

La educación: puerta de la cultura

Jerome Bruner

Pedagogía popular →

La gente instruida siempre ha sido torturada por el enigma de aplicar el conocimiento teórico a problemas prácticos. Aplicar la teoría psicológica a la práctica educativa no es una excepción a la regla; no es mucho menos embrolloso que aplicar la ciencia a la medicina. Aristóteles comenta (bastante a colación) en su *Ética a Nicómaco* (Libro V, 1137a): «Es asunto fácil conocer los efectos de la miel, el vino, las hierbas, la cauterización y el corte. Pero saber cómo, a quién, y cuándo deberíamos aplicar estas cosas como remedios es nada menos que la empresa de ser médico». Incluso con los avances científicos, el problema del médico no es mucho más fácil hoy de lo que era en los tiempos de las hierbas y la cauterización: «el cómo, el para quién y el cuándo» todavía se ciernen como problemas. El desafío siempre es *situar* nuestro conocimiento en el contexto vivo que ofrece el «problema que se presenta», tomando prestada la expresión de la jerga médica. Y ese contexto vivo, en lo que concierne a la educación, es el aula de escuela; el aula de escuela situada en una cultura más amplia.

Ahí es donde, al menos en las culturas avanzadas, los maestros y los alumnos se juntan para producir ese intercambio crucial pero misterioso que con tanta ligereza llamamos «educación». Por obvio que pueda parecer, en lo que sigue haríamos mejor si nos concentramos en «el aprendizaje y la enseñanza en el contexto de la escuela», más que en generalizar, como hacen los psicólogos a veces, del aprendizaje en un laberinto de ratas, del aprendizaje absurdo de sílabas por estudiantes de segundo año encarcelados en un cubículo de laboratorio, o del rendimiento de una simulación de ordenador de IA en la Carnegie-Mellon. Coloquémonos, por ejemplo, delante de un aula atareada de niños de nueve años con una afanosa maestra, y preguntémonos qué tipo de conocimiento teórico les ayudaría. ¿Una teoría genética que les asegura que las personas se distinguen unas de otras? Bueno, tal vez, pero no mucho. ¿Trabajamos más duro con los no-tan-brillantes, o los ignoramos? ¿Y qué tal una teoría asociacionista que dice que las sílabas sin sentido se asocian unas a otras a través de efectos de frecuencia, recencia, conti-

güidad y similaridad? Bueno, tal vez un poco; ya que las cosas son de todas formas un poco absurdas, como pasa con los nombres de los elementos de la tabla periódica: cerio, litio, oro, plomo...

Hay un «problema que se presenta» que siempre está con nosotros al tratar la enseñanza y el aprendizaje, uno que es tan omnipresente, tan constante, tan parte del tejido de la vida, que a menudo no nos percatamos de él, ni siquiera lo descubrimos; como en el proverbio «los árboles no dejan ver el bosque». Es la cuestión de cómo los seres humanos consiguen que sus mentes se encuentren, expresado normalmente por las maestras como «¿cómo llego a los niños?», o por los niños como «¿qué es lo que nos intenta decir?». Este es el clásico problema de las Otras Mentes, como se le llamó originalmente en la filosofía, y su relevancia para la educación ha sido generalmente obviada hasta hace muy poco. En la última década se ha convertido en un tema de apasionado interés e intensa investigación entre los psicólogos, particularmente los interesados en el desarrollo. Es el tema de este capítulo: la aplicación de este nuevo trabajo al proceso de la educación.

Hasta un punto casi ignorado por los conductistas anti-subjetivos del pasado, nuestras interacciones con otros están profundamente afectadas por nuestras teorías intuitivas cotidianas sobre cómo funcionan otras mentes. Estas teorías, que casi nunca se hacen explícitas, son omnipresentes pero sólo recientemente han sido sometidas a un estudio intensivo. Estas teorías de la calle son mencionadas ahora profesionalmente con el nombre bastante condescendiente de «pedagogía popular». Las psicologías populares reflejan ciertas tendencias humanas «incorporadas» (como ver normalmente a la gente como si operara bajo su propio control), pero también reflejan algunas creencias culturales sobre «la mente» profundamente asumidas. La psicología popular no sólo está preocupada por cómo funciona la mente aquí y ahora, también está equipada con nociones sobre cómo la mente del niño aprende e incluso qué la hace crecer. Exactamente igual que en la interacción ordinaria nos guiamos por nuestra psicología popular, igualmente en la actividad de ayudar a niños a aprender sobre el mundo nos guiamos por nociones de *pedagogía popular*. Observando a cualquier madre, cualquier maestra, incluso cualquier canguro con un niño, nos sorprenderá cuánto de lo que hacen está guiado por nociones de «cómo son las mentes de los niños y cómo ayudarles a aprender», aun cuando puede que no sean capaces de verbalizar sus principios pedagógicos.

De este trabajo en psicología popular y pedagogía popular ha crecido una idea nueva, tal vez incluso revolucionaria. Es ésta: al teorizar sobre la práctica de la educación en el aula (o en cualquier otro contexto, en su caso), vale más tomar en cuenta las teorías populares que ya tienen aquellos implicados en enseñar y aprender. Pues cualesquiera innovaciones que, como pedagogos teóricos «en condiciones», queramos introducir, tendrán que competir con, reemplazar, o si no modificar las teorías populares que ya guían tanto a las maestras como a los alumnos. Por ejemplo, si

como pedagogos teóricos estamos convencidos de que el mejor aprendizaje ocurre cuando la maestra ayuda a guiar a la alumna a descubrir generalizaciones ella sola, es probable que topemos con una creencia cultural establecida de que una maestra es una autoridad de quien se espera que le *diga* a la niña cuál es el caso general, mientras que la niña debería ocuparse de memorizar los casos particulares. Y si estudiamos cómo se conducen la mayoría de las clases, a menudo encontramos que la mayoría de las preguntas de la maestra a los alumnos son sobre casos particulares que se pueden responder con unas pocas palabras o incluso con «sí» o «no». De manera que la introducción de una innovación en la enseñanza necesariamente implicará cambiar las teorías psicológicas y pedagógicas populares de las maestras: y, hasta un punto sorprendente, las de los alumnos también.

En una palabra, la enseñanza está inevitablemente basada en nociones sobre la naturaleza de la mente del aprendiz. Las creencias y supuestos sobre la enseñanza, ya sea en la escuela o en cualquier otro contexto, son una reflexión directa de las creencias y supuestos que la maestra tiene sobre el aprendiz. (Más tarde consideraremos la otra cara de esta moneda: cómo el aprendizaje está influido por las nociones que tiene el niño de la estructura mental de la maestra, como cuando las chicas llegan a creer que las maestras esperan de ellas que no ofrezcan respuestas poco convencionales). Por supuesto, como todas las verdades profundas, ésta ya se conoce bien. Las maestras siempre han intentado ajustar su enseñanza a los contextos sociales, las habilidades, los estilos e intereses de los niños a quien enseñan. Esto es importante, pero no es exactamente lo que queremos decir. Nuestro propósito, más bien, es explorar formas más generales en las que convencionalmente se conciben las mentes de los aprendices, y las prácticas pedagógicas que se siguen de esas formas de pensar en la mente. Tampoco pararemos ahí, ya que también queremos ofrecer algunas reflexiones sobre la «concienciación» en este contexto: qué se puede conseguir llevando a las maestras (y a los estudiantes) a pensar *explícitamente* en sus presupuestos psicológicos populares, para sacarlos de las sombras del conocimiento tácito.

