

Hacia una cultura del cambio escolar

María José Rodrigo
Universidad de La Laguna (*)



RESUMEN

Este artículo plantea diferentes propuestas relativas a la construcción del conocimiento escolar. Debate, más concretamente, la dificultad de conectar, en ciertos niveles educativos, el conocimiento escolar con el mundo cotidiano. También discute la tesis de enriquecimiento del conocimiento cotidiano, y critica la identificación de la reflexión epistemológica del experto con la forma en que organizan el conocimiento los alumnos

Siempre es refrescante la lectura de un artículo que, más allá de lo que denomino la "barbarie del cambio por el cambio", se sitúe en la línea de ir creando una cultura del cambio en la escuela. En ésta, cabría preguntarse y reflexionar no sólo sobre cómo cambiar más eficazmente las ideas de los alumnos, sino sobre qué tipo de cambio queremos promover y hacia dónde queremos orientarlo. Quede claro desde el comienzo que simpatizo con el tipo de discurso que plantea el artículo y me identifico plenamente con algunas de sus propuestas. En el delicado juego de delinear los acuerdos y desacuerdos con los argumentos e ideas propuestos, me he decidido por tres núcleos de discusión que giran en torno a la propuesta nuclear del artículo de enriquecer el conocimiento cotidiano.

Qué hacer con el conocimiento cotidiano en la escuela

Los autores resumen tres propuestas de cambio educativo: sustituir el conocimiento cotidiano por el escolar, permitir la coe-

xistencia o activación diferenciada entre ambos con trasvases puntuales y enriquecimiento mutuo, y fomentar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano con una visión más compleja del mundo proporcionada por el conocimiento escolar, conformado a partir de la integración didáctica de otros saberes como el científico, ideológico-filosófico, artístico, etc. En realidad, cualquiera de las propuestas y alguna más, como la integración del nuevo conocimiento escolar con otro escolar más simple o la utilización de analogías y puentes entre uno y otro, pueden ser viables pero dependiendo del dominio de conocimiento escolar en el que se vaya a llevar a cabo el proceso de cambio instruccional y de acuerdo con las metas educativas que nos hayamos trazado para cada nivel de enseñanza (Rodrigo, 1996/97). Así, por ejemplo, en dominios sobre los que no hay conocimiento cotidiano tendríamos que ir hacia una integración del nuevo con otros conocimientos escolares previos o bien hacia al establecimiento de analogías con otros dominios similares. Sin embargo, en aquellos dominios sobre los que

(*) Facultad de Psicología. Campus de Guajara. 38205 - Sta. Cruz de Tenerife.



existe un conocimiento cotidiano útil podría intentarse el proceso de enriquecimiento señalado anteriormente o bien su activación diferencial respecto al cotidiano, para que no se den fusiones prematuras plagadas de falacias. Cuando el conocimiento cotidiano es desadaptativo y conduce a prejuicios, conductas desviadas, etc. deberíamos tender a sustituirlo por otro. La elección también dependería de las metas educativas a lograr dependiendo del nivel de enseñanza. Dudo mucho que el mero enriquecimiento del conocimiento cotidiano, por muy ambicioso que quiera ser, pueda cubrir todas las etapas de la escolaridad incluso la obligatoria, cuanto más la no obligatoria. En algún momento del proceso de enriquecimiento habría que dar saltos cualitativos importantes hacia el conocimiento científico enseñable para aportar conceptos, métodos de investigación, explicaciones, predicciones y avances. Todo ello, alejaría definitivamente el conocimiento escolar requerido, de la epistemología, funcionamiento y escenario de aplicación cotidiano. En otras palabras, el enriquecimiento del conocimiento cotidiano no puede llegar al punto de sofisticación que requieren ciertos niveles de enseñanza sin desaparecer como tal. Por ello es más realista postular para estos niveles su activación diferencial en función de su contexto de uso y la posibilidad de que revierta ocasionalmente sobre el conocimiento cotidiano.

Por otra parte, los autores no mencionan la utilidad potencial de metas educativas que contemplen la presencia del conocimiento profesional en la escuela. El conocimiento profesional aporta la ejemplificación de los procedimientos de resolución de problemas propios del ejercicio profesional, sus aplicaciones y la valoración social de la profesión. La presencia del conocimiento profesional en la escuela y su utilización como parte del bagaje cul-

tural de la misma, sería más respetuosa con la funcionalidad de dichos conocimientos fuera de la escuela y aseguraría la utilización inmediata del conocimiento escolar, reconstruido a partir de éstos, más allá de las aulas. En suma, yo diría que la escuela es un escenario sociocultural o una comunidad de práctica donde se proporciona a los alumnos un espacio de simulación y reflexión que permite reconstruir el conocimiento cotidiano, el profesional y el científico.

