

13-APRENDER QUÉ, APRENDER CON QUIÉN, APRENDER PARA QUÉ

María Cristina Schiavoni

María Cristina Carena

Desde hace muchísimos años se vierten conceptos y opiniones acerca de la "naturaleza propia del niño" para el proceso de la educación (Comenio, Locke, Rousseau, entre otros). Las personas en general y, en especial, los docentes están bastante familiarizados con la noción de madurez. Pero **¿que es la madurez?**

Se han dado muchas y diferentes opiniones acerca de este término, dependiendo las mismas de la ideología, especialidad, campo de aplicación, etc. de quien las emite.

Downing y Thackray en su libro "Madurez para la lectura", dicen que el término **madurez** para cualquier aprendizaje se refiere a **un momento del desarrollo** en que **el niño puede aprender con facilidad y sin tensión emocional**.

Así, el niño aprende con provecho porque los esfuerzos tendientes a enseñarle dan resultados positivos.

Mabel Condemarin dice que el concepto de "Madurez para el aprendizaje" se refiere, esencialmente, a la "posibilidad de que el niño, en el momento de ingreso al sistema escolar posea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente esa situación y sus exigencias".

Lourenco Filho define la naturaleza de la maduración y para ello discrimina entre:

* **Aprendizaje:** Como modificación de las estructuras bajo la acción de los estímulos del medio

* **Maduración:** Como una modificación del medio intercelular sin influencia del medio externo.

Filho prefiere hablar del concepto de maduración de naturaleza fisiológica ó funcional, partiendo del supuesto de la participación de otras variables:

*madurez del movimiento

* resistencia a la fatiga

- * coordinación visomotora y audiomotora
- * memoria visual y auditiva para figuras y frases
- * memoria lógica
- * pronunciación
- * otras...

Este concepto funcional de la maduración tiene sus críticas ya que debe reconocerse que la madurez fisiológica por sí es **insuficiente** para aprender y que el ejercicio interviene en la adquisición de la misma.

En algunos países se utiliza la noción de "estar listo para leer" (Reading readiness).

Esta expresión ya no tiene solamente una connotación fisiológica sino que implica dos participantes:

- * el desarrollo psicobiológico
- * la acción pedagógica.

Con referencia a este último punto se desarrollaron una serie de actividades denominadas **aprestamiento** que tuvieron también sus críticas por parte de quienes piensan que con ellas se pone el acento **sólo en los aspectos funcionales**, perceptuales y motores, pero que no contienen ninguna actividad conceptual.

Podríamos extendernos largamente en este tema de conceptos ó nociones de madurez, pero creemos que excede este marco y los lectores pueden profundizarlos, compararlos, etc. a través de la bibliografía sugerida, entre otras, y de sus propias concepciones.

Debemos reconocer que el concepto de **madurez** ha influido favorablemente para evitar el error de imponerle al niño la manera de pensar del adulto.

Las teorías psicogenéticas han realizado importantes aportes con sus descubrimientos sobre las características de cada etapa del desarrollo del niño: de ellas es conveniente aprender

qué podemos esperar del niño, considerando la etapa por la que atraviesa y **cómo facilitar**, sin intervenir, los aprendizajes.

La madurez se construye progresivamente, gracias a la intervención de factores internos y externos. **"Todo niño madura anatómica, fisiológica y mentalmente en la medida en que se le proporcionen las condiciones nutricionales, afectivas y de estimulación, indispensables."**

Para finalizar creemos conveniente referirnos a la acción educativa y al rol de la escuela en esta temática: que **debe ser una acción cooperativa del educando y del educador.**

La Escuela. Es la única institución que está en condiciones de ser el **Espacio Principal** donde se recrean y distribuyen los conocimientos y valores necesarios para que el conjunto de los ciudadanos estén en condiciones de participar plenamente en los procesos enunciados.

Tratar de encontrar multiplicidad de sentidos en el **aprendizaje** es reconocer que no se circunscribe a la construcción acumulativa de conocimientos.

Aprender es mucho más que saber. Es una forma de abrirse hacia el mundo, participar de novedades, progresar, enriquecerse.

No todos los niños acceden al Aprendizaje del mismo modo ni participan con el mismo interés de la magia y el atractivo que produce el conocimiento

Aprender es un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan.

La diversidad de sentidos hace que la aventura no sea la misma para todos. El Maestro la atestigua y también se pregunta sobre su sentido.

La propuesta es encontrar en la ESCUELA los sentidos que el aprendizaje tiene para cada niño, multiplicarlos, potenciarlos, jerarquizarlos.

Si se respeta el sentido, la modalidad, el interés, el origen, se abre el camino del **Aprendizaje Significativo.**

La disposición para el Aprendizaje tiene una relación mayor con la vigencia de un DESEO, que con el potencial intelectual para concretizarlo.