Una forma de presentar el asunto general de la psicología popular y la pedagogía popular de la manera más escueta es contrastando nuestra propia especie humana con los primates no humanos. En nuestra especie, los niños muestran una «predisposición a la cultura» asombrosamente fuerte. Son sensibles a las formas populares que ven a su alrededor y están dispuestos a adoptarlas. Muestran un sorprendente interés en la actividad de sus padres y compañeros y, sin ningún tipo de invitación, intentan imitar lo que observan. En cuanto a los adultos, como afirman Kruger y Tomasello¹, hay una «predisposición pedagógica» exclusi-

¹ Ann Cale Kruger y Michael Tomasello, «Cultural Learning and Learning Culture», en David Olson y Nancy Torrance, eds., *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (Oxford: Blackwell, 1996).

vamente humana para aprovechar la tendencia de los adultos a mostrar la ejecución correcta para el beneficio del aprendiz. En distintas formas, uno encuentra esas tendencias de ajuste en todas las sociedades humanas. Pero nótese que esas predisposiciones a la imitación y a la exhibición de modelos apenas parecen existir en absoluto en nuestros familiares primates más cercanos, los chimpancés. No sólo no «modelan» los chimpancés adultos a sus crías mostrando la ejecución correcta, parece que las crías por su parte tampoco imitan las acciones de los adultos, al menos si usamos una definición de imitación suficientemente rigurosa. Si imitación significa capacidad para observar no sólo el objetivo conseguido sino también la forma de conseguirlo, hay pocas evidencias de imitación en los chimpancés criados en condiciones naturales² y, de forma todavía más notable, pocos intentos de modelar. Sin embargo, es muy ilustrativo que cuando se cría a un chimpancé «como si» fuera un niño humano, y se le expone a la forma humana de vivir, empieza a mostrar más predisposiciones imitativas³. La evidencia de predisposiciones «al modelado» en chimpancés adultos es mucho menos clara, pero tales predisposiciones también pueden estar ahí en forma rudimentaria⁴.

Tomasello, Ratner y Kruger han sugerido que, puesto que los primates no humanos normalmente no atribuyen creencias y conocimiento a otros, probablemente no reconocen su existencia en sí mismos⁵. Los humanos mostramos, contamos o enseñamos algo a alguien sólo porque primero reconocemos que no saben o que lo que creen es falso. El hecho de que los primates no humanos no atribuyan ignorancia o falsas creencias a sus crías puede, por tanto, explicar la ausencia de esfuerzos pedagógicos, ya que es sólo cuando se reconocen estos estados que intentamos corregir la deficiencia a través del modelado, la explicación o la discusión. Incluso los chimpancés «enculturados» más humanamente muestran poco, de mostrar algo, de la atribución que lleva a la actividad instruccional.

La investigación sobre primates inferiores presenta el mismo panorama. Sobre la base de sus observaciones de la conducta de monos vervet en su contexto natural⁶, Cheney y Seyfarth llegaron a concluir: «Si bien los monos pueden

² M. Tomasello, A. C. Kruger y H. Ratner, «Cultural Learning», *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3) (1993): 495-511.

³ E. S. Savage-Rumbaugh, J. Murphy, R. A. Sevcik, K. E. Brakke, S. L. Williams y D. M. Rumbaugh, «Language Comprehension in Ape and Child», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (3-4, Serial No. 233) (1993).

⁴ R. S. Fouts, D. H. HçFouts, y D. Schoenfeld, «Sign Language Conversational Interaction between Chimpanzees», *Sign Language Studies*, 42 (1984): 1-12; J. Goodall, *The Chimpanzees of Gombe: Patterns of Behavior* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986).

⁵ Tomasello, Kruger y Ratner, «Cultural Learning».

⁶ D. L. Cheney y R.M. Seyfarth, *How Monkeys See the World* (Chicago: University of Chicago Press, 1990).

usar conceptos abstractos y tener motivos, creencias y deseos, ... parecen incapaces de atribuir estados mentales a otros: carecen de una 'teoría de la mente'. El trabajo con otras especies de monos revela hallazgos similares⁷. La idea general está clara: los presupuestos sobre la mente del aprendiz subyacen a los intentos de enseñar. Si no hay atribución de ignorancia, no hay esfuerzo por enseñar.

Pero decir solamente que los seres humanos entendemos a otras mentes e intentamos enseñar a los incompetentes es pasar de largo las formas variadas en que ocurre la enseñanza en distintas culturas. La variedad es impactante⁸. Necesitamos saber mucho más sobre esta diversidad si queremos apreciar la relación entre la psicología popular y la pedagogía popular en distintos contextos culturales.

Entender esta relación se hace particularmente urgente cuando consideramos las cuestiones de la reforma educativa. Reconocemos al fin que la concepción que un profesor tiene de un aprendiz conforma la instrucción que emplea, y entonces se vuelve crucial equipar a los profesores (o a los padres) con la mejor teoría disponible de la mente del niño. Y, mientras hacemos eso, también tenemos que dar a los profesores alguna idea sobre las propias teorías populares que guían su enseñanza.

Las pedagogías populares, por ejemplo, reflejan una serie de presupuestos sobre los niños: se les puede ver como afanosos y necesitados de que se les corrija; como inocentes y necesitando que se les proteja de una sociedad vulgar; como necesitando habilidades que sólo se desarrollarán mediante la práctica; como vasijas vacías que se deben llenar de conocimiento que sólo los adultos pueden aportar; como egocéntricos y necesitando una socialización. Creencias populares de este tipo, ya sean expresadas por gente de la calle o por «expertos», están bastante necesitadas de un poco de «deconstrucción» si es que se van a apreciar sus implicaciones. Porque, sean «acertadas» estas opiniones o no, su impacto sobre las actividades de enseñanza puede ser enorme.

Una psicología cognitiva orientada culturalmente no rechaza la psicología popular como simple superstición, algo que queda sólo para el explorador antropológico de los estilos populares pintorescos. Llevo tiempo defendiendo que explicar lo que los niños *hacen* no basta⁹; el nuevo programa consiste en determinar lo que *creen* que hacen y cuáles son sus razones para hacerlo. Como el nuevo

⁷ E. Visalbertghi y D. M. Fragaszy, «Do Monkeys Ape?» en S. Parker y K. L. Gibson, eds., *«Language» and Intelligence in Monkeys and Apes: Comparative Developmental Perspectives* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

⁸ B. Rogoff, J. Mistry, A. Goncu y C. Mosier, «Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (8, Serial No. 236) (1993).

