

My friend

FOTOCOPIADORA
C.E. Pal
EDUCACIONAL
Folio 26 SF 1
DF 1

LC

¿EMPEZAR DESDE LO QUE EL ALUMNO SABE O DESDE LO QUE EL ALUMNO PUEDE IMAGINAR?

KIERAN EGAN / Universidad Simon Fraser, Columbia Británica, Canadá

Es común argumentar que uno de los hallazgos más confiables de la investigación en educación es el siguiente: la nueva información, para ser mejor entendida, debe estar "pegada" al conocimiento que los alumnos ya poseen. De este modo, los investigadores han teorizado distintas variantes de este "descubrimiento" y éste ha sido un tema central en el pensamiento educativo desde los tiempos de John Dewey y, antes que éste, de Herbert Spencer, hasta la reciente publicación del National Research Council "How people learn: bridging research and practice" (Donovan et al. 1999). Sin embargo, en estas líneas, quiero sugerir que el principio ordinario de "empezar desde los saberes previos del alumno" puede ser inadecuado y restrictivo en muchos aspectos observables.

En este trabajo, sugiero que deberíamos sensiblemente preguntarnos "qué es lo que

el alumno puede imaginar" como punto de partida para posteriores indagaciones.

Presentaré mi argumentación en dos partes. Primero, expondré por qué debemos ser escépticos, en vez de lo que se acostumbra, frente al citado principio, y luego demostraré de qué forma el segundo principio conlleva distinguidas ventajas. El primer principio ha sido empleado tanto para las prácticas de enseñanza como para la estructuración del currículum. En los dos casos, sugiero que el segundo principio nos ofrezca un camino hacia prácticas de enseñanza y hacia un currículum más rico. En pos de los propósitos de este paper, focalizaré mi mirada sobre los primeros años de la vida escolar, pero las mismas ideas que voy a presentar pueden ser aplicadas a tramos posteriores del trayecto educativo formal.

Para mostrar la gran influencia del primer principio, voy a considerar su temprana articulación en el trabajo de Herbert Spencer y los usos que de su trabajo realizó John Dewey y otros, quienes llevaron este principio al currículum y fundaron los Estudios Sociales del Currículum.

Spencer sostuvo que las pequeñas y simples experiencias de los niños debían sentar las bases para futuros aprendizajes, y que debía haber una progresión regular y ordenada desde lo que ya era familiar hasta lo menos familiar; según el propio Spencer se deben ir presentando los aprendizajes "lentamente, paso a paso, hacia impresiones más abstractas" (1861, p. 82). En mi experiencia, reconozco que cada profesor o maestro con el que me encuentro cree en este principio. De este modo, muchas personas asumen que este principio es obviamente verdadero y que cuestionarlo sugiere cierto grado de locura.

En sintonía, los pedagogos reformadores, de fines de siglo XIX y principios del XX, envalentonaron a los maestros a repensar sus formas de presentar el material a los alumnos en áreas particulares del currículum según el principio enunciado. Por esto mismo, las matemáticas elementales comenzaron a formularse a partir de la experiencia de los niños y se adoptaron las cuentas con frutas o los juegos con canicas; y los estudios de la lengua comenzaron a adoptar la enseñanza de expresiones relacionadas con el ámbito familiar de los niños, en vez de comenzar con gramática abstracta. Pero esas materias todavía no estaban totalmente articuladas con las diarias interacciones significativas de los niños con su entorno — el paradigma de: "empezar en dónde el niño está". Lo que fue luego propuesto era nuevo, áreas centrales del currículum, como las Ciencias Sociales, debieron empezar presentando los materiales desde la experiencia diaria de los niños, de ellos y sus familias, sus barrios y comunidades. Se debió gra-

dualmente expandir el aprendizaje desde este conjunto de experiencias hacia los conocimientos menos familiares, hasta que, al final, todo el universo del conocimiento pudiese ser entendido como una progresión o expansión emanada desde lo que es supuestamente más significativo y es vivido por el niño. En relación, los Estudios Sociales fueron diseñados para fijar todo el conocimiento aprendido en áreas del currículum trabajadas desde la experiencia concreta del niño.

