

La actividad escolar debe hacer que el aprendizaje no caiga en lo aleatorio,
páginas 45 a 49. (Meirieu, 2018)

El trabajo extraordinario tiene una función simbólica y de valorización, pero lo que se evalúa no es la "obra de arte" misma, stricto sensu, sino la adquisición de conocimientos que la hizo posible. Y, con mayor razón, si se trata de una realización colectiva, la evaluación tendrá que hacerse de forma individual a partir de elementos que permitan puntuar las adquisiciones personales estabilizadas. La exhibición social del resultado y su reciclado en el circuito productivo de ninguna manera garantizan la eficacia pedagógica de la actividad. El pedagogo lo sabe: aun cuando forme a sus alumnos para que con el tiempo utilicen lo que les enseña en el "circuito productivo", no debe obtener satisfacción de lo que los niños producen en clase sino de lo que aprenden. Toda la dificultad –y la nobleza– de la pedagogía estriba en esto: el objetivo –porque siempre corresponde al registro mental– es en gran medida invisible y, sin embargo, nunca debe perderse de vista.

2) La actividad escolar debe hacer que el aprendizaje no caiga en lo aleatorio

La mayor parte de nuestras actividades cotidianas no nos permiten aprender verdaderamente. Es cierto que, por medio de la experiencia, podemos perfeccionarnos, ser más rápidos, eficaces y precisos, pero no tenemos el tiempo suficiente de efectuar incursiones en terrenos desconocidos. La "formación a lo largo de toda la vida" que, sin embargo, todos reivindicamos, todavía sigue siendo en gran medida una ficción: sometida al principio de la ganancia rápida sobre la inversión, esa formación se focaliza en el saber hacer operativo (las famosas "competencias") en detrimento de los aprendizajes nuevos, de las aperturas culturales y de una verdadera formación ciudadana.

Por lo demás, el progreso técnico está ahí precisamente para evitarnos aprender. Nos permite, cada día un poco más, "lograr sin comprender": sin saber lo que pasa bajo el capó del automóvil o detrás de la pantalla de la computadora, sin disponer de una representación, siquiera aproximativa, de los modelos teóricos que utilizamos, sin siquiera tener que leer los manuales de instrucciones. Por supuesto, a veces nos queda un poco de tiempo para "cultivarnos", leer publicaciones o mirar programas científicos, consultar Internet o pedirle a alguien que se tome el trabajo de explicarnos algo. Pero todo esto corresponde a un tiempo robado, en función de las oportunidades, al frenesí productivo en el que estamos todos, en mayor o menor medida, embarcados.

Ahora bien, la escuela, precisamente, tiene la vocación de instituir un tiempo para aprender; para aprender de manera sistemática y no aleatoria. Esa es la gran lección de Comenio: frente a los saberes fraccionados, que aparecen en la vida cotidiana de manera fortuita y que se utilizan sin tener verdadera conciencia de sus fundamentos y de lo que ponen en juego, la escuela debe transmitir conocimientos exhaustivos de manera rigurosa, para permitir que todos los alumnos y alumnas se apropien de ellos: "La educación en las escuelas debe ser universal -explica-. Todos deben recibir instrucción de todo" (Comenio, 1992). De todo lo que una sociedad decide transmitir a sus niños para "hacerlos aptos para la vida presente y dignos de su vida futura".

Es decir que la pedagogía escolar debe construir "situaciones de aprendizaje" para que cada alumno descubra y se apropie de los conocimientos por sí mismo. Sobre este aspecto en particular, Henri Marion tiene razón al insistir en la necesidad de "hacer actuar", por un lado, y "coordinar las adquisiciones", por el otro: de este modo plantea, de manera

evidente, los fundamentos de toda pedagogía. Pero, sin duda, es indispensable ir más lejos e identificar con precisión las invariables estructurales de toda "situación de aprendizaje", que son de muchos órdenes:

- Primero, si uno quiere que los alumnos participen de forma dinámica de una actividad de aprendizaje, hay que asegurarse de que lo que se les pide sea algo accesible para ellos o, para hablar como Vigotsky, hay que situarse en su "zona próxima de desarrollo":⁹ lo que se les pide debe ser suficientemente difícil para inducirlos a progresar y suficientemente accesible para no desalentarlos.
- Luego, hay que poner a disposición de los alumnos tanto los materiales como las consignas para que puedan realmente ponerse a trabajar: los materiales pueden estar constituidos por textos o por datos, conjuntos de documentos o de objetos de los que deberán apoderarse, que deberán manipular, clasificar, organizar, tratar y estudiar en función de las consignas que se les indiquen. Materiales y consignas deben estar seleccionados con cuidado a fin de que, en la interacción entre unos y otros, los alumnos "operen" mentalmente y de que, mediante esa operación, se eleven por encima de su sistema de representaciones para reestabilizarlo en un nivel superior. "Pensar es operar", explica Hans Aebli (1951), uno de los primeros que tradujeron al terreno de la acción pedagógica y didáctica los principios fundamentales de la psicología piagetiana.

9. Véase Schneuwly y Bronckart (1985).

La tarea del maestro consiste en crear situaciones que le permitan al niño construir las operaciones que debe adquirir. [...] Para ello tiene que presentar el material adecuado para esta actividad intelectual y velar para que la investigación de la operación nueva esté orientada en la dirección deseada (Aebli, 1951: 74).

Y, en efecto, esto es “hacer actuar para hacer aprender”: hacer posible una actividad que podrá ejercerse en el seno de un sistema elaborado de recursos y de obligaciones, de manera tal que la acción haga progresar intelectualmente al sujeto. Sigue siendo una necesidad que luego, por supuesto, el docente proponga una formalización de las aptitudes adquiridas; pero, como dice Henri Marion, esa formación debe constituir además una ocasión de actuar para el alumno: “Hay que cuidarse de no recaer, con el pretexto del orden y la exposición sintética, en el largo monólogo que ahuyenta la atención... El niño está deseando participar de ese trabajo y también en esta etapa hay que preguntarle a él en la medida de lo posible” (según Hamelin, Jornod y Belkaid, 1995: 69).

- Pero Henri Marion permanece, como vemos, en el marco de actividades ampliamente individuales. Sin embargo, los pedagogos subrayan con justicia la importancia de las actividades de aprendizaje colectivas, tanto para formar al alumno en la socialización como para favorecer los intercambios entre pares, intercambios que, como han podido mostrar los psicólogos, tienden a contribuir al progreso de cada individuo. Por consiguiente, hay que garantizar que el trabajo común no suscite la división del trabajo y que engendre, en cambio, una verdadera coopera-

ción que promueva el progreso de todos. Es por ello que el maestro debe definir entonces un “modo de funcionamiento grupal” que dé la posibilidad a cada alumno de “operar” por sí mismo y construir nuevos saberes: esto pasa por un trabajo individual previo que garantice la contribución de todos, con reglas de juego precisas, que eviten que algunos se enquisten en roles o funciones que les impiden progresar. Si se dan estas condiciones, un trabajo de grupo puede transformarse en un “grupo de aprendizaje” y cumplir su función propiamente pedagógica en la institución escolar o de formación (Meirieu, 2010).

3) Ser “activo” es ejercer una “actividad mental”, pues ¡la única actividad que permite aprender es la que pasa “en la cabeza del alumno”!

Édouard Claparède (1930: 65) no dice nada diferente en *La educación funcional*, de 1930: “La verdadera actividad no es la actividad exterior, la actividad de efectuar algo –explica–, es la actividad del espíritu en busca de conocimientos”. Y John Dewey, al hablar de “educación progresista”, para describir el vínculo entre experiencia y conocimiento, destaca que lo esencial no es adjuntar actividades suplementarias –con lo que se corre el riesgo de que el niño caiga en el activismo–, sino el esfuerzo permanente para articular el “hacer” y el “pensar”, para que emerjan “pensamientos” en y por medio del “hacer” a través de la problematización. El pragmatismo de Dewey (1968) no implica de ningún modo exaltar la actividad práctica permanente, sino que afirma la necesaria continuidad entre la experiencia y el saber, inducida por una pedagogía exigente que vincula sin cesar las situaciones vivi-

Bibliografía

Meirieu, P. (2018). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. (A. Bixio, Trad.) Buenos Aires: Paidós.