⁹ J. Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990) (ed. en español: *Actos de significado*, Madrid: Alianza Editorial, 1991).

trabajo sobre las teorías de la mente de los niños¹⁰, una aproximación cultural enfatiza que sólo de una manera gradual la niña llega a darse cuenta que está actuando no directamente *sobre* «el mundo» sino sobre creencias que mantiene *acerca de ese mundo*. Esta evolución crucial del realismo ingenuo a un entendimiento del papel de las creencias, que ocurre en los primeros años de escuela, probablemente no se complete nunca. Pero, una vez que empieza, suele haber un cambio correspondiente en lo que pueden hacer las maestras para ayudar a los niños. Con el cambio, por ejemplo, los niños pueden asumir más responsabilidades por su propio aprendizaje y pensamiento¹¹. Pueden empezar a «pensar sobre su pensamiento» además de sobre «el mundo». No es sorprendente, entonces, que quienes pasan pruebas de rendimiento se hayan interesado cada vez más no sólo en lo que los niños *saben* sino en cómo piensan que llegaron a ese conocimiento¹². Es como lo pone Howard Gardner en *La mente no escolarizada*: «debemos colocarnos dentro de las cabezas de nuestros estudiantes e intentar entender todo lo posible las fuentes y la calidad de sus concepciones»¹³.

Dicho llanamente, la tesis que emerge es que las prácticas educativas en las aulas están basadas en una serie de creencias populares sobre las mentes de los aprendices, algunas de las cuales pueden haber funcionado conscientemente a favor o inconscientemente en contra del bienestar del niño. Hay que explicitarlas y reexaminarlas. Distintas aproximaciones al aprendizaje y distintas formas de instrucción —de la imitación a la colaboración, pasando por la instrucción y el descubrimiento— reflejan distintas creencias y presupuestos sobre el aprendiz —del actor al pensador colaborativo, pasando por el conocedor y el experimentador privado—¹⁴. Lo que les falta a los primates superiores, y los humanos seguimos desarrollando, es una serie de creencias sobre la mente. Estas creencias, a su vez, alteran las creencias sobre las fuentes y la comunicabilidad del pensamiento y la acción. Los avances en nuestras formas de entender las mentes de los niños son, entonces, un prerrequisito para cualquier mejora en la pedagogía.

Obviamente, todo esto incluye a mucho más que las mentes de los aprendices. Los aprendices jóvenes son gente que pertenece a familias y comunidades y

¹⁰ J. Astington, P. Harris y D. Olson, eds., *Developing Theories of Mind* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988).

¹¹ C. Bereiter y M. Scardamalia, *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise* (Chicago: Open Court, 1993).

¹² A. L. Brown y J. C. Campione, «Communities of Learning and Thinking, Or a Context by Any Other Name», en Deanna Kuhn, ed., *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*, Contributions in Human Development, 21 (Basel: Karger, 1990), pp. 108-126.

¹³ H. Gardner, *The Unschooled Mind* (Nueva York: Basic Books, 1991), p. 253 (ed. en español: *La mente no escolarizada*, Barcelona: Paidós Ibérica, 1993).

¹⁴ Tomasello, Kruger y Ratner, «Cultural Learning».

que lucha por reconciliar sus deseos, creencias y objetivos con el mundo que les rodea. Nuestro interés puede ser principalmente cognitivo, relacionado con la adquisición y los usos del conocimiento, pero con esto no pretendemos restringir nuestro enfoque a la llamada mente «racional». Egan nos recuerda que «Apolo sin Dionisio puede ser perfectamente un ciudadano bien informado y bueno, pero es un tipo aburrido. Puede incluso estar 'culturizado', en el sentido que saca uno a menudo de los escritos tradicionalistas sobre educación.... Pero sin Dionisio nunca hará y rehará una cultura»¹⁵. Aunque nuestra discusión de la psicología popular y la pedagogía popular ha subrayado «la enseñanza y el aprendizaje» en el sentido convencional, de manera igualmente fácil podríamos haber subrayado otros aspectos del espíritu humano igualmente importantes para la práctica educativa, como las concepciones populares del deseo, la intención, el significado o hasta el «dominio de una materia». Pero incluso la noción de «conocimiento» no es tan pacíficamente apoloniana como todo eso.

Considérese por ejemplo la cuestión de qué es el conocimiento, de dónde viene, cómo llegamos a él. También éstas son cuestiones que tienen profundas raíces culturales. Para empezar, tómese la distinción entre conocer algo en concreto y en particular, y conocerlo como un caso ejemplar de alguna regla general. La adición y multiplicación aritmética nos ofrecen un ejemplo buenísimo. Pongamos que alguien acaba de aprender un hecho aritmético concreto. ¿Qué significa comprender un «hecho» de multiplicación, y en qué se diferencia eso de la idea de que la multiplicación es sencillamente adición repetida, algo que ya «se sabe»? Bueno, al menos, significa que se puede *derivar* lo desconocido de lo conocido. Esa es una noción bastante embriagadora sobre el conocimiento, que podría incluso encantar al activo Dionisio.

En algún sentido mucho más profundo, comprender algo abstractamente es un inicio para después apreciar que un conocimiento aparentemente complicado a menudo puede ser reducido a través de derivaciones a formas más sencillas de conocimiento que ya se poseen. Los relatos de misterio de Ellery Queen solían incluir una nota insertada en el texto en una página crucial, indicando al lector que ya tenía todo el conocimiento necesario para resolver el crimen. Supongamos que alguien anunciara en clase, después de que los niños hubieran aprendido la multiplicación, que ahora tenían suficiente conocimiento como para entender algo llamado «logaritmos», clases especiales de números que sencillamente llevaban los nombres «1», «2», «3», «4» y «5», y que deberían ser capaces de imaginarse qué «significan» esos nombres de logaritmos a partir de tres ejemplos, siendo cada ejemplo una serie que tuviera esos nombres. La primera serie es

¹⁵ K. Egan, *Primary Understanding* (Nueva York: Roudedge, 1988), p. 45 (ed. en español: *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid: Morata, 1991).

2, 4, 8, 16, 32; la segunda serie 3, 9, 27, 81, 243; y la tercera serie 1, 10, 100, 1.000, 10.000, 100.000. Los números de cada serie corresponden a los nombres logarítmicos 1, 2, 3, 4 y 5. Pero ¿cómo se puede llamar al 8 «3», e igualmente al 27 y al 1.000? No sólo «descubren» (o inventan) los niños la idea de un *exponente* o *potencia*, sino que también descubren/inventan la idea de exponentes de alguna *base*: que 2 a la tercera potencia es 8, que 3 a la tercera potencia es 27 y que 10 a la tercera potencia es 1.000. Una vez que los niños (digamos de unos diez años) han pasado por esa experiencia, su concepción del conocimiento matemático como «derivativo» quedará alterada para siempre: entenderán que, una vez que se conoce la adición y se sabe que la adición se puede repetir distintos números de veces para hacer multiplicación, ya se sabe lo que son los logaritmos. Todo lo que hay que determinar es la «base».

O, si eso es demasiado «matemático», se puede intentar hacer que los niños representen *Caperucita roja*, primero como una obra de teatro en clase, con la participación de todo el mundo, luego con actores escogidos para representar a los caracteres principales frente a una audiencia y finalmente como un relato que un narrador cuenta o lee a un grupo. ¿En qué se diferencian? En el momento en que algún niño te diga que en el primer caso sólo hay actores y no audiencia, pero en el segundo hay las dos cosas, la clase pasará a meterse en una discusión sobre el «teatro» tan excitante como la de Victor Turner¹⁶. Como en el ejemplo anterior, habremos llevado a los niños a reconocer que saben mucho más de lo que llegaron a creer que sabían, pero que tienen que «pensar en ello» para saber lo que saben. Y al fin y al cabo, en eso consistían el Renacimiento y la Era de la Razon. Pero enseñar y aprender de esa forma significa adoptar una nueva teoría de la mente.

