

La recuperación del sentido educativo

El avance social y tecnológico, y científico y pedagógico en el tratamiento de la información y de la comunicación ha marcado en las últimas décadas un énfasis social en los contenidos simbólicos del escenario humano. Un fiel reflejo de ese énfasis es que se caracterice nuestra era como sociedad de la información y del conocimiento

Pablo del Río
Catedrático de Comunicación
Universidad de Salamanca

Es bien claro que ese énfasis cognitivo se ha extendido a la educación, que ha privilegiado en cierto modo lo que podríamos denominar “currícula del significado” y de los saberes frente a los que podríamos llamar “currícula para la vida”.

¿En qué medida las orientaciones educativas centradas en el conocimiento están siendo eficaces para que las nuevas generaciones estén bien preparadas para afrontar los acelerados cambios sociales, culturales y tecnológicos? Psicólogos cognitivos como Perkins y Salomó señalan que el impacto sumado de las Nuevas Tecnologías, la cultura de masas y la escolarización caracterizan a los nuevos alumnos como poseedores de un pensamiento *débil* y un conocimiento *frágil*. Sociólogos como Fukuyama alertan de una “pérdida de sentido” y de “colapso moral”.

Las encuestas dirigidas a alumnos y docentes señalan convergentemente que el principal problema escolar es la falta de implicación y motivación de los alumnos, lo que muestra una gran convergencia con otros datos provenientes de ámbitos muy diversos (como la participación política, la publicidad, la vida cotidiana). Especialistas de la aproximación ecológica al desarrollo humano, como Bronfenbrenner o Elkonin apuntan por su parte a la necesidad, para que se dé un desarrollo adecuado, de marcos estables y de sistemas de actividad comunitarios que permitan una actividad real, significativa y compartida por las nuevas generaciones, en la que desempeñen roles visibles y relevantes que permitan la transición de la formación a la actividad real cotidiana y laboral.

Pero los niños de hoy reflejan una separación, incomprensible para los que procedemos de otras generaciones, entre realismo y veracidad: para el niño actual lo que se le presenta en la televisión es más real que lo que se le ofrece en la escuela, y aunque concede que lo que ofrece la escuela es más verdad, señala que a la vez es menos real.

La televisión ocupa la parte del león del tiempo que el niño pasa en los entornos familiares y no escolares

Todo apunta a que se ha producido una separación incomprensible y disfuncional para la mente humana, entre conocimiento y actividad. Se está inundando al niño de conocimientos que no utiliza y despojándole de ocasiones de actuar en que podría ejercer sus conocimientos. Además, la canalización de los conocimientos tiende a hacerse en formatos individualizados (pese a que las propuestas de aprendizaje compartido y cooperativo ganen

terreno), mientras que las actividades reales, pese al impacto racionalizador y fragmentador del fordismo y del estajanovismo, tienden a ser compartidas y comunitarias.

En general el cuadro apunta a una pérdida del sentido educativo y a un vaciamiento de la actividad como tejido sobre el que se dibuja el tapiz del desarrollo humano. El experimento escolar, que se había iniciado unido al sentido y a la actividad y escribiendo algunas de las páginas más esperanzadoras del desarrollo humano, debe afrontar necesariamente un proceso de revisión para recuperar el sentido y para restablecer su contacto con la comunidad social. Hoy su actividad ha quedado de algún modo en paralelo y en vacío respecto de la (disminuida) actividad cotidiana del niño y de las familias.

Pero otras instancias han llenado el hueco del sentido o tratan de hacerlo con mejor o peor fortuna y con mejores o peores resultados educativos. Los niños españoles dedican actualmente 270 minutos diarios a la escuela, y a la televisión, la segunda actividad en tiempo en sus vidas infantiles, 218 minutos. La televisión ocupa la parte del león del tiempo que el niño pasa en los entornos familiares y no escolares. Un informe reciente sobre el impacto de la televisión en la infancia en general y en la española en particular (Del Río, Álvarez y del Río. *Informe Pígmalión*, en prensa: MECED) realiza una panorámica sobre los efectos de esa influencia cuantitativamente tan relevante en tres grandes ámbitos del desarrollo: las funciones o competencias cognitivas del niño, las funciones directivas y morales, y la actividad. Los resultados, muy complejos y densos para ser comentados aquí, muestran un amplio abanico de efectos, positivos y negativos, pero que permiten abonar, junto a otras fuentes de la investigación de la realidad de la educación y del desarrollo infantil actual, una serie de reflexiones generales con que nos gustaría llamar la atención de los educadores.

