

Escuela inteligente para todos: un problema sociológico y moral

Adriana G. Lo Schiavo de Randazzo

INTRODUCCIÓN

Los docentes de todos los niveles percibimos la escena presentada por Quino (ver Figura 1) como una realidad tristemente oculta en la experiencia de la mayoría de los educandos. Sabemos que no siempre (casi nunca) los sujetos tienen el valor de expresar su desorientación frente a los contenidos estudiados en clase. Es más, muchas veces ocurre que ni siquiera son conscientes de ella. Y la escuela avanza en su cometido de integrar a los nuevos miembros a la comunidad cultural en que les toca vivir, de manera mecánica, irreflexiva. No forma pensadores fuertes, productivos, sino que en gran número se trata de personas con conocimiento pobre y pensamiento frágil (cf. Perkins, 1995, pp. 32-41).

Si la educación es una preocupación permanente de muchos pensadores especializados desde hace más de una centuria, si en los últimos años se ha avanzado muchísimo en el conocimiento de los procesos y factores que hacen al aprendizaje humano, si se tienen disponibles los elementos teóricos para convertir a la educación en un medio eficaz de formación integral de la persona útil a la sociedad y a sí misma ¿Por qué aún la escuela inteligente no es una realidad experimentada en todas las latitudes y en el interior de cada comunidad? (Perkins, pp. 50-51), ¿cuáles son los motivos por

los que resulta cíclopea la tarea de romper con la inercia de trabajo monótono, mecánico y casi de tradición escolástica de la escuela actual? Estos interrogantes nos preocupan seriamente e intentamos reflexionar en torno a ellos en las próximas páginas con un enfoque sociológico y moral.

ESCUELA: TEXTO Y CONTEXTO

El estudio del hecho educativo no es en ninguna manera simple y resiste todo intento de análisis lineal. Al considerar el modelo heurístico propuesto por N. Entwistle (1988, pp. 106-109) para comprender el aprendizaje en el aula, encontramos cuatro factores de influencia decisiva: alumno, maestro, escuela, hogar. Pero el mismo autor advierte la posibilidad de ampliarlo a medida que se logre acumular más datos a partir de la experiencia. En lo que sigue, proponemos algún elemento de profundización hacia lo contextual.

Tanto los sujetos como las instituciones que se comprometen en lo educativo, pertenecen a un entorno concreto. Según algunas visiones sociológicas, la escuela traduce lo que ocurre en dicho entorno, “escolariza” todos los contenidos, antes de ofrecerlos a los educandos (Pineau, 1996). De este modo, la realidad no influye en las aulas y permanece inmodificada. Lo que sucede dista mucho de ser un proceso funcional, como proponía Durkheim a principios de siglo (y a partir de él toda la corriente sociológica del consenso) en el cual las generaciones adultas toman los contenidos socialmente válidos y los introducen sin cambio en las escuelas para transmitirlos a las generaciones jóvenes en el proceso de socialización. Por el contrario, las vivencias de la vida cotidiana y los aprendizajes

Adriana G. Lo Schiavo de Randazzo es Profesora para la Enseñanza Primaria. Durante varios años se desempeñó como docente en la Escuela Primaria Domingo F. Sarmiento, del Colegio Adventista del Plata y actualmente cursa los últimos años de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.



Figura 1

extraescolares de los alumnos, son también sometidos al proceso de escolarización. Se forma así un tipo de cultura propia de la institución escolar, cultura “escolarizada” que parece en nada contribuir a formar sujetos reflexivos y generativos, sino entorpecer el camino hacia ese logro (ver figura 1).

¿No resulta familiar la escena presentada en la figura 2? Al ingresar a la escuela el niño inquieto, curioso, ávido de conocer y entender el mundo, choca con una realidad diferente, como introduciéndose en un enclave sin sentido. Lejos de construir aprendizajes significativos (cf. Ausubel, 1985, pp. 24-25), de encontrar oportunidades de descubrir (cf. Bruner, 1987, pp. 81-94), de ir más allá de la información dada (cf. Bruner, 1988, pp. 9-10), parece que se lo domestica para responder maquinalmente a las expectativas del docente, a contestar cuestionarios con la reproducción exacta de lo que antes se le dio como verdad establecida. Volvemos entonces a la pregunta inicial, ¿POR QUÉ...? ¿Qué es aquello que lleva a la institución escolar a comportarse como traductora del contexto social, vaciándolo de significado para los alumnos, recorriéndose de la realidad como con estática vida propia, en vez de integrarse dinámicamente a ella para mejorarla? ¿Por qué crea su propio “texto” independientemente del “contexto” que le da sentido y al que debería devolverlo en interacción dialéctica?

