamos conocimientos significativos a aquellos objetos de conocimiento que el sujeto pueda otorgar algún tipo de significación porque cuenta con *esquemas*

*asimilativos* previos, a partir de los cuales otorgarles sentido. Esto significa que el niño ha construido significados que le permiten comprender ese conocimiento ya que cuenta con algún marco de referencia previo para hacerlo.

Los nuevos materiales de aprendizaje habrán de relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con los conocimientos anteriores, para que los aprendizajes sean efectivamente significativos. Por eso es que hablamos de *esquemas de significación* o *esquemas de asimilación* y no de información previa.

De esta manera, si para conocer las cosas hay que significarlas esquemáticamente, entonces las cosas en tanto conocidas se convierten en objetos intencionales (Castorina, 1989:40).

Para que los conocimientos sean significativos, deben reunir algunas condiciones:

- *Significatividad lógica*: que sea coherente, claro, preciso. Y esto no quiere decir simple. Muchas veces, al simplificar un tema para hacerlo más comprensible, eliminamos las relaciones que se establecen entre sus partes y se lo termina haciendo prácticamente incomprensible.
- *Significatividad psicológica*: que el niño pueda comprenderlo porque su estructura cognoscitiva se lo permita. Esto es, que sea significativo desde el punto de vista cognoscitivo.

La mayoría de las veces, lo que el niño interpreta de lo que se le explica es muy diferente de lo que el docente pretende que el niño interprete. Es indispensable pues que se indague cómo significa el alumno el conocimiento que se le presenta, qué sentido le da.

Aquí debemos acudir a las teorías espontáneas que los alumnos construyen acerca de los diferentes objetos de conocimiento que la escuela incorpora como contenidos curriculares, tanto como a las ideas que, sin tener el valor de teorías, al menos no desde el punto de vista de la psicología genética, son interpretaciones que el alumno hace de las informaciones que el docente le transmite.

Esto nos remite a la *distancia* (que denominamos en términos de distancia lingüística pero que abarca problemas lógicos, psicológicos y socio-culturales) que hay entre la explicación del docente —que puede haber sido clara y coherente— y la interpretación del alumno —cuya falla no está dada por incapacidad intelectual—. Más bien lo que sucede es que no siempre se toma la precaución de indagar qué sabe el alumno sobre el tema, a partir de qué datos previos interpreta la explicación.

- *Significatividad social*: Las maneras como el alumno significa los conocimientos escolares suele ser diferente a la manera como lo hace la escuela, cuando docente y alumnos pertenecen a grupos sociales diferentes y por tanto se encuentran inmersos en contextos de significación diferente. Esta situación adquiere perfiles alarmantes en las escuelas que reciben alumnos de sectores marginales o rurales.

“En efecto, cada grupo social posee hábitos específicos de significación (...) El docente, pues, tiene que habérselas con un mundo ya instituido en la conciencia del educando, pero un mundo —y éste es el problema— que difiere marcadamente del suyo. Y aquí se produce, en la interacción maestro-alumno, un choque cultural que, en sus manifestaciones externas, suele ser calificado de muy distintas maneras por el docente” (Heredia y Bixio, 1991:134).

*Las investigaciones psicogenéticas y etnográficas nos aportan datos importantes para intentar comprender las respuestas de los alumnos, los motivos de sus errores; y nos brindan algunas orientaciones respecto de las acciones pedagógicas más adecuadas en cada momento.<sup>3</sup>*

Con esta información en nuestro haber podremos ayudarle al alumno a construir aprendizajes significativos, que le permitan avanzar en la construcción de conocimientos más elaborados y complejos. A la vez, ayudarle a construir las significaciones que necesita para aprender nuevos conocimientos.

Finalmente, la concepción constructivista del conocimiento, al hacer hincapié en las *actividades* del alumno y afirmar que éste otorga significados a los objetos de lo real a partir de sus *posibilidades cognoscitivas*, suele ser equívocamente interpretada como una concepción espontaneista de la educación, de hondas raíces innatistas. Y se supone entonces que el alumno podrá construir cualquier objeto de conocimiento sin necesidad de intervenir desde fuera en ese proceso.

Sin embargo, esto no es así. Para aclarar este punto recurriremos a la distinción que se hace en psicología de los distintos tipos de actividades:

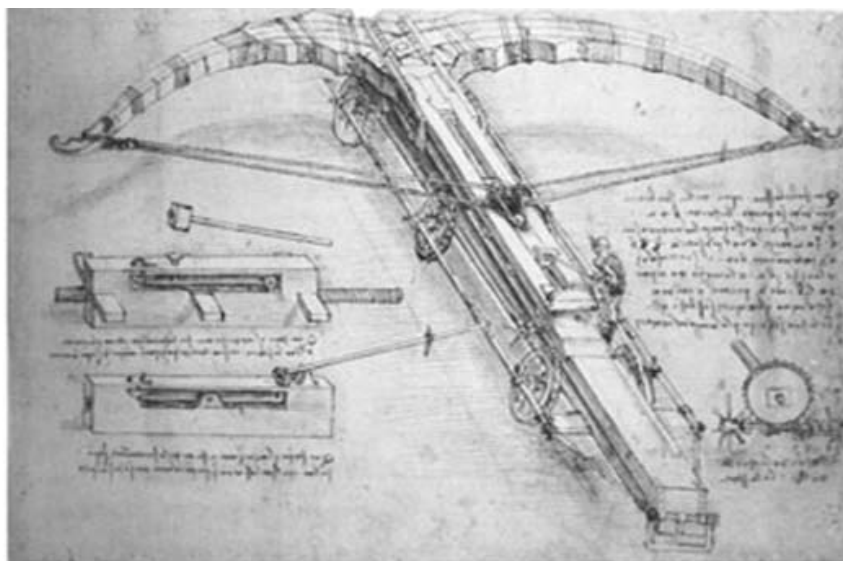
---

3. Las investigaciones psicogenéticas no son propuestas pedagógicas, sino investigaciones psicológicas que tomamos como referentes para la implementación de estrategias didácticas, las que requieren, por su parte, investigaciones pedagógicas específicas.

- **Actividades de efectución:** es una actividad externa y observable. Se corresponde con la *ejecución* de un trabajo, de una tarea, de un asunto determinado.
- **Actividades funcionales:** Claparède la definió como aquellas actividades que se originan en una necesidad que está provocada por un interés o deseo. Se corresponde con un movimiento interno del sujeto.
- **Actividades autoestructurantes:** Piaget considera como actividades autoestructurantes las actividades exploratorias que un alumno realiza y que le permiten la construcción de lo real. Consiste en organizar y estructurar las propias acciones (cognoscitivas) con la intención de alcanzar un determinado objetivo.

*Las diferencias entre las actividades funcionales y las autoestructurantes consisten en que “en el primer caso lo importante es que el alumno decide lo que hace, mientras que en el segundo decide cómo lo hace” (Coll, 1990:67).*

De estos tres tipos de actividades, son las últimas las que revisten un interés mayor para la educación. De todos modos, debemos tener presente que, al hacer de la actividad del alumno el eje de la tarea, se suele menospreciar la actividad del docente y la manera como ésta incide en los procesos de aprendizaje del alumno. Ayudarle al alumno a aprender es ser capaces de enseñar. No sólo enseñarle a pensar y a resolver problemas, también darle información útil, valiosa, que necesita para avanzar en sus aprendizajes.



Catapulta gigante; Leonardo Da Vinci

Claro está que debemos saber cómo dar esta información, y cuál es la más adecuada en cada momento. La función del docente no puede remitirse a la pasividad. Debe ser un sujeto activo en su labor de educador, tanto como es activo el alumno en su labor de aprendiz.<sup>4</sup> En síntesis, los conocimientos escolares deberían reunir —entre otras— las siguientes condiciones:

- a) Interesantes (significativos desde el punto de vista de los intereses)
- b) Significativos (desde el punto de vista cognoscitivo)
- c) Valorados y compartidos socialmente (significativos desde el punto de vista social).

Para asegurar el logro de estos tres requisitos, debemos abocar nuestros esfuerzos a realizar investigaciones pedagógicas y didácticas que contemplen a su vez las peculiaridades que los procesos de enseñanza aprendizaje revisiten en cada institución, de acuerdo a su peculiar historia. Buscando creativamente las mejores maneras de transformar las teorías en estrategias didácticas adecuadas para cada caso.

*Todo esto incide significativamente y nos permite asegurar que se ha diluido el interés por aprender.*

---

4. Hay dos grandes tradiciones en educación que en los distintos períodos históricos se han manifestado de diferentes maneras: El directivismo y el no directivismo. El primero tiene rasgos claramente autoritarios, y el eje del proceso de aprendizaje está dado por la figura del docente que es el que conduce, dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo tiene rasgos democráticos, y el eje del proceso de aprendizaje es el alumno. Dentro de este grupo, la corriente espontaneista (que sostiene la actividad espontánea del niño en la construcción del conocimiento) significó en su momento un importante avance y ayudó a democratizar las relaciones en la escuela. Sin embargo, hoy sabemos holgadamente que esto solo no es suficiente, que para que esa actividad espontánea del niño sea un verdadero aprendizaje, debe estar orientada, apoyada, guiada por la intervención del docente.

## PRIMERA PARTE



## 1. MEDIA-VERDAD

### Exploraciones acerca de "aquello" que sostiene la posibilidad de enseñar y aprender en una institución educativa

Nota al pie de página<sup>5</sup>

*El problema que hoy advertimos en las aulas no es tan simple de resolver. No se trata ya de encontrar qué tema le interesa a nuestros alumnos ni tampoco necesariamente de modificar los métodos o dinámicas escolares solamente. No se trata de un problema didáctico ni técnico-pedagógico. La cuestión es mucho más profunda, lo que se ha diluido es el **interés por aprender** en la escuela. Lo que está en jaque es el modelo institucional escolar.*

Nuestros alumnos están interesados por conocer y aprender un sinnúmero de cosas, pero parecería que ninguna de éstas coincide con las que la escuela le propone. O también podemos hipotetizar que de lo que se trataría no es de cambiar los contenidos curriculares sino de cambiar los **dispositivos institucionales** a partir de los cuales se les propone aprenderlos, que es bien diferente de plantear un cambio metodológico. Lo que tenemos que cambiar es la escuela y los procesos de institucionalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Decir que “**se ha diluido el interés por aprender en la escuela**” implica analizar al menos dos cuestiones:

---

5. Encabezar el capítulo con un pie de página para poner las teorías, las prácticas, las instituciones, “patas para arriba” o “cabeza abajo”.



- El problema del interés por aprender.
- El problema de aprender en el marco de las instituciones escolares.

Trataremos en lo que sigue, de dar cuenta de ambos problemas y realizar algunas propuestas que nos ayuden a resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares.

Decíamos en un trabajo anterior:

¿Qué sostiene la posibilidad de aprender y enseñar en una institución educativa? Con seguridad no es la “ingeniería<sup>6</sup> didáctica”, puesto que no se trata de asegurar un vínculo subjetivante (como lo es el vínculo educativo) a partir de un armazón de hormigón armado, metales y maderas, arena o cal. En todo caso, puentes, túneles, edificios, autopistas sobre las que se puede transitar, desplazarse, comunicarse, siempre y cuando antes haya algo que nos mueva a transitarlo, atravesarlo, introducirnos en él; siempre y cuando haya algo o alguien del otro lado del puente que nos espera, que nos busca, que nos requiere; siempre y cuando algo o alguien aliente desde la otra punta.

Entonces, se nos hace necesario suponer que el vínculo tiene que ver con lo humano, con lo subjetivo, y ya no meramente con condiciones técnicas, metodológicas. En todo caso, sí con lo didáctico, menos técnico y más integrador que una “ingeniería”. Una didáctica, que a la vez que nos remite a criterios pedagógicos nos remite también a un modo de entender a los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a los lazos institucionales que los relacionan (Bixio, 1998).

Partiremos de reconocer un desconocimiento inicial acerca de qué es ese *algo*. Y al decirlo en estos términos, soy conciente (¿conciente?) de que mi formulación es una *media-verdad*, lo que no significa necesariamente entender que la *otra-mitad* sea mentira. La otra mitad nos remite a lo que *no me acuerdo*, a lo que *nunca supe y creí saber*, a lo que *no puedo decir porque fue reprimido*, a lo que *no debo decir*, a lo que *no quiero decir porque me reservo el derecho a no decirlo todo*. Y es media-verdad también porque la mitad de verdad nunca será verdadera, no puede serlo, no queremos tampoco que lo sea. Pese a eso, sabiendo que

---

6. Técnica, automatismo, mecánica, mecanización. Feo nombre para algo tan complejo y humano.

no es verdad, actuaré y escribiré como si lo fuera. Aquí empieza *algo* que sostiene la posibilidad de educar, de enseñar: la ficción del hacer de este emprendimiento un juego verdadero y, sin “creémosla”, actuar como si lo hiciéramos.

La Teoría del Caos<sup>7</sup> parte de aceptar que la complejidad avanza sobre la simplicidad, lo que implica desprenderse de fantasías de orden absoluto, que en última instancia sólo sería una suerte de certidumbre fingida, un “como si”. El caos es una propiedad inherente a la propia *dinámica interna* de los sistemas, es decir, a sus *configuraciones*. Sistemas muy simples pueden ser caóticos, y a la inversa, sistemas complejos pueden no serlo. La base del caos está constituida, no por la complejidad ni el elevado número de variables intervinientes en el proceso, sino por la *sensibilidad a las condiciones iniciales*.

El orden que imagina nuestra mente es como una red o una escalera, que se construye para llegar hasta algo. Pero después hay que arrojar la escalera, porque se descubre que, aunque haya servido, carecía de sentido (Eco, 1982).

El problema es encontrar el sentido de este nuevo orden, más complejo que lo que estábamos acostumbrados. Sistemas simples pueden tener comportamientos complejos y sistemas complejos, comportamientos simples. Lo caótico no se debe a la simplicidad ni a la complejidad de los sistemas sino a su *configuración interna*.

Se trata en suma, de organizar, a partir del desorden, el cambio, teniendo en cuenta las singularidades y los eventos inesperados e imprevisibles, integrando y no negando o reprimiendo el conflicto escolar y los elementos (actitudes, gestos o conductas) “diferentes”, lo cual es perfectamente compatible con la teoría que considera la caoticidad como autoprodutora de orden en determinadas condiciones de inestabilidad estructural. Es decir, es consistente con la propiedad de “auto-organización emergente” del caos. El punto crucial consiste en estimular y orientar en las aulas la función autogeneradora de orden del inevitable desorden. No discutiremos aquí si esta extrapolación es o no lícita. Solamente diremos que la Pedagogía del Caos constituye un ejemplo

---

7. Además de las investigaciones realizadas en el dominio de las ciencias naturales, los conceptos de la teoría del caos han sido extrapolados a las ciencias sociales y a la educación. Un ejemplo de esto lo constituye la *Pedagogía del Caos*.

de aplicación no matemática de la teoría a las ciencias sociales, ya que ella no elabora un sistema de ecuaciones deterministas para modelizar el (supuesto) comportamiento caótico de los alumnos en el aula, sino que se limita a generalizar las nociones de la caoticidad al análisis del hecho educativo. Se trata, pues, de la extensión cualitativa de un modelo a otro dominio distinto, pero que se supone análogo. La aplicabilidad del modelo depende de la (previa) analogicidad de los dominios comparados (Ibáñez, 2004).

La educación escolar tradicional, basada en el esquema de orden y estabilidad de la ciencia moderna, ha implicado para el sistema educativo regirse por una teoría pedagógica sistemática, general, estructurada, legaliforme, homogénea y “normalizadora”. En cambio, la teoría del caos aplicada a la educación (Colom Cañelas, 2001) implica justamente lo contrario: la comprensión del hecho educativo como fenómeno temporalmente irreversible, complejo, inestable y no lineal, contingente, continuamente mutable, incontrolable e impredecible a largo plazo, más específico o contextual que general o legal.

### **I. La mitad de este lado: lo dicho, la memoria de (en) las instituciones**

La memoria, de acuerdo a las teorías psicológicas clásicas, ha sido entendida como el depósito de los registros de las diferentes vivencias. Se trata de una memoria pasiva que se supone “fiel” a las vivencias.

La teoría psicogenética considera a la memoria como una reestructuración de los registros de las vivencias, reestructuración que es posible en la medida en que los sujetos construyen y re-construyen las herramientas intelectuales que le permiten comprender el mundo. En este caso se trata de una memoria activa, que no es “fiel” a lo vivido sino que se recuerda aquello que se puede enlazar significativamente a esquemas de significación, y en la medida que estos esquemas se modifican, se modifica concomitantemente el recuerdo enlazado a él.

La teoría psicoanalítica reconoce también una memoria activa, que se construye y re-construye, y explica este movimiento por el enlace que los diferentes sucesos vivenciales tienen con el material reprimido. Así explica los recuerdos infantiles como *erróneos*, explica los olvidos e incluso gran parte del contenido de los sueños, los que se sostienen en recuerdos de vivencias del día, y se enlazan “significativamente” con lo reprimido. Llega incluso a reconocer un registro corporal que, como la memoria conciente, almacena y vincula recuerdos, marcas.

Entre ambas se establecen estrechas relaciones que posibilitan el deslizamiento de significaciones de una a otra.

Las teorías cognitivas reconocen, a semejanza de los ordenadores, una memoria inmediata, de trabajo, gracias a la cual mantenemos “en presencia” recuerdos que necesitamos para ejecutar diferentes acciones, y una memoria mediata, que es descrita como capacidad para recordar, retener y almacenar datos y vivencias. En este caso también se trata, como en el primero, de una memoria pasiva.

Conexo a la producción de la memoria, el recuerdo y el olvido, encontramos otro problema, el referido a los contenidos de esta memoria: qué cosas se recuerdan y qué cosas se olvidan. En este caso, la singularidad de cada sujeto es la que nos puede dar las pistas. Las teorías psicológicas nos explican, en todo caso, cómo y por qué se recuerda, cómo y por qué se olvida, cómo y por qué aparecen recuerdos “falsos”.

Y el zorro dijo: — ¿Ves, allá, los campos de trigo? Yo no como pan. Para mí el trigo es inútil. Los campos de trigo no me recuerdan nada. ¡Es bien triste! Pero tú tienes cabellos color de oro. Cuando me hayas domesticado ¡será maravilloso! El trigo dorado será un recuerdo de tí.

¿De qué maneras y qué cosas los sujetos deben (pueden) recordar en (de) las instituciones educativas? ¿De qué maneras y qué cosas las instituciones educativas deben (pueden) recordar en (de) su historia? ¿Cómo las registra; dónde? ¿Las almacena? ¿Las resignifica? ¿Las enlaza significativamente? ¿Con qué?

### **Una media-respuesta<sup>8</sup>**

Las escuelas registran **todo**. Este **todo** tiene aquí el valor de todo aquello que es necesario controlar; todo aquello que es necesario utilizar en caso de que el control falle.

Registran así las historias de los sujetos. Historias escolares y pre-escolares o extra-escolares que escolarizan al almacenarlas. Los legajos de los docentes, los legajos de los alumnos, registran esa historia, llena de datos, fechas, calificaciones.

En el cuaderno del alumno se registra todo lo que acontece en el día escolar. Este todo marca un límite, que es lo que la escuela considera como valioso, importante, necesario. Lo que la institución cree que merece ser recordado.

---

8. Es media-respuesta porque la otra mitad es todavía pregunta, y porque la mitad que es respuesta no responde a todo, ni podría hacerlo ni necesariamente deseamos que lo haga

Lo que se registra en la memoria de la institución es un orden constituido y depositado, archivado. Desde el momento en que comienza a formar parte de esta memoria institucional, el orden archivado cobra el sentido de ley, y es ya una memoria instituida que, por ese mismo motivo, da las pistas acerca de cómo habrá de ser interpretada la ley, puesto que la significa.

Las funciones de la memoria son tres: transmisión, rememoración y reflexión. La transmisión permite asegurar la continuidad. Se liga a los procesos de conservación y mantenimiento de los universos culturales y simbólicos. Enlaza a una generación con otra, transmitiendo pautas, valores y conocimientos. La seguridad de pertenecer, de ser como ellos, la posibilidad de identificarnos mutuamente y con los mismos símbolos, y ser a su vez diferentes. Juego de identidades, de igualdades y diferencias.

Una memoria que reproduce, pero lo que reproduce no es nunca lo idéntico. Reconstruye en este proceso de reproducir. Construye referentes y enlaza a los sujetos de la institución a una misma gramática, y enlaza a las instituciones de un sistema a una misma gramática. Reclama del mito y del rito. Reproduce ritos y reconstruye mitos.

Es una memoria temporal, histórica, que nos atraviesa, nos marca... para enlazarlos. Toda institución social tiene una función de enlace.

Hoy, esta función de enlace está en crisis, dado que no logra producir filiación. No se anuda a un decir ni a un hacer. Las prácticas discursivas presentan una ruptura.

La rememoración permite recordar, recuperar, reconstruir relaciones y vínculos. Olores y sabores que se entremezclan con señas, miradas, una palabra oída y un gesto de piernas que se cruzan o de un pie que se adelanta. El ruido de la tiza, el viento que golpea frío en la cara, a la mañana temprano, en el patio, izando la bandera, y esa canción... ¿cuál era? No cantábamos Aurora ni el Himno. Recuerdo un día, el Himno a Sarmiento... y yo que no lo sabía, no podía seguirlo... y ellos que cantaban... ¿cuándo, dónde lo habían aprendido? El olor de los bizcochos tibios, el dolor de los empujones y ese agua tan esquiva, la del bebedero. ¿No se da cuenta la maestra que hay tantas cosas que me dan vergüenza? Y ella que dice las cosas tan tranquila... Esa ventana tan alta, sólo veo un pedacito del cielo... La institución guarda sus afectos en placas recordatorias, en archivos de fotos, en libros de firmas, en la memoria anual que se lee, se revisa. “Recordar, del latín *recordor*, volver a pasar por el corazón”, escribe Eduardo Galeano.

La memoria reflexiva permite realizar una evaluación crítica. Analizar los hechos acontecidos recordados, los vínculos y afectos rememorados. Reflexionar implica

revisar, volver a mirar, evaluar, volver a escuchar, a oler y pensar. Cuestionar los haceres y decires. Realizo un movimiento de alejamiento, estoy frente a un grupo de alumnos, un movimiento de toma de distancia, me veo hablar, moverme, ¿por qué siempre esa línea imaginaria que traza la distancia entre el pizarrón y el escritorio?; ser capaz de objetivar la situación y mi propia práctica, ¿seré capaz? Requiere correrse de ese lugar, es mi lugar, lugar cómodo, aprendido, ¿por qué cambiarlo? Memoria reflexiva que daría cuenta de esos por qué, de los para qué, con quiénes y cómo. ¿Cómo tensionar reproducción e invención? De la memoria de transmisión a la memoria reflexiva, de una función de conservación a una función de transformación de universos culturales y simbólicos, de prácticas y decires. Así como hay lugares desde donde conservar un archivo, así como en esos archivos se protegen los tesoros a transmitir, los recuerdos para rememorar, ¿hay un lugar desde donde reflexionar, criticar, evaluar, transformar?

Para que la operación de la memoria reflexiva sea posible, necesitamos acudir a algún tipo de narración de lo rememorado y conservado. El relato de aquello que está en la memoria nos permite, como dice Beatriz Sarlo, fundar una temporalidad. Esta temporalidad es sostén de lazo que se articula en el discurso y abre lo vivido poniéndolo en el lugar de la experiencia. Una experiencia cultural en un tiempo lúdico, diremos.