Uno de los escándalos de la cultura actual es la existencia de un currículum sistemático, aunque superficialmente parezca caótico y ruidoso

En esta comunicación se hará una panorámica de los efectos de los medios en el desarrollo de la mente (competencias pero también identidad, sentido y sentimientos: lo cognitivo y lo directivo), el problema de las dietas culturales (sobre todo la televisiva) y de la creación cultural, y los problemas de sentido en la lectura, sin dejar de entrar en el problema de las multialfabetizaciones y las diferencias entre las mentes oral, escrita y audiovisual que han planteado los medios para las nuevas generaciones.

Todo un conjunto de reorientaciones o nuevas propuestas en la educación responden de una u otra manera, a mi parecer al intento de recuperar el sentido como eje del desarrollo y la educación. Nos limitaremos, dada la exigencia de la brevedad, a lanzar aquí algunas simples señales de atención hacia ellas.

La línea del desarrollo en culturas reales y las teorías del pensamiento y el conocimiento “situados”

Desde la tradición ecológica del desarrollo humano (Lewin, Bronfenbrenner, Barker, etc) se ha resaltado siempre la importancia del contexto y de los escenarios reales en la construcción mental y el comportamiento humano. La metáfora computacional en la que el aprendizaje se alejaba del modelo del animal que crece en un entorno para emular al de la máquina que procesa información, los dejó una buena temporada de lado. Pero vuelven reclamados por la crisis. Una faceta concurrente es el análisis, realizado desde la antropología y la psicología eco-cognitiva, de las prácticas de aprendizaje informal a través de la actividad situada o en contextos naturales, aprendiendo de cómo aprenden los sujetos

humanos en culturas tradicionales, en contextos de actividad productiva real, mediante la participación legítima y gradual en actividades realizadas comunitariamente (Rogoff, Greenfield, Lave, Wenguer, y otros). Un aspecto esencial en esta aproximación, aunque no se aplica en todos los diseños, es el recurso a las comunidades y a las culturas naturales en que se producen los aprendizajes naturales, de modo que la escuela debe necesariamente fusionarse con la cultura.

La línea de la teoría de la actividad

En la perspectiva vygotskiana y de otros teóricos rusos (Rubinstein, Leontiev) la actividad constituye la palabra fuerte para explicar el desarrollo y el conocimiento humano, y sobre ella (las actividades rectoras y significativas) se ha organizado tradicionalmente buena parte del desarrollo pedagógico de estas orientaciones (ver Leontiev, Elkonin, Zaporozhets, Davidov, Zankov, Bozhovich, entre otros). La emergencia de una creciente corriente de autores por todo el mundo que trabajan en educación alrededor de la teoría de la actividad en la tradición vygotskiana se ha recogido recientemente bajo las siglas CHAT (*Cultural Historical Activity Theory*). Los supuestos de la teoría de la actividad en la educación incluyen los principales supuestos evolutivos y educativos de la teoría de Vygotski y de los desarrollos actuales de dicha teoría. En general enfatizan la necesidad de trabajar sobre actividades reales, en la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, con un diseño cuidadoso de las mediaciones sociales e instrumentales u operadores que permiten construir las operaciones que marcan un funcionamiento en un nivel de conocimiento superior. Se han desarrollado diseños en prácticamente todas las áreas del currículo. La línea de la actividad se combina en buena parte de las experiencias innovadoras con la “situada” y comunitaria.

La línea de la creación cultural

Uno de los escándalos de la cultura actual es la existencia de un currículum sistemático, aunque superficialmente parezca caótico y ruidoso, que propone desde los medios un programa educativo alternativo, paralelo, o divergente al escolar. Un enfoque integral y comunitario, un enfoque desde el sentido, debe evitar que el niño se vea forzado a convivir con esos currícula contradictorios o recíprocamente excluyentes. Ello exige conocer ambos currícula (nos remitimos al Informe Pigmalión citado antes) y trabajar conjuntamente el diseño educativo. Y ello porque no pueden coexistir, sin un impacto conflictivo, dos cosmovisiones, dos modelos de mundo en diseños educativos simultáneos. Estamos aquí ante una doble fragmentación: los currícula competitivos de tres ámbitos educativos (el comunitario, el mediático y el escolar); y la variable fragmentación o desestructuración interna en el seno de cada uno de ellos.