Entonces, parece que debemos empezar con el conocimiento profundamente sabido por el estudiante y construir nuevos conocimientos a partir de esa base. En palabras de David Ausubel: "Si tuviese que reducir toda la psicología educacional a solo un principio, yo diría que: el mayor y único factor de influencia en el aprendizaje es lo que el alumno sabe. Averigua esto y enséñale a partir de allí" (1968, p. 18). Aparte de esta ligera manera de destacar el principio de Spencer citado más arriba, creo que existen cuatro razones por las que debemos estar prevenidos de aceptar un argumento de este tipo. Aquí quiero presentar cuatro cuestiones que debemos tener en cuenta.

Primero, si éste es un principio fundamental del aprendizaje humano, no existe la manera de saber cuándo comienza este proceso. En otras palabras, cuando se sabe qué es lo que el alumno sabe.

Segundo, si la novedad es el problema del aprendizaje humano, muchos objetos de conocimiento estarán desconectados con lo que ya se sabe; sin embargo, reducir la cuota de novedad de lo que se enseña no resuelve el problema del aprendizaje, y si pudiésemos manejar cierta novedad, por qué no podemos manejar más? Tal vez las palabras de Spencer: "hacia impresiones más abstractas", sean muy conservadoras.

La tercera objeción apunta menos directamente al principio que a la forma en que éste invariablemente ha sido interpretado en educación y en la construcción de los Estudios Sociales del currículum para la primaria. Se asume que lo que los niños aprenden primero y mejor son los detalles de su propia vida cotidiana. Esto es, se asume que el pensamiento de los niños es simple, concreto, y se articula con su propia experiencia local. Pero cómo fundamentaré en la segunda parte de este paper, los niños también poseen imaginación y emociones y éstas también los conectan con el mundo. Si las mentes de los niños están supuestamente restringidas a los detalles del día a día de su vida cotidiana, ¿por qué éstas están, asimismo, llenas de monstruos, conejos que hablan, o temerarias emociones? No podemos explicar la apelación a Peter Rabbit en términos de su "entorno familiar" (Applebee, 1978, p. 75), cuando además esto implica un seguro bosque y un peligroso cultivado jardín, y la muerte cercana y más.

Cuarto, y esto apela a la intuición que hoy parece fuera de moda, pues sólo unos pocos minutos de reflexión son suficientes para ver que nadie entiende el mundo en relación al principio de la asociación gradual de los contenidos.

Ahora, dada la aceptación universal de este principio, y la prueba de que estas cuatro razones tendrán un pequeño impacto en quienes creen en éste, quisiera agregar las razones que considero permiten que el principio de "empezar desde lo que el niño conoce" sobrevive tan tenazmente. El principio pervive porque, como tantas otras demandas del conocimiento en educación, es una mezcla de verdad analítica y generalización empírica. Esto es, en algún punto válido, simplemente porque la gente define los términos del principio para entender algo que es verdad. En otras palabras, el principio se enuncia para hacer referencia a algo como: no sabés conocer lo que no conocés y si aprendés algo nuevo esto debe encajar con lo que encuentres comprensible. Si no hablás chino y te dicen la solución para el rompecabezas de las tres pagodas en chino, no podrás entenderlo. Si sabés hablar chino y conocés qué son las pagodas y entendés el rompecabezas y otros prerrequisitos serás capaz de entender la solución. A este nivel, el principio no es muy útil. ¿Qué lo hace interesante? Las confiables generalizaciones empíricas, las visibles condiciones de investigación que restringen el aprendizaje y lo conciben sólo como la suma de verdades lógicas - y esto no es una exageración de mi parte.

Es un poco grumoso intentar decir mucho en pocas páginas. Pero sugiero por qué uno debe preguntarse acerca de la interpretación común de "empezar en dónde el alumno está". Si entendemos esto simplemente como una verdad analítica, no es de ningún interés particular para los educadores. Si entendemos esto como un reclamo empírico, como se ha entendido al menos desde los tiempos de Spencer, entonces es un principio dudoso por las razones que se han dado más arriba.

La segunda parte de este trabajo sugiere que reconsideremos qué significa tomar en serio la imaginación del alumno. Por obvias razones, no existen muchas investigaciones sobre la imaginación de los alumnos, aunque de realizarse estas investigaciones podrían producir nuevos y fundamentales conocimientos sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos. Pero, ignorar la imaginación porque nuestros métodos de investigación poseen dificultades para abordarla es, en algún punto, autovencerse.