La narración de la experiencia está unida al cuerpo y a la voz, a una presencia real del sujeto en la escena del pasado. No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, lo redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo común. La narración inscribe la experiencia en una temporalidad que no es la de su acontecer (amenazado desde su mismo comienzo por el paso del tiempo y lo irrepetible) sino la de su recuerdo. La narración también funda una temporalidad, que en cada repetición y en cada variante volvería a actualizarse (Sarlo, 2005).

El proceso de enseñar y aprender se sostiene en largas listas de “tesoros” a transmitir, en recuerdos que nos ligan a las instituciones y a los sujetos, en ritos y en mitos que nos identifican, nos asemejan y nos diferencian. ¿Dónde entra la reflexión?; ¿A partir de qué hechos, circunstancias, necesidades? A partir del olvido, a partir de lo que no sé, del error, pienso en la necesidad de comenzar a hacer jugar la reflexión. Sin esto, el *statu quo* podría mantenerse *in aeternum*.

Solemos quedar pegados a viejas representaciones acerca de qué es una escuela, qué es ser docente, qué es ser alumno. Estas representaciones están siendo revisadas a partir de novedosos acontecimientos que producen desconcierto.

Es desde eso que no sabemos, desde el no-saber que debemos re-inventar nuestras prácticas. Por el contrario, cuando pretendemos responder a estos novedosos acontecimientos con respuestas perimidas, adheridas resistencialmente a las viejas representaciones, repetimos acríticamente modelos institucionales que han perdido su poder instituyente. Sólo colaboramos en procesos desubjetivantes y simbólicamente destituyentes.

## **II. La mitad del otro lado: el olvido, lo no dicho en (de) las instituciones**

El olvido ha sido considerado por la psicología clásica como un error, en el sentido que éste debe ser evitado. Para ello acude a una serie de recursos mnémicos que facilitarían al sujeto el recuerdo. Sin embargo, cuando ese recuerdo se produce, pero con errores, la psicología clásica se queda sin respuestas, y supone alguna falla en dicha función o en el proceso de construcción de estrategias anémicas, por parte del sujeto.

El psicoanálisis fue el primero en otorgarle al error y al olvido un lugar privilegiado. En *Psicopatología de la vida cotidiana*, Freud abunda en múltiples ejemplos de lapsus que tienen su origen en procesos inconcientes y demuestra el *valor positivo* que éstos tienen para el conocimiento de los procesos inconcientes. Quedaría así demostrada la imposibilidad de evitar el error.

Por su parte, la psicología genética, fue la primera teoría psicológica en demostrar el valor positivo del error en los procesos de construcción de conocimientos, y los explica en relación con las estructuras cognoscitivas de los sujetos. De esta manera, el error es considerado *constructivo* en la medida en que deviene de una teoría construida por el sujeto para explicar algún aspecto del mundo social, físico o simbólico. Por otra parte, el olvido como tal sólo es pensado, desde esta perspectiva, como aquello que no ha podido ser enlazado significativamente con el resto de la estructuración cognoscitiva.

Transpolar estas categorías para el análisis del olvido y el error en las instituciones educativas, puede considerarse poco serio o, cuanto menos, *apresurado*. Sin embargo, trataremos de utilizarlas con cuidado, evitando relaciones mecánicas entre estos conceptos y lo que sucede en las instituciones.

La crisis cultural del proyecto moderno nos refiere a la problemática de la subjetividad, fundante de lo moderno. Al recorrer ese camino hacia y desde

la subjetividad, habremos de conservar secretos, cambiando el objetivo clásico, en lugar de develarlos.

Es un camino en el que iremos recogiendo fragmentos, indicios, huellas, ligados más a los desechos que a las utilidades. Si los supuestos éxitos del proyecto moderno nos llevaron a un rotundo fracaso, a una pérdida del sujeto social, buscaremos entonces en los desperdicios, en aquello que desechamos, pues tal vez ha sido allí donde nos hemos despojado de lo que tenía algún sentido, algún valor, no ya para un proyecto de la Razón, sino para fundar una subjetividad que sostenga un proyecto político y cultural diferente. Proyecto de la *ilusión* con razones y justificaciones. Para mirarla otra vez, recoger lo que allí no ha encontrado un lugar, lo que allí quedó al margen, entendiéndola como una institución hija de la Razón Moderna, y comprometida con sus valores y principios más caros: el progreso, la ciencia y el orden social.

Antes que nada, recorreremos la escuela buscando aquello que no se recupera, lo que en las escuelas se desecha, los desperdicios, lo que queda en sus papeleros, lo que no llega a entrar en los archivos:

- Hojas desprolijas con esas escrituras como momento previo, que tienen un por qué y un para qué, que luego fueron pasadas en limpio y guardadas, ordenadas, en carpetas.
- Hojas con cálculos, cuentas, variados procedimientos, que fueron botados para archivar en su lugar un resultado, un número, como producto limpio de una operación.
- Papeles cortajeados, con escrituras apuradas, de corazón, mensajes de amigos, invitaciones, bromas, chismes, cargadas, insultos.
- Cartas de amor auténticas y falsificadas.
- Dibujos eróticos, deformes, arrugados.
- Juegos de palabras, batallas navales.
- Poemas, comentarios íntimos.
- Lapiceras que no escriben, que sólo dejan marcas silenciosas en las hojas.
- Chiclos masticados, mascullados, tartamudeados, cuchicheados, susurrados.

Se nos hace necesaria una nueva escuela, una nueva educación, nuevos modos de socialización, nuevos procesos de subjetivación, cambiar el orden dado, advertir la complejidad de los procedimientos, otorgar nuevos sentidos a nuevas maneras de pensar y decir y hacer las cosas

La escuela, segundo hogar, que cobija, resguarda y socializa, expulsa, margina, desecha a todos aquellos que:



- Cuestionan la normativa.
- Interpelan el orden establecido.
- Hablan sin permiso.
- Usan palabras vulgares.
- Se mueven, gritan, cantan o ríen.

Situaciones todas en las que las palabras, los actos, las imágenes, se perciben como fragmentos, como situaciones fugaces que pasan y de las que la escuela mejor *no habla*, pero que constituyen, miradas desde otro lugar, justamente el punto de partida de su enunciación. Relación entorpecida y fracasada de la pedagogía con lo humano, con el conocimiento, con la ciencia y la tecnología, y advertimos cuánto se ha alejado la escuela de aquel *sueño de transparencia de la razón ilustrada*.

- El fracaso escolar.
- Los alumnos que no aprenden.
- La repetición de grados.
- Las materias en marzo.
- Los alumnos con discapacidad intelectual.
- Los expulsados.

Una estética que elimina el error, el borrón, que se afirma en los positivos, que elimina los negativos, las dudas, los quizá. Una estética de lo blanco, de lo pulcro, prolijo, sin pasión ni confusión. La estética de la escuela desecha la pasión del cuerpo, lo confuso del deseo, lo ininteligible de las palabras, lo espectral de la (dis)capacidad.

Las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los niños —es decir, sus visiones, valoraciones y esquemas prácticos— constituyen un entramado que la investigación pedagógica todavía no ha logrado develar suficientemente. El desafío consiste en identificar cuáles son las ideas sobre inteligencia de los maestros, que se actualizan en sus prácticas cotidianas en las aulas. Una “ideología de la inteligencia” incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales, mitos y creencias sobre la naturaleza humana del niño, más específicamente, sobre la naturaleza y la potencialidad de desarrollo de la inteligencia del alumno (Kaplan, 1997).

En ese cruce entre lo eterno y lo circunstancial surge la pasión, surge el arte, pero no fue allí donde surgió la educación. Se requiere curiosidad para

construir un arte, para construir un mundo en el que las cosas se pierdan y se reconstituyan. En el que el sujeto sea dejándose arrastrar por su época, resistiéndose a sus principios, renegando de sus dogmas, aferrándose a sus ideales. Paradoja de la vida, del existir... “Gano el color del trigo”, dijo el zorro.

Nuevas generaciones que deambulan entre la innovación y la conservación, nostálgicas del pasado y encandiladas por las nuevas modas...

La posición docente que llamamos de “resistencia”, da cuenta de un modo de abroquelarse en representaciones que han perdido capacidad de nombrar las alteradas condiciones actuales de enunciación del alumno o del docente (Duschatzky, y Corea, 2002).

La escena socializadora de la escuela, no ya entendida como institución sino como residuos, fragmentos, desechos de una historia: las ruinas de la escuela, los derrotados por el sistema, el desperdicio humano, los ignorantes, malos, feos y descalificados.

Arqueología de fragmentos desechados, elementos potenciales de una nueva mirada, desocultar el rostro de barbarie de la cultura escolar, trabajando desde las ruinas, partiendo de lo circunstancial, contingente y transitorio, todo apenas sugerido, efímero y precario, en el que las verdades absolutas de los conocimientos que se transmiten pasan a ser realidades virtuales, recuerdos fugaces que se pierden en el instante del último examen, que no pueden mantenerse por la precariedad de la información y su uso, por la fragilidad de sus enunciados, por la ligazón arbitraria de sus contenidos, por la falta de sentido profundo, fragmento fugaz de un sentido de ser que se escapa... desesperada búsqueda de un sentido... de algún para qué, “la melancolía de morir/en este mundo, y de vivir sin una estúpida razón”.<sup>9</sup>

El proyecto empieza a fallar y comienza la búsqueda de *un nuevo cielo*, lo real también comienza a “fallar” y la palabra ya no puede designarlo. Catástrofe de las palabras. Fuga de los sentidos, precariedad de las palabras, evasión de lo real, estampida de la naturaleza humana que se disgrega entre la ciencia y el arte, entre la literatura y la filosofía, entre el sujeto y la razón.

El vacío entre la palabra y lo real es el espacio de constitución originaria, nueva escritura para una vieja historia que revive desde las lejanías, desde las

---

9. PAEZ, Fito. Mariposa Tecknicolor

imprecisiones, el permanente equívoco de su conformación inaugural: la enorme dificultad de poder enunciarnos, la descomunal rémora que media al lenguaje metafórico, la incansable e interminable gestación de términos definitivos que nos constituyan. En la escuela, en la educación estaban todas las promesas, el progreso a partir de la ciencia, el compromiso con la invención, la ruptura. Hoy, historia de lo moderno, arqueología del presente, el sujeto ha sido desfondado.

Excluida la promesa paradisíaca, quedamos ausentes de respuestas, y debemos refundar el sentido político y ético de nuestras instituciones, de nuestras prácticas cotidianas.

Por eso podemos decir que, contar con una promesa, es contar con una respuesta sobre el futuro. Tal vez lo que le da consistencia a la existencia del futuro es la posibilidad de que haya una promesa. Aquí no se trata de que la promesa se cumpla o no, puede que sí o que no, esto no está en cuestión, no tiene ninguna importancia (Ferretti, 2005).

El olvido y el error abren la puerta a los saberes de los que no sabemos que sabemos. A los aciertos que desde dentro sólo pueden ser interpretados como plenos de sentido. Abrir el arcón y, ¡Oh sorpresa!, las mariposas salen a raudales. Son polillas que han dejado sus huellas. Reconstruir la historia desde los agujeros, desde los vacíos, llenarlos con sentidos, ¿cómo era? Y en el arcón ya no están. ¿Estuvieron alguna vez? Ahora dudo, tal vez creí saberlo... tal vez nunca estuvo, quizá nunca lo supimos y creíamos... El arcón, con doble fondo, con doble forro, con triple cerradura y, sin embargo, allí está: no es inviolable, pero él mismo, como si tuviera vida propia, decide qué muestra y qué oculta. Nosotros también tomamos decisiones y separamos lo que va a ser anunciado, y lo que será retenido, nuestros secretos...

Un archivo vinculado a una memoria que sólo es eficaz en la medida en que olvida, en que deja entrar y salir mariposas de polillas que muerden trozos de historia, en la medida en que subrepticamente cambia de lugar las cosas que contiene, las ubica en dobles fondos, las traba entre sus maderas, invierte los órdenes.

Al abrirlo, la institución trabaja sobre una historia que ha sido desordenada en el mismo proceso de archivarla, que ha sido omitida en el mismo momento de contarla, que ha sido recortada en el mismo momento de salvarla.

¿Y si recordáramos todo, como Fosca, el hombre inmortal de Simone de Beauvoir? ¿Y si supiéramos todo, como el hombre ilustrado? ¿Y si dijéramos todo, sin callar nada, sin pudor ni vergüenza, sin intimidad, como aquella loca que contaba todo lo que pasaba por su cabeza?

El olvido opera como apertura, el no saber como disparador para la búsqueda y la reflexión, el error como posibilidad de construir. Pero hay otros olvidos, otros no-saber y otros errores que cierran, impiden, destruyen, carcomen las historias y nos dejan, como a la rosa, sin nombre. ¿Cómo distinguirlos? ¿Cómo reacomodarnos entre las certezas y las incertidumbres? ¿Cómo transitar entre la conservación y la invención? ¿Cómo saber acerca de los no-saberes?

Alicia toma el té (que no alcanza nunca a tomar), en una fiesta (en la que nadie logra divertirse), a la que llega (pero que no ha sido invitada).

Así llegamos a las instituciones (a las que no hemos sido invitados), para enseñar (lo que no puede mostrarse), con el objetivo de que los alumnos aprendan (lo que no desean comprender) y, sin embargo, algo de esto sucede, algo de esto se produce, hay algo que se transmite y algo que se construye.

¿Dónde se asienta esta posibilidad de que algo suceda?

### **III. Una media-verdad no es necesariamente una media-mentira**

*Si dices media verdad  
dirán que mientes dos veces,  
si dices la otra mitad.*

ANTONIO MACHADO

Si educar es un proceso de subjetivación, algo del orden del deseo debe jugarse. Si esto no sucede, no hay proceso educativo. La pulsión de saber transita sobre el deseo y se deposita en los objetos, mediatizada por el deseo del otro que sostiene el proceso.

Deseo que, al ser de otro, debe tener una cualidad: desear la aparición del deseo del otro. ¿Hay lugar en nuestras instituciones para este libre juego de deseos? ¿Hay lugar para este encuentro de subjetividades? ¿Hay lugar para establecer un espacio transicional entre el deseo y la cultura? ¿Hay lugar para la intersubjetividad?

La pasión de saber, la pasión de enseñar, la ilusión de un diálogo que pueda darse y continuarse sin traspies, sin malentendidos...

¿Por qué esta ilusión de la enseñanza como trasvasamiento? ¿Por qué soñar con una supuesta ciencia del maestro y una también hipotética

ignorancia de los discípulos, a quienes convoca la instrucción obligatoria? ¿Cuál es el objeto del encuentro maestro-alumnos? ¿Qué se dicen entre ellos? Cuando se hablan, ¿se comprenden? ¿Y cómo? (Perret Clermont y Nicolet, 1992).

Vanas ilusiones, supuestos sueños que entorpecen nuestro arte y nos dejan sin objeto para el encuentro más humano, para encontrarnos en los desacuerdos para reconocernos en los resquicios.

Entre las memorias y los olvidos, se construyen las historias. Y se sostienen, como en un andamio, sobre este espacio de intersubjetividad, en el que es posible que circulen pulsiones, objetos e ilusiones. Como en un andamio que no es ingeniería sino artesanía, que no tiene una estructura rígida y sólida, sino hilachas de cuentos, sonidos desarticulados, olores que se mezclan. Sobre caminos enlazados entre y por sujetos, surgen las instituciones, construyen algún orden y se nombran a sí mismas, y se escuchan en los nombres que les damos. Y nos damos a nosotros esos nombres.

El aula, la escuela es lugar de transmisión. Donde una generación le lega a otra sus preguntas y los retazos de respuestas. Es un lugar de memoria, de recuperación y re-visión.

Es importante situar la diferencia entonces entre comunicar conocimientos y transmitir. En la transmisión siempre habrá una diferencia entre lo que se quiere transmitir y sus efectos. (...) La transmisión tiene un alcance diacrónico ya que esencialmente es un transporte en el tiempo, la comunicación es puntual y sincronizada, una trama: un emisor, un receptor, simultáneamente presentes en los dos extremos de la línea. La transmisión es diacrónica y móvil, una trama más un drama: establece vínculos entre los muertos y los vivos, la mayoría de las veces en ausencia física de los emisores. La comunicación se destaca al acortar, la transmisión al prolongar. (...) Se transmite el capital, el patrimonio, los grandes secretos, aquello cuya preservación da a una comunidad su razón de ser y de esperar. Si la vida se perpetúa a través del instinto le herencia no carece de proyecto, proyección que no tiene nada de biológico. La transmisión es carga, misión, obligación, en definitiva, cultura. A partir de esto podemos situar uno de los problemas del campo de la educación, que enunciaremos del siguiente modo: La educación es imposible, porque está hecha de transmisión y, en tanto que nuestra época tiende a regirse por la inmediatez de las comunicaciones, la transmisión pierde sus alcances (Wolkowicz, 2006).



La maestra rural. Diego Rivera

La transmisión enlaza una generación con otra, transmitiendo pautas, saberes, valores que se pasan de boca en boca. Es memoria que reconstruye y memoria que reproduce críticamente. Es memoria temporal, es memoria histórica, que siembra, como banderas en una línea, aquellos “deber ser” y “saber estar” que nos van dando las formas. Es memoria que nos atraviesa para enlazarnos al tiempo, para cantar cantos que otros ya cantaron, para encontrarnos con gente que dejó su legado, para reírnos de ideas de otros tiempos pasados, para recordar, para sentirnos raíces

y en viejas teorías y sueños, jugar a re-conocernos. La escuela es así memoria que ata y anuda gentes enlazando historias viejas con los que somos presente.

Enseñar y aprender son actos que suceden en una dimensión de lo real que no siempre advertimos. Podemos ver, evaluar, escuchar, describir, observar lo que sucede en un aula, pero no podremos decir que estamos enseñando ni aprendiendo, hasta tanto no nos adentremos en ese resquicio de lo real que nos transporta a la dimensión donde nos encontramos con el otro. En ese espacio y ese tiempo en el que vivimos “una experiencia cultural compartida”, en el que “pensamos con el otro” y se ponen en contacto, en comunican los sistemas de pensamiento y se enlazan los deseos y las ideas más allá o más acá de los saberes propios de cada cual. Este espacio, al que podemos imaginar como la Zona de Desarrollo Próximo de la que habla Vigotsky o como la Tercera Zona de la que habla Winnicot, lo hemos denominado, por tratarse de una situación social grupal, “Espacio Social Compartido” (Bixio, 1998).

No se trata de un espacio físico, si bien le reconocemos una ubicación geográfica: el aula. Pero podría no estar, podría tratarse de un aula virtual. Basta que allí acontezcan los sujetos, circulen sus convicciones e ilusiones, se produzcan encuentros de sentidos y se proyecten planes, se construyan acercamientos singulares y entonces, se produzca cultura porque se vivencian, se experimenta en la propia piel la marca del otro, cuando eso que dice, cuando eso que hace o propone, hace reír, asombra, convoca, causa enojo o pone “la piel de gallina”.

Entonces, tal vez, ese hacer docencia tenga el sentido de un estar allí, en ese lugar, porque es en ese espacio en el que estamos aprendiendo a estar. Un estar que no es el del espectador frente a una pantalla ni el del actor detrás de la cámara. Un estar que no se justifica porque allí reinventamos nuevas y viejas escenas.

En el aula transcurre la historia, de los pueblos, de las ciencias, de las artes. Enseñar y aprender es reeditar los contextos de producción de esas historias. Trasladar escenas y rehacerlas. Discutir las teorías e inventar razones y móviles para cada descubrimiento, para cada invento, para cada idea, para cada hecho.

En el aula se ponen en tela de juicio los procesos sociales: la economía, la política, la matemática, la literatura... se los desnuda y se los vuelve a vestir.

Se los despinta y se los vuelve a pintar. Se los piensa cada vez, otra vez.

Promover y asegurar la creatividad, de manera tal de recuperar el sentido lúdico del aprender. Dice Cullen (1997) que la escuela atraviesa tres crisis, una de ellas es la crisis de lo lúdico<sup>10</sup>. Explica que se aprende desde diferencias históricas que

---

10. Cullen señala que la educación atraviesa por tres crisis: la crisis de lo público, de lo histórico y de lo lúdico.

producen sentidos diferenciados y comunicables. Por tanto, el tiempo de aprender es tiempo de producción diferenciada de sentidos y de construcción de reglas comunes para su comunicación. No es tiempo para “sujetar” el deseo de aprender, sino para dejarlo volar; no es tiempo de disciplinar el cuerpo, sino de ayudarle a andar. No es un tiempo ascético ni empresario. Es *lúdico, creativo, integrador, gozoso*, el tiempo de aprender es el tiempo de “ganar el color del trigo” porque es tiempo de producción intersubjetiva y comunicación conjunta.

Recuperar el sentido lúdico del enseñar y el aprender, recuperar la risa y el asombro, la invitación a pensar de a varios, con otros, la fascinación por lo desconocido, el dolor y la bronca, la audacia y el atrevimiento, la indisciplina del pensamiento y la razón, en lugar de seguir escudándonos en nuestras pobres certezas y descascaradas verdades que, si bien nos dan cierto marco de seguridad y tranquilidad para nuestro trabajo, también nos oprimen y esclerosan nuestras prácticas.

#### **IV. De esto no se habla: todo proyecto educativo es un proyecto político**

Un proyecto educativo que busca realización, en pos de un sujeto autónomo, crítico, activo, solidario, cooperativo, capaz de coadyuvar en la construcción de una sociedad que busca realizar su proyecto de creación política, de creación cultural, de transformación social.

La instauración de mecanismos participativos permite deconstruir los modelos autoritarios internalizados y afianzados en hábitos y prácticas incuestionadas, a la vez que facilita el establecimiento de lazos cohesivos y constitutivos de una nueva identidad, construida sobre procesos identitarios y vínculos sociales democráticos. Se construye así una posibilidad para la aparición de lo público, donde lo público no puede ser corrido de lo político. Porque lo político sólo puede entenderse como esa abertura que se produce cuando los que no tienen parte, tienen la posibilidad de tomar parte. La participación es la estrategia política y administrativa para la promoción de una forma cualitativa de vida humana.

Las necesidades y expectativas de participación no se dan de una vez y para siempre, ni están dadas *a priori*. Se construyen en la dinámica institucional, y están ligadas a las posibilidades de constitución de vínculos de cohesión entre los miembros de la institución. Los sujetos se comprometen políticamente con la institución de la que forman parte, participan.

La participación descansa sobre un nudo psicosocial más primitivo, la identificación. Ésta debe pensarse asociada al proceso de socialización y el contexto



en que ésta se produce condiciona sus cualidades (Berger y Luckman, 1968). Así, por ejemplo, la socialización de las jóvenes generaciones en situaciones de disgregación del tejido social con vigencia de vínculos sociales autoritarios, obstruye la cohesión necesaria para la configuración de una identidad común, solidaria y facilitadora de la participación.

La democracia no se reduce a un conocimiento formal o teórico, sino que es tal cuando se pone en funcionamiento dentro de un ambiente y una concepción formativa más amplios. Desde el punto de vista pedagógico y de la organización escolar, supone la *democratización de la escuela, sus métodos, organización, pautas y criterios*, esto es, la puesta en acto de las capacidades creadoras del sujeto y el libre juego de los grupos. Hablamos aquí del principio general de la educación fundado en el desarrollo de la inteligencia crítica. Una concepción general semejante de la educación es, por tanto, el principio de una educación democrática, *para* la democracia y en democracia.

Una educación democrática requiere de una escuela que también lo sea, que abra espacios de participación y debate e intervención política, donde la palabra circule construyendo significados para la propia imagen y la de los otros como semejantes y diferenciados, y se instituya entonces como educación pública.

