

2.

La influencia de las relaciones sociales en la explicación del proceso de construcción del conocimiento, a partir de situaciones de aprendizaje.

El siguiente artículo es un resultado del proyecto de investigación "Estrategias Didácticas, según niveles cognitivos para favorecer el desarrollo de estructuras de conocimiento en el Área de Ciencias Sociales"¹, cuya primera etapa consistió en la construcción e implementación de un diagnóstico individual² a alumnos ingresantes de las carreras de Formación Docente de la sede Gral Pico de la Facultad de Ciencias Humanas, con la finalidad de conocer su estadio de pensamiento operatorio.

En el diagnóstico se les presentaba una experiencia social basada en una situación - problema cotidiana, referida a una discusión entre grupos de docentes de una institución escolar acerca de dos métodos de aprendizaje con características diferentes; los docentes exponían las ventajas de cada uno de ellos pero no alcanzaban un acuerdo sobre cuál era más conveniente para el aprendizaje de los alumnos. De aquí se desprendía una pregunta para el entrevistado, en la cual se le solicitaba cómo demostraría cuál de estos métodos es más adecuado para el aprendizaje.

Al trabajar esta situación - problema aparecían constantemente diferentes interpretaciones por parte de los entrevistados a la palabra demostrar, tales como exponer su opinión sobre la situación, o bien tratar de sintetizar entre los dos métodos para lograr uno con lo mejor de los dos, otros intentaban encontrar formas de consensuar entre los docentes participantes, hasta llegar a la propuesta de una prueba

1- Investigación grupal dirigida por el Lic. A. Negrotto, realizada durante los años 1994 - 1997.

2- Los instrumentos del diagnóstico constaron de tres instancias: una para la experiencia física, otra para la situación social y una tercera para la entrevista personal, donde entre otras preguntas, se les interrogaba acerca de sus experiencias de aprendizaje para conocer la contextualización y las condiciones necesarias para aprender. Con respecto a las dos primeras, es necesario aclarar que se emplearon criterios metodológicos que permitiesen la comparabilidad de ambos tipos de diseño.

para hallar resultados que mostrasen cuál era más pertinente en base a los mismos. Se volvía necesario entonces, interrogar varias veces para tratar de comprender la idea acerca de la demostración.

Consideramos que la consigna pudo presentar problemas de decodificación, es por esto que recurrimos a un interrogatorio que nos permitiese repreguntar tratando de hallar distintos caminos para lograr la comprensión del sentido de la pregunta, incluyendo otros términos similares (tales como verificar, corroborar) que orientaran sobre el significado de la palabra demostrar; entendida ésta como el desarrollo de un procedimiento de prueba tendiente a la explicación de un hecho o fenómeno para otro.

Las diferencias en las respuestas de los estudiantes continuaron apareciendo, ante esto surgieron diversas hipótesis, y tratando de encontrar una que pudiésemos justificar, se decidió realizar un cruzamiento con los datos de cada estudiante de la entrevista inicial - específicamente de la misma se tomó lo referido a aprendizaje y la situación-problema de contenido social.

Teníamos aproximaciones a las posibilidades cognitivas de los entrevistados, también respuestas claras alrededor de cómo aprendían. Pero estos dos factores sólo daban cuenta de un aspecto del problema: cómo resolvían ellos las situaciones de aprendizaje.

El otro aspecto es justamente la figura del otro, es decir, cómo demuestran lo que sostienen. Para esto recurrimos a las situaciones problemáticas presentadas con anterioridad, acerca de la resolución de una situación escolar.

La demostración está caracterizada por la objetivación donde se explicita a otro el proceso de construcción del objeto de conocimiento. Decidimos realizar el cruzamiento con las entrevistas luego de haber encontrado diferentes concepciones acerca del aprendizaje; al cual lo concebimos como el proceso interno de construcción del conocimiento.

En un intento de comprender estas distintas interpretaciones tratamos de relacionarlas con los niveles sociocognitivos, los cuales son el eje de nuestro trabajo. La hipótesis principal que manejamos es que existe una íntima relación entre el proceso de construcción del conocimiento y el nivel sociocognitivo; el cual actúa como una matriz de posibilidades para conocer, reconociéndose desfases entre las distintas áreas de conocimiento. Esta matriz a su vez es la expresión de las condiciones sociales en las cuales el sujeto se desarrolla y con las cuales convive.

Nuestro supuesto es el lugar que ocupa la descentración en la construcción del conocimiento - que podemos pensarla como la inclusión de otras perspectivas de análisis, la búsqueda de otras respuestas, la demostración al otro, etc.- en la posibilidad de conservación de las estructuras cognitivas o en la relativización de su uso; y por lo tanto su impacto en las relaciones que se construyen con los otros y en la explicación del mundo social.

