

CONSIDERACIONES SOBRE LA ESCUELA Y EL CONOCIMIENTO EN EL ASOMBROSO MUNDO DE ZAMBA

*El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar,
no soporta 'el modo imperativo' (Jorge Luis Borges)*

El Asombroso mundo de Zamba fue un programa infantil y educativo, producido por El perro en la luna de Sebastián Mignogna, y transmitido entre el 2010 y 2014 por Pakapaka, canal que pertenece al sistema de medios públicos.

El relato se centraba en las andanzas de un niño en edad escolar, José -pero le dicen Zamba- que es de Clorinda, Formosa, y todos los días llega tarde al colegio y lleva su pijama debajo del guardapolvo. Se define por sus gustos y por su deseo: le encanta comer chipá, ver la televisión y quisiera ser astronauta, “cuando sea grande”. En cada episodio se repite el esquema de salir de excursión con la maestra y los compañeros, para terminar viajando en el tiempo luego de infringir alguna de las reglas o normas establecidas.

En el programa “El asombroso mundo de Zamba”, el colegio y la enseñanza no son temas menores, y eso lleva a que reflexionemos sobre el rol de la escuela como una institución con ciertas dificultades para adaptarse al siglo XXI y relacionamos estas consideraciones con el papel de la docente, del alumno y de la escuela en la emisión televisiva.

En primer lugar, en este artículo el objetivo es abordar cómo conoce Zamba, cómo le enseñan, quiénes y de qué manera. Nos interesa el binomio enseñanza-aprendizaje y su representación en el programa. En otras palabras, si Zamba se escapa de la clase, ¿qué nos está tratando de decir?

Alicia Entel (1988) señala que por mucho tiempo “el conocer” se entendió como una mercancía, algo que debía ser adquirido. Esta concepción proviene del Iluminismo y de la filosofía positivista, saber supone una manera de conocer. Una de las nociones de conocimiento que concibió la escuela argentina se vinculó a los enfoques sistémicos. Paralelamente, otra concepción que existió estuvo centrada en la actividad cognitiva del sujeto. Entel (1988) señala que “(...) en la cultura escolar parecen predominar los conceptos de conocimiento como entidad abstracta, como instrumento para llegar a una verdad, como conjunto de contenidos organizados en una estructura” (10). A fines de los años 60 se puso en práctica este enfoque que postulaba que el saber podría estructurarse en sistemas “donde cada elemento adquiere su valor en relación con los restantes” (12), con la firme creencia de que existía autonomía entre los fenómenos culturales y su contexto. El modelo comparativo fue el más utilizado, pero no por eso el más exitoso. La autora, en cambio, propone pensar el conocimiento como resultado de una construcción que se hace “a través de un proceso complejo y dialéctico” (2007: 113). Esta concepción integral, dialécticamente, la idea de conocimiento como sistema y la de actividad cognitiva.

Similarmente, Da Porta (2012) concibe el conocimiento “como el conjunto de los sentidos socialmente relevantes a través de los cuales una sociedad nomina al mundo y de esa forma construye la realidad compartida” (192). Sanjurjo (2011), por otra parte, define la clase como el

lugar en el que se construye el conocimiento y es el estudiante el actor principal de este junto a los métodos de enseñanza.

Las tres posturas señaladas dan cuenta de una concepción constructivista de la educación y del conocimiento, que supone que “El sujeto al conocer no es pasivo (...) conoce en una relación activa y compleja con el entorno y consigo mismo” (Duek, 2010:807). De manera similar, Requena (2008) propone un estudiante activo y participativo en las tareas ofrecidas, ya que de esta manera se le puede dar un significado a esos conocimientos. Con respecto al conocimiento, Entel (1988) define distintas modalidades: la procesual, la atomizada y la relacional.

En primer lugar, la modalidad procesual “resulta emergente en forma diferenciada en las instituciones que brindan mejor calidad educativa” (Ibídem: 18) y es la modalidad que entiende el conocimiento como el resultado de un proceso, con sus contradicciones, en el que el sujeto es “partícipe de las transformaciones” (Ibídem: 19). En segundo lugar, el modelo atomizado es el que hace hincapié en batallas, fechas, personas o personajes sin tener en cuenta su contexto. En tercer lugar, el modelo relacional no tiene en cuenta el proceso y las contradicciones de la totalidad; en cambio, se vincula con el modelo estructural-funcionalista en el que los elementos tienen un valor a partir de su distinción con respecto al resto.