Los argumentos posmodernos suelen llevarnos a un callejón sin salida, a un sin sentido para la escuela, y carencia de horizontes. La modernidad puede haber errado los modos, pero no los objetivos. El proyecto sigue en pie, como no realizado nunca totalmente. Tal vez nunca se logre la realización plena, tal vez no sea esto lo que haya que esperar. Porque podría suceder que alguien estuviera tentado en ver aquí el cumplimiento de un sueño totalizador, esa ilusión de un conocimiento que se transmite y se aprende, que perdura en el tiempo, que, como un trasvasamiento pasa de una generación a otra y la (con) forma.

De todos modos, como sea que la imaginemos (dado que no podemos decir cuál será la nueva escuela, cuáles serán los nuevos valores, los nuevos modos culturales y de socialización, ni podemos tampoco crearlos en su lugar), lo que no podemos desechar, lo que no podemos abandonar es el proyecto político, la propuesta de un orden cultural diferente, el horizonte de valores comprometidos con la vida y seguirle apostando a sondear los anhelos.

Es en la escuela donde niños y jóvenes se encuentran con un mundo adulto que los interpela, en ese encuentro se dan cita con las ciencias, las artes y la historia. La escuela es una institución a la que adjetivamos como *educativa*, porque lo que allí acontece no tiene sólo que ver con la enseñanza, con la transmisión y reconstrucción de saberes. No se trata de un mero proceso de ida y vuelta de informaciones. Las nuevas tecnologías han mostrado ser mucho

más eficaces en esto de informar. Lo que allí acontece es mucho más que del orden de la emisión-recepción de información. Allí acontecen los sujetos, entre los vericuetos de miradas, palabras y roces, en la construcción de un espacio colectivo se gesta el acceso a la cultura, se educa.

Pocos espacios colectivos nos quedan. Perdimos las veredas, las plazas, las sobremesas, las fiestas familiares. Se nos llenó la vida de no-lugares.

La escuela es todavía “un lugar posible” donde los sujetos acontezcan. Esa es hoy su función social más genuina.



Primeros pasos. Berni, 1937



## 2. Los nuevos sujetos de la educación

### DEL INTERÉS DILUIDO A LA LABILIDAD SUBJETIVA

*Hablamos de labilidad subjetiva, de interés diluido y de pobreza simbólica. La labilidad nos remite a la idea de “fragilidad”, mientras que pobreza nos remite a la “escasez”. El que el aprendizaje se haya diluido es efecto de ambas condiciones anteriores, entre otras.*

Las tecnologías muestran los modos como se constituyen estas nuevas subjetividades a las que llamamos lábiles. Se trata de producciones subjetivas engendradas en la experiencia mediática, y ya no por las instituciones familia o escuela. En el seno de estas experiencias mediáticas se producen vínculos objetales también peculiares, con nuevos instrumentos mediadores: celulares, computadora, control remoto, DVD, etc.

Sin embargo, pese a tentarnos de pensar que hoy el uso de estas nuevas tecnologías en edades cada vez más tempranas podría suplir al clásico “objeto transicional” del que nos hablaba Winnicott, advertimos algunas diferencias importantes a la hora de pensarlo como sostenedores de procesos de construcción de subjetividades.

1<sup>ro</sup>. Las nuevas tecnologías no permiten la operación de constitución del objeto interno porque no es soportado, sostenido, por un soporte humano en prácticas lúdicas.

2<sup>do</sup>. El objeto transicional es un intermediario en la relación madre-hijo que permite al niño su “despegue” de la madre, que se independice. Las nuevas tecnologías generan dependencia porque son ellas mismas las que realizan la operación. No hay metáfora, es del orden de lo real.

La fascinación que la televisión ejerce sobre los niños tiene mucho que ver con el hecho de que se presenta para ellos como un objeto completo que no frustra y que no se aleja (Kehl, 1990).

3<sup>ro</sup>. El niño puede, una vez introyectado el objeto transicional, dejarlo y continuar deambulando por el mundo. Esto no sucede con los nuevos objetos de apoyos subjetivos.

*Interés diluido, labilidad subjetiva, caída de la autoridad patriarcal,  
pérdida del poder instituyente de la escuela y sus prácticas,  
caída de las representaciones.  
Todos conceptos que nos ayudan a pensar hoy los nuevos sujetos  
y las nuevas condiciones de construcción subjetiva.*

En las escuelas nos encontramos con niños y adolescentes que no entran en las aulas, otros que ingresan pero no han llevado ningún material para trabajar, y no me refiero a que han olvidado el mapa, o el compás para la hora de geometría. Me refiero a estudiantes que no han construido tal condición. Llegan a las escuelas sin carpetas, sin lápices, carentes de cualquier *instrumento* que los identifique, inscriba o afilie con lo educativo, con el ser estudiante. No son sujetos pedagógicos ni sujetos pedagogizados, porque la institución no formó huella, no dejó aún ninguna marca, no son sujetos instituidos en las prácticas discursivas sociales.

Deambulan por la institución y por las instituciones. Andan de aquí para allá sin estar en ningún lugar. “Vienen a hacer turismo”, comenta una docente. “Algunos ni entran a la escuela. Se quedan ahí, en la puerta, y en los recreos se los ve por el patio. Los otros días encontré a uno de esos turistas en mi aula. Había entrado a *escuchar*, me dijo. *A ver si puedo rendirla libre en febrero*. No había traído nada para trabajar. Así que le di una hoja y una lapicera y tomó algunas notas. Después se fue. No volvió a entrar. Lo veo a veces a la salida”.

Otros, llegan con todo el material pero no lo usan. Se sientan con su carpeta abierta sobre la mesa y escuchan música con los auriculares, se entretienen con el celular o simplemente se remiten a hacer *como* si estuviera presente. Asisten, cumplen con el horario, pero no trabajan, tampoco molestan demasiado. Las escuelas se empeñan en aferrarse a unas prácticas que los alumnos hoy están en condiciones de *simular* lo que le da a las actividades escolares un viso de irrelevancia.

El proceso de desinversión educativa vivido en los últimos años ha producido una pobreza no sólo material sino también simbólica de lo escolar. (...) La cuestión de la pobreza simbólica (de ideas, creatividad, independencia, proyectos, discusiones) fue definida por R. Barthes como “asimbolia”, característica que acompaña a la desestructuración de las sociedades (Caruso y Dussel, 1998).

Esta desestructuración de las sociedades unida a la “asimbolia” produce a su vez otros efectos, semejantes a los que Durkheim llamó “anomia”. Se trata de niños y jóvenes que no logran adecuarse a las reglas básicas de convivencia.

No me refiero a la *saludable resistencia* que algunos sujetos oponen al régimen oprimente de algunas instituciones educativas, o a la *resistencia* que algunos oponen ante las injusticias y arbitrariedades. Me refiero a la resistencia a ser educados en el marco de instituciones. Pero se trata de una resistencia sin argumentos, una resistencia desfondada, desarticulada, indómita. Es la resistencia ejercida como acto de violencia sin sujeto. Es destructiva y autodestructiva. Genera inseguridad porque es *capaz de todo*: matar, incendiar, robar, mentir, violar.

Son sujetos masmediáticos. Sin marcas subjetivas, aunque atravesados por el proceso de interpelación del mercado que los ubica como no-sujetos, destinatarios del paradójicamente, discurso desubjetivante del consumo, objeto que taponar el placer y el deseo, puro goce inmediato.

Habitan en un tiempo sin pasado y sin futuro, puro presente, “ahoridad” que sólo se justifica y significa en el puro acto del consumo.

Este “puro acto de consumo” no admite mediaciones ni esperas. Estalla el acto como producido por un no-sujeto.

El sujeto posmoderno, es un nuevo tipo de individuo social, situado en condiciones históricas distantes de las conocidas al comienzo de la modernidad. Durante la modernidad asistimos a un movimiento que va desde el individuo creador de la sociedad al sujeto (escindido) atrapado en una red social que no controla. Se instala otro sujeto: la masa que hace su aparición en la escena política y social, y desempeña en este sentido un papel protagónico. La sociedad de masa hace abstracto al individuo de la ilustración y el renacimiento. Como señala Lyotard:

De la descomposición de los grandes Relatos, se sigue eso que algunos analizan como la disolución del lazo social y el paso de las colectividades sociales al estado de una masa compuesta de átomos individuales

lanzados a un absurdo movimiento browniano. Lo que no es más que una visión que nos parece obnubilada por la representación paradisíaca de una sociedad orgánica perdida (Lyotard, 1979).

Hoy se intenta un nuevo movimiento, que va de la sociedad al individualismo, provocando otros puntos de tensión entre libertad personal e identidad cultural colectiva. El retorno al individualismo se ubica en el contexto de una sociedad de creciente masificación de la producción, el consumo, la cultura y los medios de comunicación. Es un repliegue en la esfera privada que, en lugar de afirmar las personalidades subjetivas, se instala mutilando la autonomía, invadiendo la vida privada. Como señala del Barco:

Lo que caracteriza este período de cambio es la incorporación masiva a los procesos productivos del desarrollo científico-técnico, la que por lo menos ha revolucionado tres grandes espacios: primero, el de la composición social del sistema (...), segundo, el de la subjetividad y la individualidad (...), tercero, el de la teoría, mediante la creación de inmensos bancos de saber y la utilización reglada de los mismos (Del Barco, 1995).

Estos tres espacios muestran claramente el movimiento pendular, que va desde el desplazamiento de la fuerza productiva humana y su reemplazo por la fuerza productiva técnica<sup>11</sup>, al de la disolución de la subjetividad, por la penetración de los productos de la informática y de los *medios* dominando el espacio privado familiar.

Todo esto muestra la pérdida del poder instituyente de las instituciones de la modernidad y la preponderancia de la impronta del mercado, preponderancia que no se vehiculiza a través de instituciones, sino que utiliza el soporte mediático de las nuevas tecnologías. La lógica económica y consumista del mercado propone actualización, éxito. E interpela ya no a un sujeto político sino a un consumidor. El aprendizaje deja de ser un derecho para pasar a ser un bien que se compra y se vende en el mercado. La escuela pasó de ser una institución social a ser una empresa, y el director, un gerente.

La modernidad instauro la infancia como tiempo de espera, como etapa de latencia. Las instituciones de la modernidad (estado, familia y escuela) se organizan alrededor de esta diferenciación entendiendo que el niño requiere

---

11. Como se señala en el texto referido, “con implicancias decisivas para lo que se ha dado en llamar crisis de lo político.” Del Barco, 1995.

de espacios y cuidados especiales. Resguardo, tutela y asistencia para una etapa que fue caracterizada por la inocencia, la docilidad y la inmadurez.

La escuela como institución moderna, tenía la misión de cuidar ese paso de la niñez a la adultez, el tiempo de espera del infante requería de una institución capacitada para acompañar este proceso de constitución del futuro ciudadano. La niñez deja de ser inocente para pensarse como posible también la delincuencia infantil o la niñez asesina. El niño de la calle y el trabajo infantil rompen con la idea moderna del niño como frágil (Corea, 1999).

Hoy la inmediatez de la vida posmoderna y sus mensajes mediáticos no admiten ni toleran la espera. Los niños hoy son sujetos en actualidad, el problema es que tal acontecimiento no se produjo en el marco de un discurso que ubicara al niño como sujeto político con derechos y deberes, sino que se produjo en el marco del discurso televisivo que interpela a consumidores, no a sujetos, que lo hace desde la lógica del mercado y vincula a los interpelados con los productos de consumo. Se lo hace por tanto desde una estética mercantil y consumista que opaca todo discurso ético político posible.

En este marco, ¿qué lugar le cabe a la escuela, a su función social, a los adultos, jóvenes e infantes que allí se relacionan?





### 3. La escuela entre el pragmatismo y el espectáculo

*La misma pregunta se reitera ya desde hace algunos años  
¿Para qué sirve la escuela? A esta pregunta, podríamos responder  
¿Tiene que “servir” la escuela?; o ¿Para qué tendría que servir  
para que sirva?*

¿Qué hay detrás de esta pregunta? Puede parecer una pregunta pragmática, y en ese caso podríamos responder que la escuela prepara para el mundo del trabajo, para estudios superiores, para la formación cultural general o básica, para la formación de ciudadanos responsables de una sociedad democrática ¿Lo hace? Ese es el tema a debatir. A esto podríamos agregar otra pregunta que los alumnos se hacen a menudo:

*Profe, ¿esto que nos enseña para qué nos sirve? Y volvemos entonces a preguntarnos ¿es una pregunta teñida de pragmatismo la que hacen nuestros alumnos?; ¿tiene que haber “utilidad” en los contenidos escolares? o, en todo caso, ¿de qué tipo de “utilidad” estamos hablando? Castoriadis define la cultura como lo que excede lo funcional-instrumental, esto es, lo que no “sirve” en el sentido pragmático y servil.*

Hablar de interés nos remite a dos significaciones: por un lado a aquello que implica algún beneficio, alguna utilidad, y por el otro, a lo que resulta atractivo. Entre ambas acepciones se juegan las teorías clásicas de la motivación como ya hemos podido observar en el inicio de este trabajo.

Ahora bien, puestos en esta cuestión, nos encontramos atrapados en una feroz disyuntiva que la posmodernidad y la interpelación mercantil neoconservadora nos ponen a diario: quedamos atrapados entre el pragmatismo y el espectáculo. Entre lo que sirve y es funcional al mercado y lo que es atractivo, divertido, interesante.

No se trata de competir con el mundo del espectáculo ni nuestra misión es proveer de mano de obra calificada al mercado. Las escuelas son instituciones sociales encargadas de legar la cultura de una generación a otra. Es sobre esta función de legado, de don, que trabajamos, entendiendo nuestra labor como transmisión cultural que crea lazo y promueve experiencias culturales. Ni en las escuelas llamadas técnicas o del trabajo se ha dejado nunca de lado la llamada formación integral o humanística. Los conocimientos deben ser útiles, posibles de ser utilizados, aplicados, pero esto no implica posiciones pragmáticas que intenten reducir la cultura universal a los conocimientos de aplicación inmediata. No todo puede ser aplicado y que de allí devenga alguna utilidad. Eduardo Müller señala:<sup>12</sup>

Cuando Castoriadis define la cultura como lo que excede lo funcional-instrumental, yo lo traduciría a lo que no sirve para nada. Algo que se aplica perfectamente al arte. El arte es lo que no sirve para nada. En el sentido más preciso del verbo servir. Que tenga una función de subordinación. Función social, educativa, política. Que sea un instrumento, medio necesario para conseguir un fin. Arte que sirva, y que se desvirtúa como arte. Lo que sirve, conforma. Y me parece que Castoriadis intenta, y acá más allá de la crítica, o gracias a ella, usaré el verbo crear, digo entonces que Castoriadis intenta crear un espacio para el arte fuera de las leyes serviles del mercado. Castoriadis dice que junto a la destrucción de la cultura, se ha llegado a la destrucción de la función crítica.

Las polémicas palabras de Castoriadis (en boca de Müller) nos llevan a reflexionar acerca del sentido de ser de la escuela y su relación con la cultura y la tecnología. En tanto que la cultura no puede tener función de subordinación, sí la tiene la tecnología. El discurso neoconservador pretende tecnificar la educación borrando la cultura, haciendo de la educación una “ingeniería”. El deseo de saber, el interés por conocer, por investigar, se aquietan allí donde se tecnifican y burocratizan los fuertes saberes universales construidos para dar respuesta a las inquietudes humanas.

Como ya dijéramos, la psicología evolutiva intentó realizar un exhaustivo listado de los intereses de los niños en las diferentes edades, material que le sirvió a la pedagogía para organizar y orientar los contenidos curriculares, a la vez que la psicología del niño indicaba la ineludible relación que existía entre el aprendizaje y el interés.

---

12. Conferencia: Creación artística en tiempos de insignificancia. Bs As., 2005

Hoy, los intereses de los niños no se corresponden con aquellas categorías, han surgido, tecnología mediante, entretenimientos de otra naturaleza cuya capacidad para entretener y estimular no se corresponde con franjas etáreas. La misma idea de niñez se ha modificado, a punto tal que se habla de un acabamiento de la infancia tal como fuera conocida en el mundo moderno. Cuando el Estado moderno se establece, interpela a los hombres y mujeres como ciudadanos, como sujetos políticos. Cuando el Estado se corre, se transforma en un Estado mínimo, achicado, deja un lugar que viene a ser ocupado por el mercado. Pero el mercado no nos interpela como sujetos políticos, sino como consumidores, y se borran las distancias entre niños, adolescentes y adultos. Estas prácticas dominantes no consideran la diferencia moderna entre el mundo adulto y el mundo de la infancia que instituyó simbólicamente a la niñez.

No creemos que la motivación o el interés puedan ser pensados como un elemento oculto de la naturaleza humana. Sostenemos que se trata de construcciones históricas fuertemente sostenidas por las prácticas discursivas que interpelan a los sujetos, dándoles estatuto de “interés” a lo que actualmente ofrece el mercado. En todo caso, si de algo se trata en términos de “naturaleza humana” es de la existencia de la llamada, *pulsión*<sup>13</sup> *investigativa* que es inherente a la constitución de lo humano, pero de allí a poner esta pulsión en juego en el marco de los aprendizajes escolares hay un largo trecho. El deseo de conocer, de saber, de investigar no se ha perdido, la condición posmoderna no lo ha aniquilado (aún) pero no está puesto en la escuela. Ese es nuestro problema. Y lograr que los niños y jóvenes ubiquen su deseo de aprender en las aulas no se resuelve a punta de metodologías nuevas ni de cambio de contenidos solamente. No es un problema técnico-pedagógico. Es un problema ético y político que remite a revisar los supuestos a partir de los cuales programamos nuestras actividades cotidianas.

Desnaturalizar y desmitificar el concepto de motivación en el aprendizaje, implica revisar críticamente las teorías clásicas del aprendizaje y de la infancia. No son cuestiones naturalmente dadas, no es “natural” que a un niño le guste ir a la escuela y desee realizar con gusto las tareas que el docente le propone. Se trata de una construcción compleja de sentidos y valoraciones otorgados socialmente a la escuela y a sus aprendizajes. Había fuertes convicciones para asistir a la escuela y realizar el esfuerzo de aprender: la promesa de la modernidad iba de la mano del ascenso social, del trabajo asegurado,

---

13. *Pulsión* es un término utilizado por Freud, es el *Trieb* alemán, derivado del verbo *treiben*, “empujar”.

de “ser alguien en la vida”. Para forjar ese futuro auspicioso había que someterse a las reglas de la escuela. Nadie puede hoy seguir sosteniendo con la misma certeza esta promesa.

Muchos de estos sentidos y valoraciones se han transformado en sinsentido y en desvalorización de la institución educativa y sus prácticas. Es por ello que insistimos en que, de lo que se trata es de pensar una institución que responda a las nuevas necesidades e intereses, pero no sólo de los niños, sino fundamentalmente de la sociedad actual, que dé respuestas a la crisis histórica que estamos atravesando.

Enseñar y aprender son modos de intervenir en lo más singular e íntimo de cada sujeto. No es un problema de técnicas ni de estrategias solamente. Necesita de ambas pero no se agota en ellas, puesto que recuperar lo placentero y reparador del acto educativo implica reconocer antes que nada, que no se trata de fórmulas ni ingeniería didáctica.

Se trata de construir una historia que permita rescatar el pasado y que, a su vez, reniegue de su afán unitario, de su ansia de transparencia. Una historia de pueblos y culturas, que supere la tradición del héroe-prócer, y que a su vez reconstruya la epopeya de los hombres. Y se trata también de construir un sujeto político que, desde el relato cotidiano, reconstruya los grandes relatos, sin mitos, aunque llenos de utopías. Crisis de lo político es también crisis del sujeto político, advenimiento del individuo massmediado y massmediador. Advenimiento de las democracias massmediáticas. Show y simulación garantizan el no-compromiso con no-lugares sostenedores de no-identidades. El “nuevo orden” refleja imágenes, comparecencia de no-presencias, individuos no-sociales, no-humanos.

Ante todo, la abundancia de espejos. Donde hay espejo hay estadio humano, quieres verte. Pero no te ves. (...) Aquél teatro catóptrico había sido montado para arrebatarle toda identidad y hacerte desconfiar de tu posición. Una manera más de decirte: no eres el Péndulo ni estás en la posición del Péndulo. (Eco, 1989.)

La cultura del zapping y de los mundos virtuales nos coloca en una posición difícil como docentes. La decadencia de la autoridad patriarcal nos ha dejado sin argumentos de autoridad, la estética de los efectos especiales deja sin fundamentos, anula la posibilidad de una ética solidaria que interpele a sujetos sociales, políticos, con deberes y derechos que puedan asumir plenamente y con responsabilidad social.

En este momento, advertimos que la presencia de una gran cantidad de estímulos de diferente índole, marcados por la pregnancia estética de lo audiovisual, es tan avasalladora que, como señala Angelina de Belli (2001), transforma la experiencia y propone otros caminos de subjetivación que se instituyen a partir de los nuevos espacios, como el de los *massmedia*, el consumo y la sobrevaloración de la técnica. Birman (1997) por su parte, plantea que estas nuevas condiciones de constitución subjetiva resultan del “silenciamiento de las diferencias y homogeneización de las subjetividades”. Esta situación puede pensarse como un obstáculo para la aparición del deseo investigativo, en términos sublimatorios (Amorim García, 2001). De aquí se derivan consecuencias fundamentales para revisar las prácticas educativas y los modos de transmitir la cultura en aras de la socialización y culturalización de las nuevas generaciones.

Históricamente, fue la escuela la institución en la que la comunidad delegó la función educativa, la institución que puede homologarse a socialización secundaria, la institución en la que niños y jóvenes se preparan para vivir acorde a las pautas y leyes de una determinada sociedad, la institución a la que a la misma hora, desde diferentes lugares de cada ciudad o poblado, los niños y jóvenes se dirigen para compartir un mismo espacio y hablar sobre las mismas cosas.