Más específicamente, estamos intentando explorar la correspondencia entre las disponibilidades sociocognitivas y las estrategias de acercamiento al conocimiento puestas en juego por los estudiantes de carreras de formación docente. Siendo esta característica de notable relevancia por el rol que como docentes desarrollarán en poco tiempo más, por lo cual tanto el aprendizaje de sí como de otro estarán bajo su responsabilidad. Estamos hablando de una profesión que requiere un perpetuo

movimiento de situarse en la perspectiva del otro (el alumno, los padres, la institución), de buscar el planteo de preguntas para tender al desarrollo del pensamiento de estas otras personas.

El objetivo principal de este artículo, es comunicar lo que ha nuestro criterio se presenta como ciertas regularidades que dan cuerpo a distintas concepciones acerca de la construcción del conocimiento y las estrategias utilizadas en los procesos de acercamiento al objeto.

Encuadre teórico

El proceso de construcción del objeto es básicamente social, a nivel individual hay una construcción de ese objeto, por lo cual tanto la manera de apropiarse como el producto (objeto en construcción) son procesos marcados por lo social. Si bien es posible encontrar en diferentes niveles sociocognitivos³, posibilidades marcadamente distintas de acercarse y apropiarse del objeto, en sujetos de similar edad cronológica en una sociedad específica, las variaciones entre ellos, en sus maneras de resolución, no pueden adjudicarse a factores individuales de maduración y desarrollo biológico ya que éste no actúa como único elemento explicativo del desarrollo y menos en las edades consideradas en nuestro trabajo (17-19 años de edad); entonces es necesario poner en cuestión a los factores sociales que actúan como promotores u obstaculizadores de este proceso cognoscitivo.

El desarrollo de la inteligencia implica procesos naturales o espontáneos que pueden ser usados y acelerados por la educación familiar o escolar, pero no se derivan de ellas, sino que constituyen la condición previa y necesaria de toda enseñanza. Respecto a la maduración del sistema nervioso, éste se limita a abrir posibilidades excluidas hasta ciertos niveles de edad, pero falta actualizarlos, y esto supone condiciones como el ejercicio funcional ligado a las acciones; que según los medios sociales y la experiencia adquirida se pueden observar aceleraciones o retrasos.

Perret Clermont (1987), desde la teoría genética piagetiana, en estudios actuales pretende demostrar que las modificaciones no pueden explicarse mediante un proceso de imitación. La teoría psicosocial del desarrollo de la inteligencia o teoría del conflicto socio-cognitivo como la han bautizado sus autores, retoma la idea de que la intervención de variables sociales es necesaria para el desarrollo cognitivo individual en ciertos momentos claves de la ontogénesis. Las variables sociales son tomadas en cuenta como elementos constitutivos de este mecanismo.

Una de las condiciones fundamentales necesarias para la aparición de estos cambios cognitivos estructurales, es el nivel genético de donde parten los sujetos para participar en la interacción y ser sensible a ella.

Uno de los mecanismos que podría actuar como elemento explicativo de estos procesos cognitivos es la noción de conflicto. En algunas fases del desarrollo, la acción común de varios individuos que exija la resolución de un conflicto entre sus

3- Según Piaget en el desarrollo de la inteligencia es posible diferenciar los siguientes niveles sociocognitivos: sensoriomotriz, operacional concreto y lógico formal.

diversas centraciones, conduce a la construcción de nuevas coordinaciones en el individuo. De ello se infiere una consecuencia importante: cuando se da una interacción entre dos individuos que se encuentran elaborando ciertos modos de coordinación de sus actividades, tanto en el individuo ya relativamente más avanzado como el menos avanzado, pueden progresar.

Se produce un doble desequilibrio: interindividual e intraindividual. Es en lo intersicológico dónde podrá resolverse lo intraindividual; es por interiorización de coordinaciones sociales que se producirán nuevas coordinaciones intraindividuales.

Pareciese que el control ejercido por el otro activa el registro consciente de la movilización cognitiva necesaria para la regulación del problema **(Perret Clermont, 1987:51)**

El efecto de las interacciones sociales esta subordinado a las posibilidades internas del sujeto para proceder a las asimilaciones y acomodaciones necesarias para apropiarse las coordinaciones realizadas en el plano interindividual. Las situaciones de interacciones sociales podrían contribuir al progreso de aquellos sujetos si se centrasen en conductas de un nivel inmediatamente superior al suyo en el orden genético.

Esta teoría de la inteligencia no explica el desarrollo como resultado de perforaciones una vez y para siempre, ni se explicita por las aportaciones externas de la experiencia o de la transmisión social; es el producto de construcciones sucesivas, y el factor principal reside en un equilibrio mediante autorregulaciones que permite superar los desequilibrios mediante una constante elaboración de estructuras nuevas, que la escuela puede ignorar o favorecer según los métodos empleados en la enseñanza.