O considérese la cuestión de dónde se obtiene el conocimiento, un asunto igualmente profundo. Normalmente, los niños empiezan asumiendo que la maestra tiene el conocimiento y se lo pasa a la clase. Bajo las condiciones adecuadas, pronto aprenden que otros de la clase también pueden tener conocimiento y que se puede compartir. (Por supuesto, saben esto desde el principio, pero sólo sobre las materias en las que se pueden encontrar cosas). En esta segunda fase, el conocimiento existe en el grupo; pero de forma inerte. ¿Qué tal la discusión de grupo como forma de *crear* conocimiento más que sencillamente averiguar quién tiene qué conocimiento?¹⁷ Y todavía hay un paso más allá, uno de los aspectos más profundos del conocimiento humano. Si nadie del grupo «conoce» la respuesta, ¿a dónde te vas a «averiguar las cosas»? Este es el salto a la cultura como

¹⁶ V. Turner, *From Ritual to Theater: The Human Seriousness of Play* (Nueva York: Performing Arts Journal Publications, 1982).

¹⁷ Brown y Campione, «Communities of Learning and Thinking».

almacén, cabaña de herramientas o lo que sea. Hay cosas que las conoce cada individuo (más de las que cada individuo se da cuenta); más aún conoce el grupo o se puede descubrir en discusión dentro del grupo; y aún mucho más hay almacenado en algún otro lugar; en la «cultura», pongamos, en las cabezas de gente que sabe más, en directorios, libros, mapas y demás. Casi por definición, ningún miembro de una cultura sabe todo lo que se puede saber sobre ella. Entonces, ¿qué hacemos cuando nos atascamos? Y ¿en qué problemas nos metemos al obtener el conocimiento que necesitamos? Empezamos a responder a esa pregunta y estamos en el camino que lleva a entender qué es una cultura. Dentro de nada, algún chaval empezará a reconocer que el conocimiento es poder, o que es una forma de riqueza, o que es una red de seguridad.

Consideremos entonces más de cerca algunas concepciones alternativas que sobre las mentes de los aprendices sostienen los teóricos educativos, las maestras y en último extremo los propios niños. Pues son lo que puede determinar las prácticas educativas que tienen lugar en las aulas en distintos contextos culturales.

Modelos de la mente y modelos de la pedagogía

Cuatro modelos principales de las mentes de los aprendices han dominado en nuestros tiempos. Cada cual enfatiza distintos objetivos educativos. Estos modelos no sólo son concepciones de la mente que determinan cómo enseñamos y «educamos», sino también concepciones sobre las relaciones entre las mentes y las culturas. Para repensar la psicología educativa tenemos que examinar cada una de estas concepciones alternativas del desarrollo humano y re-evaluar sus implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza.

1. *Ver a los niños como aprendices imitativos: la adquisición del «saber-cómo».* Cuando un adulto muestra o modela una acción exitosa o habilidosa a una niña, ese modelado se basa implícitamente en la creencia del adulto de que (a) la niña no sabe cómo hacer x y (b) la niña puede aprender a hacer x a través del *modelado*. El acto de modelar también presupone que (c) la niña quiere hacer x y (d) que tal vez, de hecho, está intentando hacer x . Para aprender por imitación, la niña debe reconocer los objetivos perseguidos por el adulto, los medios usados para conseguir esos objetivos y el hecho de que la acción modelada la llevará exitosamente al objetivo. Para cuando los niños tienen dos años, son capaces, a diferencia de los chimpancés criados en entornos salvajes, de imitar el acto en cuestión. Los adultos, reconociendo la proclividad de los niños a la imitación, normalmente convierten sus propias acciones de modelado en *representaciones*, actuando para modelar vivamente precisamente lo que hay que hacer para «hacerlo bien». Efectivamente, ofrecen

«ejemplos sin ruido»¹⁸ del acto, ejemplos preternaturalmente claros de las acciones deseadas¹⁹.

Ese modelaje es la base del aprendizaje práctico, y guía al novato hasta los estilos habilidosos del experto. El experto busca transmitir una habilidad adquirida a través de la práctica repetida a un novato que, a su vez, debe entonces practicar el acto modelado para tener éxito. En semejante intercambio hay poca diferencia entre conocimiento procedimental (saber cómo) y conocimiento proposicional (saber qué). El presupuesto subyacente es que se puede enseñar a los menos habilidosos a base de mostrarles, y que tienen la capacidad de aprender a través de la imitación. Otro presupuesto en este proceso es que el modelado y la imitación hacen posible la acumulación de conocimiento culturalmente relevante, e incluso la transmisión de la cultura²⁰ de una generación a la siguiente.

Pero usar la imitación como vehículo de la enseñanza implica también un presupuesto adicional sobre la competencia humana: que se compone de talentos, habilidades y capacidades, más que de conocimiento y comprensión. En la posición imitativa, la competencia sólo llega con la práctica. Es una perspectiva que imposibilita enseñar los logaritmos o el teatro de la forma antes descrita. El conocimiento «sencillamente crece en la forma de hábitos» y no está ligado ni a la teoría ni a la negociación o a la discusión. De hecho, incluso etiquetamos como «tradicionales» a las culturas que se apoyan fuertemente en una psicología popular y una pedagogía popular imitativas. Pero las culturas técnicamente más avanzadas también se apoyan fuertemente en tales teorías imitativas implícitas; por ejemplo, en entrenamientos para transmitir habilidades sofisticadas. Llegar a ser científico o poeta supone algo más que «conocer la teoría»²¹ o conocer las reglas del pentámetro yámbico. Es volver a empezar con Aristóteles y el médico.

Entonces, ¿qué sabemos sobre el modelado y el aprendizaje práctico? No mucho, pero más de lo que se podría sospechar. Por ejemplo, se sabe que mostrar sencillamente «cómo se hace» y ofrecer prácticas haciéndolo no es suficiente. Los estudios sobre el conocimiento experto muestran que aprender sencillamente cómo ejecutar tareas con habilidad no lleva al mismo nivel de habilidad flexible que cuando se aprende mediante una combinación de prácticas y explicación

¹⁸ Jerome S. Bruner, Jacqueline J. Goodnow y George A. Austin, *A Study of Thinking* (Nueva York: John Wiley and Sons, 1956).

¹⁹ Véase también J. S. Bruner y D. R. Olson, «Learning through Experience and Learning through Media», en G. Gerbner, L. P. Gross, y W. Melody, eds., *Communications Technology and Social Policy: Understanding the New «Cultural Revolution»* (Nueva York: Wiley, 1973).

²⁰ Tomasello, Kruger y Ratner, «Cultural Learning».

²¹ B. Latour y S. Woolgar, *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts* (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1986) (ed. en español: *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*, Madrid: Alianza Editorial, 1995).

conceptual; de la misma manera que un pianista verdaderamente habilidoso necesita manos más que ágiles, pero necesita también saber algo de teoría de la armonía, de solfeo, de estructura melódica. De manera que, si bien una teoría sencilla del aprendizaje imitativo encaja en una sociedad «tradicional» (y normalmente, tras una inspección detallada, resulta que hay más que eso²²), desde luego que no encaja en una más avanzada. Lo que nos lleva a la próxima serie de presupuestos sobre las mentes humanas.