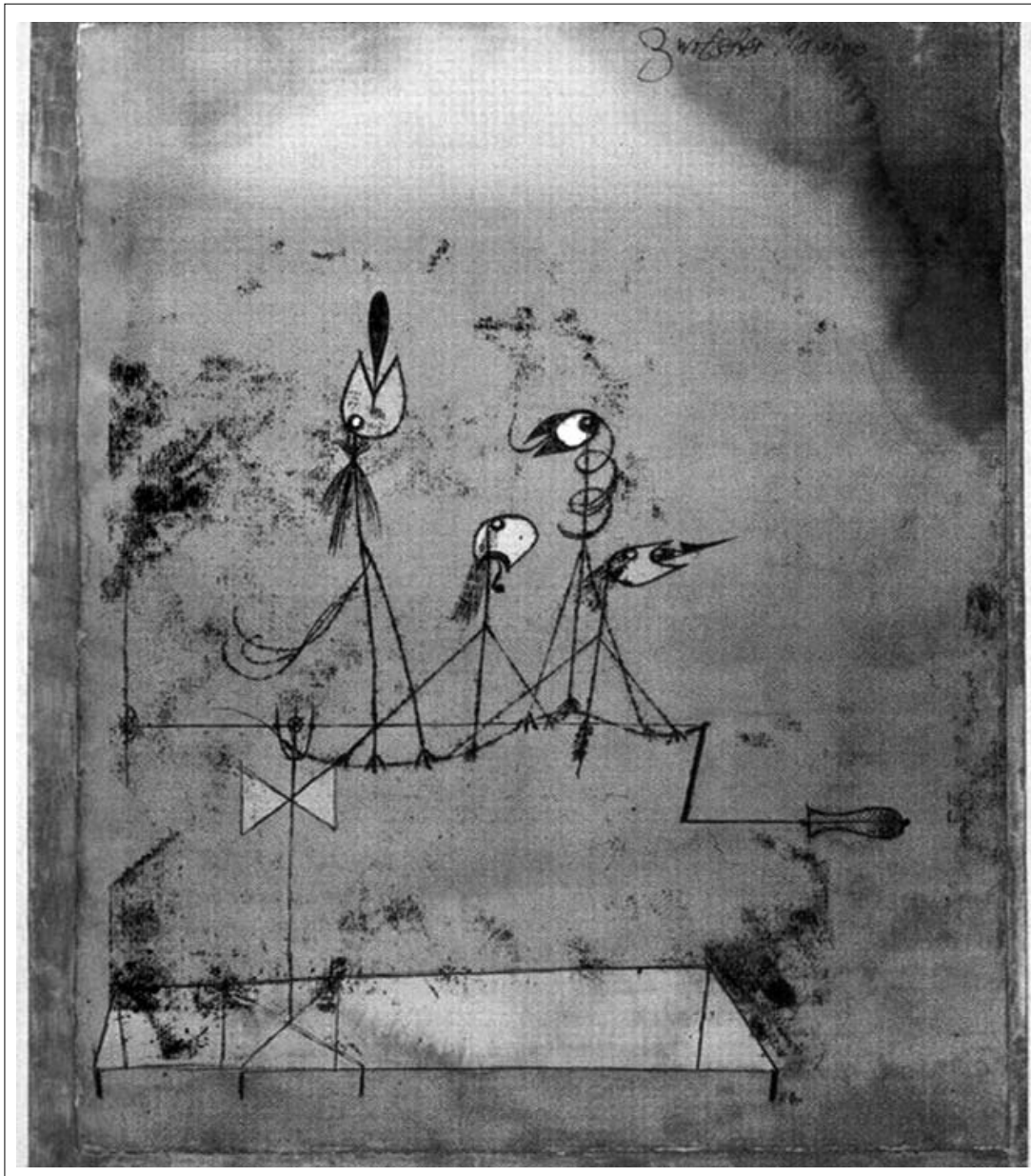
Cullen afirma que la escuela está atravesando, entre otras, por una crisis de lo público dado que los saberes que circulan en la escuela tienen una *universalidad restringida o condicionada*, y por lo tanto pierde su significación social.

La resignificación social de la escuela pasa entonces por la vigencia de lo público. Es decir que los saberes sean para todos sin restricciones, pero también sin expoliaciones de saberes previos. Porque la realidad no está restringida por arquetipos ideales fijos —esencias— ni tampoco está constreñida por formas a priori de la sensibilidad ni por categorías puras del entendimiento, que deciden, *a priori*, la subjetividad posible (Cullen, 1997).

La democracia, en tanto espacio público de debate, requiere argumentos fuertes y potentes ideales.

Lo público sería entonces, el lugar propio, absolutamente necesario, de vivir juntos, de la pluralidad y, por eso mismo, de la acción, de la política. Pero en la medida en que, como hemos visto, el *homo faber*, construye allí el mundo, pero posee un dominio público propio, el término

“público” es polisémico. Público significa; 1) lo que aparece en público, lo que allí se juzga digno; 2) el mundo en tanto es común, la separación que liga y que separa a los hombres (Amiel, 2000).



Máquina temblorosa. Paul Klee

¿Qué justificaciones e ilusiones llevan a niños y jóvenes, en este escenario globalizado, a realizar el esfuerzo por aprender, y a los docentes (adultos jóvenes y viejos) a intentar la hazaña de enseñar?

Como dice Ricardo Baquero, “esto implica una conciencia de que hay un trabajo por hacer y de que, si merece la pena, lo haremos, pero hay que estar convencido de que merece la pena y de que existe algo que ha motivado a la cultura a desplegar

semejante esfuerzo”. Sin embargo, no siempre hay tal conciencia ni sabemos muy bien tampoco cuál es el trabajo por hacer ni los motivos que lo justifican.

Hay fuerza de ley (Derridá, 1997), en el mandato de la cultura y de la escuela. La escuela se organiza alrededor de los contenidos escolares como representativos de la cultura, e invita al alumno a compartirla. Invita es sólo un modo de decir, hay fuerza de ley en esa invitación, como en todo proceso de culturalización o socialización. Porque el derecho es siempre una fuerza autorizada, una fuerza que se justifica o que está justificada al aplicarse, incluso si esta justificación puede ser juzgada, desde otro lugar como injusta o injustificable. No hay derecho sin fuerza (...) sea ésta directa o no, física o simbólica, exterior o interior, brutal o sutilmente discursiva, coercitiva o regulativa.

La justicia sin la fuerza es impotente, y si es impotente no es justicia, y la fuerza sin justicia es tiránica. ¿Cómo conciliar entonces ambos conceptos? Si no logramos que lo justo sea fuerte, debemos hacer entonces que lo fuerte sea justo,<sup>14</sup> entendiendo además que la decisión entre lo justo y lo injusto no está jamás asegurada por una regla (Derrida, 1997).

El problema es también, y ahora lo advertimos, cómo conciliar tal fuerza de ley, perdida la autoridad que pudo haberla sostenido, con el desafío político de una cultura democrática por y para sujetos críticos. Una fuerza de ley que parece pretender cambiar ahora a una autoridad pragmática de mercado, naturalizada en el “así son ahora las cosas, éste es el nuevo mundo en el que vivimos”, obviando una historia que tiene diseñados bordes y marcas. Y una historia también en la que se imaginaron y diseñaron otros bordes y otras marcas.

La crisis de lo político marca un rasgo destacable de la posmodernidad. El desencanto de la innovación y la transformación, la desilusión del orden y el progreso, la decepción de la revolución y el cambio... desengaño o sorpresa que nos sitúan frente al fin de siglo, sin un plan que nos oriente.

Y en efecto, yo sentía nostalgia del Plan, no quería tirarlo a la basura, había convivido demasiado tiempo con él (Eco, 1989.)

¿Qué es entonces “educar” en este contexto? Un “educar” que socialice sin castigar, que domestique sin disciplinar, sin homogeneizar...

¿Será posible pensar un “educar” que evite sostenerse en criterios vacíos de autoridad? ¿Cómo pensar argumentos que tengan fuerza de ley para sostener

---

14. “Así, no pudiendo hacer que lo que es justo sea fuerte, hacemos que lo que es fuerte sea justo”. Pascal, B. Pensamientos. Citado por Derridá, J. (1997)



un contexto de convivencia democrático? ¿Desde dónde repensar a ese sujeto que la escuela pedagogiza, para poder otorgarle el estatuto de sujeto político, aún siendo un niño o un joven al que la psicología definiría como inmaduro? ¿Qué nuevas funciones sociales para una institución hija de la modernidad, que ve carcomidos los principales *argumentos autores* que la definieron?

¿En qué lugar de lo real podremos ubicar la subjetividad, los espacios de interacción, la lucha con las significaciones, los deseos de ser, la dificultad de *saber estar*?

¿Desde qué lugar del mundo virtual seremos capaces de arriesgar una moneda al aire, una botella al mar, un mail al ciberespacio y convocarnos para reinventar nuestras instituciones?

¿Seremos capaces, en este nuevo milenio, de estar a la altura de las circunstancias y diseñar nuevas utopías?

¿Podemos darnos el lujo de no tener certezas? ¿Necesariamente las certezas cierran? ¿Podremos trabajar con certezas abiertas, certezas imperfectas... sostenidas en la inconformidad, certezas saludablemente indisciplinadas?

La escuela es la institución en la que cientos de miles de niños y jóvenes se reúnen diariamente en los mismos horarios. Este hecho, aparentemente banal, de supuesta mera coincidencia, define el estatuto más premonitorio de la escuela: la escuela es el lugar donde se “está”. Virar el eje del “ser” al “estar”, del “deber ser” al “saber estar”<sup>15</sup>. El lugar donde, como el zorro al Principito, nos esperamos; el lugar donde las cosas del mundo, como el color amarillo del trigo, nos remiten a otras cosas que dejaron su huella en el cerebro y en el corazón (sólo por asignarle un topo, a nivel de la palabra, a la ilusión); el lugar donde nos domesticamos, porque es refugio cotidiano, y a la vez que nos encultura nos aliena, a la vez que nos promete, nos prohíbe.

¿Podemos seguir pensando en las escuelas como hoy las conocemos? ¿En alumnos sentados en aulas que tienen bancos individuales y un pizarrón negro o verde (liso, sin efectos especiales) delante, al que no queda más alternativa que mirar y copiar? ¿Cómo operar desde este ámbito para que se produzca algo del orden del aprendizaje y la educación? ¿Seremos capaces de cambiar nuestras escuelas, hacer frente a esta posmodernidad ahuecada y ofrecer a nuestros alumnos un mundo desde el cual recrear, modificar, transformar/se, solidaria y éticamente?

---

15. Un “saber estar” que implica un profundo compromiso ético con la propia vida, con los otros, con el medio ambiente y con las instituciones.

## 4. Nuestra propuesta

### VIVIENDO EXPERIENCIAS CULTURALES

*El que viene al mundo para  
no alterar nada no merece  
ni miramientos ni paciencia.*

RENÉ CHAR

*¿Qué les interesa a nuestros alumnos? ¿Cómo hacer para satisfacer  
los múltiples intereses que se nos pueden presentar en el aula?  
Y por otra parte, ¿debemos trabajar solamente sobre lo que a los alumnos  
les interesa? ¿Cómo ampliaríamos entonces el mundo de intereses del niño  
o del adolescente si solo nos limitáramos a trabajar sobre lo que ya sabe,  
sobre lo que ya conoce?*

Vivimos en un mundo posmoderno en el que los valores, proyectos e ideales de la modernidad parecen ya no ser la respuesta adecuada a los nuevos problemas a los que nos enfrentamos. Nos hemos quedado sin respuestas para tantas cosas y con las mismas preguntas sin resolver.

Las condiciones de vida actuales han venido a transformar este mundo hasta tal punto que nuestras certezas han quedado desconcertadas, sorprendidas, confundidas, nuestras instituciones han quedado apabulladas, oscurecidas, descalificadas, y nuestra labor se enfrenta a diario con desafíos que parecen más ser del orden del absurdo y lo fantástico que de lo pedagógico o escolar.

Sin embargo, también sabemos que la escuela cumple hoy, más que nunca una función social irrenunciable, y que el valor del conocimiento que la escuela le puede ayudar a construir a niños y jóvenes es y será una de las herramientas más valiosas.

Por otra parte, la celeridad de la transformación de los conocimientos y la enorme cantidad de información y saberes que se generan a diario en el mundo, hace que sea indispensable ya no sólo, acercarle la cultura tal y como la conocemos sino, fundamentalmente, ayudarle a construir genuinas estrategias para aprender hoy y seguir aprendiendo en el futuro, con la certeza de que dichas estrategias los pondrán también en mejores condiciones para ser productores de cultura.

Los procesos a partir de los cuales se puede dar cuenta del aprendizaje tienen una complejidad difícil de explicar, pues todo intento de explicación es siempre, y de alguna manera, una simplificación o banalización. Cualquiera que haya intentado enseñar algo a alguien, puede advertir, al menos de manera intuitiva, cuántos aspectos se ponen en juego para ayudar o dificultar la comprensión mutua, como así también la cantidad de esfuerzo que uno y otro deben realizar para lograr construir unos códigos que les permitan una “comunicación” más o menos productiva, más o menos inteligible.

No sólo se producen desencuentros de sentidos al intentar enseñar y aprender, muchas veces los desencuentros también se producen en relación con los deseos puestos en el enseñar y el aprender, y así solemos encontrarnos con temas que nos resultan menos interesantes, menos accesibles a nosotros mismos, como docentes y también a nuestros alumnos. Otras veces nos encontramos con verdaderas murallas que unos u otros solemos levantar de manera más o menos conciente, haciéndose casi imposible el vínculo mínimo, indispensable para entablar el primer diálogo que nos convoca a docentes y alumnos en la tarea de aprender.

A veces, cuando advertimos estas “murallas” en nuestros alumnos, puede que estemos tentados a dejar a ese alumno “en su mundo”, o a imponerle, de manera más o menos autoritaria, la obligación del trabajo escolar. En ninguno de estos casos logramos nuestro objetivo. El problema del interés previo del alumno por aprender es un gran interrogante y, a veces, un insondable misterio que se nos opone de antemano. ¿Qué les interesa a nuestros alumnos?

Si creemos con real convicción en lo interesante del mundo de la ciencia o del arte que tenemos para compartir con ellos, tal vez podamos buscar nuevos modos para convocarlos, para desafiarlos, para crear en ellos nuevos interrogantes a partir de los cuales problematizar creativamente el mundo y la cultura.

Todo hombre, por naturaleza, desea saber<sup>16</sup>. Toda sociedad, históricamente, disciplina con poder este deseo de saber. Aquí se convoca al tercer personaje enunciado junto al deseo y el poder: *la pregunta*. La pregunta es un buen lugar para aproximarnos a la “sana inquietud de saber” (Cullen, 2004).

Ahora bien, si el deseo, el interés por aprender y enseñar no está puesto ahí, en el aula, es muy difícil que algo de este esfuerzo por comunicarse y entenderse suceda.

### **La escuela: un lugar posible**

Recién cuando algo de este deseo, de este interés por (hacer el esfuerzo de) enseñar y/o aprender esté ahí puesto, recién entonces podemos empezar a hablar. La cuestión sería:

- 1- “hacer algo” para que este interés aparezca en el aula
- 2- ubicar el interés por enseñar y por aprender en “algún lugar”
- 3- permitirle “un tiempo” para que el interés se genere, se construya y se sostenga.

1- Veamos el primer punto: “*hacer algo*”. Creo que este algo que tenemos que hacer está relacionado con los contenidos escolares, con el modo como los presentamos y con las actividades que proponemos para que el alumno los construya.

Presentar los contenidos escolares como saberes abiertos, incompletos, imperfectos, pasibles de revisión y recreación.

Para ello, como docentes, tendremos que estar dispuestos a modificar las rutinas habituales de nuestras estrategias didácticas, dispuestos a interrogar nuestros propios saberes e interrogarnos, dispuestos a explorar otros caminos de acceso y, lo que es más importante, es necesario que dominemos con destreza y profundidad el conocimiento que habremos de proponer al alumno, esto es, conocer los orígenes, los problemas que intentan o intentaron resolver, los misterios que intentan o intentaron explicar o comprender, los *contextos de producción* de esos saberes. Presentar esos saberes articulados a los contextos

---

16. Aristóteles comienza su *Metafísica* diciendo: “Todo hombre, por naturaleza, desea saber.”

de producción de los mismos, que no queden articulados sólo curricularmente, o sea, enlazados con lo que aprendieron el año pasado y lo que aprenderán el año próximo. Que lo que justifique la incorporación de esos contenidos sea su valor científico, artístico, cultural o tecnológico, y no la clásica justificación burocrática: tienen que aprenderlo porque lo van a necesitar el año próximo.

Porque entonces la solución es muy simple: eliminamos el contenido del año próximo y evitamos así tener que aprender hoy esto que parece no tener demasiada importancia ni valor. Muchas veces, cuando los alumnos preguntan “¿para qué sirve?” está en realidad preguntando “¿y esto a quién le importa, qué valor tiene?” Nos están preguntando por la significación social de los contenidos escolares. Podríamos arriesgar que su pensamiento sería el siguiente: Si usted me demuestra que esto es importante, tal vez yo entonces podría hacer el esfuerzo de intentar aprenderlo. No es un problema de utilidad pragmática, nada más lejos del pensamiento del niño o del joven. Porque los adolescentes, los niños, no son impermeables a la cultura. El problema es que a los contenidos escolares los presentamos como formando parte de una curricula, y no como formando parte de la cultura, incompleto, interrogando e interrogándonos.

Significatividad que no se asocia necesariamente con el interés previo de cada alumno singular, sino con lo relevante, elocuente, revelador, explicativo del nuevo conocimiento, con la importancia social, comprensiva o instrumental que los conocimientos pueden tener. De lo contrario quedamos atrapados en la dicotomía entre el *espectáculo* y el *pragmatismo*. No todo tiene aplicación inmediata, utilidad concreta en la vida cotidiana. ¿Qué utilidad puede tener saber que Dalí fue un pintor o que Shakespeare escribió “La tempestad”?

Hoy, las nuevas condiciones sociales, han hecho que nuestras instituciones, las llamadas instituciones básicas de la sociedad, estén siendo atravesadas por un fenómeno particular, el de los medios masivos de comunicación, entre ellos, reconocen una incidencia particular la TV y la red Internet. Esto no necesariamente es ni bueno ni malo en sí mismo. Sucede sin embargo, que aun no sabemos vivir en este nuevo mundo, y hay ciertos efectos de este nuevo mundo que no tendríamos que tolerar.

Cuando el Estado moderno se establece, interpela a los hombres y mujeres como ciudadanos, como sujetos políticos. Cuando el Estado se corre, se transforma en un Estado mínimo, achicado, deja un lugar que viene a ser ocupado por el mercado. Pero el mercado no nos interpela como sujetos políticos, sino como consumidores, y se borran las distancias entre niños, adolescentes y adultos.

Estas prácticas dominantes no consideran la diferencia moderna entre el mundo adulto y el mundo de la infancia que instituyó simbólicamente a la niñez (Corea).

Al cambiar la interpelación hacia los niños, pensados como consumidores del *llame ya*, de la satisfacción inmediata, desaparece también para ellos, la promesa de futuro. El concepto de infancia surge con la modernidad como resultado histórico de un conjunto de prácticas promovidas desde el Estado burgués, que a su vez lo sustentaron. Estas prácticas dieron lugar a la familia burguesa como espacio privilegiado para la contención de los niños. Las otras dos instituciones que se ocuparon de ellos fueron la escuela y el juzgado, la primera educando la conciencia del hombre futuro, y la segunda promoviendo la figura del padre en lugar de la ley. Es así como desde el comienzo el niño en la institución escolar no existe sino como promesa en el futuro. El niño deberá pasar por una serie de etapas de formación para convertirse en “adulto, ciudadano”. La escuela será entonces un lugar clave para la separación del mundo adulto del de los niños. No es pasible, sin embargo, de cualquier significación sino que representa el lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializarse.

Dicho de este modo vemos en el discurso posmoderno, y por ende en el campo pedagógico, que este desacople puede pensarse como síntoma. Síntoma del agotamiento de las instituciones que forjaron la infancia (la escuela pública, la familia burguesa, el juzgado de menores, las instituciones de asistencia a la familia). Agotamiento que implica la imposibilidad de sostener la consistencia de su objeto (Corea, 1997).

Pero resulta que la escuela sigue interpelando a sus alumnos como niños o adolescentes, los sigue pensando como futuros ciudadanos, y les otorga calidad de sujetos políticos. Aquí hay un problema que habrá que resolver, pero no necesariamente la solución será cambiar este discurso y mimetizarnos con el discurso consumista del mercado globalizado.

Crisis de la modernidad, quiebra del sistema educativo, los derechos de la mujer, del niño, de las minorías étnicas y sexuales, caída de la autoridad patriarcal, sujetos desfondados, interpelación atemporal de los masmedia, prevalencia del mercado, Estado mínimo, nuevos movimientos sociales autogestionarios que están poniendo al país patas para arriba...

Todo esto está sucediendo pero no nos engañemos, no es el fin de la historia ni el fin de las ideologías. Está empezando una nueva historia. Estamos ideando un nuevo mundo.

Tendremos que estar atentos, y a la altura de las circunstancias para repensar las escuelas, para rescribir los nuevos proyectos educativos para nuestras jóvenes generaciones. Y también ser capaces de aceptar que lo que quede del proceso educativo sea más intangible, menos evidente que las gruesas carpetas repletas de hojas y de ejercicios, las planillas y boletines de notas, pero no por ello despreciable.

Tal vez debamos aceptar que la formación de un sujeto político, crítico y autónomo que sea más incompleto, menos memorioso más atrevido para jugar con los conceptos, menos lleno de información, más capaz de razonar y producir la que no encuentre.

La escuela, para estar en condiciones de asumir las nuevas funciones sociales, habrá de transformarse, crear una nueva cultura escolar, sostenida en otros valores, en otros criterios, organizada de acuerdo a otras miradas, administrando sus espacios y los tiempos de otras maneras, estableciendo nuevos roles, construyendo sociabilidades diferentes. No se trata de competir con el mundo del espectáculo para atrapar la atención de nuestros alumnos. ¿Qué tiene de interesante, frente a los chismes de famosos, de juegos telefónicos por premios y dinero, una célula, un algoritmo, una revolución o un verbo conjugado?. Si no podemos responder estas preguntas no podremos enseñar, no podremos generar ese espacio necesario para que aparezca en el otro su propia pregunta, el deseo de saber. Los saberes escolares tienen la función de “interpelación” de los conocimientos y supuestas verdades. La pregunta sería un modo de “resistirse sanamente a ser enseñado”, un modo de cuestionar las verdades que el docente o el libro dicen.

La pregunta es un “ruego” que ponemos entre lo que sabemos y lo que no sabemos. Es decir, una “inter-rogación”. Nadie pregunta si lo sabe todo, y nadie formula una pregunta si no sabe algo de lo que ignora. Este “ruego” es, justamente, la demanda que representa al deseo. El problema radica, sin embargo, en que esa representación, es cierto, puede ser un *disfraz* de lo que no queremos saber, puede ser una *simulación* para satisfacer el deseo de saber de otro, puede ser una mera astucia para “adaptarnos”, pero puede ser, y de esto se trata, una forma de resistencia y de interpelación (Cullen, 2004).

Hoy, el discurso pedagógico que interpela a un sujeto en formación choca con el mensaje del mercado que interpela a un sujeto en actualidad. Este choque de significaciones acerca de la infancia puede ser pensado como una situación a trabajar en la institución educativa.

Por otro lado, ha empezado a aparecer en los modos en que los docentes significan algunos de los comportamientos de sus alumnos, cierta posibilidad de pensarlos como “por fuera” del concepto tradicional de infancia, y comienza a aparecer un nuevo sujeto, el que presenta el discurso mediático: la infancia delincuente, la infancia sin pautas, una infancia como producto de una crisis

de socialización primaria cuyas causas suelen ser atribuidas a las dificultades que presenta hoy la institución familia para contener, educar y socializar a los niños en el marco de las pautas que la escuela considera adecuadas.

Todo esto nos presenta una situación que sólo puede abordarse desde una mirada crítica y desde una perspectiva institucional.

Los docentes de manera individual, no pueden hacer frente a estas problemáticas, por lo que la alternativa tendrá que presentarse desde lo institucional, trabajando en las franjas que la cultura institucional deja como resquicios para ser revisada y transformada.

Educar es, entonces, transmitir una experiencia cultural de una generación a otra, abrirle las puertas de acceso a la cultura, ayudarle a pensar y permitirle el espacio de debate y discusión. Aceptar la fuerza de los argumentos de las nuevas generaciones sin llorar la derrota, pudiendo resignificar en cada acto de transmisión el proyecto social, institucional y nuestro propio proyecto de vida.

De esta manera, el interés por aprender, el esfuerzo que haremos por lograrlo, *el que valga la pena* intentarlo, implica un trabajo y un proceso, de ninguna manera es algo que pueda darse milagrosamente y de una vez para siempre.

El interés puede ser así pensado como una cuestión a construir, *a posteriori* y no necesariamente un, *a priori*. Muchas veces, suele suceder que hasta que no conocemos con cierta profundidad de qué se trata algo no logramos despertar el interés. Pero, para hacer el esfuerzo de intentar averiguar qué de interesante puede tener eso nuevo que se presenta para ser conocido, el modo de presentación del mismo habrá de ser significativo para el alumno.