Por qué tomar las experiencias de aprendizaje como un eje de análisis en la construcción del conocimiento? Si el sujeto, si cada uno de nosotros se constituye en una praxis, en una dialéctica de transformación de si y de lo real, o sea, en aprendizaje, somos esencialmente no solo seres sociales sino sujetos cognoscentes. Y somos también en cada aquí y ahora, el punto de llegada de una historia social y vincular que puede ser caracterizada como una trayectoria de aprendizajes. Es en esa trayectoria en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real: hemos ido aprendiendo a aprender. **(Quiroga, 1991:16)**

Procesos subjetivos y objetivos son potenciales objetos de conocimiento, el aprender es el proceso en el que se dan alternativas de acercamiento y alejamiento del objeto. Instancias de encuentro, de apropiación de esa realidad, y situaciones de distancia, de obstáculo, de impotencia. El aprendizaje se desarrolla como una secuencia no lineal, sino espiralada. Se trata de una relación en la que emergen obstáculos, momentos de antagonismo, momentos dilemáticos que sólo en un proceso se transforman en problemáticos.

Si hablamos de aprendizaje como forma de relación sujeto-mundo, siempre hay un otro, significativo y significante que opera en este proceso. Hay un otro, articulado con nuestra necesidad, que facilita esa relación o la obstaculiza, la sostiene o la obtura. Así en esas condiciones de interrelación y dependencia objetiva, se gesta un primer modelo de vinculación e interpretación de lo real; a eso llamamos acción significativa del otro **(Quiroga, 1991:8)**, quien desde la gratificación o la frustra-

ción, la cercanía o la distancia, la permisibilidad y la aceptación, o la prohibición y el rechazo nos sostiene y nos modela, siendo cada uno de esos actos, a la vez, portador de un orden social que contiene y determina ese vínculo.

Esta concepción del aprendizaje como una experiencia interindividual que requiere un proceso de interiorización subjetiva, se relaciona directamente con la demostración. Esta, entendida como una experiencia pensada para otros, es esencialmente un acto de comunicar las razones por las cuales se sostiene una posición, de allí que se hable de una subjetividad descentrada.

Este vínculo entre aprendizaje y demostración es posible presentarlo como una tensión entre la centración y la descentración de la subjetividad. La centración y la descentración⁴ se manifiestan en la necesidad de constatar en la realidad. Basándonos en la teoría Piagetiana, es posible encontrar al menos cuatro grandes estadios que evidencian este pasaje de la centración a la descentración y que son factibles de observar en la resolución de la situación social.

En el ESTADIO I los sujetos se caracterizan por un proceso de centración que supone un exceso de subjetivación de las opiniones vertidas. Esto genera la siguiente dificultad: incomprensión de la consigna, a pesar de los reiterados esfuerzos del entrevistador por hacerla comprender. Las manifestaciones del sujeto adquieren direcciones impredecibles, más próximas al monólogo interior que a los requisitos de intercambios comunicativos interindividuales.

En algunas situaciones, el individuo comprende el problema planteado, pero considera que se resuelve a partir de su opinión. La duda no se presenta y, si así ocurre, se reasume en opiniones sucesivas que suponen una vuelta a su centración inicial.

El ESTADIO II, corresponde a los sujetos que comprenden la existencia del problema y procuran probar sus apreciaciones, aunque sin lograr concebir un método de verificación. Sin embargo, todavía manifiestan un importante grado de centración, que se expresa en el hecho de que los sujetos no son sensibles a las contradicciones propias o que le apunta el experimentador; asimismo presentan una disociación incompleta de los factores intervinientes en la situación y no logran concebir combinaciones entre ellos. Como consecuencia de esto, no logran elaborar un adecuado método de prueba. Se pueden diferenciar tres subestadios:

SUBESTADIO I: OPINIÓN DEMOCRÁTICA

Aquí el sujeto reconoce la existencia de otras opiniones distintas a la suya. No puede hablarse aún de objetividad, pues al considerar el fenómeno en estudio se le sigue abordando desde la perspectiva particular del sujeto cognoscente, sólo que ahora se admite la existencia de muchas perspectivas y la necesidad de su coordinación.

Hay un comienzo de descentración aunque no se llega a adoptar una actitud experimental, es decir, a una completa separación del sujeto y el objeto.

El sujeto de pensamiento concreto es capaz de un reducido número de combi-

4- Descentrarse significa ponerse en el punto de vista del otro. La respuesta del sujeto tiene relación con las otras respuestas, o sea se sostiene el intercambio comunicacional. Su característica principal es que puede imaginar otra situación.

naciones operatorias y, al mismo tiempo, tendrá dificultades para salir de su punto de vista subjetivo respecto de los fenómenos del mundo social. Su criterio de verificación es el consenso, y aunque admite la necesidad de una prueba, lo refiere a una evaluación como para controlar resultados.