La forma de pensar y procesar los conocimientos tiene relación con las características personales del sujeto que aprende, quien a través de ellas se intenta reencontrar con situaciones que le producen placer y evitar aquellas que le producen sufrimiento.

El Pensamiento necesita de un Sostén ordenador que lo circunscriba y de un Espacio de Autonomía que lo Potencie.

La escuela es uno de los espacios de oportunidad para modificar las tendencias originarias siempre que el Maestro las respete cuando intenta armonizarlas.

El exceso de Autonomía no incrementa la Libertad Creadora sino que estimula la Desorganización Psíquica.

Se trata de posicionarse frente a los alumnos acerca de las expectativas sobre sus comportamientos escolares, marcando el ideal de lo esperable.

Para que la modalidad de interpretación del aprendizaje se efectivice, es necesario conocer a los niños, saber cómo son, como piensan, como comportarse como docentes para favorecer su expresión.

La capacidad de pensar No surge en la Escuela ni se circunscribe a los aprendizajes escolares, tiene su origen en la calidad de las relaciones primarias, y es en la Escuela donde se juega una nueva oportunidad para transformarla y potenciarla.

La Familia es, desde el nacimiento y por un tiempo fundamental en su desarrollo, el único espacio virtual del que el niño extrae los fundamentos que lo acompañan a lo largo de su vida. Las relaciones intersubjetivas entre sus miembros son el origen del sentido y el placer que el sujeto reencuentra en su actividad representativa.

“Tener que pensar, tener que dudar de lo pensado, tener que verificarlo : estas son las exigencias que el Yo no puede esquivar, el precio con el cual paga su derecho de ciudadanía en el campo social y su participación en la aventura cultural (Aulangier (1999)

La instauración definitiva del campo social , a través de la Escuela, parecería vincularse a la posibilidad del niño de estructurar un Espacio Independiente y de imaginar para sí una realidad distinta de la de sus progenitores.

Con la presencia de “ los otros “ en el aula, se instituye la Diversidad, la Duda, la ruptura de las certezas iniciales, la posibilidad de Confrontación, y reconocimiento de múltiples pareceres.

Cuando el niño ingresa a una institución escolar, la presencia de otros niños , la posibilidad de intercambiar historias y relatos, otros modos de tratar los mismos temas, producen en él la enunciación de nuevas teorías para viejas certezas, el pensamiento circula.

Este nuevo Espacio, el social, el de la inclusión del niño en el grupo de pares, es el que ofrece la posibilidad del cambio que otorga la oportunidad de pensar de otra manera.

La reflexión implica la escisión y, la puesta en cuestión de uno mismo. Es el inicio de las modificaciones Posibles. El grupo escolar al que el niño pertenece es el lugar de complementación narcisista y revalorización del origen, en el interior en el cual se juega una oportunidad para la reformulación del pasado y el encuentro “por otros “ y “con otros” de la diversidad de sentidos que convierte el aprendizaje en Significativo.

“La especificidad de la institución educativa puede entenderse entonces como un lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones.

Dice Graciela Frigerio que: “Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero

(objetos de conocimiento), diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares” en el interior de la institución escolar se Consolida un nuevo Espacio Referencial , que representa para el niño la totalidad de lo

existente, aquello que saben, que suponen y opinan, todos y cada uno de los miembros de la pequeña sociedad que se constituye entre el niño, el docente y sus compañeros de grado.

De manera que la pertenencia al Grupo Escolar, aunque institucional y socialmente impuesta, favorece la enunciación y la reafirmación de un “modelo”, de un proyecto “identificador” que actúa como guía e incentivo para la apropiación de conocimientos.

Se efectiviza una suerte de situación desconocida e inédita, la de compartir con “otros “: un tiempo prolongado, durante todo el año escolar y frecuentemente durante muchos años; un mismo espacio físico, el de la Escuela; con un mismo objetivo, el del aprendizaje y la incorporación de conocimientos.

Rediseñar lo propio, conocer lo existente, esbozar un futuro posible, es la compleja tarea que se concreta en el Aula.

El niño no constituye solo este lugar frente a los otros, sino por respuesta a lo que los otros dicen acerca de él, de lo que él y los otros saben y opinan, y también de acuerdo con las oportunidades que el maestro oferta para que el intercambio se produzca.

¿Cómo interviene el docente en el reposicionamiento de todos y cada uno de sus alumnos?

- Como un representante institucionalizado del Código de Etica Escolar .La función reguladora del Docente es necesaria para el reconocimiento por parte del niño de la legalidad institucional y social en la que se inserta, facilitando el pasaje de lo privado a lo público y actúa como elemento estable que legaliza los términos del intercambio entre los miembros de la institución. Intercambio que solo se concreta con palabras, pudiendo hablar, escuchar y ser escuchado.