Significatividad que no se asocia necesariamente con el interés sino con lo relevante, elocuente, revelador, explicativo del nuevo conocimiento.

De esta manera lo significativo se enlaza ya no con el problema de la “motivación” o de la “utilidad” de los saberes, sino con la importancia social, explicativa, comprensiva o instrumental que los conocimientos pueden tener. De lo contrario quedamos atrapados en la dicotomía entre el *espectáculo* y el *pragmatismo*.

Puede suceder también que un tema nos parezca interesante y a poco de iniciado su estudio vayamos perdiendo el interés que el mismo había despertado, que no encontremos lo que esperábamos encontrar, o por el contrario, que algo que en un comienzo nos parece poco interesante, en cuanto comenzamos a adentrarnos en su estudio empezamos a interesarnos y el problema logra atrapar nuestra atención. Por eso digo que el interés por el aprendizaje no es una cuestión necesariamente de motivación previa, ni tampoco es una cuestión de todo o nada que pueda darse de una vez y mantenerse constante.



Hay idas y vueltas, la cuestión es mantener la expectativa abierta y para ello habremos de ser creativos para no cerrar los saberes con respuestas absolutas, sino mantener abierta la interrogación en todo momento, problematizando y recreando la ciencia, el arte, la técnica, los conceptos y procedimientos.

Esta construcción implica generar en el aula un espacio “virtual” y dedicarle un tiempo al que llamaremos “lúdico”, en el que tendría que suceder algo que podríamos llamar “una experiencia cultural”.

*Por tanto, ese “algo” que tenemos que hacer es transformar el enseñar y el aprender en una “verdadera experiencia cultural”.*

2- Ubicar el interés en algún lugar: a la experiencia cultural y por tanto, educativa, se la puede describir como una zona intermedia, nos diría Winnicott. Estamos hablando de un espacio intersubjetivo que se localiza en el aula y en la institución escolar.

3ra. zona o zona intermedia de experiencia, a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior, entre lo subjetivo y lo que se percibe como objetivo.

“... existe un espacio potencial, que puede convertirse en una zona infinita de separación (esta separación, producto de la confianza, significa que la “madre” ofrece la oportunidad de pasar de la dependencia a la autonomía), que el bebé, el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar de juego en forma creadora” (Winnicott, 1971).

En esta zona está el juego, la creación, la apreciación artística, los sentimientos religiosos, los intereses, la motivación. Pero también puede ser cubierta con el fetichismo, las adicciones, las mentiras, el robo, la pérdida de los sentimientos afectuosos, los rituales obsesivos, etc.

¿Qué eligió la escuela para esta tercera zona?

¿Elegió llenarla con la ciencia y el arte o con los rituales obsesivos y ejercicios mecánicas?

¿Dónde nos ubicamos nosotros como docentes, dónde ubicamos nuestras actividades, las tareas, los objetos de conocimiento?

¿Los ubicamos en esta tercera zona, espacio compartido, en el que participamos docentes y alumnos y tarea? ¿O lo ponemos por fuera? Porque no puedo comprometerme con algo que no me pertenece, con algo que me resulta ajeno y extraño.

Si los saberes y las tareas se presentan como “del docente y para el docente” difícilmente logremos que los adolescentes se hagan cargo de ellas. Diferente es el caso del niño más pequeño, pero en el adolescente esto es absolutamente central en relación con el aprendizaje.

Es una zona de experiencia que no es ni interna ni externa, porque es compartida y sostiene la posibilidad de la labor científica creadora y las intensas experiencias que corresponden a las artes y la investigación científica.

Ahí, dice Winnicott, en esa zona de superposición entre el juego del niño y el de otra persona, en el espacio potencial entre lo objetivo y lo subjetivo, existe la posibilidad de introducir enriquecimientos. El maestro apunta a ese enriquecimiento.

El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto). Lo mismo puede decirse acerca del juego. La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego (Winnicott, 1971).

Y es aquí, en este lugar, en este espacio virtual que va del juego a las experiencias culturales, donde el niño y el adulto están en libertad de ser creadores.

En relación con el sujeto, es la “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky. En relación con la institución, es el espacio perdido de la escuela, al que Cullen denomina “la crisis de lo lúdico”. Y en relación con el aula, como grupo clase, es el “espacio colectivo de enseñanza y aprendizaje”.

Si lo que se aprende queda ligado a los contextos en los cuales se lo ha aprendido, en el caso de la escuela esta afirmación adquiere el valor de una fuerte hipótesis de trabajo, pues quedarán marcados los conocimientos construidos y, por tanto, marcado el propio sujeto en tanto productor de dichos conocimientos en ese espacio colectivo, en ese contexto escolar particular. Este **espacio colectivo** se genera en el marco de una institución escolar que admite determinadas interacciones entre los miembros y con los conocimientos (Bixio, 1998).

*Es un modo de concebir la educación como creación y ya no como mera reproducción, repetición.*



Los esfuerzos estériles. Cenicitas

3- Darle un “tiempo” para que el interés se construya, se genere y se consolide: Desde la perspectiva de la subjetividad, el tiempo es una experiencia. Jugar para Winnicott es ser capaz de vivir una experiencia cultural. El jugar tiene un lugar y un tiempo. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear (acciones internas) y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer. Y el hacer, en educación, es aprender. El aprender lleva tiempo, pero no un tiempo de repetición, afianzamiento y aplicación, en el sentido clásico del término. Se trata de un tiempo lúdico, de creación.

En nuestro caso, rescatar lo lúdico del enseñar y el aprender significa idear modos creativos y novedosos de abordar y resolver los problemas, llenar de significaciones los datos y los conceptos, abrir espacios para construir procedimientos y sentidos, como propone un verdadero hacer constructivista.

Hemos entendido la actividad del alumno como una necesidad de actividad cognitiva pero hemos obviado su calidad de sujeto político en relación con la institución escolar y los procesos que allí acontecen. Interpelamos a sujetos pedagógicos, no a sujetos políticos con deberes y derechos.

El problema de la motivación es el desafío de trabajar en el espacio potencial, virtual y compartido, en el cual se construye, se gesta y se sostiene el interés y el compromiso. El problema de la motivación depende, más que de cada sujeto, de la manera como presentamos los saberes y de lo que le proponemos al alumno que haga con ellos, esto es, del sentido de la tarea. Un sentido que no se agota en el trabajo de las ideas previas, que no es solo psicológico, sino fundamentalmente social, compartido y legitimado.

En síntesis, intento acercar una propuesta que nos interroge en futuro ¿Habrá una vez una escuela que sea capaz de conmover con sus relatos a los niños y jóvenes que allí se reúnen a diario? ¿Seremos capaces de inventar, recrear, idear formas de gestión institucional, curricular y áulica que rompan con los rituales obsesivos y las rígidas estructuras escolares que conocemos? ¿Podremos encontrar un sentido apasionante para nuestro trabajo, aquello que nos gustaría ser, que nos gustaría hacer, que deseamos que suceda, para estar en condiciones de construir nuevas utopías?

Nuestra propuesta, pensada en función de lo que llamamos optimismo localizado, intenta recuperar la ilusión de la promesa. Repensar hoy la educación y la escuela, transformarla y darle nuevos sentidos, implica así, antes que nada, reconocer que es imprescindible recuperar lo singular, placentero y reparador del acto educativo. Otorgarle al aula el poder de constituirse en un espacio colectivo, compartido, de constitución subjetiva y de despliegue lúdico. En donde la cultura circule y se haga palabra desde la singularidad de quien la enuncia y de quien la escucha, de quienes la comparten y se comprometen en un juego apasionante: el de desafiar a la ciencia, al arte y a la cultura.

*La cuestión de la motivación es un problema colectivo, social, a construir en el aula y en la escuela. Y lo que está en juego es el deseo de enseñar y aprender.*



## SEGUNDA PARTE



# 1. Estrategias de aprendizaje y motivación

## CUANDO EL INTERÉS SE DILUYE

*Lo que en cierto sentido define la educación y su diferencia de otras acciones sociales es su intento de “socializar”<sup>17</sup> mediante el conocimiento”. Es desde esta tarea que es posible entender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.*

CULLEN

### Segunda hipótesis:

*Las propuestas de las actividades escolares son poco significativas desde el punto de vista lógico, psicológico y social.*

Si logramos flexibilizar, problematizar, abrir los saberes escolares y presentarlos con toda la significación que éstos pueden tener, habremos logrado romper con algunas de las mayores **falacias de la escuela**:

---

17. Agregamos “y subjetivar” sin con ello creer que modificamos la idea de Cullen, por el contrario, todo el texto alude a esta concepción y es inspirados en él que podemos decirlo.



- los conocimientos no son “cosas”, no son “entidades” sustantivas ni estáticas,
- el aprendizaje no requiere de cierta capacidad de memoria entendida como un “archivo”,
- el interés no depende de manera mecánica del medio socio-cultural de los alumnos ni es este un “contexto determinante”,
- la voluntad de aprender no es “natural”,
- la inteligencia no es una capacidad a la manera de los “recipientes”, en los que *les entra* más a algunos que a otros y según sea su abertura a algunos *les sale* más que a otros.

Todo proceso de aprendizaje implica la reorganización del sistema de representaciones con el que contamos. Para que esta reorganización tenga lugar, es necesario que los nuevos contenidos de conocimiento tengan, en la estructura previa del sujeto, “puntos de apoyo” a partir de los cuales comenzar a trabajar. Estos “puntos de apoyo” pueden ser las ideas previas o los conocimientos previos del sujeto. Sin embargo, para que se produzca tal reestructuración es necesario que hagamos algo con estos “puntos de apoyo” y con los nuevos conocimientos, que intentemos trabajar con ellos, y no sólo con los nuevos conocimientos, también se deben poner en juego los anteriores. Y cuando decimos que “es necesario que hagamos algo” me refiero a un trabajo intelectual, cognoscitivo, a poner en juego **operaciones del pensamiento**, que pueden o no necesitar complementarse, a su vez, con acciones de manipulación.

Pero a su vez, no cualquier operación del pensamiento sirve de la misma manera para el aprendizaje de los diferentes contenidos. Cada área curricular aborda objetos de conocimientos que tienen una particular manera de ser construidos, podríamos decir, los métodos y técnicas propios de cada ciencia o arte, habrán de traducirse en operaciones cognoscitivas y éstas, a su vez, habrán de estar guiadas por las estrategias didácticas del docente y por las estrategias de aprendizaje del alumno.

En este sentido, es importante señalar que a medida que avanzamos en la escolaridad, la presencia del docente se torna cada vez más “indirectamente significativa”. Podríamos decir que, en los años superiores se trata de intentar aprender algo sin el otro (docente) presente, esto es, tomar un texto, un apunte, la carpeta, etc., e intentar aprenderlo. En este caso el problema se torna mucho más complejo aún.

El alumno trabaja con mayor autonomía y realiza más trabajos por fuera de las horas de clase. Esto hace que la necesidad de revisar las estrategias de aprendizaje se torne más importante a medida que avanzamos en la escolaridad, pero que, sin embargo, no es algo que podamos dejar para los últimos años de la escolaridad.

También, siguiendo en este mismo sentido, las estrategias didácticas del docente merecen ser especialmente tenidas en cuenta, incluso cuando éstas sean solamente la ya famosa “clase expositiva”. En todos los casos, las estrategias del docente serán un elemento de fundamental importancia para pensar las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Pretendemos dar cuenta de la complejidad de los aspectos y dimensiones que el proceso de enseñanza-aprendizaje entraña y la imposibilidad de reducirlo, por tanto, a una serie de indicaciones, por claras o efectivas que éstas puedan ser. Con esto dejamos aclarado que intentamos aportar elementos para ayudarles a nuestros alumnos a aprender significativamente y en profundidad, y que por tanto, no haremos referencia a las llamadas *técnicas de estudio* ya que éstas pueden o no implicar estrategias de aprendizaje en profundidad. Son solamente apoyaturas que el alumno puede utilizar y es importante que las conozca, pero no resuelven ni agotan el problema tal como lo consideramos en este texto.

El docente interesado encontrará al final de la sección una encuesta a la que, realizándole los ajustes del caso, podrá utilizar para recoger información acerca de los modos de aprender de sus alumnos. Los datos que esta encuesta puede ofrecer, podrían ser un material muy rico a tener en cuenta a la hora de planificar las propias estrategias didácticas, como así también para orientar los procesos de aprendizaje del grupo.

La encuesta consiste en preguntas acerca tanto de las condiciones internas, subjetivas, que definen una determinada modalidad de aprendizaje y estudio, como también de las condiciones externas que cada sujeto requiere para lograr la concentración adecuada y el clima ideal de trabajo y estudio.

La variedad de respuestas que se pueden encontrar no siempre serán posibles de coincidir, de todos modos, lo que se pretende, no es transformar el aula de acuerdo a lo que cada alumno está habituado a hacer o a lo que cada uno necesita, sino justamente poder ofrecerles a los estudiantes, condiciones básicas o mínimas a partir de las cuales puedan mejorar sus propias estrategias, optimizando los recursos y condiciones externas.

Así por ejemplo, podemos encontrarnos con alumnos que están habituados a estudiar con música, o con el televisor encendido, mientras otros necesitarán silencio y el máximo de tranquilidad para concentrarse. Es por tanto imposible llevar estas condiciones al aula, pero sí podemos tenerlas en cuenta a la hora de organizar grupos de estudio o de trabajo, como así también ayudar a buscar alternativas para compartir los espacios de estudio en un clima adecuado entre “el bullicio de unos y el extremo silencio de otros”.

Finalmente, la encuesta puede ser re trabajada como ejercicio de *metacognición*, esto es, puede ser un disparador interesante para que el alumno autoevalúe sus propios procedimientos y hábitos de estudio y aprendizaje.



## 2. Algunas conceptualizaciones

*Llamamos “estrategia de aprendizaje” al conjunto de operaciones del pensamiento, acciones, habilidades, destrezas y procedimientos que un sujeto elige con el propósito de recordar, construir, comprender, estudiar, un determinado conocimiento, una determinada información.*

Conviene diferenciar “estrategias de aprendizaje” de “destrezas o habilidades” que se utilizan dentro de una estrategia, como por ejemplo subrayar, tomar nota, elaborar cuadros, realizar síntesis, etc.

En el caso de que estas habilidades impliquen una simple ejecución mecánica, sin estar planificadas en una secuencia dirigida a un determinado fin u objetivo, no podemos llamarlas propiamente **estrategias de aprendizaje**, dado que sólo pueden constituir una simple repetición mecánica de recursos o habilidades que no ayuden en nada, o lo hagan pobremente, a la hora de aprender determinados conocimientos.

Para que sean propiamente **estrategias de aprendizaje**, es necesaria alguna relación con procedimientos metacognitivos. Esto nos muestra, como señala Pozo, que

Es insuficiente enseñar a los alumnos técnicas de estudio que no vayan acompañadas de ciertas dosis de metaconocimiento sobre su empleo (Pozo, 1992).

### **APRENDER A APRENDER: la metacognición y la toma de conciencia como procedimientos**

El aprendizaje, desde una perspectiva epistemológica constructivista, es entendido como la transformación o re-organización de esquemas y teorías previos,

en tanto implican la re-construcción de un objeto de conocimiento intuitivo en un **objeto de conocimiento** científico, entendiendo por objeto de conocimiento tanto a un concepto como a una teoría o disciplina científica, y también los procedimientos, las habilidades y destrezas que esas disciplinas o teorías implican (realizar una entrevista, construir un plano, diseñar un plan de tareas, etc.).

Lograr el objetivo de *aprender a aprender* implica pensar estrategias de enseñanza que tiendan al logro de **procesos metacognitivos**. Para ello, las estrategias didácticas han de apuntar a mejorar no ya los productos de los aprendizajes, sino fundamentalmente los procedimientos mediante los cuales estos aprendizajes se construyen. No podemos pensar estrategias de aprendizaje significativo y autónomo en las que no medien procesos metacognitivos. La tarea docente es de fundamental valor, en la medida en que se advierta con claridad, cuáles son las condiciones básicas, indispensables, que han de reunir las estrategias didácticas, y que éstas se relacionen y articulen con las condiciones básicas, mínimas e indispensables que reúnen los aprendizajes para considerarse como significativos y autónomos.

El término **metacognición** se ha asociado tradicionalmente al conocimiento que los sujetos tienen de sus propios procesos de conocimiento o de los contenidos de éstos. Así la metacognición es un proceso relacionado con el conocimiento que el sujeto puede alcanzar de sus propios procesos mentales o de la información sobre la que éstos ejercen. Como consecuencia de ello, el sujeto podrá entonces auto-controlar sus propios procesos de conocimiento.

Sin embargo, no todo lo que sucede en el proceso de conocimiento podrá ser objeto de procesos metacognitivos, dado que están involucrados otros conceptos y mecanismos, que limitan y condicionan la metacognición. Es así necesario revisar el concepto de conciencia, dado que todo proceso metacognitivo implica de alguna manera la participación de la conciencia, al menos en el sentido de que el sujeto debe tomar conciencia de dichos procedimientos.

Piaget define la toma de conciencia como “conceptualización de la propia acción”, oponiéndola a lo que él mismo llama “toma de conocimiento”.

La toma de conciencia se orienta hacia los mecanismos centrales de la acción del sujeto mientras que la toma de conocimiento del objeto se orienta hacia sus propiedades intrínsecas (Piaget, 1974:263).

Esta diferencia nos aclara dos aspectos involucrados en los procesos metacognitivos: el referido a los procesos psicológicos puestos en juego

en el conocimiento, y el referido a la información que el sujeto construye de los objetos de conocimiento.

Para que sea posible hablar de toma de conciencia es necesario que sujeto y objeto se encuentren diferenciados, y a su vez es necesaria la función semiótica, ya que se trata de la interiorización de acciones materiales en representaciones semiotizadas.

El mecanismo a partir del cual se produce la toma de conciencia está ligado a las regulaciones automáticas cuando, al no ser éstas suficientes, se hace necesario buscar medios nuevos para una regulación más activa, fuente de elecciones deliberadas, lo que supone la conciencia.

La toma de conciencia procede de la periferia al centro, si se definen estos términos en función del recorrido de un comportamiento dado. (...) Más precisamente no definiremos la periferia ni por el sujeto ni por el objeto, sino por la reacción más inmediata del sujeto frente al objeto... Diremos entonces que la toma de conciencia, partiendo de la periferia (objetivos y resultados), se orienta hacia las regiones centrales de la acción cuando trata de alcanzar el mecanismo interno de ésta: reconocimiento de los medios empleados, razones de su elección o de su modificación (Piaget, 1974:256).

Según el significado que se le atribuye a este concepto **toma de conciencia** estamos habituados a entenderlo como un  *echar luz sobre acciones ya ejecutadas*. Desde la perspectiva piagetiana, debemos entenderlo como una verdadera **conceptualización**, como un pasaje de una asimilación práctica a una asimilación por conceptos. Esto es, cuando los objetos son asimilados a un sistema de clases o a un sistema de relaciones. Por tanto, no es el éxito o veracidad de la respuesta del niño ante la toma de conciencia lo esencial, sino por el contrario, en cada una de las instancias del proceso el niño va tomando conciencia progresivamente de su acción y esto en función de los cambios en su nivel de conceptualización.

El mecanismo de la toma de conciencia es la conceptualización, y no es identificable con la representación de las acciones, aunque es su condición necesaria. La diferencia está dada en que las representaciones son estáticas y la conceptualización involucra coordinaciones inferenciales. La conciencia es así una reconstrucción compleja, que acepta omisiones y deformaciones, entendiendo que lo que se hace consciente ya había sido construido en el plano de la acción. El dinamismo de la toma de conciencia debe entenderse a la luz

de la teoría de la equilibración, a partir de situaciones de desequilibrio, los conceptos se forman por procesos de reequilibración.

Las situaciones perturbadoras buscan ser compensadas, ya sea anulándolas o integrándolas dentro del sistema.

En los procesos de conocimiento hay conciencia de los resultados e inconciencia de los mecanismos intervinientes. La toma de conciencia, además de ser una interiorización de las acciones (su representación), es una construcción. Es decir, las coordinaciones intrínsecas de las acciones sólo pueden hacerse conscientes a condición de ser reformuladas en un nuevo nivel (Castorina, 1980:123).

El mecanismo a partir del cual se reformulan las acciones en un nuevo nivel, ha sido denominado por Piaget **abstracción reflexionante** y consiste en “extraer de un sistema de acciones u operaciones de un nivel inferior ciertos caracteres, que como el reunir o el ordenar, no son una propiedad de los objetos como tales, sino que son caracteres estructurales de las acciones que se ejercen sobre ellos” (Castorina, 1980:123).

Piaget diferencia la abstracción reflexionante de la **abstracción empírica**, dado que esta última extrae y generaliza los caracteres comunes de una clase de objetos.

La primera se refiere estrictamente a la toma de conciencia, mientras que la segunda nos remite a la toma de conocimiento. La importancia que estos conceptos tienen es que nos ayudan a valorar la importancia de la metacognición en tanto incide en los procesos de aprendizaje autónomo, a la vez que nos facilitan la discriminación entre los procesos de construcción del conocimiento y las acciones metacognitivas que el sujeto realiza y sus efectos sobre la propia conducta de quien conoce, de manera tal de adecuar las estrategias didácticas hacia dichos procesos, orientando la enseñanza de acuerdo a criterios de ayuda pedagógica que se inscriban en procesos metacognitivos. Enseñar a aprender, ayudar a tomar conciencia de los propios aprendizajes, orientar al educando, son todos términos que coinciden en un mismo objetivo: el aprendizaje autónomo, y aunque la bibliografía sobre el tema sea vasta y responda a diferentes líneas teóricas, podemos encontrar puntos de apoyo comunes, a partir de los cuales definir estrategias didácticas que orienten al sujeto en la construcción de conceptos desde una perspectiva cada vez más autónoma y reflexiva.

No alcanza sin embargo, con aludir a la voluntad del sujeto para que tome conciencia de los procesos implicados en la construcción de conocimientos. No se trata por tanto de motivar adecuadamente. Por el contrario, consideramos que

el desafío está dado en la capacidad del docente para reconocer los mecanismos psicológicos responsables del conocimiento, y orientar en consecuencia, las construcciones cognoscitivas de sus alumnos. Más aún, entendiendo que “no hay uno, sino muchos procesos de aprendizaje, y en cada uno a su vez se pueden distinguir muchos subprocesos”.

Cada disciplina tiene “su estructura de pensamiento, de solución de problemas y de aprendizaje específica. Los alumnos deben por tanto tomar conciencia de las formas de pensamiento y aprendizaje de las disciplinas particulares (Aebli, 1991:160).

Toda actividad cognoscitiva consiste en vincular significaciones, y toda significación supone una relación entre algún significante y una realidad significada. Es en este sentido que hablamos de conocimientos significativos. Ahora bien, para hablar de aprendizajes significativos debe darse a su vez otra condición, y es que el proceso de construcción de ese objeto de conocimiento sea realizado a partir de un procedimiento vinculado sustantivamente con los procesos psicológicos cognitivos. Así, por ejemplo, diremos que un conocimiento puede ser significativo pero no necesariamente lo es el conjunto de acciones que el docente propone para su aprendizaje. Tenemos entonces un conocimiento potencialmente significativo junto a un procedimiento mecánico y nulo desde el punto de vista de la significatividad sustantiva. Ese conocimiento potencialmente significativo tiene altas probabilidades de terminar siendo un aprendizaje no significativo.

*Con esto queremos decir que la significación necesita estar apoyada en dos aspectos: en el conocimiento que se presenta para ser construido, y en los procedimientos que se proponen para que dicha construcción se realice.*

La metacognición es entendida como la capacidad del sujeto de acceder a sus propios procesos y contenidos de conocimiento. El valor que este concepto tiene en educación, se refiere fundamentalmente a los efectos que la metacognición tendría sobre la conducta del aprendiz en el sentido de auto-control y auto-regulación, o de autonomía en el aprendizaje.

