

¿COMO SE DA LA PERCEPCION DE LA ESCUELA EN LOS ADOLESCENTES? UNA PROPUESTA TEORICA

*Carlos A. Rivera**

Los medios de comunicación señalan la recurrencia de ciertos hechos negativos presentes en la educación pública en el país, sobre todo la educación secundaria urbana: Deserción escolar, descenso significativo en el nivel de rendimiento escolar, violencia al interior del centro educativo y entre varios centros. Las estadísticas de los últimos años parecen aseverar mucho de lo dicho ¹. Las causas y factores que contribuyen a esta situación apuntan a aspectos estructurales, institucionales, de planificación y al contexto social y familiar. Para pocos son desconocidos, por ejemplo, los efectos que los años de debacle económica han ejercido sobre masas desfavorecidas de adolescentes que se han visto obligados a combinar estudio y trabajo (en la medida que podamos hablar de tra-

* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

1 Franco (1993) señala un estudio sobre retención de alumnos en 1992, por ejemplo, señala que de cada 1000 estudiantes que iniciaron primero de secundaria, 467 culminaron sin ninguna repetición, 200 con una o más repeticiones y 330 abandonaron sin terminar los estudios. Otro estudio señala que, a nivel nacional, el promedio de años de estudios aprobados, en adolescentes de 14 años es 6.7 años y en adolescentes de 17 años 8.9, cifra menor que los 11 años requeridos para la secundaria completa (UNEI-UNICEF, 1994). Este dato se conjuga con los presentados por los investigadores sobre niños y adolescentes que trabajan. Mancilla (1989) señalaba que 47% de los niños cursando la primaria y 34% de los que cursaban secundaria se veían obligados a trabajar.

bajo) o simplemente dejar la escuela para responder a necesidades que aparecían como más urgentes y más necesarias. Aunque hay un censo generalizado en padres de familia de todos los sectores de la necesidad de educar a los niños y adolescentes, a lo que en términos generales se adhieren estos mismos niños y adolescentes, continuar en la escuela se ha convertido para estos últimos en una lucha constante por encontrarle una significación, cuando no en un simple compás de espera hasta alcanzar una mayoría de edad que les permita hacer otras cosas más productivas.

Encontrar sentido a continuar en la escuela no parece ser un ejercicio inútil cuando factores como los que han sido mencionados ejercen un contrasentido a esa misma continuidad. Y no menciono aquí los hechos que pueden resultar de las limitadas perspectivas que ofrece, en especial para las clases populares, el ingresar a una universidad, acabar una carrera, o encontrar un trabajo de acuerdo a los niveles profesionales. Basta indicar los descensos en nivel académico de profesores y alumnos, un currículo poco adaptado a la realidad de los estudiantes, un cansancio y desmoralización en un profesorado poco estimado y mal retribuido, una cultura pública que promulga valores contradictorios y que muchas veces no tienen nada que ver con una cultura escolar en la que se juega con otros criterios y fines. Encontrar sentido y significación escolar parece, por el contrario, ser la tarea a la que han de abocarse los alumnos y que deben estimular los maestros si se quiere que la escuela siga teniendo vigencia como medio de socialización y creación de cultura.

El análisis de esta búsqueda de significación puede ser abordado desde distintos puntos de vista. Cualquiera de ellos sin embargo, y en particular el psicológico, si es que quiere abarcar la mayor comprensibilidad posible del fenómeno ha de considerar al individuo y al contexto como realidades que no son completamente separables. La referencia a la interacción individuo-contexto no es, en ningún sentido, nueva. Sin embargo esta referencia y la perspectiva consiguiente, han asumido muchas veces que estos elementos son separables y que sólo una vez que uno y otro han sido suficientemente estudiados es posible ponerlos juntos y examinar la dinámica de interacción e interdependencia. Pero cada vez más investigadores van considerando un acercamiento transaccional o contextual que postula que el todo no es igual a la suma de las

partes y que el todo tiene procesos y características esenciales que deben ser estudiados por sí mismos. "La actividad humana involucra los roles del individuo y del mundo social inseparablemente involucrados en los eventos significantes y determinados de la vida" (Rogoff, 1990, p.28).