SUBESTADIO II: PUESTA EN DUDA DE LAS OPINIONES

El sujeto de este subestadio, comprende la consigna propuesta a través de la situación problema. Pone en duda la propia opinión y la ajena. Reconoce la necesidad de hacer una "prueba distinta" que pueda arrojar alguna certeza, ya que percibe la contradicción en el sentido de que las opiniones son insuficientes y que se debe recurrir a un procedimiento distinto, aunque termina cayendo en alguno de los estadios anteriores.

SUBESTADIO III: NO PUEDE IMAGINAR EL MÉTODO DE PRUEBA

Este subestadio se caracteriza por el hecho de que el sujeto reconoce la necesidad de desarrollar un método de prueba para establecer cuál de los métodos de enseñanza propuesto en la situación problema es el más eficaz.

Si bien sabe que la resolución del problema implica un método sistemático, no logra concebir cómo "armar" el procedimiento de prueba. En muchos casos, esa imposibilidad lo hace volver atrás, a estadios anteriores.

En otros casos, diseña algún procedimiento que él mismo descarta.

Interpreta la consigna como la búsqueda de "aspectos positivos" de los dos métodos. No los diferencia, no comprende el "comparar" desde el confrontar entre..., sino que se centra en rescatar de cada método lo mejor. Por ello, parecería que hace la propuesta de una tercera postura, donde convergerían aspectos de ambos métodos.

En el ESTADIO III, que es un nivel Intermedio entre el ESTADIO CONCRETO II y el ESTADIO FORMAL IV, el sujeto no sólo reconoce la necesidad de aplicar un método de prueba, sino que disocia algunos factores intervinientes y concibe cierto número de combinaciones entre ellos. Son sensibles a la contradicción y, al mismo tiempo, intentan fundamentar sus afirmaciones y ello porque conciben la posibilidad de la existencia de afirmaciones contrarias o bien porque se enfrentan a contraargumentos del experimentador. Por otra parte, hay oportunidades en que subordinan lo real a lo posible, mientras que en otras circunstancias, invierten esa relación.

Habría un equilibrio comunicacional bastante inconsistente, constantemente se está pidiendo que aclare y argumente, ya que da respuestas breves, como si fuera obvia la fundamentación. Hay un encuentro de significados por lo cual se mantiene un equilibrio, pero el entrevistador esta constantemente reactualizándolo para que no se corte.

Si es posible hablar de progreso cognitivo es a través de la pregunta constante, cuando el sujeto debe mencionar factores intervinientes cae en su visión globalizadora de la situación, de la cual sale por las preguntas del entrevistador.

Por último, el ESTADIO IV, se distingue por el hecho de que el sujeto, además de disociar los factores en juego, concibe las combinaciones necesarias para aplicar un método eficaz de prueba.

No tiene dificultades con la consigna. Desde el inicio de la entrevista, no duda ni cuestiona acerca de la necesidad de la prueba. Disocia factores, los iguala, es decir mantiene constante los factores diferenciando uno y es capaz de diseñar una prueba experimental. Hay conservación de intercambios comunicacionales.

Relaciones halladas entre Estadios Sociocognitivos y concepción sobre el proceso de Construcción del conocimiento (aprender y demostrar)

Para los alumnos que presentan características del estadio concreto, el plano afectivo ocupa un lugar central en los aprendizajes, tanto por la carga valorativa que se deposita como por ser centros de interés o motivación. El componente afectivo parece ser el elemento propulsor o inhibidor cuando no esta garantizado:

"...ella explica (la profesora) y hay motivación, tanto de parte de ella como de parte nuestra, porque nos escucha mucho, nos vuelve a reiterar las cosas, y quieras o no eso ayuda un montón." (M.F.)

Otra de sus características es el acercamiento con la mayor fidelidad posible a las fuentes (texto, palabra del docente, profesores particulares) utilizando como mecanismo la explicación reiterada y de distintas personas.

El aprendizaje ocurre cuando se logra llevar a la práctica, al ejemplificar, o bien al realizar trabajos prácticos que consisten en resúmenes, explicaciones de conceptos; también aparece la necesidad de referentes materiales de los conceptos o ideas.

Los entrevistados que poseen estos rasgos, sostienen que hay una gran cuota de esfuerzo personal, permanente, en este proceso de conocer. Así, por ejemplo, aparecen dificultades con los contenidos matemáticos y, eventualmente, con los físicos, así como para acercarse al objeto de estudio. Lo que constituiría un problema de complejidad del objeto y del acercamiento de ellos al mismo.