2. *Ver a los niños aprendiendo de la exposición didáctica: La adquisición de conocimiento proposicional.* La enseñanza didáctica se suele basar en la noción de que se debería presentar a los alumnos hechos, principios y reglas de acción para que los aprendan. Enseñar de esta manera es asumir que el aprendiz «no sabe que *p*», que ignora o es ajeno a ciertos hechos, reglas o principios que se pueden traspasar exponiéndolos. Se concibe que lo que tiene que aprender el alumno está «en» las mentes de los profesores además de estar en libros, mapas, arte, bases de datos o lo que sea. El conocimiento está ahí sencillamente para ser «consultado» o «escuchado». Es un canon o corpus explícito; una representación de lo-que-se-sabe. Se asume que el conocimiento procedimental, saber cómo hacer, se sigue automáticamente del conocimiento de ciertas proposiciones sobre los hechos, las teorías y cosas así: «el cuadrado de la hipotenusa de un triángulo rectángulo es igual a la suma de los cuadrados de los otros dos lados».

En este escenario de enseñanza, las capacidades ya no se conciben como saber cómo hacer algo habilidosamente, sino más bien como la capacidad de adquirir conocimiento nuevo con la ayuda de ciertas «capacidades mentales»: verbal, espacial, numérica, interpersonal o lo que sea. Probablemente sea ésta la línea de pedagogía popular más ampliamente suscrita hoy en la práctica, ya sea en historia, ciencias sociales, literatura, geografía o incluso en ciencia y matemáticas. Su característica principal es que se presenta como ofreciendo una especificación clara de qué hay que aprender exactamente; y otra característica igualmente cuestionable es que sugiere criterios para evaluar sus logros. Más que cualquier otra teoría de pedagogía popular, ha producido aplicaciones de pruebas objetivas en toda su miríada de presentaciones. Para determinar si un estudiante se ha «aprendido» la capital de Albania, todo lo que hay que hacer es ofrecerle una elección múltiple entre Tirana, Milán, Esmirna y Samarkanda.

Pero maldecir el presupuesto didáctico es demasiado parecido a golpear a un caballo muerto. Porque, sencillamente, hay contextos en los que el conocimiento se puede tratar como «objetivo» y dado de manera útil: como conocer los distintos decretos frente a los que se puede presentar un caso bajo el Derecho Común inglés, o saber que la Ley de Esclavos Fugitivos se convirtió en un estatuto ameri-

²² Véase T. Gladwin, *East Is a Big Bird* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970).

cano en 1793, o que el terremoto de Lisboa destruyó esa ciudad en 1755. Efectivamente, el mundo está lleno de hechos. Pero los hechos no tienen mucha utilidad cuando se ofrecen como sacados de un sombrero, ya sea por un profesor a un estudiante en clase, o en la dirección contraria en el lanzamiento de nombres en una prueba «objetiva». Volveremos más tarde a esta cuestión, cuando consideremos nuestra cuarta perspectiva.

Lo que reclama nuestra atención aquí es la concepción de la mente de la niña que impone una perspectiva didáctica de la enseñanza, su pedagogía popular. Efectivamente, esta perspectiva asume que la mente de la aprendiz es una *tabula rasa*, una tablilla en blanco. El conocimiento que se pone en la mente se toma como acumulativo, de manera que el conocimiento posterior se construye sobre el conocimiento que existía antes. Más importante es el presupuesto de esta perspectiva que toma la mente de la niña como pasiva, como un receptáculo que espera ser llenado. En el esquema no hay lugar para la interpretación o construcción activa. El sesgo didáctico ve a la niña desde el exterior, desde la perspectiva de una tercera persona, más que intentar «entrar en sus pensamientos». Es sencillamente unidireccional: la enseñanza no es un diálogo mutuo, sino una exposición de uno al otro. En semejante régimen, si la niña no logra actuar adecuadamente, sus errores pueden explicarse por su falta de «habilidades mentales» o su bajo CI y el *establishment* educativo queda impune.

Es precisamente el esfuerzo por conseguir una perspectiva de primera persona, por reconstruir el punto de vista del niño, lo que marca la tercera pedagogía popular, a la cual pasamos ahora.

3. *Ver a los niños como pensadores: El desarrollo de un intercambio intersubjetivo.* La nueva ola de investigación sobre «otras mentes» descrita anteriormente es la manifestación más reciente de un esfuerzo moderno más general por reconocer la perspectiva de la niña en el proceso de aprendizaje. En esta perspectiva, la maestra pretende entender qué piensa la niña y cómo llega a lo que cree. Los niños, como los adultos, se representan como construyendo un *modelo* del mundo para ayudarles a construir su experiencia. La pedagogía sirve para ayudar a la niña a entender mejor, de forma más poderosa, menos sesgada. Se estimula el entendimiento a través de la discusión y la colaboración, animando a la niña a expresar mejor sus propias opiniones para conseguir algún encuentro de mentes con otros que puedan tener otras opiniones.

Tal pedagogía de la mutualidad asume que todas las mentes humanas son capaces de mantener creencias e ideas que, a través de la discusión y la interacción, se pueden hacer avanzar hacia algún marco de referencia compartido. Tanto la niña como el adulto tienen puntos de vista, y se anima a cada cual a reconocer el del otro, aunque pueden no estar de acuerdo. Deben llegar a reconocer que las opiniones diferentes pueden estar basadas en razones reconocibles y que esas razones aportan la base para adjudicar creencias rivales. A veces «te equi-

vocas», otras se equivocan otros; eso depende de cómo de bien se razonen las opiniones. A veces dos opiniones opuestas están acertadas; o las dos equivocadas. La niña *no* es sencillamente ignorante o una vasija vacía, sino alguien capaz de razonar, de dar sentido, tanto a solas como a través del discurso con otros. No menos que al adulto, se ve a la niña como capaz de pensar en su propio pensamiento y de corregir sus ideas y nociones a través de la reflexión; «poniéndose meta», como se le llama a veces. En una palabra, se ve a la niña como epistemóloga además de aprendiz.

No menos que al adulto, se piensa a la niña como poseedora de «teorías» más o menos coherentes no sólo sobre el mundo sino sobre su propia mente y cómo funciona. Estas teorías ingenuas adquieren congruencia con las de los padres y profesores no a través de la imitación, no a través de la instrucción didáctica, sino mediante el discurso, la colaboración y la negociación. El conocimiento es lo que se comparte dentro del discurso²³, dentro de una comunidad «textual»²⁴. Las verdades son el producto de la evidencia, la argumentación y la construcción más que de la autoridad, ya sea textual o pedagógica. Este modelo de la educación es mutualista y dialéctico, más interesado en la interpretación y la comprensión que en el logro de conocimiento factual o la ejecución habilidosa.

No es sólo que esta perspectiva mutualista esté «centrada en el niño» (un término no muy significativo en el mejor de los casos), también es mucho menos paternalista hacia la mente del niño. Pretende construir un intercambio de entendimiento entre la maestra y el niño: encontrar en las intuiciones del niño las raíces del conocimiento sistemático, como reclamó Dewey.