¿DE DÓNDE VIENE LA ESCUELA?

Para intentar una respuesta a los interrogantes planteados, nos resulta necesario mirar hacia el pasado. Sin considerar los procesos previos, la historia cercana de la escuela (de dónde viene), difícilmente podremos dar cuenta de su destino (hacia dónde va).

Analicemos entonces brevemente los orígenes de la escuela moderna, esa con la que convivimos y es objeto de nuestros desvelos docentes.

La institución escolar que conocemos hoy surge como tal en los albores de la modernidad. Desde los análisis sociológicos crítico-reproductivistas se la ve originarse y crecer como un aparato ideológico del Estado (Althusser, 1984) al servicio del mantenimiento del *status-quo*, en beneficio de las clases dominantes.

Lejos de preocuparse por enseñar a pensar, se aboca entonces a disciplinar y a domesticar el cuerpo y el alma infantiles (cf. Foucault, 1989).

En la misma línea de pensamiento, Bourdieu (1970, pp. 139-149) refiere la doble arbitrariedad que implica la pedagogía escolarizada. Sostiene que la autoridad de la escuela (pp. 72-95), personificada en el cuerpo docente, se impone arbitrariamente a los niños, para dar lugar, en sus mentes dúctiles, a la reproducción de un cúmulo de contenidos también arbitrarios, seleccionados del total de saberes socialmente disponibles, con el único fin de servir a los intereses de los sectores que detentan el poder.

Si aceptamos esta posición, resulta lógico inferir que los escolares no han de tener oportunidad para desarrollar en las aulas el pensamiento reflexivo, libre, creativo, generativo, etc., que ocupa el decir de autores como Ausubel, Perkins, Gardner, Bruer, Rogoff y otros en la Psicología Educativa de hoy.

Pero no todos los análisis son tan sombríos. Recorriendo los textos de Sociología de la Educación encontramos una amplia gama de posiciones un tanto optimistas, hasta llegar a aquellas que presentan a la educación escolar como medio imprescindible para la



Figura 2

integración a la vida social útil, activa y creadora. Según éstas, la escuela actual facilitaría los recursos materiales y simbólicos, a todo estudiante por igual, para insertarse feliz y productivamente en una sociedad cada vez más exigente. Esta es la línea de pensamiento que corresponde al paradigma funcionalista, originado en el pensar de Emile Durkheim.

Al adoptar la mirada del científico educacional nos sentimos perturbados frente a discursos tan heterogéneos. ¿Cuál es más fiel a la verdad? ¿Cuál es, finalmente, el rol de la escuela?

¿ESTAMOS CONFORMES CON LA ESCUELA ACTUAL?

Una vez más la lucidez del humorista gráfico expone una realidad, auxiliándonos en nuestro análisis educacional.

Los cuadernos que corrige la maestra de Mafalda (ver figura 3) presentan un contenido histórico que la escuela se encarga de “traducir” escolarizándolo (según vimos en el apartado II).

La ilustración se presta para una lectura muy rica. Nos atrae la ilustración de Mafalda. Vemos en ella un intento de exponer cuál es el verdadero significado que en el contexto socio-cultural actual tiene el concepto “invasiones inglesas”. Y podemos inferir que hay un reclamo a la escuela, en el sentido de exigirle que rompa su traje de malaquita, que deje de escolarizar los contenidos, que no siga mistificando la verdadera historia y ocultando su dinamismo, negándole acceso a la comprensión infantil. En fin, un reclamo válido que parece respaldar las interpretaciones críticas de lo educativo.

Si el docente procura considerar con su grupo el tema de los sucesos históricos de 1806 y 1807, partiendo de las vivencias actuales de los niños, del significado profundo del concepto de invasión, de los aprendizajes y los conocimientos previos que los puedan aportar, avanzando así hacia la superación, es muy probable que las producciones escritas disten mucho de parecerse a las dos primeras que expone Quino.

Sin embargo, el análisis de la cotidianidad áulica y los logros en la educación efectiva de niños y jóvenes, nos llevan a pensar que son pocos, muy pocos, los ámbitos escolares inteligentes.