Con respecto a la concepción sobre demostración, nos encontramos ante tres variantes: en uno de los casos se elige uno de los métodos propuestos en la situación problema y luego hablan de aplicar, probar. Otros eligen un método y después presentar la variante del consenso. Como es el caso de (A.) que en un momento de la entrevista responde :

" y, haciendo encuestas a los chicos... a ver qué...a los alumnos ...para ver qué, qué opinan ellos, o sea...porque los que tienen que aprender son ellos".

La tercera fluctúa entre el consenso y la prueba, pero sin articular un diseño de prueba, sin pensar cómo lo realizaría.

En este estadio el grupo aparece como sostén afectivo, llegando a reconocer que las otras opiniones pueden o no ser tenidas en cuenta, no generando conflicto las diferencias. Cuando piensa para otros, que no son su grupo, se mueven dentro de la opinión democrática, lo válido es el consenso (opinión mas difundida), de aquí la necesidad de una fiel reproducción. Con los pares no siente el peso de reconocer

el consenso, centrándose en su propia perspectiva. La centración a nivel social se repite en lo individual.

Lo novedoso en el estadio intermedio es que conciben al grupo como un lugar con ciertas condiciones que permitan el trabajo, como la cantidad de integrantes (número pequeño) y nivel de aceptación entre los mismos.

En otro caso, el grupo aparece como el lugar de estudio y de cooperación intelectual, de explicación hasta lograr la comprensión además de ser la apoyatura afectiva.

En una tercer variante, el grupo es vivido negativamente ya que no pueden trabajar con otros por la variedad de opiniones que se presentan; al no poder acordar desde el disenso, el grupo se constituye en un obstáculo.

En las anteriores variantes del estadio intermedio este mismo hecho sirve justamente para lo contrario, es decir para romper su propia perspectiva al confrontarla con otros y aprender en este acto.

Como mecanismos para aprender, se incorporan diversas técnicas de estudio (diagramas, esquemas, selección de ideas principales y secundarias o palabras claves) que superan la reiteración del texto. Por otra parte lo central deja de ser la memorización textual para comenzar a buscar en las actividades grupales otras alternativas para aprender:

"...era imposible acordarme todo de memoria, así que bueno empecé a.... a cada párrafo por ahí que leía o cada texto a aplicarle un ejemplo de lo que estaba sucediendo así en la realidad . "....." en el secundario generalmente me gustaba trabajar sola, pero ahora que es mucho más, y que es más complicado me gusta trabajar en grupo.(...).porque no solamente me escucho yo cuando leo o me explico algo sino que ...eh..lo que yo por ahí no entiendo el compañero si lo puede entender me ayuda a mí y me lo explica y viceversa, yo se lo puedo explicar a él"(M.S.)

En este continuum del pasaje del estadio concreto al intermedio encontramos cuestiones que permanecen; una de ellas es la alta valorización del aspecto afectivo como condición para el aprendizaje y como experiencia significativa. Este componente, aunque constante en ambos estadios sociocognitivos, para los primeros es la condición de posibilidad para el aprendizaje, en tanto que en los segundos aparecen los aspectos cognitivos en el mismo nivel de importancia. Al plantear un nivel de descentración de su propia perspectiva, un aspecto tan íntimamente vinculado a la persona como es el afectivo puede relativizarse e incluirse como condición importante, pero no imprescindible.

Otra es la centración en las fuentes autorizadas: la palabra del profesor o el texto. Para los alumnos que presentan características del estadio concreto, la fuente hay que reproducirla fielmente y por lo tanto las dificultades son por complejidad de ese objeto de estudio; aunque nos cabe la duda si esta reproducción es comprensiva, o bien qué nivel de comprensión implica.

En el estadio intermedio la reproducción de la fuente conlleva una transformación, elaboración personal de la misma, de aquí que los problemas que ofrece el objeto están en esa mediación para acercarse al mismo. El lugar que comienzan a asignarle al lenguaje es justamente por el reconocimiento de su importancia en la mediación hacia el objeto.

La palabra clave para explicar cómo aprenden es: entendimiento de la explicación o del texto. Para ellos el aprendizaje consiste en escuchar las clases teóricas, la explicación, trabajar el material relacionándolo con otros temas, ejemplificando, constatar en la realidad como forma de llevar a la práctica lo que se aprende. El docente juega un rol esencial en la comprensión, por el lenguaje que debe utilizar para ser comprendido y por la cercanía con el alumno:

"No es lo mismo que venga una persona que te vuelque todo un teórico y te den preguntas y respuestas nada más, y arreglételas, eh..., me parece a mí que es interesante que en esas, en esos, o que te den siempre, eh..., te exigan, elaborar, que vos digamos, puedas utilizar, llevar a la práctica lo que aprendes a su vez..." "como en el caso de psicología evolutiva, bueno, cuando te dan ciertas actividades tenes que ir a ver como eh,.. , se desarrolla el chico en esa edad, eh..., cómo es él, la clase de inteligencia...eh..., la evolución que tiene, no se si, eh me explico" (M.).