La autora señala que “todo aprendizaje es teóricamente transferible, pero la transferencia no es mecánica, implica mediaciones complejas” (Ibídem: 19). En la transferencia se involucran las historias personales, culturales y sociales, a diferencia de lo que consideraba el empirismo, que suponía una tábula rasa en la mente del individuo. La tradición clásica, por otro lado, tenía una visión intelectualista y de entrenamiento sobre el conocimiento.

Wenger (2001) sostiene que las instituciones consideran el aprendizaje como una cuestión individual y como resultado directo de la enseñanza. Está presente la suposición de que siempre que haya enseñanza hay aprendizaje, porque persistieron las teorías conductistas y positivistas, pero esto es falso (Litwin, 2008). La consecuencia es que “gran parte de nuestra enseñanza y nuestra formación institucionalizadas es percibida por muchos estudiantes como irrelevante y la mayoría de ellos sale de este tratamiento sintiendo que aprender es aburrido y arduo y que realmente no estamos hechos para ello” (Wenger, 2001: 19). Esto es lo que representa el personaje de Zamba y por eso busca en otros personajes a sus referentes. A pesar de sus diferencias con “El niño que lo sabe todo”, en algunos capítulos incluso le pregunta a él sobre ciertos conceptos y no a la señorita Silvia, por ejemplo, cómo se vota, qué son los derechos de los niños, qué son los tres poderes, entre otras.

El aprendizaje es social, no obstante, hay una mirada imperante que considera que el aprendizaje se da a partir de la competencia entre pares, como sucede entre Zamba y “El niño que lo sabe todo”, por ejemplo, en la sección de preguntas y respuestas. La mirada constructivista, en cambio, propone un aprendizaje cooperativo; además, conocer implica participar activamente en el mundo. La experiencia del aprendizaje tiene que ser significativa para que se lleve a cabo exitosamente, es decir, “tener en cuenta sus esquemas de conocimiento previos, ofrecerle actividades orientadas y con sentido, dar ocasión de reflexionar sobre lo que se sabe y lo que se está aprendiendo y sobre los mecanismos de comprensión y aprendizaje” (Marín, 2004:16). Un aprendizaje descontextualizado de los saberes previos no será fructífero.

El aprendizaje se relaciona no sólo con las instituciones sino con la comunidad, por eso el autor denomina “comunidades de práctica” a todos aquellos espacios en los que se aprenden cosas, como en la casa, en la escuela o en el trabajo, entre otros. “Y, a pesar del currículo, la disciplina y la exhortación, el aprendizaje que es el más transformador en el plano personal es el aprendizaje que deriva de la afiliación a las comunidades de práctica” (Wenger, 2001: 22). Aprender funciona, entonces, cuando no se limita a ser un proceso individual y puramente cognitivo, sino cuando se ponen en juego otros factores como las relaciones sociales. En el caso de Zamba, se puede observar que aprende de manera significativa, siendo capaz de establecer relaciones, comprendiendo aspectos complejos de la historia, cuando está en compañía de personajes o próceres que admira, cuando establece un lazo, como con San Martín o Belgrano. Estos son personajes que aparecen más de una vez en cada temporada, en el caso de San Martín ya mencionamos que tiene un segmento propio.

Ausubel (1983) propone la teoría del aprendizaje significativo la cual supone que el aprendizaje depende de cómo los conceptos o ideas previas de un individuo se conectan con nueva información. De esta manera, el factor decisivo del proceso sería el conocimiento que el alumno ya posee, no el que está por adquirir. Entonces, se plantea la dicotomía entre el aprendizaje significativo y el mecánico, este último sucede cuando la nueva información se almacena de manera indiferente, sin sentido ya que no se enlazó propiamente con el conocimiento anterior.

