

DIPLOMADO SEP
DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA EL
NUEVO CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA

ENSAYO

LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA
ECONOMÍA COGNITIVA

ROBERTO GARCÍA VALDEZ

E.S.T. I.C. No. 31 “GRAL. LÁZARO CÁRDENAS”

Valle de Bravo, Méx., 25 de abril de 2008.

LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA ECONOMÍA COGNITIVA

Roberto García Valdez

Valle de Bravo, Méx. 25 de abril de 2008

“¿Por qué estudiamos esto?”

¡Considero que a ningún docente le agrada la pregunta! Esas palabras de escepticismo respecto de la actividad pedagógica se encuentran entre las expresiones preferidas de los alumnos que se reciben con menos beneplácito. Cuando alguien pregunta “¿por qué estudiamos esto?”, no hay maestro que no acuse recibo de mensaje. Al menos para un alumno las cosas no son tan obvias.

¿Qué debemos hacer? Nos quejamos de la ceguera de los estudiantes, preguntándonos por qué son incapaces de reconocer la importancia que tiene el conocimiento y la habilidad para construir su futuro; o por qué no se sienten atraídos por el estudio de la matemática. Pero a veces los alumnos que manifiestan tales recelos están viendo las cosas con demasiada claridad.

¿Por qué usamos el álgebra? ¿Qué tiene que ver el álgebra con la matemática? ¿Tienen qué ver con alguna otra cosa?

¿Preguntas tontas? ¡De ninguna manera! No revelan la obstinada necedad de un estudiante carente de visión. Por el contrario, están muy bien puntualizadas, “¿Qué tiene que ver las expresiones algebraicas con las matemáticas?”, indica que el currículo de esa disciplina no ha explicitado como se ensamblan los diversos aspectos de la matemática. “¿Tienen qué ver con alguna otra cosa?”, indica que no se han establecido conexiones entre la clase de matemáticas y lo que acontece en la vida del alumno fuera de esa asignatura. Ante semejante falta de vínculos, es válido preguntarse entonces por que estudian el álgebra.

Pero la pregunta “¿por qué estudiamos esto?” y otras semejantes, indican la inquietud más honda respecto de la práctica pedagógica. ¿Qué podemos y debemos hacer para que el aprendizaje de los alumnos resulte óptimo ¿Qué ocurre con la compleja red de motivaciones que a menudo reducen el desempeño de los estudiantes, provocando actitudes negativas y desánimo?

En esta disertación me ocupare de un tema que responda a alguna de esas inquietudes y que he tratado de vincular con lo que hemos denominado, desarrollo **de Competencias**.

Comúnmente observamos que por un lado esta lo que se busca lograr y por otro lo que de verdad se hace. Así, el conocimiento que se basa en la descripción de hechos y fenómenos, inunda nuestro quehacer cotidiano, de manera que nuestros alumnos en la mayoría de los casos, no logran usar el conocimiento aprendido en situaciones de la vida cotidiana. Por otro lado, las evaluaciones internacionales y nacionales han focalizado la atención en los indicadores, los cuales muestran lo que realmente pasa en el salón de clases:

- Nuestro sistema educativo esta fallando por que no esta enseñando a nuestras alumnas y alumnos a resolver problemas y situaciones cotidianas de conflicto.
- Nuestros métodos de enseñanza están contribuyendo a la disparidad social.
- Los conocimientos que enseñamos no sirven cuando el alumno lo necesita.
- Que no aprendemos de este tipo de evaluaciones, pesamos que estamos bien y continuamos reproduciendo el error.

Lo anterior nos lleva a la reflexión de que era urgente una reforma en la que se plantea el desarrollo de competencias basado en la construcción de aprendizajes; con la finalidad de impulsar un cambio en las nuevas generaciones, lo cual tendrá impacto directo para compatibilizar la escuela con la vida, con la globalización y con todo lo que de ella se desprenda, sin dejar de tomar en cuenta nuestras raíces e identidad nacional.