Silvia Schlemenson “ reconoce tres tipos de Intervenciones :

Intervenciones de Tipo 1: aquellas enunciaciones que convocan a los niños a verbalizar sobre contenidos objetivos .(saberes informativos o conceptuales).

Este tipo de intervenciones, que el maestro suele realizar, son las que le solicitan al niño que especifique y cuente al grupo las informaciones que él tiene sobre el tema que él o sus compañeros están hablando.

Intervenciones de Tipo 2: Intervenciones que piden explicitaciones, se centran en el decir de los niños y tienden a ampliarlo.

El adulto al escuchar al niño expresarse sobre algún tema escasamente desarrollado, solicita la ampliación del tema para él y todo el grupo.

Intervenciones Tipo 3: realzar, comprender alguna intervención de los niños ratificando la palabra o la frase enunciada.

El Docente representa una palabra de Autoridad en el grupo, o sea que cada vez que jerarquiza algún comportamiento individual aporta a la distinción de un determinado niño frente a sus compañeros.

En la relación con los “otros”, el Maestro intermedia para que el niño se muestre y se descubra como un alguien, y logre perfilar y enunciar un proyecto identificador propio, que aporte a completar en forma placentera aspectos básicos de su constitución psíquica y social.

Cuando los Padres No comparten los Modelos con los que los Docentes organizan la enseñanza, suelen atribuir las dificultades que los niños tienen a problemas del Docente o de la Escuela y no a las perturbaciones de sus hijos en el proceso de construcción de conocimientos e incorporación de novedades.

Poder aceptar la diferencia y partir de la realidad socio-cultural de cada uno de los alumnos es condición de una integración escolar satisfactoria.

En los sectores populares, por ejemplo, los padres esperan que los maestros guíen atentamente las tareas de sus hijos, y les enseñen durante el primer año el dominio del proceso de lecto-escritura y cálculo. La puesta en marcha de sistemas más novedosos para la enseñanza de la lengua que incluían una menor intervención por parte del adulto, no fueron aceptados por la comunidad y fracasaron por el repudio social que produce la

aparente despreocupación de los Maestros, la falta de un libro de lectura, y la tardanza en el Aprendizaje de la lecto-escritura.

Independientemente de los beneficios psicológicos y pedagógicos que dicha modalidad de enseñanza podía ofrecer.

El niño aprende en relación activa con el medio, pero, desde que nace, existe un adulto que interviene para facilitarle (directa ó indirectamente) sus intercambios con el mundo.

Por ello el maestro debe hacerse cargo de lo que conoce, a fin de lograr una mayor efectividad en su labor pedagógica. También debe saber lo que no conoce y qué necesita para aprender de una manera significativa.

El maestro debe crear "situaciones-problema" para "desequilibrar" al niño a fin de adquirir, transferir, recrear, etc. los conocimientos.

Debe lograrse una comprensión lo más acabada posible de los intereses, posibilidades logros y dificultades de los niños para convertir el acto educativo en una cooperación activa y dinámica entre quienes conforman la comunidad escolar (alumnos, maestros, padres, medio socio-cultural, etc.)

BIBLIOGRAFIA

AULANGIER,P. “Un intérprete en busca de sentido “ capítulo8 “El derecho al secreto. Condición para poder pensar”.

BIMA.H: "Dificultades en los aprendizajes básicos".1a y 2da parte.

BIMA.H-SCHIAVONI, M C: "El mito de la dislexia".México.1980.

FERNANDEZ,A: “La inteligencia atrapada. Ed.Nueva visión. Argentina .2000.-

FRIGERIO,G : D aquí y de allá textos sobre la insitucion educativa y su direccion

CARA Y CECA . Argentina.2008.-

PAIN ,S Estructura inconciente del pensamiento I Y II. Edición Nueva visión 1986.-

SCHLEMENSON,S:”El aprendizaje un encuentro de sentidos”.Ed.Kapelusz 1998

C 13 Madurez para aprender Recuadro Frigerio

Cuando la encontraron era de noche, estaba con un cubo vacío en la mano en una calle de tiendas y negocios, y no decía nada. Después cuando se la llevó la policía, la interrogaron oficialmente, preguntaron cómo te llamas, dónde vives, quiénes son tus padres, que edad tienes. La muchacha dijo tener catorce años, pero no supo decir su nombre, ni dónde vivía. [...] Dijeron: Tienes que saber de dónde vienes, dónde estuviste antes de quedarte aquí en la calle [...] Pero la muchacha no podía recordarlo, no recordaba nada del comienzo de la historia. Estaba huérfana de todo. [...] Uno de los policías intentó provocar a la muchacha y dijo con sorna: parece que se te ha perdido todo. Pero la muchacha no se dio cuenta que querían provocarla y respondió sencillamente: Sí. Las indagaciones no dieron resultado: La muchacha estaba presente con su cuerpo grande y gordo, pero en lo que afecta a su origen y su pasado, seguía rodeada de un vacío tan absoluto que su existencia parecía desde el principio una existencia increíble. La muchacha estaba de sobra. De modo que le quitaron el cubo, la cogieron de la mano regordeta y la ingresaron en un hogar infantil (Erpenbeck, 2004:11).