Todo proceso metacognitivo implica un control activo y por tanto una cierta regulación de los procesos cognitivos y sus resultados. Pero para ello es necesario



que previamente el sujeto tome conocimiento de sus propios procesos cognitivos. Y aquí es donde debemos realizar ciertas consideraciones.

Las posibilidades de los sujetos para tomar conocimiento de sus propios procesos cognitivos depende de dos órdenes de cuestiones diferentes:

- Las posibilidades cognitivas del sujeto en cuestión.
- Las características de los procesos cognitivos puestos en juego, fundamentalmente nos referimos aquí a las diferencias entre los procesos “inconcientes” y los procesos “pre-concientes”, esto es aquellos que con cierto esfuerzo y entrenamiento puede el sujeto hacer concientes, como son por ejemplo, la inclusión de clases, la seriación, la comparación, etc.

Por otro lado, nos interesa analizar los productos o resultados de los procesos cognitivos puestos en juego. Aquí nos referimos a lo que el sujeto es capaz de advertir de su trabajo como aciertos y como fallas, aunque no sea capaz de reconocer el origen de dichos aciertos y fallas. Este sería entendido como un primer acercamiento a su producción, sin la cual difícilmente encontrará sentido la segunda acepción del término, ya más profunda y precisa.

Aebli señala seis (6) pasos para lograr lo que él llama “aprender a aprender”:

- 1- Tener una idea de su realización correcta.
- 2- Intentar realizarla por sí mismo.
- 3- Observarse en su realización y discutir la observación.
- 4- Formular como autoinstrucciones del aprendizaje, reglas de dirección y control.
- 5- Llevar éstas a la práctica con nuevos contenidos.
- 6- Juzgar el proceso del aprendizaje y su resultado.

Los tres primeros pasos sirven para lograr una representación clara del transcurso ideal y del real del proceso de aprendizaje; los tres siguientes sirven para su ejercitación práctica (Aebli, 1991:161).

Si metacognición se refiere al conocimiento que el sujeto puede lograr de sus procesos y resultados, con el objetivo de llegar a obtener un cierto control del dominio cognitivo, el docente necesariamente ha de escoger estrategias didácticas que orienten procedimientos metacognitivos y no ya solamente resultados exitosos, de los cuales el alumno desconoce sus causas.

Es frecuente encontrarnos en la escuela con alumnos expectantes frente a la lista de calificaciones posteriores a un examen. Es frecuente a su vez que dicha

expectación sea producida por la ausencia de criterios a partir de los cuales auto-evaluar el resultado posible obtenido. Nos encontramos así con alumnos sorprendidos ya sea porque su examen no ha sido aprobado, tanto como por haber sido aprobado. La falta de parámetros para realizar una aproximación que les permita prever el resultado depende de muchos factores, entre ellos, la falta de información con la que cuenta el alumno para reconocer los criterios de evaluación de los docentes. Pero también aparece un ingrediente que es el que nos interesa rescatar: el alumno no sabe si sabe. No tiene criterios formados para evaluar sus propios procesos de aprendizaje ni los productos o resultados de dichos procesos.

La psicología cognitiva reconoce tres tipos genéricos de enfoques de aprendizaje:

- 1- Enfoque superficial
- 2- Enfoque en profundidad
- 3- Enfoque estratégico

Cada uno de ellos implica a su vez una serie de acciones que van desde el repaso a la reestructuración del material de aprendizaje.

El que un alumno elija una u otra estrategia depende de muchos factores, entre ellos, algunos son de índole personal, como por ejemplo el interés y el tiempo que le dedica al estudio, y otros externos al sujeto, y que dependen más bien de la estrategia didáctica del docente, como por ejemplo el tipo de conocimiento o información que presenta al alumno para ser aprendido, la información anterior que presentó en su secuencia didáctica, el modo como los relacionó para ser trabajados por los alumnos, el tipo de evaluación que realiza y los criterios a partir de los cuales el alumno será evaluado (evaluación individual o grupal, oral o escrita; de resolución de situaciones problemáticas, elaboración propia o responder a un cuestionario).

Todos estos elementos, y otros que veremos con más detalle más adelante, conforman los componentes de una estrategia de aprendizaje.

Hablar de estrategia de aprendizaje implica dar cuenta de las relaciones que hay entre los materiales de aprendizaje y los procesos psicológicos mediante los que son procesados por parte del sujeto. La presencia de otros sujetos significativos, de material de apoyo y las características de las condiciones externas, pueden ser

elementos que no sólo incidan sino incluso determinen las primeras interacciones entre el sujeto y el material de estudio.

La importancia de las estrategias de aprendizaje, estriba en que el éxito o fracaso del alumno en el aprendizaje de determinado material dependerá en parte de la estrategia de aprendizaje utilizada, puesto que las acciones que el sujeto realiza con el material a fin de aprenderlo (recordarlo, producirlo, repetirlo, usarlo, etc.) pueden ser consideradas verdaderos mediadores entre el sujeto que aprende y el material a aprender, cuando la instancia de mediación social áulica ya se ha producido.

De este modo, reconocemos dos grandes mediadores entre el sujeto y el material de aprendizaje:

**a. La mediación instrumental**, producida por las interacciones alumno-material de estudio, mediadas a su vez por la estrategia de aprendizaje utilizada por el sujeto que aprende. Vigotsky reconoce la existencia de ciertos apoyos externos que pueden ser utilizados por niños, jóvenes y adultos, con el objetivo de facilitar la mediación de un estímulo, esto es, representarlo en otro lugar o en otras condiciones.

Vigotsky le llama instrumentos psicológicos a los objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de esta manera el sujeto puede organizar los datos en otros tiempos y espacios porque los re-presenta en función de pautas que su propia cultura le provee. A estos estímulos, gracias a la mediación, los podemos recuperar para operar con ellos en el momento en que los necesitemos y no sólo y cuando la vida real nos lo ofrece. Son instrumentos psicológicos: el nudo en el pañuelo, una regla o un semicírculo, una agenda, un semáforo; y el conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos, táctiles, que constituimos como gran sistema de mediación instrumental: el lenguaje y, como dijimos más arriba, ahora incluimos los audiovisuales o el ordenador. A este proceso se lo llama **proceso de mediación instrumental**.

Nuestro pensamiento e inteligencia son producto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por nuestra cultura. La educación ha generado “una línea de producción de instrumentos psicológicos de finalidad estrictamente educativa, es decir, concebidos implícitamente como mediadores representacionales en la Zona de Desarrollo Próximo. Son los llamados materiales didácticos y juguetes educativos”.

**b. La mediación social**, producida por las interacciones docente-alumno, mediadas a su vez por la estrategia didáctica del docente y por las interacciones con sus pares.

Implica atender a los aspectos sociales que se ponen en juego en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. “La mediación instrumental converge en otro proceso de mediación que la hace posible y sin el que el hombre no habría desarrollado la representación externa con instrumentos. Vigotsky distingue entre mediación instrumental y mediación social. Sería precisamente la mediación instrumental *interpersonal*, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual”. Esta manera de pensar la mediación en función de instrumentos (procedimientos e instrumentos) y de sujetos que cooperan entre sí (como mediación social interpersonal), nos lleva a pensar la enseñanza es relación con dos problemas:

- 1- Las estrategias didácticas del docente
- 2- Los apoyos externos que el docente propone. A su vez estos apoyos son instrumentos, materiales pero implican también procedimientos de construcción y utilización de los mismos.

“Este proceso de mediación gestionado por el adulto permite que el niño disfrute de una conciencia semi-propia, de una memoria, una atención, una categoría, una inteligencia, prestadas por el adulto, que suplen y conforman paulatinamente su visión del mundo y construyen poco a poco su mente, que será así durante bastante tiempo, *una mente social que funciona en el exterior y con apoyos instrumentales y sociales externos*. Sólo a medida que esa mente externa y social va siendo dominada con maestría y se van construyendo correlatos mentales de los operadores externos, esas funciones superiores van interiorizándose y conformando la mente del niño. Emplear conscientemente la mediación social implica dar educativamente importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales (*qué es lo que se enseña y con qué*), sino también a los agentes sociales (*quién enseña*) y sus peculiaridades...”

Como señalan Álvarez y del Río: “Emplear conscientemente la mediación social implica dar educativamente importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales (*qué es lo que se enseña y con qué*) sino también a los agentes sociales (*quién enseña*) y sus peculiaridades” (1990:99).

El proceso de aprendizaje equivale aquí a un proceso de interiorización que logra mejores resultados en la medida en que los procesos de mediación instrumental e interpersonal se articulan tomando en cuenta tanto las condiciones objetivas del contenido a enseñar, como así también las condiciones subjetivas de los docentes y alumnos (zona de desarrollo próximo y nivel potencial de desarrollo).

Por nuestra parte, llamamos *instrumentos pedagógicos* a los cuadros comparativos, a las redes y mapas conceptuales, a los cuadros sinópticos, a la bibliografía seleccionada por el docente, a las fichas de clase, al programa de la materia, videos, guías para realizar trabajos o resolver situaciones problemáticas, etc. Les llamamos así porque son propuestos por el docente y responden a una intencionalidad pedagógica. En la medida en que el alumno se apropia de estos instrumentos pedagógicos, y es él quien los utiliza por su propia iniciativa en los procedimientos de estudio, los construye y le incorpora intencionalidades personales. Dejan ya de ser instrumentos pedagógicos para ser **instrumentos psicológicos**, en el sentido estricto del término vigotskyano. Es un pasaje que va del proceso de enseñanza hacia el aprendizaje autónomo; de los instrumentos pedagógicos a los instrumentos psicológicos.

El aprendizaje significativo, desde esta teoría, se centra en la actividad social, en la experiencia compartida y pone especial énfasis en el sentido (más que en el significado) de las palabras. En cada etapa de la vida, el sujeto emplea diferentes modos de representación, y es a partir de la adolescencia cuando la *comunicación social* se constituye en la actividad central. En la universidad pensamos este postulado como la discusión entre docentes y alumnos, y entre pares, sin obviar el proceso previo de lectura y exposición, como apoyaturas para la discusión y reflexión conjunta. El concepto de mediación *instrumental* se complementa con el de mediación *social*, es decir, la mediación instrumental interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva.

### Espacio de Aprendizaje

**Estamos hablando de trabajar en un espacio virtual inter-subjetivo e interactivo que facilite la comunicación y los ajustes de interpretación, sentido y significaciones implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.**

En un trabajo anterior<sup>18</sup> decíamos que enseñar a aprender equivale a introducir entre la información que el maestro presenta y el conocimiento que el

---

18. Enseñar a aprender. Hacia la construcción de un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje.

alumno construye (a partir de dicha información) un tercer elemento. Tradicionalmente este tercer elemento era el método. Hoy son las estrategias didácticas que utiliza el docente. Visto desde el punto de vista del alumno, a este tercer elemento lo definimos como estrategias de aprendizaje de los alumnos (o procedimientos de construcción de conocimientos). Por lo tanto, este tercer elemento queda subdividido en:

**estrategias didácticas que utiliza el docente  
y estrategias de aprendizaje de los alumnos**

**enseñar a aprender**  
equivale a introducir entre

1- la información  
que el maestro presenta

y

2- el conocimiento que el alumno  
construye (a partir de dicha  
información)

un 3er. elemento  
que se subdivide en:

A- estrategias didácticas  
que utiliza el docente

y

B- estrategias de aprendizaje  
de los alumnos

*De esto deducimos que no es suficiente que los docentes proporcionen conocimientos a sus alumnos, y se aseguren a través de distintas técnicas y recursos de evaluación, que los alumnos los aprenda. Es necesario trabajar de forma tal que nuestras estrategias didácticas apunten a facilitar la construcción de estrategias de aprendizaje eficaces en nuestros alumnos.*

Las estrategias didácticas pueden ser organizadas en secuencias, las que pueden presentar diferentes modalidades.

Suele considerarse que una secuencia didáctica debe tener una dirección lineal, de los contenidos menos complejos a los más complejos. Sin embargo, esta manera de pensar la secuencia de los contenidos no se corresponde con un criterio dinámico y dialéctico del aprendizaje. Si bien reconocemos que hay contenidos escolares que deben ser trabajados antes que otros, esto no sucede en todos los casos ni debe por ello hacerse de manera lineal.

Convencionalmente las planificaciones adquieren esta secuenciación, de manera más o menos explícita, y esta es una de las razones por las que se nos dificulta a veces el trabajo por proyectos, que requiere una lógica de tipo retroactiva o circular.

Planificar una secuencia es darle algún tipo de ordenamiento a los contenidos que enseñamos, pero este ordenamiento puede ser en función de diferentes criterios. Estos criterios los tendremos en cuenta a la hora de definir la secuencia de los contenidos en el año o dentro de cada unidad, módulo o eje de trabajo. Desde el punto de vista institucional, podemos advertir una macro secuencia que es la que está definida en los diseños curriculares o proyectos curriculares y abarca los diferentes contenidos organizados y secuenciados en cada área a lo largo de la escolaridad o una sub macro secuencia, que estará determinada por la secuencia de los contenidos en cada área por ciclo.

Llamamos **microsecuencia** al ordenamiento secuenciado de los contenidos a trabajar en una unidad didáctica concreta, que puede incluir contenidos de una o más áreas articulados.

*Macro secuencias: por área a lo largo de la escolaridad*

*Sub macro secuencias: por área dentro de cada ciclo*

*Micro secuencias: unidad didáctica concreta*

Llamaremos secuencia didáctica a las micro secuencias y sobre este tipo trabajaremos. Dentro de las micro secuencias podemos distinguir diferentes modalidades de abordajes que implican, a su vez, diferentes modos de planificación. Estos diferentes modos de planificación se pueden reconstruir desde un modelo básico de planificación, el que veremos en el capítulo siguiente.

a) Secuencias lineales, en las que se propone un único camino que va desde los contenidos más abarcadores a los menos abarcadores, o desde los más simples a los más complejos, de acuerdo al tipo de problema que se esté planteando.

Se trata de diseñar un procedimiento “paso a paso” en el que los conocimientos se van complejizando gradualmente.

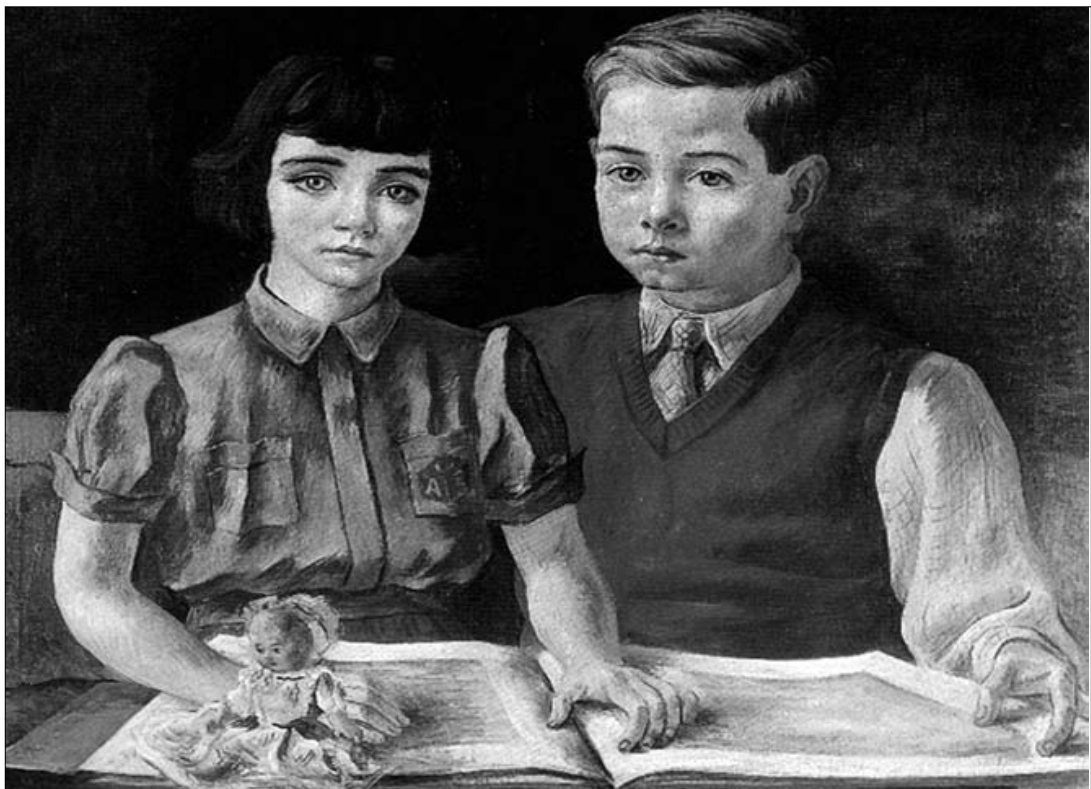
b) Secuencia con alternativas, en las que no hay un único camino sino que se ofrecen opciones de estudio en distintos momentos.

c) Secuencia con retroactividad, saltos atrás para reasegurar las nuevas adquisiciones.

d) Secuencia en espiral, en las que distintos contenidos giran en torno al mismo tema. Abordan un mismo tema desde perspectivas cada vez más complejas. Captan conjuntos complejos en sus rasgos generales y luego se van viendo los matices, los aspectos más específicos. Permite resignificar los conocimientos anteriores a la luz de los nuevos saberes adquiridos.

e) Secuencia convergente, que abordan el mismo contenido desde distintos planos de análisis.

La información que el docente presenta puede asumir la forma de una información directa, una pregunta o un contra-ejemplo, pero sea cual sea la forma que ésta asuma, debe estar articulada sustantivamente con la **estrategia global de enseñanza**. La información cumple así la función de ayudar a avanzar a los alumnos en la reconstrucción de los contenidos escolares.



Retrato. Berni



Desde nuestra perspectiva, resulta indudable que es función del maestro brindar la información necesaria para que los niños avancen en la construcción del conocimiento. La única información que el maestro no dará -precisamente porque se trata de que sean los alumnos quienes construyan el conocimiento- es aquella que corre el riesgo de obstaculizar el proceso constructivo, de impedir que los niños elaboren sus propias estrategias para resolver el problema planteado (Lerner, 1996).

La enseñanza tradicionalmente estaba orientada a proporcionar conocimientos y el objetivo de la labor docente estaba centrado fundamentalmente en garantizar el logro u obtención de determinados resultados.

Las concepciones constructivistas en educación han resaltado, por el contrario, los procesos del aprendizaje, demostrando su importancia. No se trata meramente de lograr determinados resultados, sino sobretodo de promover los procesos mediante los cuales esos resultados pueden alcanzarse, buscando las mejores formas de lograrlo.

Estos procesos que el alumno pone en juego a la hora de resolver una determinada situación o de aprender determinado concepto, principio, hecho o procedimiento, es lo que llamamos estrategias de aprendizaje.

Numerosas investigaciones en este campo, intentan dar cuenta de las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos y en qué condiciones éstas dan los mejores resultados. Otras, enfocadas desde la perspectiva de estudios experimentales, han entrenado a sujetos en determinadas estrategias realizando los seguimientos correspondientes con el objetivo de indagar el progreso en los resultados obtenidos en los exámenes.

### 3. Elementos constitutivos de la estrategia de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se sostienen en cinco grandes pilares que son los que le dan el marco básico, en tanto **elementos constitutivos** de la estrategia:

- 1- la estructura cognoscitiva y los esquemas de acción y representacionales, tal como fueran desarrollados y conceptualizados por Piaget;
- 2- los conocimientos previos que el sujeto posee sobre el tema (diferenciando conocimientos previos de ideas previas);
- 3- los procedimientos de que disponga y las destrezas de las que sea capaz (ej: realizar resúmenes, cuadros, mapas, redes, gráficos, etc., como así también su capacidad para la realización de lectura comprensiva, lectura veloz, etc. Manejar determinados instrumentos idóneamente: compás, transportador, calculadora, microscopio, computadora, etc.);
- 4- el interés que el estudio de dicho tema le despierta (como es sabido, nos relacionamos con los temas, problemas, teorías, asignaturas, de diferente manera, y estos vínculos no dependen de la dificultad o facilidad que dicho asunto implique desde el punto de vista cognoscitivo. La variación está dada por la manera como hemos establecido lazos afectivos con los conocimientos, en función de nuestros intereses y deseos);
- 5- las intenciones y objetivos que lo mueven a realizar dicho estudio (ej: aprobar un examen o ampliar los conocimientos sobre un tema de especial interés para el sujeto);
- 6- las condiciones psico-físicas en las que se encuentra en ese momento (enfermedades, dolencias, duelos, estrés, depresión, etc. todos motivos que pueden impedir u obstaculizar el desarrollo de una determinada estrategia de aprendizaje).

Hay otros **elementos externos**, que pueden ser determinantes a la hora de seleccionar una estrategia pero que, aunque no constituyen intrínsecamente la estrategia, pueden llegar a modificarla o alterarla:

- 1- el tiempo del que el sujeto dispone para estudiar;
- 2- el material bibliográfico del que dispone;
- 3- el material de apoyo del que dispone;
- 4- el tipo de contenidos a estudiar;
- 5- la cantidad de contenidos a estudiar;
- 6- las condiciones ambientales del lugar;
- 7- la presencia de otros sujetos relevantes con quienes compartir el estudio.

Tomando en cuenta todos estos elementos, el sujeto realizará una serie de actividades y acciones. En este momento entran a jugar los procesos metacognoscitivos, que le permitirán ajustar las acciones en función de los objetivos propuestos. Esta secuencia de acciones y actividades reguladas por los propios procesos metacognitivos darán, como resultado, el aprendizaje deseado.

Todos estos elementos entran en juego a la hora de decidir una estrategia de aprendizaje, lo que demuestra que no siempre el sujeto utilizará la misma estrategia de aprendizaje, siendo su variación el resultado de una combinación de múltiples factores.

Estas argumentaciones respecto de las estrategias de aprendizaje de los alumnos, muestran la insuficiencia de entrenar al alumno solamente en las llamadas técnicas de estudio o de aprendizaje. El ser capaz de realizar un resumen o un cuadro sinóptico no es garantía de un aprendizaje en profundidad y significativo.

## 4. Enfoque superficial, en profundidad y estratégico

Sin duda, la forma más fácil e inmediata, aunque no necesariamente la más eficaz, de estudiar o aprender esa larga lista de nombres, símbolos y números será *repasar* la lista una y otra vez, oralmente o por escrito, hasta memorizarla.

Tal vez la lista sea demasiado larga para aprenderla por simple repetición. En ese caso, será necesario recurrir a algún truco o sistema mnemotécnico que permita *elaborar* el material de aprendizaje, relacionando los elementos entre sí mediante algún sistema externo a la propia tabla, como por ejemplo formando palabras o frases con los símbolos químicos, lo que sin duda ayudará a recordarlos más fácilmente en el momento del examen (Pozo, 1997).

En el mismo artículo, el autor nos facilita una segunda opción para aprender datos, tales como los que se encuentran en la tabla periódica:

Puede recurrirse a un procesamiento aún más complejo para aprender el Sistema Periódico: buscar las relaciones dentro de la propia tabla, es decir, intentar recordar los elementos a partir de su propia organización. (...) De hecho, la distribución de los elementos en la tabla no es aleatoria, sino que responde a la organización interna del Sistema Periódico. *Organizar* esos elementos o esforzarse por hallar su propia organización, puede ser una forma muy eficaz de aprenderlos (Pozo, 1997).