Aunado a lo anterior, considero que también haría falta contar con una economía cognitiva. No la que se refiere al dinero –cuanto ganan los docentes y cuanto cuestan los libros de texto– sino la economía metafórica de los costos y ganancias con que se encuentran los alumnos.

Como toda economía, la cognitiva también tiene un gran número de costos y beneficios. La principal ganancia, para los alumnos, son los conocimientos y habilidades que adquieren. Pero además existen otras: el interés intrínseco por lo que se enseña, el dominio de las asignaturas, las buenas calificaciones, la aprobación del año lectivo, el certificado de estudios, la interacción social, etc. Al igual que la economía real, muchas de estas ganancias tienen valor por sus consecuencias posteriores; por ejemplo, la de adquirir habilidades y un certificado de estudios que permitan competir en el mercado laboral.

Y también existen costos. A los más evidentes –el tiempo y el esfuerzo cognitivo– se les suman el aburrimiento, el miedo a fracasar, la experiencia del fracaso, el aislamiento y la incómoda rivalidad.

Los docentes también participan de este juego de costos y beneficios económicos que se produce dentro del aula. Su principal ganancia reside en el éxito académico de los estudiantes, ya que los maestros se sienten por lo general muy comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos. A ello se agrega la satisfacción de un deber cumplido con eficacia; el respeto por parte del director, los colegas, los alumnos, los padres y la comunidad; la retribución monetaria los eventuales progresos en su vida profesional. Pero los costos son enormes e incluyen tiempo, esfuerzo, aburrimiento, falta de valoración, falta de control y la sensación de sentirse paralizados por docenas de planes y programas de estudio que es necesario cumplir punto por punto.

¿Qué clase de economía es ésta? No una economía monetaria, que si bien forma parte del cuadro, no tiene la importancia de otras ganancias y costos. Aquí es donde la llamo economía cognitiva. Al fin y al cabo, las escuelas se ocupan fundamentalmente del logro cognitivo del estudiante, aunque existen factores no cognitivos que inciden determinantemente en la educación.

Maestros y alumnos responden ciegamente al estira y afloja propio de las escuelas, o incluso a las contingencias del esfuerzo, para decirlo en términos conductistas. Pero según la metáfora económica, se trata de agentes racionales que se adaptan al juego económico

considerando las ganancias y los costos y respondiendo a ellos de manera razonable. Cuando un alumno pregunta “¿Por qué estudiamos esto?”, Tiene razones validas para hacerlo, dado el contexto escolar en que lo formula. Los alumnos no alcanzan a vislumbrar las ganancias por que no son evidentes o bien ¿por qué no existen?

Por cierto, los alumnos no son los únicos protagonistas en la economía cognitiva. Como fuente clave de la información y como guía, el maestro ocupa una posición privilegiada pues es quién califica y quien permite acceso a grados superiores. Pero en realidad desde el punto de vista del docente las ganancias y los costos lo colocan en una situación comprometida. Los maestros tienen una fuerte motivación intrínseca, valoran el aprendizaje de los jóvenes y se esfuerzan por fomentarlo. El hecho de que los estudiantes aprendan constituye, en si mismo, una ganancia que los estimula para enseñar lo mejor posible.

Por otro lado, el establecimiento de niveles altos de exigencia origina costos vinculados con la cultura de la escuela y con la sociedad. A los maestros no se nos paga solamente por enseñar sino también para que los alumnos pasen de grado. Siempre resulta embarazoso reprobarnos e impedirles el acceso a los niveles superiores. Luego los docentes se sienten obligados a no exigir mucho, ya que las exigencias acarrear problemas e implican un costo muy alto. De este modo instalan la inflación en los grados o, en un sentido más general, instalan patrones de inflación, una buena analogía del fenómeno inflacionario que se da en las economías reales.

Los maestros se hallan saturados por los programas de estudios. Responsables de enseñar las materias tradicionales, se despiden además que impartan conocimientos básicos sobre salud, el sexo, los riesgos de las adicciones, los valores cívicos, que detecten alumnos con carencias o talentos específicos y que actúen consecuentemente en cada caso, que fomenten la buena redacción en todas las asignaturas, que estimulen el pensamiento, que aseguren una cuota de diversión, que se reúnan con los padres de familia y así sucesivamente.