Gardner (1993) señala una realidad muchas veces observada por quienes somos docentes: los pequeños adquieren con suma facilidad un gran número de conocimientos en el ambiente familiar o en su entorno más próximo, de manera natural, intuitiva; y esos mismos niños presentan serias dificultades para acceder a los contenidos que sobre las mismas cuestiones les ofrece la escuela. El mencionado autor sugiere que entonces podría pensarse que la escuela se estableció precisamente para eso: lograr que los niños accedan a conocimientos que presentan dificultades y no les serían dados por otro medio fuera de ella. Sin embargo... “incluso si la escuela parece ser un éxito, incluso si obtiene los resultados para los que ha sido diseñada, normalmente no consigue lograr sus objetivos más importantes” (p. 18). Así, ni aun los estudiantes más exitosos en sus logros académicos, llegan a satisfacer las pruebas de comprensión de los contenidos de las materias trabajadas durante su formación escolar, y son numerosos los trabajos científicos que avalan el descubrimiento de que las teorías infantiles (precientíficas e intuitivas) acerca de la realidad, en lugar de

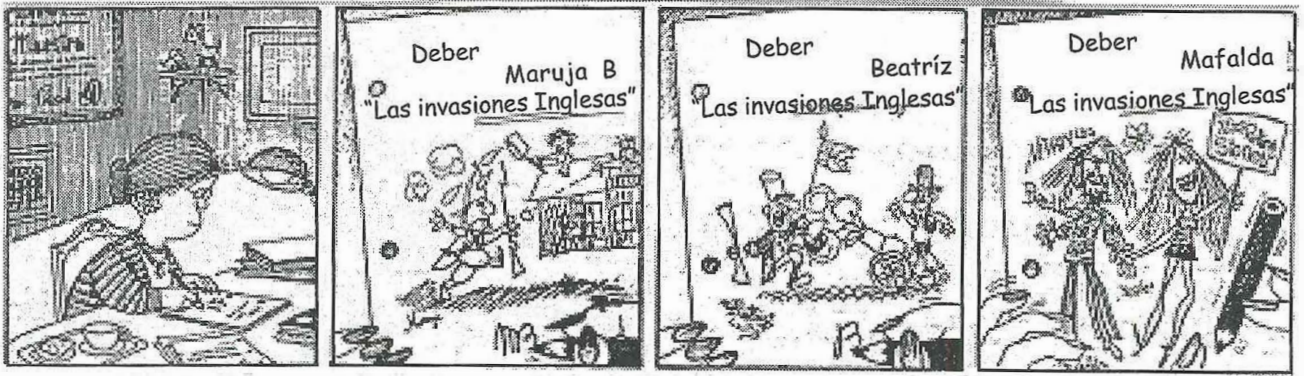


Figura 3

desaparecer siendo desplazadas por el conocimiento que brinda la escuela, sobreviven a éste y se afirman con el tiempo. Es que éstas parecen darse por un proceso de aprendizaje más auténtico y convincente para cualquier sujeto que aquel propuesto por la institución escolar.

La escuela actual aloja en su seno al “estudiante tradicional —aprendiz escolar—” (pp. 22-26) y se ocupa de constituirlo acabadamente. Este tipo de sujeto responde al “texto” creado por la escuela (ver apartado II), al educador que busca y acepta “de un modo rutinario los resultados memorísticos, ritualistas o convencionales” (p. 24).

Una situación similar denuncia Perkins (1995, pp. 32-38), al referirse a la fragilidad de muchos saberes escolares, sólo empleados dentro del ámbito institucional, en situaciones de interrogatorio, intercambio teórico en el aula o exámenes. Conocimientos que luego se olvidan o permanecen inertes, inoperantes en las experiencias de vida. Aun más grave es reconocer que se producen pensadores pobres, habituados a la pereza intelectual, al facilismo memorístico y a la carencia de elaboración y compromiso personal.

J. T. Bruer (1995, pp. 69, 75-79) señala el serio problema que representan los “métodos débiles en la escuela” y afirma que ellos son comunes en la mayoría de las instituciones actuales, y que provocan un bajo impacto de la educación formal en el desempeño cotidiano de los estudiantes.

Jerome Bruner (1988, pp. 9, 10), al referirse al aprendizaje por descubrimiento, lo reclama como necesidad imperiosa para trascender el saber escolarizado, y, más tarde, sostiene la urgencia de contemplar,

desde las aulas, la capacidad humana generativa, de enseñar a los alumnos a ir “más allá de la información dada” a través del empleo de los mecanismos de la cultura.

Son muy numerosas las consideraciones de expertos que podemos agregar como denuncia a la situación actual de la escuela. Todas ellas señalan puntos débiles y consecuencias educativas deficientes, de modo que, obviamente, no podemos estar conformes.