El lenguaje ocupa un lugar importante para comprender el objeto de estudio y lograr la propia formulación de éste. Es el caso de lo planteado por (V.) cuando dice:

"si, estudio relacionando y estudio, eh, o sea tratando de pasar todo lo que veo, todo lo que leo a mis palabras, me entendés, eso es lo que hago. Así explicado, muy vulgarmente, pasarlo así a, lo mío, a mis palabras, entonces ahí lo entiendo, ahí lo puedo explicar, mas vale que trato de acordarme de algunas palabras, si no chau"

La matemática sigue apareciendo como el más problemático de los aprendizajes escolares, y lo atribuyen a la falta de explicaciones claras que puedan comprender, así como también a dificultades para "traducirla" a sus propias palabras por la exactitud y rigurosidad que exige; es decir el problema está en el método de apropiación del objeto, no en éste.

En estos alumnos con características del estadio intermedio aparece una nueva forma de responder al demostrar, ya que no solamente optan por uno de los métodos sino que presentan la posibilidad de hacer con los dos expuestos en la situación, un tercero (síntesis), y después avanzan hacia una relación con la práctica, que puede ser: llevarlo a cabo, dar ejemplos, ver algo, dar cuenta de ..., para llegar a la idea de probar y conseguir resultados, comparar, evaluar, experimentar ambas posturas.

Esto es, aparece la necesidad del dato objetivo, externo, lo cual puede entenderse como un grado de descentración de la subjetividad.

Recurren para fundamentar sus problemas en la realización de la prueba a su falta de conocimiento específico porque no lo han aprendido en la escuela o en la carrera que recién comienzan a cursar, y otros muestran dependencia del entrevistador interrogándolo acerca de la validez de su respuesta.

Pueden comenzar a diseñar una prueba, pero se hallan limitados en sus posibilidades, dándose cuenta de la necesidad de la misma aunque con diferencias entre los entrevistados en sus niveles de desarrollo.

En los alumnos que presentan rasgos del estadio formal el aprendizaje no está

sujeto a condiciones externas, afectivas o de contenidos específicos, sino más bien a determinados hábitos de estudio, tales como comparar épocas, datos, elementos de la realidad, manejo de textos, elaboración de apuntes, debates, y posibilidades de comprensión.

La explicación, si bien tiene un lugar en la comprensión de los temas, consideran que es redundante cuando ya se ha logrado la misma, en ese caso hay una preferencia por otros tipos de actividades como las ya enunciadas.

Así como una entrevistada sostiene que el grupo es importante para discutir pero no para producir por los distintos ritmos de trabajo que actúan como obstaculizadores, otra alumna no hace mención al aprendizaje en grupo.

La consigna aparece como elemento a tener en cuenta: en un caso dificulta la comprensión de la tarea y en otro caso se agregan nuevos sentidos a la consigna inicial. Por lo cual el lenguaje no aparece con un significado unívoco, sino que le otorgan posibilidades múltiples de significación.

Al interrogarse sobre qué es demostrar, la entrevistada inmediatamente piensa en el diseño de la prueba y en la comprobación de los resultados. (G.) propone :

"y habría que trabajar con dos grupos de alumnos, o sea una clase podría ser dividir la clase en dos y a una, a una de las divisiones eh... trabaja con un método y con el otroy con la otra parte de la clase, digamos que con el otro método... y , en base a eso,una ...en base a una evaluación final sobre el mismo tema,.. ahí se verificaría cuál de los dos , cuál de los dos es más aceptado por el grupo de alumnos."

En la búsqueda de relaciones entre concepción de construcción del conocimiento y reproducción social y sus posibilidades de ruptura

Al hablar de fuentes de conocimiento no se habla de cualquiera, sino de aquellas que resultan confiables, evidentes, incuestionables. De aquí la relación con el tipo de pensamiento. Para quien presente rasgos del estadio concreto, resulta suficiente su propia opinión y la confiabilidad de las fuentes de conocimiento:

Aprender es"interpretar un texto como te lo quiere dar un profesor" (M.F.)

Para los sujetos del estadio intermedio que puede considerar otras opiniones y por lo tanto admitir la necesidad de una prueba,

"te dan más participación, entonces podés cambiar tu forma de pensar, vos creés que podés pensar de una forma, al pensar de una forma vos decís siempre lo que pensás y a lo mejor estás equivocado, y al hacer una clase activa hace que te den otro punto de vista y que puedas aceptar o no"(M.S.)

donde son voces autorizadas las opiniones de compañeros; esto da cuenta de un cierto grado de descentración que permitiría el pasaje de lo real a formas posibles.