¿Cómo se maneja todo esto? Normalmente, los maestros adoptan una buena estrategia: la inversión en pequeñas dosis, esto es, invierten sus recursos un poco en cada cosa. La

estrategia se justifica plenamente en la clásica economía cognitiva de las escuelas y aulas convencionales, en primer lugar, por que ayuda a los alumnos con los programas de estudio (aunque no tanto como sería posible esperar); en segundo lugar, por que protege a los docentes contra la acusación de directores, padres y alumnos, de no hacer nada con respecto a los programas –una acusación que implica un costo muy elevado–.

La estrategia de inversión en pequeñas dosis no debería calificarse como egoísta o irresponsable, ya que a menudo constituye un recurso casi heroico para rendir el máximo posible. Un profesor evidentemente comprometido con sus alumnos; les pide que lean y escriban con la mayor frecuencia posible, se ocupa de corregir sus trabajos, etc. Pero para cumplir con todos los alumnos y con todos los planes se ve obligado a retacearse. Termina invirtiendo 5 minutos semanales en revisar el trabajo de cada alumno y diez minutos semanales para planear cada clase, una inversión considerablemente menor que la que se juzga conveniente. En esto reside la concesión. Los estudiantes tampoco son ajenos a la estrategia de inversión en pequeñas dosis. Su vida esta llena de exigencias y deseos, algunos académicos, otros no. ¿Cómo manejar tantas asignaturas? Con la estrategia de inversión en pequeñas dosis. Los alumnos aprenden pronto que es mejor algo en la asignatura que no hacer nada, pues ello podría desencadenar las reprimendas del maestro.

El método de ocuparse en pequeñas dosis de muchos de los programas de estudio no beneficia en absoluto a los alumnos. Dicha estrategia supone que una pequeña inversión en X producirá un módico aprendizaje de X, pero sin un tratamiento más amplio y reiterado X nunca se fijará en la mente del alumno. En un día, a lo sumo en una semana, habrá desaparecido.

Es necesario obrar con más criterio. Si se desean alcanzar las metas pedagógicas fundamentales –la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento– se impone, por cierto, una economía cognitiva diferente; esto es, una economía intensa que sostenga la cognición compleja y dinámica en las aulas, en lugar de la economía moderada que sostiene la cognición simplista y poco dinámica de los hechos y rutinas.

Pero, ¿cómo se construye una economía cognitiva intensa? Considero que la regla básica es la siguiente: una innovación tiene que justificarse en función de la economía. Toda innovación que exija de los alumnos una cognición compleja debe aportar ganancias notables y un incremento mínimo de los costos. Después de todo, una mayor demanda cognitiva es en sí misma un costo que será necesario compensar para que la innovación tenga sentido.

Entonces, ¿cómo podría funcionar? Lo que no funciona es el mero hecho de aumentar la demanda cognitiva (más lectura, más historia, enseñanza más temprana del cálculo y, por supuesto, nada de cursos anodinos). Todo esto puede ser (o no) una buena idea, pero aumenta por sí solo la complejidad cognitiva (lo cual es un costo), mientras no hace nada por minimizar los costos o asegurar ganancias reales visibles que resulten persuasivas para los alumnos.

Es aquí donde entra la reforma, la cual cuenta con la viabilidad en la economía cognitiva de las clases. Que exige la construcción del conocimiento de manera clara, práctica y reflexiva, con fuertes motivaciones intrínsecas y extrínsecas, con lo cual se estimula a los alumnos dándoles más oportunidades de elegir los temas en los que realmente desea ocuparse.

REFERENCIAS

Meltzer, B. (1977). Symbolic Interactionism. Genesis, varieties and criticism. London: Routledge.

Perkins, David. (1992). Smart Schools. From Training memories to educating minds. The Free Press, Nueva York.

Aguilar, A. (2006). Experimentación de Plataformas de aprendizaje. México: ITESM.