En relación a la enseñanza, Sanjurjo (2011) recupera dos tradiciones: por un lado, la tradición artesanal que establece que a enseñar se aprende mediante la práctica; por otro lado, la tradición academicista para la cual el docente no necesita una formación pedagógica porque posee el conocimiento sobre la materia. A su vez, dentro de esta tradición está la enciclopédica y la comprensiva. La primera concibe la enseñanza como la transmisión de información y, por lo tanto, el aprendizaje como el resultado de la acumulación de conocimientos. La exposición es la metodología característica de esta teoría. La comprensiva hace hincapié en que el docente pueda manejar de manera relacional los conocimientos de su disciplina, se apropie de los procesos de producción de estos, por lo tanto, el foco está en la formación epistemológica y en una enseñanza comprensiva de los contenidos.

Marta Marín (2004) afirma que es necesario modificar la didáctica de la lengua y la literatura preguntándose –y respondiéndose- sobre las finalidades, los contenidos, los métodos y los receptores. Señala que uno de los modelos predominantes en la educación argentina fue el “modelo tecnocrático” que en lo que respecta a la lengua se basó en el estructuralismo: concebía a la lengua como forma, se hacía ahínco en las clasificaciones y taxonomías. Esto significa una mayor importancia a la competencia lingüística por sobre la comunicativa. La ejercitación mecánica del estímulo-respuesta es lo que caracterizó a este modelo. En cuanto a los textos literarios, sólo tuvieron lugar los considerados “prestigiosos”.

Marín (2004) plantea el “modelo comunicacional” que se define por la “significativización social y personal de los aprendizajes sistemáticos” (5). En este modelo se propone una teoría del aprendizaje cognoscitivista e interaccionista. La lengua es una herramienta de comunicación que requiere de una habilidad para ser utilizada correctamente en los contextos adecuados. Se trata de un aprendizaje socialmente significativo: “el sujeto asimila y acomoda el nuevo objeto de conocimiento a través de una relación trimembre, en la cual las operaciones entre sujeto y objeto del aprendizaje

se ven facilitadas por la intermediación de actividades motivadas y orientadas hacia el conocimiento que se ofrece adquirir” (9).

Litwin (2008), por otro lado, distingue tres tipos de enseñanza. La primera se basa en la planificación como la acción más importante. En esta se concibe la práctica como la sencilla puesta en acción de la teoría sin ningún tipo de dificultad. Aquí no se reconoce que en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede no suceder el aprendizaje o puede haber una falta de comprensión. Es una “relación construida, por tanto, sin la vigilancia epistemológica necesaria” (26). La segunda proviene de la interdisciplinariedad con la psicología cognitiva que supone la reflexión y el análisis de la clase ya consumada como la acción fundamental del proceso didáctico. El tercer tipo de enseñanza se vincula con la clase en su devenir. Poder actuar espontánea y rápidamente, pero sin dejar de lado la reflexión, es la premisa fundamental. En este modelo de enseñanza hay un reconocimiento intuitivo de modelos: “Las clases necesitan de la reproducción, reconstrucción y análisis de los modelos que podamos reconocer” (27). Esta manera de enseñar tiene como base la idea de que hay que actuar repentinamente ante imprevistos y lidiar con la incertidumbre, así como con los cambios de planes. Para la autora, la enseñanza tiene que promover el pensamiento apasionado y así generar una educación que tenga un compromiso con la sociedad.

Además, señala que en relación a generar un “pensamiento apasionado” o un conocimiento que sea valorado, la institución escolar no puede ser ajena a los cambios que provocan las nuevas tecnologías en la forma de conocer, de relacionarnos, pero también de enseñar y aprender. En otras palabras, resulta valioso incorporar el uso de los dispositivos electrónicos y el acceso a internet en la escuela. Con un uso reglado y mediado por el docente, se pueden ampliar las temáticas, trabajar con distintas fuentes, proponer nuevas vías de producción y expresión del conocimiento. En el caso del Asombroso mundo de Zamba no están presentes celulares ni computadoras, pero la tecnología está representada por esa máquina del tiempo que lo lleva a épocas pasadas, le permite viajar, conocer, preguntar, cuestionar, comparar. Estas son acciones que la tecnología nos permite hacer, pero a través de los dispositivos, aunque sea de manera imaginaria.