Primero, voy a dar razones para considerar la imaginación como la habilidad para pensar acerca de cosas que pueden ser posibles (cf. White, 1990). Esta antigua habilidad, que parece ser enérgicamente activa en los primeros años de nuestras vidas, claramen-

te, no es una actividad casual o menor del funcionamiento de nuestra mente que debe ser desterrada con el crecimiento de nuestra racionalidad. Si no, es una parte central del trabajo intelectual del pensamiento de los niños. (cf. Warnock, 1976).

Segundo, quiero detenerme en algunos detalles, al menos en tres rasgos de la imaginación de los niños relacionada con el mundo, y también quiero mostrar cómo ellos desafían el primer principio que ha sido tan impactante en la enseñanza y en el currículum escolar. El primer rasgo concierne a la forma de los cuentos con los que los niños se relacionan con tanto entusiasmo desde una edad muy temprana y en todas las culturas y en todos los tiempos. El segundo rasgo, concierne a los tipos de conceptos afectivos y abstractos que estructuran el mundo de los cuentos fantásticos más tradicionales a lo largo del mundo — tales como malo/bueno, valiente/cobarde, rico/pobre, temor/seguridad y otros, con toda la carga que llevan en todas las culturas. El tercero, proviene del contenido de las historias fantásticas de los niños; debido a que éstas están llenas de criaturas como Peter Rabbit, un parlanchín animal de clase media ¿podemos asumir que su contenido es inexistente?

Claramente, los narradores de cuentos no prestan mucha atención al primer principio de la misma manera que lo hacen los diseñadores y defensores de los Estudios Sociales del currículum para la educación primaria. Los narradores comienzan intrépidamente sus historias en galaxias muy, muy lejanas y existentes hace mucho, mucho tiempo, seguros de que su audiencia entenderá el contenido de sus cuentos. Pueden introducir extraños personajes, y extrañas situaciones, como las de Harry Potter, o Gandalf, o Frodo, siempre y cuando construyan sus narrativas sobre los conceptos abstractos que son familiares para los chicos como bueno/malo, valiente/cobarde, seguridad/miedo, etc.

Por ejemplo, los niños aprenden la continuidad de la temperatura conceptualmente, comenzando con los conceptos de "caliente" y "frío", porque éstos son lógicamente y empíricamente los primeros conceptos que están llenos de significado. De este modo, luego "caliente" se transforma en "cálido" como el cuerpo del niño, y "frío" se transforma en "fresco". Asimismo, los niños pueden elaborar o mediar estos conceptos aprendiendo el concepto de "tibio", por ejemplo, y así aprehenden una variedad de otros términos referidos con la temperatura dentro del contexto creado por los primeros términos que forman los extremos del continuum conceptual. Más tarde, aprenderán a utilizar términos teóricos, como los números del termómetro para referirse a la temperatura. Este proceso, que es muy efectivo para manejar el mundo material, crea

problemas cuando lo aplicamos a conceptos que no poseen matices como vida/muerte, o naturaleza/cultura, o humano/animal.

El mundo de las vidas imaginativas de los niños, sin embargo, se llena con mediaciones generadas entre estos lógicos discretos conceptos. Si no hay nada entre la vida y la muerte inventamos fantasmas que están "vivos" y "muertos" como lo "tibio" es "caliente" y "frío". Entre la naturaleza y la cultura inventamos todo un parque zoológico de animales clase media parlantes que llenan los cuentos de fantasía de los niños y las historias míticas del mundo.

Algo serio sucede que tiene poco que ver con empezar dónde el alumno está y construir luego gradualmente a partir del conocimiento que éste posee — excepto si definimos el conocimiento como una serie de verdades analíticas. A mi entender, las conexiones son hechas por giros metafóricos, y no por conexiones lógicas. Mi trabajo es una mediación sobre lo que deberíamos dejar de lado, esto es, nuestras creencias acerca del aprendizaje y el currículum, pues no debemos sentirnos forzados a atar el conocimiento de nuestros alumnos con su vida cotidiana porque podemos ser monótonos y aburridos, pero sí podemos reconocer que su imaginación deja más libertad para que vayan alcanzando el universo del conocimiento.

Es necesario, entonces, concluir señalando lo obvio — esto no quiere decir que ignore el primer principio y los primeros aprendizajes de los estudiantes provenientes de su experiencia cotidiana. En cambio, argumento que estas experiencias han sido tomadas como restrictivas para el aprendizaje de los niños y las posibilidades del currículum. El aprendizaje, en cambio, es garantizado cuando consideramos las vidas imaginativas de los alumnos. De este modo, podemos empezar con lo que ellos imaginan.