Cuatro líneas de investigación reciente han enriquecido esta perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje. Aunque todas están relacionadas de cerca, merece la pena distinguirlas. La primera tiene que ver con cómo los niños desarrollan su habilidad para «leer otras mentes», para averiguar lo que otros están pensando o sintiendo. Suele ser etiquetada como investigación sobre la *intersubjetividad*. La intersubjetividad empieza con el placer que encuentran el bebé y la madre en el contacto visual en las primeras semanas de vida, pasa rápidamente a los dos compartiendo su atención conjunta sobre objetos comunes y culmina una primera fase preescolar cuando el niño y la cuidadora logran tener un encuentro de mentes a través de un temprano intercambio de palabras: un logro que nunca termina²⁵.

La segunda línea de investigación supone la comprensión de los «estados intencionales» de otra persona por el niño: sus creencias, promesas, intenciones, deseos,

²³ C. F. Feldman, «Oral Metalanguage», en D. R. Olson y N. Torrance, eds., *Literacy and Orality* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), pp. 47-65.

²⁴ B. Stock, *The Implications of Literacy* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1983).

²⁵ Véase J. Bruner, «From Joint Attention to the Meeting of Minds», en C. Moore y P. Dunham, eds., *Joint Attention* (Nueva York: Academic Press, en prensa).

en una palabra, sus *teorías de la mente*, como se suele referir a esta investigación. Es un programa de investigación sobre cómo los niños adquieren sus nociones sobre cómo otros llegan a mantener o abandonar diversos estados mentales. También está particularmente interesado en la percepción por el niño de las creencias y opiniones de otra gente como verdaderas o acertadas frente a falsas o equivocadas, y en ese proceso esta investigación ha descubierto muchas cosas intrigantes sobre las ideas que tiene el niño pequeño con respecto a las «creencias falsas»²⁶.

La tercera línea es el estudio de la *metacognición*: lo que los niños piensan del aprendizaje y el recuerdo y el pensamiento (especialmente los suyos propios), y cómo «pensar en» las propias operaciones cognitivas afecta a los propios procedimientos mentales. La primera contribución importante a este trabajo, un estudio de Ann Brown, ilustró cómo las estrategias de recuerdo cambiaban profundamente cuando la niña volvía su ojo interior hacia cómo ella misma procedía al intentar encargar algo a la memoria²⁷.

Los estudios sobre aprendizaje colaborativo y resolución de problemas constituyen la cuarta nueva línea de investigación, que se centra en cómo los niños explican y revisan sus creencias en el discurso²⁸. Ha florecido no sólo en América sino también en Suecia, donde buena parte de la investigación pedagógica reciente se ha dedicado a estudiar cómo los niños entienden y cómo manejan su propio aprendizaje²⁹.

Lo que tienen en común todas estas investigaciones es un esfuerzo por entender cómo los propios niños organizan su propio aprender, recordar, adivinar y pensar. A diferencia de otras teorías psicológicas, dedicadas a imponer modelos «científicos» a las actividades cognitivas de los niños, este trabajo explora el propio marco del niño para entender mejor cómo llega a las perspecti-

²⁶ Véase J. Astington, *The Child's Discovery of the Mind* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1993) para un resumen de este trabajo.

²⁷ A. Brown, «The Development of Memory: Knowing, Knowing about Knowing, and Knowing How to Know», en H. W. Reese, ed., *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 10 (Nueva York: Academic Press, 1975).

²⁸ C. Bereiter y M. Scardamalia, *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise* (Chicago: Open Court, 1993); M. Scardamalia, C. Bereiter, C. Brett, P. J. Burtis, C. Calhoun y N. Smith Lea, «Educational Applications of a Networked Communal Database», *Interactive Learning Environments*, 2(1) (1992): 45-71; Ann L. Brown y Joseph C. Campione, «Communities of Learning and Thinking, Or a Context by any Other Name», en Deanna Kuhn, ed., *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*, Contributions in Human Development, 21 (Basel: Karger, 1990), pp. 108-126; Roy D. Pea, «Seeing What We Build Together: Distributed Multimedia Learning Environments for Transformative Communications», *The Journal of the Learning Sciences* 5, 3(3) (1994): 219-225.

²⁹ Véase, por ejemplo, Ingrid Pramling, *Learning to Learn: A Study of Swedish Preschool Children* (Nueva York: Springer-Verlag, 1990).

vas que resultan finalmente ser más útiles para él. La *propia* psicología popular del niño (y su crecimiento) se convierte en el objeto de estudio. Y, por supuesto, semejante investigación aporta a la maestra un sentido mucho más profundo y menos condescendiente de lo que se encontrará en la situación de enseñanza-aprendizaje.

Algunos dicen que la debilidad de esta perspectiva es que tolera un nivel inaceptable de relatividad en lo que se entiende por «conocimiento». Seguro que para justificar las creencias se requiere algo más que compartirlas con otros. Ese «más» es la maquinaria de justificación de las creencias, los cánones del razonamiento científico y filosófico. Al fin y al cabo, el conocimiento es creencia justificada. Para reconocer la importancia de esa crítica, uno tiene que ser suficientemente pragmático en sus opiniones sobre la naturaleza del conocimiento. Es un «postmodernismo» estúpido el que acepta que todo conocimiento se puede justificar sencillamente encontrando o formando una «comunidad interpretativa» que esté de acuerdo. Tampoco tenemos que ser tan de la vieja guardia como para insistir en que el conocimiento sólo es conocimiento cuando es «verdadero» de tal forma que obstruya todas las afirmaciones alternativas. «La verdadera historia», sin referencia a la perspectiva desde la que se escribió, es una broma que conduce a confusión en el mejor de los casos, y en el peor un intento de hegemonía política. Las afirmaciones sobre la «verdad» deben estar siempre justificadas.

Deben estar justificadas con apelaciones a razones que, en el sentido más estrictamente lógico, resistan a la refutación y la incredulidad. Las razones de este tipo, obviamente, incluyen apelaciones a la evidencia que desafíen la falsabilidad. Pero la falsabilidad casi nunca es una cuestión de «sí o no», ya que a menudo hay interpretaciones variadas que son compatibles con la evidencia disponible; si no toda la evidencia, sí suficiente evidencia como para ser convincentes.

No hay ninguna razón a priori para que la tercera perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje no sea compatible con esta epistemología más pragmática. Es una concepción del conocimiento muy distinta de la segunda perspectiva, en la cual el conocimiento se tomaba como establecido e independiente de la perspectiva del conocedor. Ya que en nuestros tiempos la propia naturaleza de la empresa de conocer ha cambiado. Por ejemplo, Hacking señala que, antes del siglo diecisiete, se creía que había una brecha infranqueable entre el conocimiento y la opinión, siendo el primero objetivo y la segunda subjetiva³⁰. Lo que el modernismo apoya es un saludable escepticismo sobre el carácter absoluto de esa brecha. Lo que estamos considerando aquí no es el conocimiento «análi-

³⁰ I. Hacking, *The Emergence of Probability: A Philosophical Study of Early Ideas about Probability, Induction, and Statistical Inference* (Cambridge: Cambridge University Press, 1975).

tico» —como en la lógica y las matemáticas— en el cual la regla de la contradicción tiene una posición privilegiada (la que afirma que algo no puede ser A y no-A a la vez). Pero, incluso al nivel analítico, la perspectiva que estamos discutiendo mira con un ojo escéptico a la imposición prematura de formas lógicas formales sobre cuerpos de conocimiento empírico fuera de las ciencias naturales «duras».