Estos ejemplos nos introducen en los dos grandes tipos de enfoques para pensar las estrategias de aprendizaje:

**1- Enfoque de aprendizaje superficial:** se apela a una serie de mecanismos mnemotécnicos que permiten recordar la información por yuxtaposición o por asociación poco trascendente y no se producen enlaces significativos. La memoria se utiliza con una función de mero almacenamiento de información, no comprensiva. Se trata de una repetición literal de la información. Los inconvenientes de este tipo de recursos son que no hay una real comprensión de los problemas, procesos o conceptos involucrados y se olvida rápidamente, siendo muy difícil su reconstrucción. Las ventajas de este tipo de recurso son que demanda poco tiempo y esfuerzo, siendo útil cuando se dispone de material escaso y poco significativo. Por ejemplo, si se trata de aprender los hechos acontecidos anteriores a la primera guerra mundial y sólo se dispone de un cuadro sinóptico, difícilmente el alumno pueda realizar un aprendizaje en profundidad, para ello hubiera necesitado contar con otra información y llegar por sus propios medios a la confección del cuadro, lo cual sería altamente significativo.

### **Características del enfoque de aprendizaje superficial:**

- Se aprende por copia, por reproducción o asociación.
- Tiene como objetivo un incremento en el conocimiento y la memorización o repetición literal de la información.
- Es, por tanto, un aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo.
- El material es considerado en forma aislada de otros materiales y se centra la atención en aspectos separados de la tarea, sin poder tratarlos en conjunto.
- Generalmente no es el sujeto quien define la tarea, sino que ésta viene definida desde fuera, por otra u otras personas, lo que hace que no se involucre activamente en la tarea sino que el abordaje del material de estudio se puede definir como característico de un enfoque irreflexivo, pasivo y externo (dado que no busca relaciones internas) del material.

Las estrategias de aprendizaje utilizadas en este enfoque son aquellas que aumentan la posibilidad de memorizar de manera casi literal la información en cuestión, sin introducir modificaciones en la misma. Es lo que usualmente el alumno llama “**repaso**” y consiste en recitar o nombrar los ítems una y otra vez durante la fase de adquisición. Esta estrategia simple se reduce a la repetición de la información contenida en el material y puede incluir una selección previa utilizando las técnicas de subrayado, destacado con marcas en el texto o colores, la copia, etc.

Un caso semejante lo presenta la **elaboración simple** (hay otro tipo de elaboración llamada compleja, que la ubicamos en la estrategia en profundidad) del material. Se trata de buscar significados externos al material para ayudar a su recuerdo, tales como palabras claves, imágenes asociadas, rimas, abreviaturas, códigos, recursos mnemotécnicos, etc.

Los alumnos la utilizan cuando el material del que disponen para aprender les resulta escasamente significativo, es decir, los diferentes elementos que componen el material no tienen entre sí relaciones que puedan ser fácilmente encontradas o construidas. Por ejemplo, cuando el docente entrega para ser estudiado un cuadro sinóptico que si bien pudo haberse desarrollado en clase no es producto de la elaboración del alumno sino del docente, y por tanto remite a los conocimientos previos del adulto y no del joven estudiante.

Así, el alumno debe apoyarse en una serie de datos externos en forma de rimas, imágenes o recursos mnemotécnicos que le facilitan la tarea de reconocimiento del material durante un breve tiempo, el suficiente para realizar con éxito la evaluación o examen. Este tipo de estrategia no permite un estudio con mucho tiempo de anticipación, pues es difícil mantener una información sostenida sobre apoyos externos y frágiles, durante mucho tiempo.

La elaboración simple incluye una larga lista de técnicas, entre las cuales destacamos las siguientes:

**a. Palabra-clave:** se utiliza para asociar superficialmente, ya sea por su ortografía o por su pronunciación, como en el caso de las rimas, una palabra con un concepto o dato que tenemos que retener. Las relaciones que así se construyen no son significativas en sí mismas, pero ayudan a la memorización. Por ejemplo, asociar los nombres de los huesos que componen determinada parte del cuerpo humano con nombres de cosas o con nombres de personas que rimen con ellos o cuya ortografía sea semejante. Otro ejemplo sería si tengo que recordar el nombre de los cinco principales ríos de América, y formo una palabra que me resulte fácil de recordar con las iniciales o con las primeras sílabas de cada uno.

**b. Frase-clave:** una versión de la palabra-clave es la frase-clave que consiste en formar una frase que rime o que se componga con las primeras sílabas de las palabras que debo recordar. Muchas canciones o rimas que hemos aprendido o construido en la escuela tienen esa función. Tal es por ejemplo la tan conocida de los meses del año, apoyándonos en los nudillos, para recordar cuáles son de 30 y cuáles de 31 días.

**c. Imagen mental:** es semejante a la anterior, lo que la diferencia es que la relación entre ambos elementos se realiza por medio de una imagen, en vez de una palabra, que los una. Así, por ejemplo, agregamos figuras al lado de las letras para ayudarle al niño pequeño a reconocerlas.

### **Síntesis del enfoque superficial**

Estas estrategias, como señala Pozo, permiten mantener más tiempo la información en la memoria a corto plazo y facilitan el trasvase de esa información a la memoria a largo plazo y su posterior recuperación, salvo que el tiempo que medie entre el estudio y el momento en que será necesario recuperarlo, por ejemplo, para un examen, no sea demasiado. De lo contrario, el alumno se verá obligado a reiniciar el estudio como si se tratara de la primera vez que lo hace. Son eficaces cuando los materiales carecen de significado lógico y psicológico.

Todo esto podría explicar las dificultades que tienen los alumnos para recuperar información trabajada en años anteriores, lo que nos ubica como docentes en un eterno inicio, un permanente recomenzar las enseñanzas, y pone en duda y en tela de juicio hasta la capacidad docente de nuestros colegas.

Retomando, las estrategias superficiales, asociativas y memorísticas, son eficaces siempre y cuando la tarea sea meramente reproductiva y los materiales de aprendizaje sean arbitrarios o resulten arbitrarios para el alumno, aunque no lo sean de por sí.

Por el contrario, cuando el material tiene significado, esto es, porque hay relaciones sustantivas entre sus partes que el sujeto debe elaborar y organizar, por ejemplo, si se trata de construir un significado para un concepto o establecer relaciones entre diferentes elementos, este tipo de estrategia es demasiado primitiva e insuficiente, requiriéndose en este caso una estrategia de aprendizaje por reestructuración, que se condice con un enfoque en profundidad.

**2- Enfoque de aprendizaje en profundidad:** cuando el objetivo es la búsqueda de conocimientos orientados por una fuerte “motivación intrínseca”, las acciones a realizar se dirigen a una genuina construcción de conocimientos.

El sujeto apela a una articulación significativa de los conceptos, hechos, principios y/o procedimientos involucrados. Se trata de un enfoque que busca reconstruir los significados subyacentes y los incluye en universos de significaciones mayores a partir de los cuales quedan ligados unos con otros de manera sustantiva. Por lo tanto, no se busca la repetición literal de la información, sino un

modo original, personal de reestructuración, a partir del cual la información se enriquece con nuevos significados y sentidos. En este caso la memoria cumple una función de reconstrucción comprensiva y no de mero almacenamiento.

Este tipo de aprendizaje, presenta inconvenientes que implican contar con bastante tiempo, con material variado y rico, con reales intereses para llevarlo a cabo, y generalmente se ve optimizado cuando hay otros relevantes con quienes poder compartir algunos momentos del estudio. Las ventajas de este tipo de recurso son que se lo puede recordar y reconstruir fácilmente y opera como un verdadero aprendizaje significativo en tanto orientador de nuevos aprendizajes.

### **Características del enfoque de aprendizaje en profundidad:**

- Se aprende por reestructuración, reorganizando los propios conocimientos.
- Implica procedimientos metacognitivos.
- Busca abstraer significados y comprender el aspecto de lo real al que la información en cuestión hace referencia.
- Es un aprendizaje dirigido al significado.
- Es un aprendizaje significativo, productivo y constructivo.
- El sujeto que aprende tiene la intención de crear una interpretación personal del material.
- Implica vincular ideas y experiencias personales con el tema a estudiar, como así también la búsqueda de diferentes interrelaciones entre las diferentes partes o componentes de la tarea.
- Hay un fuerte compromiso personal con el aprendizaje, el que es visto como un aporte al desarrollo personal.

Las estrategias de aprendizaje utilizadas en este enfoque, proporcionan un significado nuevo a la información o la reorganizan. Ello se obtiene relacionando el material de aprendizaje con otros conocimientos anteriores, lo que permite elaborar mejor esos elementos (**elaboración** compleja, puesto que la elaboración simple la habíamos ubicado como una estrategia del enfoque superficial) y **organizarlos** estableciendo relaciones no arbitrarias a partir de dichos conocimientos anteriores, situándolos en significados más o menos amplios.

La elaboración compleja y la organización son así las dos estrategias que se corresponden con este enfoque:

**Elaboración compleja:** el sujeto busca una relación, un referente o un significado común a los materiales que debe aprender, un significado interno del



texto a través de analogías y lecturas de otros textos vinculados. Implica atender a las significaciones de los conceptos y construir articulaciones que le den un sentido cada vez más complejo a los conceptos con los que se está trabajando. En estos casos se produce una profunda reestructuración de las ideas previas y los conocimientos previos, los que son resignificados a partir de sucesivas aproximaciones. Los conceptos de conflicto cognoscitivo y socio-cognoscitivo son propios de este enfoque.

**a. Elaboración de modelos y analogías:** cuando el modelo que se elige para comprender un determinado hecho, fenómeno o proceso, no es una simple ilustración sino que pretende ser un modo de explicación, estamos en presencia de lo que llamamos analogía. Es conocido el ejemplo de intentar explicar ciertos procesos sociales tomando el modelo del organismo humano, ciertos modelos de la física para explicar algunas situaciones de interacciones sociales o la psicología cognitiva que elige el modelo de la computadora (ordenador) para explicar el funcionamiento de la mente humana. Más allá del valor que estas analogías puedan tener desde el punto de vista estrictamente científico, no cabe duda de que pueden ser útiles a la hora de intentar aprender comprensivamente. Es importante hacer la aclaración que las analogías, si no están bien seleccionadas, pueden llevarnos a confusiones de orden conceptual y terminar produciendo errores de interpretación al querer ajustar el modelo seleccionado a los conocimientos en cuestión.

**b. Elaboración de un texto escrito:** cuando se trata de trabajar sobre un texto, los procesos de lectura comprensiva que se ponen en juego, junto con la claridad del texto en cuestión, son dos de los elementos más importantes a tener en cuenta para asegurar su aprendizaje. La elaboración o para decirlo más apropiadamente, la reelaboración de un texto, habrá de reunir determinadas condiciones, como por ejemplo lograr despegarse lo suficiente del texto original sin perder el sentido del mismo, de manera que el alumno construya un texto nuevo, leído a partir de las construcciones de sentido que él pueda ir realizando, de forma tal que a medida que profundice en la materia, pueda ir complejizando dichas construcciones. No tiene valor la elaboración de un texto en la que nos hayamos remitido a transcribir más o menos textualmente las palabras del autor, dado que en este caso, no tendremos más opciones que intentar recordarlo literalmente, con lo que tergiversamos la técnica, transformándola en elaboración simple y superficial.

**c. Toma de notas:** esta técnica es de gran utilidad en los cursos más avanzados, pero es importante que los alumnos aprendan a utilizarla desde los primeros

años de la escolaridad, ya que no es fácil de aprender. No se trata de escribir el dictado, se trata de ir seleccionando lo más importante de una exposición y construir un texto con sentido. Para ello, el alumno habrá de familiarizarse en el uso de abreviaturas, siglas y marcaciones en el texto que orienten el sentido posterior de la lectura, en el momento de la reconstrucción del mismo.

**d. Elaboración de cuadros sinópticos y/o gráficos:** se trata de enseñarle al alumno a construir un texto a partir de algunos conceptos nodales, los que habrán de ir ubicándose espacialmente en la página relacionados por diferentes tipos de llaves o líneas. Los colores con los que se puede apoyar el gráfico, pueden ir dando lugar a diferencias de categorías entre los conceptos a trabajar. Tanto los cuadros sinópticos como los gráficos han sido abundantemente utilizados en la enseñanza, sin embargo, la diferencia que proponemos es que éstos sean construidos por el alumno y no por el docente, dado que el proceso de construcción del conocimiento se produce en el momento de la elaboración del cuadro o del gráfico. Cuando por el contrario, se trata de un material que se le presenta al alumno ya elaborado, no quedan muchas opciones para su aprendizaje, siendo generalmente la memorización del mismo la única alternativa, dado que en estos casos faltan los elementos contextuales que le dan sentido al cuadro, y que quien lo elaboró los tuvo en cuenta para tomar las decisiones acerca de cómo lo presentaría. Vale aquí aclarar que, un material demasiado sintético no es necesariamente más fácil para aprender, podríamos decir, todo lo contrario.

**e. Elaboración de mapas conceptuales:** se corresponde con la clasificación del material formando categorías y jerarquizando la información en un esquema compuesto de conceptos y conectores —a diferencia de las líneas o llaves que componen el ejemplo anterior— entre los conceptos. Para ello, el alumno habrá de identificar las relaciones internas de los diferentes conceptos entre sí, lo que lo lleva a atender las estructuras subyacentes del conocimiento a construir y a organizar los elementos que lo componen.

### **Síntesis del enfoque en profundidad**

Es la forma más eficaz de aprender y también la más difícil y compleja dado que muestra plenamente lo problemático y complejo de todo proceso de aprendizaje. Por tanto, hablar de estrategias de aprendizaje en profundidad implica “ir más allá de la información dada”, una especie de “metainformación construida en la intertextualidad”

Cuando se va más allá de la información dada, es porque puede situarse dicha información presente en un sistema más genérico de codificación y que esencialmente se extrae información adicional del sistema de codificación bien en función de los aprendizajes anteriores o bien de los principios aprendidos para relacionar el material.

Gran parte de lo que se ha llamado transferencia del aprendizaje puede ser considerada un caso de aplicación a nuevos acontecimientos de los sistemas de codificación aprendidos. Tenemos así dos tipos de transferencia, la positiva y la negativa. La primera se produce cuando un sistema de codificación adecuado se aplica a un nuevo conjunto de fenómenos, mientras que la segunda se da cuando la aplicación es incorrecta, o ante la ausencia de un sistema de codificación que poder aplicar.

**3- Enfoque de aprendizaje estratégico:** en este caso el motivo es lograr el máximo rendimiento posible e implica una cuidadosa planificación de las tareas a realizar, un inventario minucioso del material necesario (del que se dispone y el que se necesita buscar) como así también del tiempo que se le dedicará. Generalmente se asocia al deseo de obtener altas calificaciones.

La adopción de uno u otro enfoque depende, en último término, de la intención con la que el alumno se enfrenta a la tarea concreta de aprendizaje. Una misma tarea, presentada de forma idéntica a un grupo de alumnos, dará lugar a la adopción de enfoques de aprendizaje distintos, según que la intención de éstos se dirija preferentemente a buscar y establecer conexiones con sus conocimientos previos y sus experiencias personales (enfoque en profundidad), a memorizar elementos discretos de información (enfoque superficial), o a rentabilizar al máximo el esfuerzo y el tiempo disponibles (enfoque estratégico) (Coll, 1990).

### **Consecuencias de los enfoques en el aula**

Cuando las propuestas que el docente realiza para promover el aprendizaje de los alumnos no contemplan los elementos antes mencionados que implica un aprendizaje en profundidad (tiempo suficiente, presencia de otros, real interés, material rico y variado, posibilidad de compartir con otros el trabajo, etc.) se está promoviendo un aprendizaje superficial, siendo entonces muy difícil para el alumno modificar por su cuenta todas estas condiciones.

Ejemplo de esto lo encontramos en los cuadros que se le suelen entregar a los alumnos, los gráficos, las tablas de elementos, las fórmulas, los

teoremas, etc., cuando no van acompañados de otros materiales que permitan profundizar la comprensión y aporten mayores elementos, sobre todo de tipo contextual al asunto.

Por el contrario, cuando el docente presenta al alumno una actividad organizada de tal manera que implique la **resolución de situaciones problemáticas**, y aporta para ello material variado, una dinámica de trabajo cooperativo, disponiendo de tiempo suficiente y creando focos de interés diversos sobre el tema, se promueven aprendizajes en profundidad.

Claro está que en última instancia dependerá de cada alumno el que desee y esté en condiciones o no, de aprovechar estas oportunidades que el docente le brinda, pero lo que no entra en cuestión es que el docente brinde esta oportunidad de realizar aprendizajes en profundidad en el aula o fuera de ella.

Entendemos por **resolución de situaciones problemáticas** las diferentes instancias en las que el alumno se enfrenta ante un nuevo conocimiento a construir, ante un desafío en el cual hay un objetivo a lograr. Por lo tanto, habrá de ser significativa para los alumnos y caer dentro del campo de sentidos construidos por ellos, pero a la vez, implicar elementos que requieran buscar información o procedimientos de resolución diferentes a los que ya poseen, incluso en el caso de que hubiera procedimientos estándar para resolverla, aunque haya un camino prefijado, tal como por ejemplo la regla de tres simple o un algoritmo, proponemos que sea el alumno el que intente los diferentes caminos de construcción y, sobre la base de estos intentos previos, luego el docente podrá guiar, conducir, ayudar, a la construcción del camino más económico y eficaz, producto de acuerdos (sociales, científicos, culturales) dado que tampoco se trata de esperar que el niño construya solo y con sus escasas herramientas, lo que a la ciencia le ha llevado siglos construir.

Un modo de presentar las situaciones problemáticas, puede ser por medio de **guías de aprendizaje**. Estas guías son secuenciadas según módulos de estudio, trabajo e investigación que los docentes realizan para apoyar el trabajo de los alumnos. Las guías pueden ser individuales o grupales; de un área o de varias áreas; de aplicación, estudio o investigación.

- *De aplicación*: se retoman aquí los temas trabajados en el aula y el alumno, individualmente o en grupos, resuelve las situaciones que la guía le presenta. No implica conocimientos nuevos, sino más bien trabajo autónomo sobre conocimientos construidos anteriormente. No se trata de meros ejercicios, sino de situaciones problemáticas que el alumno deberá resolver. Sin embargo, aquí no se pone en juego ni la construcción de conocimientos ni la búsqueda de información.

- *De estudio*: Estas guías presentan información que el alumno habrá de construir. No se trata, como en el caso anterior, de situaciones problemáticas que ponen en juego conocimientos construidos. Por el contrario, se trata de introducir nuevos conocimientos, que en lugar de hacerlo de la manera tradicional (exposición del docente) se presentan ordenados en una guía de estudio. Se pone en juego la construcción de conocimientos y la resolución de situaciones problemáticas, pero no la búsqueda de la información, puesto que ha sido el docente quien se la ha facilitado en la misma guía.

- *De investigación*: Estas guías tienen el objetivo de ir preparando al alumno en los procedimientos básicos de la investigación, además de ayudarlo a posicionarse en una actitud investigativa, acercándose al trabajo intelectual más complejo: la búsqueda de la información, la construcción del conocimiento y la consiguiente resolución de una situación problemática.

Como puede advertirse, en los tres casos la guía contiene una situación problemática que los alumnos habrán de resolver. La complejidad está en los conocimientos que se ponen en juego: si son ya construidos, por construir con la información que se le entrega, o si deben ellos mismos conseguir a su vez la información.

El tercer tipo de guía no puede comenzar a implementarse si antes no se ha trabajado con los niños el problema de la búsqueda de la información. Por lo tanto el alumno debe saber buscar en un índice, en una enciclopedia, en la red, en una biblioteca, etc. y tener algunos criterios de clasificación de los textos, para ser capaz de localizarlos y seleccionarlos.

A través del trabajo con guías, se pretende que los alumnos puedan utilizar adecuadamente los conocimientos construidos y profundizar el estudio de los objetos propios de las diferentes disciplinas que integran las áreas curriculares, a partir del trabajo con situaciones problemáticas diseñadas según estrategias didácticas adecuadas a las necesidades, dificultades e intereses de los niños. Estas guías, confeccionadas sobre la base de situaciones problemáticas y presentadas según criterios didácticos pertinentes, asumen dos modalidades de realización: individual y grupal, algunas pueden ser obligatorias y otras optativas. Toda situación problemática se sostiene en los esquemas previos de los sujetos, pero presentan algún interrogante que sea potencialmente generador de algún tipo de conflicto cognitivo o sociocognitivo (según sea la resolución individual o grupal) que requiere revisar lo ya conocido, buscar nuevas relaciones, construir nuevos sentidos para los conceptos o componer nuevos caminos y procedimientos de resolución.

*Un procedimiento es una estrategia o conjunto de estrategias orientadas de acuerdo a y hacia los objetivos del sujeto y las necesidades y condiciones que impone el problema.*

Por tanto es una estrategia que:

- implica acciones cognitivas y/o de manipulación;
- que puede o no seguir un orden prefijado: según sea un procedimiento algorítmico o heurístico;
- orientada desde y hacia: los objetivos del sujeto y las necesidades de resolución del problema. Esto significa que, tanto los objetivos del sujeto como las condiciones que el propio problema presenta, no sólo están al final, como punto de llegada, sino que informan todo el procedimiento, en tanto están desde el inicio, orientándolo.

En este sentido, destacamos el lugar del procedimiento como un saber y no como un hacer, en el sentido de manipulación y efectuación que el término *hacer* tiene en nuestra cultura. Por tanto, los procedimientos no son un saber hacer, un saber actuar, aislado o descontextuado, sino un saber aprender, un saber construir nuevos saberes, un saber saber.

Existen procedimientos de distintos tipos y de distintos grados de complejidad. Son ejemplos de procedimientos buscar bibliografía, escribir una monografía, organizar el tiempo disponible para realizar determinada tarea, la elaboración de gráficos estadísticos, utilizar el diccionario, etc. En todos los campos del saber y del hacer existen procedimientos.

El manejo de un mayor y más pertinente universo conceptual puede contribuir a emplear mejor los procedimientos y a crear otros, a integrar datos a sistemas de información y a retenerlos con mayor facilidad.

Los procedimientos son saberes que requieren una serie de decisiones y tomas de posición previas: cuándo utilizarlos, para qué y cómo.

De esta manera tratamos de evitar considerar al contenido procedimental como una mera propuesta tecnocrática, de un saber hacer mecánico, y pensarlo ingenua y peligrosamente como *neutral, objetivo y verdadero*.

Aprender un procedimiento puede querer decir “aprender a hacer algo”, por ejemplo: aprender a construir un gráfico de barras, o aprender a utilizar un microscopio, o aprender a armar o arreglar un aparato eléctrico. Cada uno de ellos implica, a su vez, diferentes procesos cognitivos y manipulatorios que el alumno también habrá de aprender, y por tanto, tendrá que disponer

de procedimientos cognoscitivos, simbólicos, para lograr dicho aprendizaje o, por el contrario, si no dispone de estos procesos habrá de construirlos. Esto es, tendrá que aprender procedimientos cognoscitivos para lograr construir un gráfico, utilizar el microscopio, armar o arreglar un aparato. Este segundo tipo de procedimiento, ya no es un saber hacer, sino un *saber saber* para luego estar en condiciones de *poder hacer* cosas determinadas.

Según a cuál de ambos procedimientos estemos haciendo referencia, los definiremos distinto y los utilizaremos en nuestras escuelas, también de diferentes maneras. Podríamos estar tentados de creer que si logramos enseñar ambos tipos de procedimientos, podríamos garantizar y asegurar los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos.