Esta historia es un relato de ficción. Pero se corresponde textualmente con una historia real, la de una niña concreta que fue llevada a un lugar llamado Hogar –cuyo nombre es un eufemismo– después de haber sido encontrada por la policía en la calle. La diferencia entre la novela y el caso real es que la niña tiene «aproximadamente» 4 años (no 14) y que puede responder a la pregunta sobre su nombre: ella afirma que se llama Nena. También recuerda que tiene padres y sostiene que han tenido que irse a otra parte y no han podido llevarla. Nena no ha elegido estar allí. Pero allí está. Algunos escuchan «nena» y dudan que se llame Nena. Dicen: «“Nena” no es ningún nombre». ¿«Nena» le habrá servido a la pequeña como el «Nadie» que cubrió a Ulises para protegerlo del monstruo y sobrevivir? ¿Será un genérico para pasar desapercibida sin comprometer un nombre propio (sin comprometer a los padres que partieron sin ella, que la dejaron)?

Cristina Lombardi sostuvo frente al equipo que «Nena» puede ser un nombre. Que lo es, si así la llamaban sus padres; que lo es, dado que así se reconoce a sí misma. Sostuvo la mayúscula para que «nena» fuera «Nena», para que «Nena» no fuera equivalente de «Nadie» ni una nada, para que «Nena» no fuera desmentido como rasgo de identidad. Para algunos, «Nena» es sinónimo de nada. Para nosotros, «Nena» es un nombre. Llama a alguien que, al ser nombrada, escapa de una orfandad total y definitiva en los instantes breves en los que una voz la convoca. Nombrar es el primer acto político, el que reconoce y alude a una filiación, no entendida como una lógica consecuencia de cromosomas y genes, sino como un gesto de reconocimiento particularmente interpretado. Es decir, donde el otro es más que el otro y se significa como alteridad.

El nombrar completa su trabajo con otras inscripciones: a) la que jurídicamente pasa a identificar al otro (la que lo documenta como miembro de la polis); b) la inscripción del sujeto en el tejido social (a esto llamaremos el trabajo de las instituciones); c) la inscripción en el sujeto de las inscripciones anteriores (a esto llamaremos el trabajo de subjetivación);

d) el modo en que todo ello se vuelve un modo de ser y estar en la sociedad (a esto lo llamamos el volverse sujeto).

Cuando los tiempos se vuelven hostiles a los lazos sociales, cuando se retrocede en el tiempo sin que esto señale el ejercicio de una nostalgia voluntariosa ni un conservadurismo fundamentalista, cuando la hospitalidad no se ejerce para con todos los recién llegados, el reconocimiento se expresa con la crudeza de un imperativo, condición y sinónimo de una filiación. Y se manifiesta como una demanda que exige respuesta. Reconocer no es aquí sinónimo de un mea culpa ni de un arrepentimiento en búsqueda de castigo y perdón: «confieso». No es tampoco el reconocimiento a una superioridad y mucho menos un sometimiento: «reconozco al amo» y obedezco. No se trata de ninguna gratitud fundada en admitir una duda. Tampoco está en juego la figura del reconocer que adjudica verdad a otro (argumento/ sujeto), mucho menos la figura que da la razón. Reconocer, en primer lugar, concierne a algo que va más allá de la forma y el estatuto jurídico –a ambos el sujeto tiene derecho– para tener trámite subjetivo, ofreciendo sentido de identificación/distinción (alguien idéntico a sí mismo, no sólo no-yo) y abriendo la posibilidad de despliegue del inagotable *arbeit* (trabajo) identitario, en el que conocer y reconocer se vuelven casi indiferenciables.

Pero el reconocimiento no se agota en la problemática identitaria. Como lo indica Ricoeur (2004:35), reconocer en tanto acto expresa una pretensión, la de ejercer cierta maestría (poder) intelectual sobre un campo de significaciones. El acto de reconocer expresa siempre una demanda: ser reconocido. Esta expectativa sólo se verá cumplida si el reconocimiento es mutuo. Reconocer/ser reconocido puede permanecer como un sueño inaccesible si no existen «procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político»

- Graciela Frigerio, “En la cinta de Moebius”-

Disponible en: <http://www.flapag.org/EnlacintadeMoebius.pdf>

A propósito del aprendizaje como un encuentro con el otro, como una conversación y una convivencia, te sugerimos la lectura de un documento en pdf de Carlos Skliar. Se titula *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación* y está en:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/9824/9023>