A la vista de todo esto, no cabe duda de que es posible dar un paso más en nuestra concepción de la pedagogía popular, un paso que, como los otros que hemos estimado, se apoya en consideraciones epistemológicas. La forma en que las creencias subjetivas se convierten en teorías viables sobre el mundo y sus hechos es una cuestión vital. ¿Cómo se convierten las creencias en hipótesis que se mantienen no por la fe que pongamos en ellas sino porque se aguantan en el mercado público de la evidencia, la interpretación y el acuerdo con el conocimiento vigente? Las hipótesis no pueden ser «subvencionadas» sin más. Tienen que ser comprobadas abiertamente. «Hoy es martes» se convierte en un hecho convencional no por el hecho de ser «verdadero», sino a través de su conformidad con convenciones para nombrar los días de la semana. Consigue la intersubjetividad a través de la convención y por lo tanto se convierte en un «hecho» independiente de las creencias individuales. Esta es la base de la bien conocida defensa del «conocimiento objetivo» por Popper³¹ y de la perspectiva de Nagel sobre lo que llama él «la visión desde ningún lugar»³².

Son precisamente cuestiones de este orden las que trata esta tercera perspectiva de la forma más admirable y directa. Pasamos ahora a la cuarta y última de las perspectivas en pedagogía popular.

4. *Los niños como conocedores: La gestión del conocimiento «objetivo».* Una concentración demasiado exclusiva en las creencias y los «estados intencionales» y en su negociación en el discurso corre el riesgo de sobreestimar la importancia del intercambio social en la construcción de conocimiento. Este énfasis puede llevarnos a infraestimar la importancia del conocimiento acumulado en el pasado. Pues las culturas preservan el conocimiento pasado fiable tanto como el Derecho Común preserva un registro sobre cómo se adjudicaron los conflictos comunales pasados. En ambos casos hay un esfuerzo por conseguir una consistencia trabajable, por esquivar la arbitrariedad, por encontrar «principios generales». Ni la cultura ni la ley están abiertos a una reconstrucción abrupta. Normalmente, la reconstrucción se lleva a cabo (por usar la expresión legal) con «reservas». El conocimiento pasado y la práctica fiable no se toman a la ligera. La ciencia es

³¹ K. Popper, *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach* (Oxford: Oxford University Press, 1972) (ed. en español: *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista*, Madrid: Tecnos, 1988).

³² T. Nagel, *The View from Nowhere* (Nueva York: Oxford University Press, 1986).

diferente: también se resiste a correr en estampida hacia las «revoluciones científicas», expulsando licenciosamente a los viejos paradigmas³³.

Pasemos ahora a la pedagogía. Ya temprano, los niños se encuentran con la venerable distinción entre lo que conocemos «nosotros» (los amigos, padres, maestras y demás) y lo que sencillamente «se sabe» en algún sentido más general. En estos tiempos post-positivistas, tal vez «post-modernos», reconocemos demasiado bien que lo que «se conoce» ni es la verdad entregada por Dios ni es como si estuviera irrevocablemente escrito en el Libro de la Naturaleza. En este reparto, el conocimiento siempre es putativamente revisable. Pero no se debe confundir la revisabilidad con un relativismo de libertad-para-todos, esa perspectiva de que puesto que *ninguna* teoría es la verdad fundacional, *todas* las teorías, como todas las personas, son iguales. Seguro que reconocemos la distinción entre el «Mundo Dos» de Popper, con creencias personales, empujones y opiniones, y este «Mundo Tres» del conocimiento justificado. Aun así, lo que hace «objetivo» a este último no es que constituya la realidad autónoma y aborigen del positivista, sino más bien que ha resistido un escrutinio mantenido y ha sido probado con la evidencia más disponible. Todo conocimiento tiene una historia.

La cuarta perspectiva mantiene que la enseñanza debería ayudar a los niños a entender la distinción entre el conocimiento personal, por una parte, y «lo que se da por conocido» en una cultura, por otra. Pero no sólo deben entender esta distinción, sino también entender su base, digamos, en la historia del conocimiento. ¿Cómo podemos incorporar semejante perspectiva en nuestra pedagogía? Dicho en otros términos, ¿qué han ganado los niños cuando empiezan a distinguir lo que se conoce canónicamente de lo que saben personal e idiosincráticamente?

Janet Astington da un giro interesante a este clásico problema³⁴. Encuentra que cuando los niños empiezan a comprender cómo se usa la evidencia para comprobar las creencias, a menudo ven el proceso como similar a formar una creencia sobre una creencia: «Ahora tengo razones para creer que esta creencia es verdadera (o falsa, como puede ser el caso)». «Las razones para creer» una hipótesis no son el mismo tipo de cosa que la creencia incorporada en la propia hipótesis y, si las primeras funcionan bien, entonces la segunda se promociona de ser una creencia (o hipótesis) a convertirse en algo más robusto (una teoría probada o incluso un cuerpo de hechos).

Y por la misma intuición uno puede llegar a ver fácilmente sus ideas o creencias personales como relacionadas (o no relacionadas) con «lo que se sabe» o lo que se cree generalmente que ha resistido a la prueba del tiempo. De esta

³³ T. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).

³⁴ Comunicación personal.

forma, llegamos a ver la conjetura personal frente al contexto de lo que se ha llegado a compartir con el pasado histórico. Aquellos comprometidos hoy en la búsqueda de conocimiento llegan a compartir conjeturas con aquellos que están muertos hace tiempo. Pero se puede dar un paso más y preguntar cómo la conjetura pasada se estableció como algo más sólido a lo largo de los años. Se puede compartir a Arquímedes con los compañeros de columpio en el recreo y saber cómo llegó a adoptar esa posición. Pero ¿y la interpretación de ver a Kate en *La fierecilla domada* como la marimacho de la clase? Eso no puede ser lo que Shakespeare tenía en mente: no la «conocía» en ese sentido. Entonces ¿había algo como eso en su tiempo? Hay algo atractivo y, cómo no, sugerente, en enfrentar la propia versión del «conocimiento» a las debilidades de los famosos de los archivos de nuestro pasado. Pensemos en una clase de un instituto urbano —era una real, compuesta en su mayoría por latinos de San Antonio— representando *Edipo Rey*. «Sabían» cosas del incesto que Sófocles puede no haber ni soñado. Quedó claro para su afortunada maestra/directora que no estaban nada intimidados por el HOBEM (Hombre Blanco Europeo Muerto) que había escrito la obra hace unos dos milenios. Aun así, fueron fieles al espíritu de la obra.