Sin embargo, y en ambos casos, tenemos que advertir que **no hay ningún procedimiento capaz de garantizar el uso y/o aplicación correcta y eficaz de los conocimientos aprendidos**. Es, en todo caso, estimular una vieja ilusión positivista, que no por antigua ni por positivista ha perdido su vigencia: *¿No habrá una manera de garantizar, de asegurar que la transmisión de los conocimientos se produzca de manera eficaz y con absolutas garantías, desde el docente hacia los alumnos? Si enseñó los procedimientos adecuados y el alumno los aprende—significativa y no mecánicamente—, ¿tendré garantías de que mis alumnos están en condiciones de usar y aplicar correcta y eficazmente los conocimientos adquiridos?*

Este problema, así planteado al menos, no ha tenido aún solución y, seguramente nunca la tendrá. Podría ser más interesante plantearnos, en las actuales condiciones de desarrollo tecnológico, otro problema: *usar y aplicar adecuada, responsable y éticamente los conocimientos adquiridos*. Entonces ya no estamos hablando de la eficacia de los procedimientos, sino de aprendizajes complejos, que implica asumir posiciones, compromisos, responsabilidades.

*Una versión que elimine la ética en el uso y aplicación de los procedimientos, se inscribe en una propuesta eficientista, de instrucciones a seguir, avalando las posiciones extremas del posmodernismo que acusa a la ciencia de haber llevado al mundo a la degradación y al caos cuando había prometido el progreso y la justicia social. De estos argumentos se deduce un discurso que, aliado a las posiciones neoconservadoras, propugna la muerte de la historia, de las ideologías, de la política, en las que se corre el eje del sujeto político a un sujeto consumidor, massmediado, adaptado pasivamente a una sociedad sin valores ni utopías, que no necesita construir información, sino solamente utilizar la que ya se ha producido.*

Hechas estas aclaraciones, diremos entonces que los contenidos procedimentales no son la panacea, no son la *solución* con mayúsculas para los problemas que suscita el proceso de enseñanza-aprendizaje, por el contrario, implican atender a otros problemas de la escuela. Y esto sí es lo interesante: nos obliga a detenernos a pensar acerca de qué enseñamos, para qué lo hacemos y con qué argumentos somos capaces de fundamentar las elecciones de contenidos que hacemos en cada nivel, en cada ciclo, en cada año, en cada área, en cada unidad. Esta reflexión es la que, en todo caso, se nos aparece como llena de nuevas posibilidades, como rica y proteica.

Hacemos especial referencia a lo procedimental, dado que toda situación problemática supone la elaboración de procedimientos para su solución, para seleccionar nueva información, articularla según determinados sentidos, etc.

Mientras más abierto sea el problema que se presenta y menos indicaciones específicas dé para su resolución, más posibilidades habrá de que sean los propios alumnos quienes construyan los caminos, las estrategias y pongan en juego nuevos procedimientos y relaciones sustantivas entre los datos que se le presentan. Una situación problemática que contiene todas las instrucciones en su propia formulación, no deja espacios libres para la toma de decisiones. Por lo tanto, los datos habrán de estar presentados de forma tal que el alumno pueda resolver la situación, sin que esto implique una pre-figuración del resultado.

Si además, el problema permite la formulación de nuevos problemas o interrogantes a partir de su resolución, se transforma en punto de partida para nuevos aprendizajes, cuyo eje de interés será mucho mayor, dado que es un interrogante que surge de la propia resolución y se enlaza más significativamente con sus propios procesos cognoscitivos, puesto que han sido producto de esos mismos procesos.

*Lo que diferencia las situaciones constructivas, que apuntan a la realización de aprendizajes en profundidad, de las mecánicas, es que en las segundas el sujeto sigue una serie de indicaciones para su resolución, mientras que en las primeras selecciona los procedimientos y pasos a seguir para su resolución.*

Sin embargo, también aquí cabe la aclaración: no se trata de enseñar un modo de resolución, sino en todo caso, de demostrar, explicar, por qué y cómo la ciencia eligió este procedimiento entre otros posibles.

Mostrar, entonces, un procedimiento estándar, consensuado, como opción entre otros, pero siempre abriendo previamente (y también *a posteriori*) la posibilidad



de buscar otros caminos, mejorar el procedimiento estándar, enriquecerlo o simplificarlo, de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada uno en cada caso.

El sentido que los alumnos atribuyen a una tarea escolar y, en consecuencia, los significados que pueden construir al respecto, no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas, sino también por la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen a múltiples niveles entre los participantes, entre los propios alumnos y, muy especialmente, entre el profesor y los alumnos. Mediante el juego de las representaciones mutuas, de las expectativas que se generan, de los comportamientos a que éstas dan lugar, del intercambio de informaciones, del establecimiento más o menos explícito y consensuado de las reglas y normas de actuación, en suma, mediante el juego de los procesos psicosociológicos presentes en la situación de enseñanza, se va definiendo progresiva y conjuntamente el contexto en cuyo marco el alumno atribuye un sentido a lo que hace y construye unos significados, es decir, realiza unos aprendizajes con un determinado grado de significatividad (Coll, 1990).

La propuesta es contextualizar el trabajo escolar en un marco constructivista y democrático de construcción y transmisión de saberes. De esta manera, no se trata meramente de indicar cómo deben hacerse las cosas, sino de acordar con el grupo de alumnos qué y cómo aprender y enseñar, utilizando argumentos racionales que apelen a construir significados socialmente compartidos para los contenidos seleccionados en el *currículum*, en el proyecto institucional de la escuela, y en la planificación del docente, dejando abiertos espacios para que el cómo se construya en una relación abierta con la ciencia, en tanto construcciones relativas, mejorables y no dogmáticas.

Uno de los problemas más interesantes que encontramos en relación con este enfoque, es el de la **creatividad**. Dice Carlos Cullen<sup>19</sup> que la escuela atraviesa tres crisis, una de ellas es la crisis de lo lúdico (las otras dos son: la crisis de lo histórico y de lo público). Explica que se aprende desde diferencias históricas que producen sentidos diferenciados y comunicables. Por tanto, el tiempo de aprender es tiempo de producción diferenciada de sentidos y de construcción

---

19. Cullen, Carlos (1997) *Crítica a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación* Paidós Bs. As.

de reglas comunes para su comunicación. No es tiempo para “sujetar” el deseo de aprender, no es tiempo de disciplinar el cuerpo, sino de ayudarlo a andar.

No es un tiempo ascético ni empresario.

Es **lúdico, creativo, integrador, gozoso**, el tiempo de aprender es tiempo de producción intersubjetiva y comunicación conjunta, es tiempo de recuperación del sentido del enseñar y el aprender, de la fascinación por lo desconocido, de la audacia de la transformación y la indisciplina del pensamiento y la razón.

Existe una cierta relación entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que adoptan los alumnos en una actividad determinada de aprendizaje. La motivación intrínseca, es decir, un elevado grado de interés por el contenido y por su relevancia, suele ir asociada con el enfoque en profundidad; cuando lo que predomina es el deseo de éxito o la motivación por el logro, el enfoque de aprendizaje suele ser de tipo superficial; finalmente, si el motivo dominante es el miedo al fracaso es de esperar un enfoque de aprendizaje de tipo estratégico (Entwistle, 1988).

### **La crítica como instancia de aprendizaje grupal y la autocrítica**

La actitud crítica es un valor indiscutible en la educación, y un objetivo de los docentes y de los alumnos. Sin embargo, no siempre se logra este objetivo, y pocas veces nos detenemos a reflexionar acerca de las estrategias que, como docentes, utilizamos con el fin de coadyuvar a la consolidación de esta actitud crítica.

Se advierte dificultad para participar cuando se trata de una opinión personal que implica alguna crítica, más aún cuando de lo que se trata es de la crítica a la producción de un compañero. El grupo, los profesores y alumnos, al asumir una tarea de elaboración que da lugar a procesos de transformación, pueden facilitar el análisis de los obstáculos y del proceso mismo de aprendizaje, dado que éstos son decisivos, pues de ellos depende en gran parte que se logre una clara conciencia de la capacidad crítica y las acciones para modificar, en primera instancia, nuestras actitudes y, en segunda, para influir en los procesos sociales.

Las acciones destinadas a reubicar la crítica en un lugar de construcción y no de sanción, facilitan a su vez la autocrítica. Es por ello que hace indispensable otorgarle al error un lugar diferente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, revalorizando los procesos de construcción, con sus marchas y contramarchas,

en lugar de ubicar el error como aquello que merece ser sancionado o castigado. Este problema nos enfrenta necesariamente con la compleja tarea de evaluar.

En los procesos de aprendizaje, la actitud crítica positiva requiere un fuerte compromiso del grupo y una atenta *vigilancia ética* por parte del docente.

Aprender a aprender con otros, implica afrontar procesos de esclarecimiento, ya sea en lo relativo a una materia de estudio como a las dificultades y problemas que dicho trabajo genera. En el aprendizaje grupal entran en juego, dialécticamente, la información y la emoción (rechazo, atracción, afectividad), para obtener la producción de nuevas situaciones, planteamiento de tareas, así como formas de solución de problemas.

*Rescatar las relaciones de los alumnos entre sí, en el aula, para la resolución de las tareas de aprendizaje, implica modificar la vieja idea de que las relaciones entre pares perturban el desarrollo de la clase y que, por lo tanto, deben ser restringidas y de ser posible, eliminadas.*

*La perspectiva sobre la que trabajamos, argumenta a favor de las interacciones entre pares, entendiendo que entre ellos se produce una influencia educativa importante y enriquecedora de los procesos de construcción de conocimientos.*

## 5. Encuesta

**DATOS PERSONALES** .....

Año que cursa .....

Turno:            mañana            tarde            noche

¿Dónde realizó sus estudios primarios? .....

Escuela .....

Localidad .....

Provincia .....

Año de egreso de la escuela primaria .....

Fecha de nacimiento..... Sexo.....

¿Realizó otros estudios? SÍ NO

Estudios completos.....Carrera que terminó .....

Estudios incompletos .....Carrera que inició .....

¿Tiene conocimientos de otros idiomas? SÍ NO

En caso afirmativo, ¿cuál/es?

.....

.....

Lee:	Muy Bien	Bien	Regular	Mal
Escribe:	Muy Bien	Bien	Regular	Mal
Habla:	Muy Bien	Bien	Regular	Mal
Comprende:	Muy Bien	Bien	Regular	Mal

1- Marque con una cruz las acciones más frecuentes que usted realiza cuando estudia

Repasar en voz alta

Repasar en voz baja

Buscar asociaciones de palabras para recordar conceptos o datos

Subrayar

Elaborar cuadros o gráficos

Realizar síntesis/resúmenes

Textuales

De elaboración propia

Leer y tomar nota de palabras clave del texto

Exponer oralmente “la lección”

Otras (aclarar)

.....

.....

.....

2- A las acciones antes marcadas, ¿las planifica en una secuencia que mantiene generalmente sin modificar?

SÍ NO

En caso afirmativo, ¿cuál es esa secuencia?

.....

.....

.....

¿Podría usted señalar cuáles son los motivos por los que utiliza dicha secuencia?

SÍ NO

En caso afirmativo, ¿cuáles son?

.....  
.....  
.....

3- Cuando tiene que estudiar diferentes textos y/o autores:

- Los lee y estudia en forma separada
- Los lee en forma separada y los estudia buscando articulaciones entre ellos
- Los lee y estudia en forma separada y al finalizar todas las lecturas busca puntos de articulación
- Otras (aclarar)

.....  
.....  
.....

En el caso de haber marcado la 2da. o 3ra opción, ¿cómo busca los puntos de articulación?

- Elaborando cuadros/gráficos/esquemas
- Marcando palabras o conceptos claves
- Elaborando mapas o redes conceptuales
- Buscando estructuras comunes a los textos
- Otras (aclarar)

.....  
.....  
.....

4- Cuando estudia, ¿intenta buscar otros conceptos o ideas que ya ha aprendido en otros años o materias para relacionar con el nuevo material de lectura?

SÍ NO

En caso afirmativo, ¿los incluye en el resumen, cuadro, gráfico o red conceptual que elabora?

SÍ NO

5- ¿Realiza “repaso final” antes de un examen?

SÍ NO

En caso afirmativo

- El repaso final es la repetición del texto en forma

Oral	En voz baja	En voz alta	Escrita
------	-------------	-------------	---------

- El repaso es una elaboración propia

Oral	En voz baja	En voz alta	Escrita
------	-------------	-------------	---------

6- ¿Cómo estudia?

- Solo/a
- En grupo
- Con un/a solo/a compañero/a
- Otros (aclarar)

.....

.....

.....

En caso de las opciones segunda y tercera:

- Siempre con los mismos compañeros
- Varía de acuerdo a la materia
- Varía por otros motivos, ¿cuáles?

.....

.....

.....

7- ¿Cuándo estudia?

- Diariamente
- Semanalmente
- A veces
- Cuando tiene un examen o evaluación parcial o final

8- ¿Dónde estudia?

- En su casa
- En la biblioteca
- En la casa de sus compañeros/as
- En la facultad
- Otros (aclarar)

.....  
.....  
.....

- En el momento de disponerse a estudiar, ¿prepara condiciones ambientales determinadas que le ayuden a concentrarse, motivarse u organizarse?

SÍ                      NO

En caso afirmativo, ¿cuáles?

.....  
.....  
.....

9- Cuando estudia, ¿modifica sus estrategias según sea el conocimiento que Ud. tiene del docente que lo evaluará?

SÍ NO

En caso afirmativo, ¿en qué sentido modifica su estrategia? Escriba un ejemplo o mencione algunos aspectos que modifica usualmente.

.....  
.....  
.....

10- ¿Cómo definiría su modo de estudiar?

- Memorístico
- Comprensivo
- Ambos
- Otros (aclarar)

.....



¿Por qué? Fundamente su opción

.....  
.....  
.....

11- En caso de que sea variable, este modo varía de acuerdo con:

a- Las características del contenido de la información que incluye la materia de que se trate

SÍ NO

En caso afirmativo, mencione qué materias considera usted que deben estudiarse memorísticamente y cuáles comprensivamente

Memorísticamente:

.....  
.....

Comprensivamente:

.....  
.....

b- Su modo de estudiar varía según el/la profesor/a

SÍ NO

En caso afirmativo, ¿qué aspectos del docente son los que tiene en cuenta para variar su modo de estudiar?

- El modo como da sus clases
- El modo como evalúa
- Comentarios que le han hecho llegar otros compañeros que ya lo conocen de años anteriores
- Otros (aclarar)

.....  
.....  
.....

c- Su modo de estudiar varía según:

- El tiempo del que dispone
- Los conocimientos anteriores que posee sobre ese tema/autor/materia
- La motivación o interés que le despierta la materia
- Otros (aclarar)

.....  
.....  
.....

12- Cuando estudia, ¿utiliza material de apoyo?

SÍ NO

En caso, afirmativo ¿cuál/es?

- Diccionario
- Diccionario específico de la materia
- Grabador
- Textos o libros complementarios
- Otros elementos o materiales (aclarar)

.....  
.....  
.....

13- Si usted tiene que recordar una información literalmente, esto es, lo más fielmente posible al texto, ¿qué acciones o estrategias utiliza?

.....  
.....  
.....

14- Si usted tiene que comprender en profundidad un texto, sin necesidad de recordar fielmente los términos usados por el autor, pero sí interpretar la idea que el autor desea transmitir, ¿qué acciones o estrategias utiliza?

.....  
.....  
.....

15- Una vez pasado el momento del examen, ¿se detiene usted a reflexionar acerca de cuáles pueden haber sido los motivos del éxito o fracaso?

- Sí, siempre
- Sólo en caso de no haber aprobado
- Sólo en caso de no haber rendido con la calificación esperada
- A veces
- No, nunca
- Otras (aclarar)

.....  
.....  
.....

En caso afirmativo, su reflexión incluye:

- La cantidad de textos leídos
- El tipo de estrategia de estudio utilizada
- El tiempo que le dedicó
- Otros (aclarar)

.....  
.....  
.....

Si desea agregar alguna información que considere útil, utilice este espacio

.....  
.....  
.....

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1995) *La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda*; Editorial Homo Sapiens, Rosario.
- AEBLI, H. (1991) *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Narcea, Madrid.
- AGUERRONDO, I. (1987) “Modelos de convivencia que transmite la escuela primaria” en ELICHIRY, N. (Comp). *El niño y la escuela*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- AMIEL, A. (2000) *Hannah Arendt. Política y acontecimiento*, Ediciones Nueva Visión, Colección Claves.
- AMORIM GARCÍA, C. (2001) “Sublimación y cultura de consumo: notas sobre el malestar en la civilización”, en RABELLO DE CASTRO (Comp.) *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, Humanitas, Buenos Aires.
- AVENDAÑO, F. (2005) *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela*, Homo Sapiens, Rosario.
- BELGICH, H. (2003) *Escuela, violencia y niñez*, Homo Sapiens, Rosario.
- BIXIO, C. (1995) “Las ciencias sociales en la vida social de la escuela” en AA.VV., *La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda*, Homo Sapiens, Rosario.
- BIXIO, C. (1998) *Enseñar y aprender. Hacia la construcción de un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*, Homo Sapiens, Rosario.
- BOGGINO, N. (2004) *El constructivismo entra al aula*, Homo Sapiens, Rosario.
- BRUNER, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*, Morata, Madrid.
- CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1998) *De Sarmiento a los Simpsons*, Kapelusz, Buenos Aires.
- CASASSUS, J. (1996) *Tareas de la educación*, Kapelusz, Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A. y KLEPPE, Y. (1980) *Los procesos de la toma de conciencia* en Revista Argentina de Psicología, Año XI, N° 28, Benos Aires.

- CASTORINA, J.A. y otros (1989). *Problemas en psicología genética*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A. y KLEPPE, Y. (1980) *Los procesos de la toma de conciencia* en Revista Argentina de Psicología, Año XI, N° 28, Buenos Aires.
- CASULLO, N. (1989) “Modernidad, biografía del ensueño y la crisis. (Introducción a un tema)” en *El debate modernidad/posmodernidad*. El cielo por asalto, Buenos Aires.
- CHOMSKY, N. (2000) *Conferencia de Albuquerque*.
- COLL, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós, Buenos Aires.
- COLOM CAÑELLAS, A. (2001) “Teoría del caos y educación. Acerca de la reconceptualización del saber educativo” en *Revista Española de Pedagogía*, Año LIX, N° 218, enero-abril 2001.
- COREA, C. y Lewkowicz, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Lumen/Humanitas, Buenos Aires.
- COREA, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Paidós, Buenos Aires.
- CULLEN, C. (1997) *Crítica a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Paidós, Buenos Aires.
- CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Paidós, Buenos Aires.
- DE BELLI, A. (2001) “La infancia en tiempos de megabytes” en: RABELLO DE CASTRO (Comp.) *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, Humanitas, Buenos Aires.
- DERRIDA, J. (1997) *Fuerza de ley*, Tecnos, Madrid.
- DOLTO, F. Prólogo al libro de MANNONI, M. *La primera entrevista con el psicoanalista*, Granica, Buenos Aires.
- MANNONI, M. (1973) *La sociedad (escuela). Su rol patógeno o profiláctico*, Granica, Buenos Aires.
- DURKHEIM, E. (1974) *Educación y sociología*, Schapire.
- DUSCHATZKY, S Y COREA, C. (2002) *Chicos en banda*, Paidós, Buenos Aires.
- ECO, U. (1982) *El nombre de la rosa*. Lumen/De la Flor. Bs. As.
- ECO, U. (1989) *El péndulo de Foucault*. Lumen/De la Flor. Bs. As.
- FERRETTI, P. (2005) “La inconsistencia del futuro” en *La educación entornada*, AA.VV., Laborde, Rosario.
- FREUD, S. (1905) *Pulsiones y destinos de la pulsión*. Tomo XIV, Barcelona.
- FRIGERIO, G. (1997) *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Kapelusz, Buenos Aires.

- GENTILI, P. (Comp.) (1997) *Cultura, política y currículo*, Losada, Buenos Aires.
- HEREDIA, L. Y BIXIO, B. (1991). *Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*, CEAL, Buenos Aires.
- HUERTAS, J.A. (2001) *Motivación. Querer aprender*, Aique, Buenos Aires.
- LERNER, D. (1996) “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición” en CASTORINA y otros. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Buenos Aires.
- LYOTARD, J.F. (1979) *La condición postmoderna*, Planeta/Agostini, España.
- MÁRQUEZ, A.D. (1995) *La quiebra del sistema educativo argentino*, Ediciones del Quirquincho, Buenos Aires.
- MELILLO, A., SUAREZ OJEDA, E. Y RODRÍGUEZ, D. (2004) *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*, Paidós, Buenos Aires.
- MENIN, O. (1995) *La prevención de los problemas de aprendizaje*. Proyecto de Investigación de la Cátedra de Psicología Educativa II. Facultad de Psicología, UNR, Rosario.
- MENIN, O. y otros (1997) *Problemas de aprendizaje. ¿Qué prevención es posible?* Homo Sapiens, Rosario.
- MENIN, O. y otros (2004) *Aulas y Psicólogos. La prevención en el campo educativo*. Editorial Homo Sapiens, Rosario.
- MÜLLER, E. (2005) *Creación artística en tiempos de insignificancia*. Mimeo, Buenos Aires.
- NOVAK, J. Y BOB GOWIN, D. (1988) *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona.
- PAVIGLIANITI, N. (1991) *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- PERRET CLERMONT, A. Y NICOLET, M. (1992) *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- PIAGET, J. (1965) *Estudios sociológicos*, Editorial Ariel, 1977, España.
- PIAGET, J. (1974) *El criterio moral en el niño*, Fontanella, Barcelona.
- PIAGET, J. y HELLER, (1944) *La autonomía escolar*, Losada S.A., Buenos Aires.
- POZO, J. I. (1992) “Estrategias de aprendizaje” en COLL, PALACIOS y MARCHESI (Comp.) *Desarrollo Psicológico y educación*. Tomo II. Psicología de la Educación, Alianza, Madrid.
- RENAU, M.E. (1985) *¿Otra psicología en la escuela?* Laia, Barcelona.
- ROMERO, J. L. (2004) *La cultura occidental*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- SACRISTAN, G. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid.

- SAINT-EXUPÉRY, A. de (1943) *El principito*.
- SANDER, B. (1990) *Educación, administración y calidad de vida*, Santillana, Buenos Aires.
- SARLO, B. (2005) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- SARTRE, JEAN-PAUL (1949) *Baudelaire*, Losada, Buenos Aires.
- VIGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona.
- WERTSCH, J.V. (1988) *Vigotsky y la formación de la mente*, Paidós, Buenos Aires.
- WINNICOTT, W. (1971) *Realidad y juego*, Gedisa, Buenos Aires.
- WINNICOTT, W. (1979) *El gesto espontáneo*, Paidós, Buenos Aires.
- WINNICOTT, W. (1990) *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Laia, Barcelona.









**L**os chicos se aburren en la escuela. Esta afirmación no debería ser preocupante, dado que la escuela nunca esperó ser un lugar de *diversión*. Sin embargo, y pese a esta aclaración, nos preocupa el nuevo fenómeno que llamamos *aburrimiento escolar*.

El aburrimiento escolar reconoce raíces mucho más profundas y complejas que las analizadas en las teorías motivacionales clásicas. Hoy el aburrimiento es un indicador de la caída del poder instituyente de la escuela, de su desvalorización social, de la crisis por la que atraviesan los currículos escolares a la hora de intentar competir con la avasallante información que circula por las redes mediáticas.

El libro trabaja sobre dos hipótesis: la primera sostiene que se ha diluido el interés por aprender dado que han caído las representaciones sociales acerca de la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda, que se ha diluido el interés por aprender dado que las propuestas de las actividades escolares son poco significativas desde el punto de vista lógico, psicológico y social.