El presente artículo toma este punto de vista para postular un modelo de percepción de la escuela mirando al proceso psicológico del individuo-en-contexto. Percepción es entendida aquí como la relación *significante* del individuo con el medio. Es en relación con el medio, entendido éste a distintos niveles de amplitud e interacción, como el individuo va encontrando significación a su actividad presente y futura. Con este modelo quiero proponer un acercamiento más interno a la manera como los estudiantes perciben el medio "escuela" con el que interactúan cotidianamente. El modelo a ser propuesto está basado en la visión ecológica de percepción propuesta por J. Gibson (1979) y E. Gibson (1982, 1983, 1987, 1991).

EL CENTRO DEL MODELO: PERCEPCION DE APROVECHABLES ²

Una definición directa de los aprovechables sería el de *oportunidades para la acción*, esto quiere decir, lo que el medio brinda al individuo con miras a establecer una interacción ecológicamente apropiada. Este concepto, sin embargo, sólo puede ser entendido en el marco propuesto por J. Gibson (1979) en su "Acercamiento ecológico a la percepción visual", que E. Gibson (1982, 1983, 1987) tomó posteriormente y le dio su matiz desarrollista.

El trabajo de J. Gibson estuvo centrado en desarrollar una teoría que pudiese dar cuenta de la percepción de la riqueza del medio sin el recurso tradicionalmente propuesto por la perspectiva asociacionista. Esta sugería que las limitadas sensaciones que producían nuestros sentidos no podían dar cuenta de la riqueza y complejidad de lo que se decía era percibido. Era necesario, entonces, sugerir un factor adicional que pudiese componer la percepción

2 Esta es una traducción libre de una palabra que no tiene traducción ni en el español ni en el inglés: Affordances. Esta palabra fue acuñada por J. Gibson (1979) cuya teoría he usado para diseñar el presente modelo. El significado de esta palabra se develará a lo largo del artículo.

a partir de esas sensaciones. "Percibir era construir una representación mental a partir de impulsos sensoriales" (Reed, 1988, p.2). Posteriormente, era a esta construcción a lo que la mente atribuía un significado. El origen de este significado (uno entre muchos posibles) estaba en experiencias previas y en una teoría del mundo diseñada por el medio social y que había sido internalizada en el individuo (Palermo, 1983). La percepción, como tal, era considerada un proceso pasivo que ocurría en la mente, esto es, en el interior del individuo, y separada por lo tanto del mundo exterior.

J. Gibson que recibió su formación teórica de la escuela funcionalista y gestáltica, proponía que el mencionado factor no era necesario dado que nosotros percibimos la riqueza del medio directamente. La estimulación que caía sobre nosotros era rica y proveía de toda la información necesaria para nuestra percepción.

Esta percepción directa y unitaria de los aspectos del medio es dada en la interacción individuo-medio. La percepción, por tanto, más que un proceso pasivo de sensación es una actividad exploratoria llevada a cabo por el que percibe. Finalmente, es en esta interacción que los múltiples aspectos de la realidad son develados y llegan a ser significativos para el que los percibe. Estos aspectos significativos son los aprovechables, porque es a través de ellos como los elementos del medio están en relación con el que percibe. Percepción es el "conocimiento de los aprovechables del medio" (Reed, 1988, p.294). Y los aprovechables es lo que el medio provee al animal para su existencia, para su actividad.