Efectivamente, uno de los aspectos más preocupantes del conocimiento frágil y del pensamiento débil es el déficit de estructuras, pero no sólo a nivel cognitivo, sino especialmente a nivel de la visión del mundo (cosmovisión) o “marco retórico” desde el que se contempla el mundo. La cultura fragmentaria mediática y la cultura no menos fragmentada de las asignaturas globalizadas en grandes bancos de saberes, dejan sin tejer la narrativa personal y social de vida. Lo que en un enfoque de creación cultural denominarían Freire o Unamuno *leerse y escribirse*. El currículum global debería así atender a un gran eje de sentido que permita y soporte esa globalidad y que implica necesariamente narrativas identitarias de vida, a nivel personal y social, y bien articuladas, dialógicamente, con las de los demás (individuos o culturas). La cultura acumulativa no resuelve los problemas del futuro. El currículum global y del sentido no es un currículum acumulativo del pasado sino que debe ser capaz de integrar éste en un proyecto vital y social. La creación cultural no es pues un añadido graciable y estético, sino el eje del currículum integral del sentido.

La mente no tiene una organización “curricular”, como nos ha hecho concebir el modelo enciclopédico

Algunas características de las reorientaciones hacia el sentido

- *La funcionalidad.* En una perspectiva biológica y no computacional, la información y el conocimiento no son un fin, son un medio para lograr fines. El niño quiere actuar en nuevos escenarios y con nuevos objetivos, para lo que debe aprender. Para el educador es al revés. El aprendizaje es la meta y las actividades son medios para lograr ese fin. Debemos de comprender que desde el punto de vista biológico y funcional tiene razón el niño. Un buen diseño logra los objetivos del educador sin desnaturalizar los objetivos del niño, que son los del sentido (se aprende inglés para realizar ciertas actividades en la vida, no se realizan ciertas actividades para aprender inglés).
- *La integralidad funcional.* Todo educador sabe que un niño que sale bien delante de la educación y de la vida, no forzosamente alcanza buenas calificaciones en todo. La mente no tiene una organización “curricular”, como nos han hecho concebir el modelo enciclopédico o el computacional (una serie de módulos, programas o placas lógicas, o un conjunto de saberes o archivos que deben poseerse). Se debe, por el contrario, a la integralidad: un conjunto limitado pero bien articulado de funciones puede ser funcionalmente superior a otro más amplio pero peor integrado. La “personalidad” y la funcionalidad integrada es aquí más importante que las competencias y saberes sumados. El énfasis vuelve a ponerse en el propio niño, en su carácter y su desarrollo global como persona.
- *La actividad real.* La actividad significativa, tal como es definida en las orientaciones anteriores, presenta ciertas características esenciales: es activa (real, físicamente activa sobre todo en las primeras etapas antes de interiorizarse); está emocionalmente cargada; está mediada instrumentalmente; es compartida y está mediada socialmente; y es directiva: moviliza un proyecto personal y/o social.
- *La integralidad cultural.* Los ámbitos de actuación educativa son los ámbitos vitales del niño y el joven. No se trata de actuar educativamente en un espacio y dejar otras fuerzas educativas inarticuladas en otros espacios, quizá más significativos para el niño. Los ámbitos más significativos (que son 1) la cultura situada y los sistemas culturales tradicionales (familia, comunidad, barrio); 2) la cultura virtual e imaginaria y los medios de comunicación; 3) la escuela y escenarios educativos formales) deben diseñarse como un *currículum global* y trabajando las actividades y contenidos de unos y otros de manera integrada.

Preguntas generales y cotidianas para un proyecto educativo

Terminamos con lo que para un currículum del sentido serían las “grandes áreas disciplinares”: Quién soy; qué es el mundo (el mundo social, el mundo natural); qué es el conocimiento y sus herramientas, los lenguajes y mediaciones; y por último pero no en último lugar, a dónde vamos. El proyecto vital, personal y vivido en una comunidad y una cultura, o varias, frente al corpus curricular de conocimientos, pasa aquí a primer término. Lo que nos permite de paso a los propios educadores recuperar parte de la “juventud estructural” del espíritu que ha presidido la vocación educadora.