Para los sujetos del estadio formal, se trata de:

"entender de dónde vienen las cosas, los otros (otros profesores) se basan en los libros, en las teorías, no en la practicidad" (G.).

Podríamos pensar que esta última invierte el sentido primero, como si dejara pendiente un espacio de duda acerca de las fuentes, o como si la explicación y justificación de las teorías no fuera suficiente, permitiéndose dudar acerca del uso de ellas.

Estamos en presencia de dos categorías que pueden ser altamente significativas para la reproducción o para la relativización de modos de comprender: una es la de buscar, de "ver" en la realidad lo que se enseña; otra es "ver"el fenómeno, el objeto de conocimiento y buscar explicaciones.

Tamarit (1994:74) da cuenta de este problema haciendo referencia a la idea de ciencia, como representación social proveniente del positivismo que indica a la mayoría de las personas, que el discurso científico nos dice cómo es la realidad social. Debemos aclarar que la propuesta científica del positivismo está basada en la demostración empírica, pero no es así como aparece en el discurso escolar sino como reproducción de los principios que ya han sido demostrados y que por lo tanto se dan como verdaderos.

Si esta aseveración es la que cuenta con mayor difusión en el sentido común de las personas, resulta razonable sostener que al ejemplificar se va a buscar lo que de antemano ya se presupone, más aún cuando se aplica. Si nuestra mirada es una mirada intencional con una direccionalidad preestablecida, no construimos objeto de conocimiento, constatamos el que queremos ver.

Si además consideramos que la representación social no sólo "hace"la realidad en la conciencia de los hombres, sino que orienta los comportamientos individuales y colectivos, generando efectos sobre lo social (lo performativo en Bourdieu), podemos decir que esto hace existir o inexistir lo que existe.

Pero cómo aprendemos ?. Qué aprendemos en nuestras escuelas?

Conocimientos referidos a contenidos, a saberes científicos, instructivos y conocimientos referidos al manejo de la vida cotidiana.

Haciéndonos eco de las palabras de **Apple (1986:7)** el conocimiento educativo no es puramente un problema analítico, ni técnico y finalmente tampoco se trata de un problema esencialmente psicológico, sino que se requiere un abordaje a nivel de la ideología. El conocimiento tal como está distribuido en las escuelas, puede contribuir a un desarrollo cognoscitivo y de disposiciones que refuerzan o confirman las ya existentes en la sociedad; esto significa que tanto el conocimiento como los principios de selección, organización y evaluación de los mismos, constituyen opciones dirigidas por valores dentro de un universo mucho mas extenso de posibles conocimientos y principios de selección.

Las formas de enseñar y de aprender constituyentes del sentido común de los maestros, resultan ser evidencias en sí mismas y terminan siendo experiencia cotidiana (y por lo tanto incuestionable) para sus involucrados. La repetición y el logro escolar, es a la larga el resultado, el saber socializado e incorporado necesario para desenvolverse correctamente en las instituciones escolares.

El conocimiento que se procesa en la escuela se halla fuertemente cargado de opinión y a ninguno de los protagonistas del hecho educativo le resultaría fácil, si se lo propusiera, discernir entre doxa y episteme, particularmente en el ámbito que compete a las ciencias sociales. Desde la enseñanza de la lectoescritura en la escuela primaria hasta la historia o la literatura en la escuela media, el docente se maneja con opiniones que recibe y trasmite "sin beneficio de inventario". El sentido común del docente, impregnado de esta particular visión positivista del conocimiento, facilita la aceptación acrítica del mismo de tal forma que es recibido como algo dado, indiscutible. Esa actitud que a su vez es transmitida al alumno, conduce a la falta de discernimiento entre doxa y episteme, desde que está fuera de toda discusión la legitimidad de "las fuentes" el texto y la palabra del maestro. (Tamarit.1988:23)

La repetición es sólo un aspecto, el otro es la repetición de lo que se considera legítimo; de este modo queda validado tanto el mecanismo como aquello que es repetido.

La forma de aprender, la lógica en la que se ordenan los contenidos se vuelve origen de una estructuración del pensamiento, de una forma de interrogar la realidad; esto junto a la necesidad de la repetición y el contenido a repetir son las tres formas que adquiere el aprendizaje escolar en la constitución de una imagen coherente y con sentido del mundo.

Lo anterior lo podemos ver en lo que dice (D):

"porque justamente en el secundario nos acostumbraron mucho a memorizar o sea el profesor pide tal, tal tema y uno lo estudia de memoria como un lorito tal tema y se da exactamente lo que el profesor quiere ya sea por autores, ya sea porque al profesor le gusta que no se que sean más específicos".

La siguiente pregunta que actúa como hipótesis de trabajo, es en qué medida la posesión de un tipo de pensamiento (intermedio, concreto o formal) es producto de estos saberes escolares y, en todo caso, hasta dónde se puede alentar, motivar o inducir mecanismos de aprendizaje que impliquen la interrogación, la duda y la indagación.