La noción de aprovechables es una categoría que supera la tradicional división entre lo objetivo y lo subjetivo. Los aprovechables son objetivos porque son propiedades del medio y de los aspectos del medio. Existen, sean ellos percibidos o no, "son reales y no meras posibilidades" (Reed, 1988, p.294). Sin embargo, los aprovechables se dan según los individuos presentes en el medio. En un ejemplo naturista J. Gibson examina cómo una superficie de agua no brinda "soporte" y "locomoción" a un mamífero, pero lo brinda a un insecto que puede caminar y pararse sobre la superficie de agua. Así los aprovechables son también subjetivos, o mejor dicho, *funcionalmente* subjetivos; "ellos están relacionados tanto al observador como al medio" (Reed, 1988, p.293). Un objeto, un lugar, o un evento puede

brindar diferentes cosas a diferentes personas o puede no brindar nada.

Esta funcionalidad de los aprovechables es la clave para entender la percepción. Nuestro foco más directo de percepción es la naturaleza funcional de lo que es percibido... “las potencialidades funcionales, la utilidad funcional” (Bickhard y Richie, 1983, p.16). Nosotros estamos continuamente percibiendo “potencialidades para interacciones y acciones adicionales” (p.16). Los aprovechables son, como propiedades de los objetos, lugares y eventos, los primeros perceptibles. Sin embargo, por ello, los aprovechables no ejercen una presión para actuar de una manera particular: son invitaciones. Un aprovechable, aunque sea percibido, no tiene que ser usado necesariamente: “Un aprovechable es una oferta, no un requerimiento o una causa” (Reed, 1988, p.293). Es por esto que los aprovechables son *oportunidades* para la acción (Miller, 1993).

Decir de los aprovechables que son invitaciones para actuar lanza la pregunta de porqué un individuo particular tomaría algunos aprovechables y no tomaría otros. E. Gibson (1983) dijo que hay una tendencia innata y una capacidad correlacionada en los seres humanos por buscar orden, unidad y entendimiento en el medio en el que les toca vivir. En términos más ecológicos, el individuo intenta desde el inicio adaptarse al medio, encontrar un “nicho”, y hacer del medio un ambiente que apoye un comportamiento inteligente (Lombardo, 1987).

En una sociedad estructurada, la comunidad cultural fija los fines que son posibles para los individuos y promueve el uso de algunos aprovechables mientras desaprueba el uso de otros (Reed, 1993). En el caso de los animales sociales —como somos los seres humanos— hay “especializaciones en el comportamiento (edad, género, y estatus social)” que “crean límites respecto a qué aprovechables pueden ser usados, por quién y cuándo” (Reed, 1993, p.52). Estas limitaciones constituyen las normas sociales, el uso “culturalmente determinado” de los aprovechables. No obstante, esas limitaciones son “limitaciones en la acción, no en la existencia de los aprovechables” (p.52).

A nivel de individuos, la información particular a la que un sujeto presta atención “depende de lo que el medio inmediato provee

y cuáles son los objetivos del sujeto en esa situación” (Miller, 1993, p.352). Hay una relación, idealmente, un hacer juego, entre los objetivos del individuo y la información extraída de el medio (p.353). Podría añadir aquí que hay una dinámica bidireccional entre la percepción de estos aprovechables y el establecimiento de objetivos y fines cuando se considera el medio inmediato. El jugador de fútbol, por ejemplo, que quiere meter un gol para su equipo (objetivo), atenderá a la información que viene de sí mismo y del medio (los aprovechables) que está relacionada con su intento de patear el balón eficientemente (un objetivo intermedio, digamos). Pero en la medida que la información es recogida, un cambio en los objetivos intermedios puede ocurrir (pasar la bola a un compañero, por ejemplo) y otros aprovechables tienen que ser percibidos.

Sea en un contexto social estructurado o en el medio privado más inmediato, cuando se perciben los aprovechables el individuo adquiere conocimiento sobre sus propias acciones, y sus acciones son determinadas por los aprovechables percibidos (Shotter y Newson, 1982). De esta forma el individuo toma conciencia de su medio, pondera sus posibilidades y establece una relación con aquél: “En la acción, el individuo completo está involucrado” (p.35). El que percibe es un explorador activo, que descubre posibilidades de acción, y actúa según esta exploración. Va conociendo el entorno y conociéndose a sí mismo *en él*.