En qué consiste el enriquecimiento del conocimiento cotidiano

Situémonos en la propuesta de enriquecer el conocimiento cotidiano para analizarla con más detalle. Se nos dice que el enriquecimiento consiste en “complejizar el conocimiento cotidiano y aproximarle a una cosmovisión alternativa a la actualmente dominante”, con el fin de “dotar a las personas y a los grupos sociales de una visión de conjunto del mundo que les permita comprender y actuar en la realidad en que viven; de unos recursos que les capaciten para el ejercicio de la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad; de una formación que facilite la investigación de su entorno, la reflexión sobre su propia práctica, no sólo en el ámbito escolar, sino también en los demás ámbitos de su actividad cotidiana”. Es evidente que, tal como se indica en el gráfico, el proceso de enriquecimiento requiere cambios en el ámbito conceptual, procedimental y actitudinal.

Coincido con casi la totalidad de la propuesta excepto en dos aspectos: la idea de propiciar una *cosmovisión* y la idea de que ésta sea *alternativa* a la actualmente dominante. Y disiento porque no es una propuesta que tenga en cuenta las peculia-

ridades de la organización del conocimiento en la mente de los alumnos, en el primer caso, y porque presenta una visión muy simplificada de las dimensiones implicadas en el cambio educativo, en el segundo caso. Vayamos por partes.

En varios momentos se nos plantea un proceso de enriquecimiento del conocimiento cotidiano basado en la integración de diferentes sistemas de ideas que, al estar interconectadas, se complementan, configurando organizaciones de ideas más generales o cosmovisiones. En varias ocasiones he mencionado cuál es la organización del conocimiento cotidiano, esto es, de las teorías implícitas (Rodrigo, 1994; 1995/96; en prensa; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). El conocimiento cotidiano no es global sino que está diversificado en dominios ligados a entornos pragmáticos de actividades y prácticas culturales (Resnick, Levine y Teasley, 1991; Lave, 1991). En estos entornos prácticos, propiciados por las comunidades de práctica, las personas desarrollan unas habilidades específicas mientras realizan determinadas actividades culturales. Como resultado de esta práctica regulada, van recolectando sus experiencias de dominio que servirán de base para la construcción de su conocimiento cotidiano. En este sentido, no es viable que las personas construyan cosmovisiones, sino que, a lo sumo se dan pequeñas fusiones locales de ideas semejantes pertenecientes a dominios con un alto grado de solapamiento en su base experiencial. Lo más parecido a una cosmovisión son sus metateorías éticas sobre el mundo, su visión sobre el grado de controlabilidad de los sucesos externos, o sobre el grado de certidumbre o evidencialidad de las cosas. Por tanto no hay una organización global del conocimiento. Las teorías surgen de episodios ligados a dominios experienciales y se aplican en tales dominios experienciales.

Respecto al proyecto de que la cosmovisión proporcione un conocimiento más complejo y alternativo al dominante, responde a una visión simplificada de las dimensiones de cambio. El enriquecimiento del conocimiento cotidiano pasa por tres dimensiones de cambio: del conocimiento *simple al complejo*, de lo *implícito a lo explícito* y de lo *autoreferente a lo heteroreferente*. La primera dimensión es más obvia, ya que supone la articulación de nuevos conceptos y sus relaciones, de procedimientos y de actitudes más complejas (v.g., más sistémicas). Mucho menos conocidas son las otras dos dimensiones, ya que no requieren nuevos conocimientos sino los mismos tratados con modalidades de procesamiento diferentes que posibilitan nuevos formatos representacionales. Así, la dimensión implícito-explícito es un continuo que lleva desde el uso de conceptos, procedimientos y actitudes inconscientes hasta la verbalización plena de todos ellos y su uso más eficiente (mediante las habilidades metacognitivas). Gracias a la dimensión auto-heteroreferente somos capaces de salir desde nuestro punto de vista sobre el mundo, conocer otras posiciones alternativas compartidas por otros grupos sociales y poder comunicarnos respecto a éstas (mediante el perspectivismo). Nótese los plurales de la frase: otras posiciones alternativas y no una sola, supuestamente contraria a la dominante. Soy de la opinión que el mejor tributo que podemos prestar a la libertad y autonomía de las personas es dotarles de todas las versiones alternativas de interpretación de la realidad (sus justificaciones, explicaciones, consecuencias, etc.), de modo que puedan decidir por sí mismas la que consideren más apropiada. Sobre el medio ambiente, no sólo existe la visión desarrollista y la ecologista, sino otras intermedias que matizan extraordinariamente la visión que del mundo se tiene (Correa, Cubero y García,

1994). Es evidente que la escuela tiene mucho de valorativa y prescriptiva pero nunca hasta el punto de que los alumnos ignoren versiones de la realidad que pueden corresponderse a las de sus propios grupos sociales y familiares.

Del pensamiento meta-disciplinar del didáctico al pensamiento trans-dominio del alumno

Para enriquecer el conocimiento cotidiano se propone una organización de los contenidos escolares según una lógica no disciplinar, "según la cual lo disciplinar se plantea como un medio más para conocer una realidad global", o lo "transdisciplinar o metadisciplinar, como un marco teórico general que facilita la relectura de las aportaciones de las distintas disciplinas desde una perspectiva común y unificada". Pero a continuación se añade "se trata de ver si se pretende cambiar o no la perspectiva epistemológica de los sujetos, su manera global de acercarse al mundo...". Entre estos dos argumentos hay un salto importante desde el plano del pensamiento del didáctico, respecto a cómo organizar el currículum escolar, hacia el plano del pensamiento del alumno, respecto a la organización de su conocimiento.