No se pretende afirmar que los que poseen un tipo de pensamiento concreto no puedan salir de la reproducción de ciertos saberes, ni tampoco que el formal se diferencie por una mirada crítica.

Si consideramos las características de los tipos de pensamiento, nos encontramos con que en el estadio concreto, fuertemente centrado en su propia opinión, donde su palabra es suficiente evidencia, está más inclinado a aceptar la lógica de aquellos saberes que se presentan como verdades en sí mismas.

Si tomamos como criterio la descentración, en el estadio intermedio nos encontramos con una novedad muy interesante: la inclusión de los otros. El tema es cómo se incluyen estos otros. Si bien es cierto que la incorporación del otro es una nota interesante, resulta necesario distinguir entre la lógica del consenso y la relatividad del propio punto de vista. El consenso no deja mucho margen para las hipótesis, es simplemente la opinión de la mayoría (o la versión más difundida). La relatividad del punto de vista, es reconocer las diferencias (y las similitudes), es poder

confrontar y buscar nuevos argumentos.

En el formal hay un fuerte desapego a la "autoridad" que emana del principio de verdad de la fuente. Hay una apertura al universo de lo posible, se permite dudar. La duda permite poner entre paréntesis, así como también comenzar a negar implícita o explícitamente que el estado de partida de una situación sea definitivo o sea el único posible; esto no niega que no sea hegemónico, porque así como podría pensarse que la hegemonía es lo bastante flexible para permitir un juego de posibles dentro de este contexto, resulta valedero sostener que el pensamiento formal ofrece condiciones necesarias pero no suficientes para el cuestionamiento de lo que se presenta como legítimo.

A modo de conclusión

En el plano del desarrollo cognitivo para lograr la descentración del sujeto es condición necesaria la reversibilidad que permita la coordinación de puntos de vista; para avanzar en formas de pensamiento sociales menos sociocéntricas se requiere la doble actividad de una descentración con respecto al egocentrismo intelectual y moral y una liberación con respecto a las obligaciones sociales que este egocentrismo provoca o mantiene.

La anterior afirmación de **(Piaget, 1986:123)** está haciendo visible que estas formas ideológicas se perpetúan por una imposibilidad de romper con condicionamientos sociales impresos en conocimientos y formas de relación vigentes .

En el trabajo hemos ido encontrando algunos elementos que nos permiten pensar la existencia de una relación entre la concepción pedagógica predominante, la construcción del conocimiento y el proceso de reproducción social. En este momento no podemos avanzar en la aclaración del tipo de condicionamientos existentes en esta relación así como tampoco la variedad de factores y su tipo de involucramiento.

Si las estrategias desarrolladas mayoritariamente por los entrevistados para aprender implica la aceptación de un tipo de relaciones sociales y conocimientos presentados en el ámbito escolar como naturales e indiscutibles; nos preguntamos si otras estrategias pedagógicas que no estén fundadas en el principio de poder y autoridad, sino en la posibilidad de permitirse dudar o interrogar los hechos y discursos, contribuirían al desarrollo de otras capacidades cognitivas tales como el manejo de supuestos, el primado de lo posible sobre lo real, y la necesidad de la demostración de la posición sostenida.

Resumen

Nos interesa indagar los procesos de acercamiento al conocimiento partiendo de la interacción sujeto-objeto de conocimiento, las tentativas/estrategias para apropiarse cognitivamente de las propiedades y relaciones de este objeto en proceso de construcción social.

Esto resulta ser nuestro tema de estudio por una doble razón: por una parte, nos permitirá averiguar la concepción que al respecto tienen los alumnos ingresantes a la sede Gral. Pico de la Facultad de Ciencias Humanas, elaborada la misma desde su experiencia específica de conocimiento escolar; y por otra, conocer las concepciones predominantes en este grupo relacionándola con las concepciones sociales vigentes.

Bibliografía

- Apple, M. (1986). **Ideología y Currículo**. Ed.Akal, Madrid.
- Perret Clermont, A. N. (1987). **La construcción de la Inteligencia en la Interacción Social. Aprendiendo con los compañeros**. Ediciones Visor. Madrid.
- Piaget, J. (1986). **Apuntes Sociológicos**. Ed.Planeta-Agostini. Buenos Aires.
- Quiroga , A.P. de (1991). **Matrices de Aprendizaje. Constitución del Sujeto en el Proceso de Conocimiento**. Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- Tamarit, J. (1994). **Educación al Soberano. Crítica al Iluminismo Pedagógico de Ayer y de Hoy**. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Tamarit, J. (1988) " **La función de la escuela: Conocimiento y Poder**" en Revista Argentina de Educación, año VI nro.10, 1988 : 21-27.