Buckingham (2003) señala que está variando la relación entre los medios de comunicación, los jóvenes y la educación a causa del avance de la tecnología, la interacción, que provocan cambios en la relación de estos tres elementos mencionados. Sostiene, además, que la brecha entre el mundo juvenil y la escuela se está ampliando. Una de las razones es que “La manera como se organiza la enseñanza y el aprendizaje, las materias y los conocimientos que se valoran y la buena parte de los contenidos de los temarios actuales han cambiado muy poco en este tiempo” (Ibídem: 2). Considera que la educación está retrocediendo con respecto a las necesidades de esta época.

Sin embargo, Buckingham (2005) también considera la alfabetización digital como una propuesta a futuro, el uso que hacen los niños de internet “implica toda una gama de aprendizajes, en los que los participantes son simultáneamente ‘profesores y alumnos” (Ibídem: 5). Utilizar internet genera usuarios críticos y en consecuencia, una brecha entre la educación formal y aquella que se experimenta fuera de la escuela. Barbero señala que “La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente” (2002:7).

Si retomamos el programa televisivo, observamos que Zamba pregunta directamente lo que quiere saber cuándo está interesado en el tema, pero, en general, no es la maestra quien le contesta. Los

roles docentes los tienen los próceres o personajes culturales y “El niño que lo sabe todo”. Los primeros suelen narrar los acontecimientos y, en ocasiones, personificarlos, mientras que el compañero de Zamba utiliza definiciones, ejemplos, oraciones que tienen relación causa-consecuencia, aspectos que caracterizan al género expositivo-explicativo. Zamba, al final de cada capítulo, reformula y resume el contenido aprendido, como si estuviera “dando lección”: “Mejor quiero que me cuentes lo que aprendiste hoy” dice Mercedes Sosa. “Bueno, aprendí que la música es casi tan antigua como el hombre (...)” responde Zamba (2, 19:38). Ese fragmento final del capítulo sirve para explicitar los contenidos revisados, pero también refieren directamente a la práctica educativa que, como ya señalamos, no es la docente quien asume ese rol, sino los personajes invitados, como por ejemplo, José Hernández, Juana Azurduy, Martín Miguel de Güemes. La excepción se produce en el capítulo en que Zamba viaja a las Islas Malvinas donde un excombatiente, cuya profesión es docente, repasa con él lo sucedido.

En conclusión, en este artículo se pudo observar que el programa infantil propone una revalorización de los saberes, en particular de los saberes históricos de Latinoamérica y América, en el que se quiere recordar y conmemorar a ciertos personajes ligados a la cultura nacional, pero también se deja en evidencia las características de la escuela, en especial de la escuela pública. La maestra no está a la altura de las expectativas de Zamba, quien se aburre constantemente y aprende de otros personajes cuyo saber está legitimado por una tradición cultural que él debe rescatar y propagar.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. (1983) “Teoría del aprendizaje significativo” en *Fascículos de CEIF*, vol. 1.

Buckingham, D. (2003). “La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico” en *Monografías virtuales OEI. Medios de comunicación y valores democráticos*. Recuperado de: [<http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia01/reflexion02.htm>].

Buckingham, D. (2005) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona: Paidós Ibérica.

- Da Porta, E. (2012) "La mediatización del conocimiento: TV y Escuela" en *Cuadernos de Educación*, vol.1.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, vol.8 no.2.
- Entel, A. (1988) *Escuela y conocimiento*, Buenos Aires: Miño y Dávila/Cuadernos
- Entel, A. (2007). "Siete Notas en Torno al Conocimiento en la Educación Superior" en *Itinerarios Educativos*, vol. 1, no 2, p. 112-122.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Buenos Aires: Paidós.
- López García, M. (2015) "¿A qué llamamos lengua?" en *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad*
- Marín, M. (2004) *Lingüística y enseñanza de la lengua*, Buenos Aires: Grupo editorial Aique.
- Sanjurjo, L.O. (2011) "La clase: un espacio estructurante de la enseñanza" en *Revista de Educación* vol.2, no.3, pp.71-84.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.