Puedo estar de acuerdo con la necesidad de superar la perspectiva disciplinar como único modo de organizar las materias del currículum escolar. La existencia de nociones transversales o metadisciplinarias comunes a ciertas parcelas del saber como la de sistema, cambio, interacción o diversidad, bien pudieran servir de elementos organizadores para seleccionar determinados contenidos que no se ajustan muy bien a perfiles disciplinares concretos. Ello estaría mejor que ordenarlos según su emergencia en la historia de la disciplina. Incluso podrían servir para se-

cuenciar el nivel de dificultad de los contenidos escolares de un dominio. Pero de ahí a postular que tales nociones puedan tener un papel clave en lo que sería una organización trans-dominio del conocimiento de los alumnos va un abismo. El sueño dorado de entrenar estructuras de conjunto se ha probado fallidamente en varias ocasiones, por ejemplo, en la famosa matemática de conjuntos. En el caso que nos ocupa, nociones como las de sistema, cambio, estructura, etc. son muy abstractas, deben de aprenderse en dominios concretos mediante multitud de ejemplos, deben instanciarse o aplicarse en dominios concretos y solamente muy a posteriori, podrían establecerse algunos principios más genéricos trasvasables mediante analogías de unos dominios a otros. Además, a nadie se le escapa que cada una de estas nociones tiene connotaciones y matices importantes según se aplique a sistemas biológicos o físicos. ¿Qué utilidad tendría el aprendizaje de estas categorías generales de conocimiento cuando su correcta comprensión requiere entender sus matices diferenciadores en los diferentes dominios? ¿En qué sentido el aprendizaje de estas categorías tan abstractas podría ser viable a partir de una organización natural del conocimiento cotidiano en entornos práticos? El esfuerzo de generalización y abstracción que requiere su aprendizaje ¿no los alejaría de su aplicación inmediata en otros entornos no académicos? En definitiva, que para enriquecer el conocimiento cotidiano no debemos esperar que la mente de los alumnos reproduzca la estructura organizativa del currículum escolar.

Simpatizo plenamente con la idea de concebir el cambio educativo como un enriquecimiento del conocimiento cotidiano aunque sólo sea porque me resisto a la idea de que si no enseñamos conocimiento científico en la escuela ya no enseñamos

mos nada y estamos perdiendo el tiempo. Ahora bien, la propuesta requiere algunos matices. Enriquecer el conocimiento cotidiano no es la única posibilidad accesible y su elección depende del tipo de dominio y de meta educativa que se proponga en cada nivel de enseñanza. Además, enriquecer el conocimiento cotidiano supone algo más que complejizarlo. Para que el conocimiento cotidiano se aproxime más al escolar hay que avanzar también en su grado de explicitud y heteroreferencia. Por último, la idea de que la complejidad se alcanza gracias a una integración didáctica metadisciplinar del conocimiento escolar tiene una interpretación ambigua. Los principios didácticos que seguimos para organizar el curriculum de materias no deben confundirse con los principios psicológicos que guían la organización del conocimiento en los alumnos. Aquellos son el fruto de una reflexión epistemológica del experto sobre los contenidos escolares, mientras que éstos son los que de modo natural permiten a los alumnos interpretar, predecir, interactuar con los otros y tomar decisiones respecto al mundo que nos rodea.

SUMMARY

In this paper different proposes related to the construction of the school knowledge are outlined. More concretely, it is discussed the difficulty to connect, in certain educational levels, the common knowledge with the school knowledge with the daily world. Also it is discussed the thesis of the enrichment of the common knowledge, and the identification of the epistemological reflection of the expert with the form in which students organize knowledge it is criticized.

RÉSUMÉ

Dans ce travail on discutent différentes propositions relatives à la construction de la connaissance scolaire, en considérant les domaines scolaires correspondants et les finalités propres de chaque niveau éducatif. On commente, plus concrètement, la difficulté de connecter la connaissance scolaire avec le monde quotidien dans certains niveaux éducatifs. Aussi on discute la thèse du enrichissement de la connaissance quotidienne et on critique l'identification de la réflexion épistemologique du expert avec la façon comme les élèves organisent leur connaissance.

REFERENCIAS

- CORREA, N., CUBERO, R. y GARCIA, E. (1994). Construcción y desarrollo de nociones sobre el medio ambiente. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice*. New York: Cambridge University Press. (Trad. cast., Paidós, Barcelona, 1991).
- RESNICK, L.B., LEVINE, J.M., y TEASLEY, S.D. (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association.
- RODRIGO, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M.J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- RODRIGO, M.J. (1995/96). Realidad y conocimiento. *Kikiriki*, 39, 18-22.
- RODRIGO, M.J. (1996/97). Las teorías implícitas en el aprendizaje escolar. ¿Qué hacer con el conocimiento cotidiano en el aula? *Kikiriki*, 42,43, 51-54.
- RODRIGO, M.J. (en prensa). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un paseo de la mano de las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- RODRIGO, M.J. Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.