De manera que la cuarta perspectiva mantiene que hay algo especial en «hablar» con los autores ahora muertos pero todavía vivos en sus antiguos textos; en tanto que el objetivo del encuentro no sea el culto sino el discurso y la interpretación, «ponerse meta» con los pensamientos sobre el pasado. Probemos a hacer que varios tríos de adolescentes representen cada uno una obra sobre el sorprendentemente corto relato del *Génesis* en el que Abraham, ordenado por Dios, toma a Isaac, su único hijo, para sacrificarle ante Dios en el Monte Moriah. Hay una famosa serie de «versiones» de la historia de Abraham en el *Miedo y Temblor* de Kierkegaard; intentémoslo con ellas también. O probemos a algunos adolescentes frente a la docena de reproducciones distintas de la Anunciación en las que el Ángel anuncia a la Virgen que va a ser la Reina del Cielo. Preguntémosles qué creen, a partir de los distintos cuadros, que podría estar pasando por la mente de María; en una pintura en la que María parece una altiva princesa del Renacimiento, en otra en la que recuerda a una humilde Marta, en otra más donde parece una joven bastante desvergonzada. Es impactante ver cuán rápido los adolescentes saltan el golfo que separa el subjetivo Mundo Dos de Popper de su «objetivo» Mundo Tres. La maestra, con ejercicios de clase como estos, ayuda al niño a ir más allá de sus propias impresiones para incorporarse a un mundo pasado que de otra manera sería remoto y estaría más allá de su ámbito como conocedor³⁵.

³⁵ M. Donaldson, *Human Minds: An Exploration* (Londres: Allen Lane, Penguin Press, 1992).

La escolarización real

Por supuesto, la escolarización real nunca está confinada a un modelo del aprendiz o a un modelo de enseñanza. La mayoría de la educación en el día-a-día de las escuelas se diseña para desarrollar habilidades y capacidades, para impartir un conocimiento de hechos y teorías y para cultivar el entendimiento de las creencias e intenciones de aquellos cercanos y lejanos. Todas las elecciones de prácticas pedagógicas implican una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser adoptadas por él o ella como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje. Pues una elección de pedagogía, inevitablemente, conlleva una concepción del proceso de aprendizaje y del aprendiz. La pedagogía nunca es inocente. Es un medio que lleva su propio mensaje.

Resumen: repensar las mentes, las culturas y la educación

Podemos concebir las cuatro perspectivas de enseñanza-y-aprendizaje recién presentadas como organizadas a lo largo de dos dimensiones. La primera es una dimensión «dentro-fuera»: llamémosla la dimensión *internalista-externalista*. Las teorías externalistas enfatizan lo que los adultos pueden hacer por los niños desde el exterior para estimular el aprendizaje; componen la mayor parte de la psicología educativa tradicional. Las teorías internalistas se centran en lo que puede hacer el niño o la niña, lo que cree que está haciendo y cómo el aprendizaje puede estar basado en esos estados intencionales.

La segunda dimensión describe el nivel de intersubjetividad o «entendimiento común» que se supone necesario entre el teórico pedagógico y los sujetos a quien se refieren sus teorías. Llamemos a esto la dimensión *intersubjetivo-objetivista*. Las teorías objetivistas tratan a los niños como un entomólogo podría tratar a una colonia de hormigas o un entrenador de elefantes a un elefante: no se asume que los sujetos deban verse a sí mismos en los mismos términos que los ve el teórico. Los teóricos intersubjetivos, por su parte, se aplican a sí mismos las mismas teorías que aplican a sus clientes. Por tanto, buscan crear teorías psicológicas que sean tan útiles para organizar los aprendizajes de los niños y gestionar sus vidas como lo son para los adultos que trabajan con ellos.

Las teorías internalistas suelen tener un énfasis intersubjetivo. En otras palabras, si nos interesa saber de qué va mentalmente el niño o la niña, es probable que nos interese formular una teoría de la enseñanza-y-aprendizaje que podamos compartir con él o ella para facilitar sus esfuerzos. Pero esto no tiene que ser así. Buena parte de la antropología cultural occidental, por ejemplo, es internalista y está muy interesada en «cómo piensan los nativos». Pero las teorías de los antropólogos son, digamos, no para los «nativos» sino para sus colegas al regresar a

casa³⁶. Se presupone normalmente, por muy tácita que sea la presuposición, que los nativos son «distintos» o que sencillamente no entenderían. Y por supuesto, algunas teorías de la pedagogía de la infancia temprana orientadas psicoanalíticamente son de este mismo orden: no pueden ser compartidas con el niño. Tales teorías están muy preocupadas por los estados internos del niño, pero, como el nativo, el niño es «distinto». El adulto —teórico o maestro— se convierte en algo así como el narrador omnisciente de las novelas del siglo diecinueve: sabe perfectamente lo que está pasando en las mentes de la protagonista de la novela, incluso aunque no lo sepa la propia protagonista.

La pedagogía moderna se mueve cada vez más hacia la posición de que la niña debería ser consciente de sus propios procesos de pensamiento y de que es crucial tanto para el teórico pedagógico como para la maestra ayudarla a hacerse más metacognitiva; a ser tan consciente de cómo desarrolla su aprendizaje y pensamiento como lo es de la materia temática que está estudiando. No basta con conseguir habilidad y acumular conocimiento. Se puede ayudar a la aprendiz a conseguir un dominio total reflexionando también sobre cómo está desarrollando su trabajo y cómo su planteamiento puede mejorarse. Equiparla con una buena teoría de la mente —o una teoría del funcionamiento mental— forma parte de ayudarla a hacerlo.

Al final, entonces, la mejor forma de pensar en las cuatro perspectivas sobre la pedagogía es como partes de un continente más amplio y su significado debe entenderse a la luz de su parcialidad. Nadie puede proponer sensatamente que las habilidades y las capacidades cultivadas no sean importantes. Tampoco se puede defender que la acumulación de conocimiento factual sea trivial. Ningún crítico sensato podría afirmar que los niños no deberían llegar a ser conscientes de que el conocimiento depende de la perspectiva y de que compartimos y negociamos nuestras perspectivas en el proceso de búsqueda de conocimiento. Y habría que estar ciego para negar que nos enriquecemos más al reconocer la relación entre el conocimiento fiable del pasado y lo que aprendemos en el presente. Lo que se necesita es fundir las cuatro perspectivas en alguna unidad congruente, reconocidas como partes de un continente común. Hay que arrancar su estrecho exclusivismo a las perspectivas más antiguas de la mente y de cómo la mente se puede cultivar, y las perspectivas más recientes tienen que modularse para reconocer que, si bien las habilidades y los hechos nunca existen *fuera* de contexto, no son menos importantes *en* un contexto.

³⁶ Para una explicación particularmente profunda de la orientación occidental en la escritura antropológica, véase Clifford Geertz, *Works and Lives: The Anthropologist as Author* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1988) (ed. en español: *El antropólogo como autor*, Barcelona: Paidós, 1989).

Los avances modernos en el estudio del desarrollo humano han empezado a ofrecernos una base nueva y más estable sobre la cual se puede erigir una teoría de la enseñanza y el aprendizaje más integrada. Y este capítulo estaba principalmente interesado en esos avances: en el niño como un ser activo e intencional; en el conocimiento como «hecho por el hombre» más que sencillamente puesto ahí; en cómo nuestro conocimiento sobre el mundo y sobre los otros se construye y se negocia con los otros, tanto los contemporáneos como aquellos que nos dejaron hace tiempo. En los capítulos que siguen, exploraremos todavía más esos avances y sus implicaciones.