Se impone la necesidad de cambio hacia una institución distinta, una escuela inteligente, que persiga como mínimo tres metas generales: retención, comprensión y uso activo del conocimiento (cf. Perkins, 1995, pp. 17-20). Pero se presenta un problema muy serio. Como ya se expuso en párrafos anteriores, la teoría educacional posee suficientes elementos esclarecedores sobre qué es necesario hacer para transformar la realidad educativa. Pero no consigue pasar del nivel de teoría. ¿Cómo superar esta situación? ¿De qué manera lograr la implementación de una escuela inteligente para todos?

LA MORAL COMO FUNDAMENTO DE LA ESCUELA INTELIGENTE

No nos resulta extraña la idea de que la escuela sirve para determinados propósitos. No es natural ni necesaria su existencia de determinada manera, sino que responde a una decisión, a una elección, que parte de los ámbitos superiores de gobierno. Gardner (1993, pp. 30-32), señala el hecho de que “para la mayoría de las escuelas” no se ha manifestado una preocupación acerca de su accionar inteligente.

No podemos poner en duda la existencia de instituciones en las que se aplican con éxito total los

últimos avances de la ciencia cognitiva, o los descubrimientos más revolucionarios de la psicología educacional. Pero tampoco nos parece cuestionable la realidad de que ésas son escuelas para pocos “elegidos”, miembros de una élite social. No son escuelas para todos. No son “la mayoría de las escuelas”.

Y aquí volvemos a la interpretación crítica de la realidad educativa. No conviene invertir dinero en la educación inteligente de toda la población. ¿Qué necesidad tiene un operario manual de poseer un saber generativo? Es más, dicho saber es peligroso en manos de las masas... peligroso para quienes las someten y se aprovechan de su trabajo.

Entonces, la educación parece llegar a una encrucijada sin salida. Desde la ciencia sabemos qué problemas hay, y cómo resolverlos. Pero necesitamos recursos e implementación de políticas. Y esto último ya escapa a nuestras manos, pues pertenece al ámbito del poder, que en nada se beneficia con cambiar las cosas.

En este punto, consideramos que la alternativa más valiosa es apelar a la moral. No en términos de ilusión ingenua, sino con rigor y responsabilidad profesional. Kohlberg (Delval, 1978) afirma que el pensamiento moral parece comportarse como los demás tipos de pensamiento, de modo que cabe preocuparnos por su formación. Si como docentes nos proponemos en primer lugar una conducta moral postconvencional del tipo más avanzado y actuamos en consecuencia, tenemos oportunidad de iniciar un cambio. Un compromiso tal implica “orientación hacia las decisiones de conciencia y hacia principios éticos elegidos por uno mismo que recurren a la comprensión lógica, la universalidad y la coherencia” (p. 305). Principios tales como el “Imperativo Categórico” propuesto por Kant, o la Regla de Oro que enunciara Jesús, nos orientan a buscar lo mejor para todos como principio de vida. Entonces no daremos lugar a un tipo de educación inteligente para unos pocos y otra inferior para otros muchos.

“Y como queréis que hagan los hombres con vosotros, así también haced vosotros con ellos” (S. Lucas 6:31). Si seguimos esta Regla de conducta, seremos docentes con un aula inteligente, con alumnos generativos. No daremos lugar a la indolencia personal o a la pereza intelectual que llevan al facilismo de

repetir año tras año idénticas acciones en el desempeño profesional. Tendremos bien claro el alto contenido de responsabilidad de nuestra tarea y su valor misional. No permitiremos que nuestra obra se devalúe ante los demás ni en nuestra propia imagen, porque con nuestro esfuerzo fecundo la jerarquizaremos permanentemente. Y a medida que se amplíe nuestro marco de influencia, ganaremos terreno para la educación igualitaria. Formaremos por precepto y por ejemplo. Y los docentes que se formen con nosotros ampliarán el radio comprendido en esta transformación.

Ciertos teóricos de la Sociología de la Educación crítica (cf. Giroux, 1990) comparten el reconocimiento del espacio micro como el primer escenario del cambio social. Es el nivel inmediato aquel que nos es dado transformar y es nuestro deber hacerlo. Ante todo, tomemos conciencia de esta necesidad, comprometámonos con el tema y no permitamos que este desafío quede en retórica. Que nuestras aulas y las instituciones en que trabajamos se tornen campos activos de vinculación de aprendizaje y pensamiento, gracias a nuestra comprometida influencia, sin importar la condición social del medio. Comprometámonos con la obra ya, para operar la urgente transformación.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1984). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ausubel, D. (1985). *Psicología Educacional. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Kohlberg, L. El niño como filósofo moral, en Delval, J. (comp.). (1978). *Lecturas de Psicología del Niño*. Tomo 2. Madrid: Alianza Universidad.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. En Cucuzza, R. (Comp.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.