Así, la relación significativa del individuo con el medio que hemos identificado con la percepción, puede ser re-definida aquí como percepción de los aprovechables del medio. La percepción aparece como la fuente de información básica para el organismo: aquella información sobre el medio y sobre su situación dentro de ese medio. Es esta información, la de los aprovechables, las oportunidades para actuar, lo que da significación al medio.

LA DINAMICA DE LOS APROVECHABLES EN LA ESCUELA

De las consideraciones teóricas mencionadas se pueden derivar cuatro aspectos relevantes para el modelo a ser propuesto. El primero es el de *aprovechables públicos*. Cuando mencioné las estructuras sociales, planteé la idea que había un uso “cultural” de los apro-

vechables. Esto sólo es posible si hay una percepción *común* de los aprovechables del medio. Dado que los aprovechables son oportunidades para la acción que se dan *según* el individuo que vive en un medio (E. Gibson, 1982), y son percibidos en la actividad exploratoria del individuo, la afirmación previa supone que los individuos coinciden en algún momento en la misma "posición ecológica" que les permita "extraer" el aprovechable para que sea percibido (J. Gibson, 1979; Lombardo, 1987). Esta posición ecológica comprende, según lo dicho arriba, una interacción con un medio que ofrece recursos, la recolección de información sobre estos recursos, y objetivos o fines subyacentes que lleven a realizar actividades en la que esa información es revelada. Esta triple coincidencia hace que los aprovechables se conviertan en aprovechables públicos (Reed, 1993), es decir, aquellos que son para una población que vive (o interactúa) en un medio compartido.

El hecho de tener un conocimiento común de los aprovechables del medio, no significa sin embargo que todos los individuos perciben todos los aprovechables ni que todos los individuos usen todos los aprovechables que perciben. Un objeto puede ofrecer una oportunidad para actuar a alguien y no a otro, aunque este último entienda muy bien los que ese objeto ofrece al primero. Pueda que yo entienda el aprovechable de algo, aunque éste puede no ser un aprovechable para mí (como una moto, que yo no sé conducir). Pero al mismo tiempo, por ser públicos, es posible representar, indicar y hablar sobre los aprovechables que he mencionado. Aquellos que no pueden percibir algunos de los aprovechables del medio pueden beneficiarse de la percepción de los otros. Si además, la indicación de esos aprovechables es dada según las normas sociales que regulan el uso de los aprovechables, el individuo puede ser capaz de regular apropiadamente el conocimiento y la acción para alcanzar los fines que el tiene en la sociedad. El hecho de representar e indicar los aprovechables es lo que J. Gibson llamó *percepción indirecta*. Este es el segundo aspecto considerado aquí.

Aunque los aprovechables se han de percibir directamente, y el proceso que subyace al conocimiento de estos aprovechables es "un proceso de detección de información, no uno de interpretación simbólica o la formación de representaciones mentales" (Reed, 1993, p.57), la idea de representación, aprehensión mediada, o percepción

indirecta no es rechazada en este modelo teórico ³. Esto es considerado un “conocimiento acerca del medio”, es decir, “una respuesta indirecta a las cosas basada en una fuente de estímulos producidos por otro individuo” (Gibson, 1966, p.91. Citado en Reed, 1988, p.306). Estas fuentes de estímulos son los símbolos, gráficos y significados contenidos en el lenguaje indicativo, construido en la comunidad cultural y usado por los miembros de la sociedad para enseñar a los menos expertos a dirigir su atención a algunos aspectos del medio que son relevantes para la acción.

Percepción surge entonces como un “mecanismo de aprendizaje”, como una manera de “detectar la información que especifica la interacción de un animal con su medio y que tiene consecuencias para su conducta de adaptación” (E.Gibson, 1987, p.234). Percepción es adquirir el conocimiento de como regular conocimiento y acción “de tal manera que sólo los aprovechables intencionados –aquellos que llevan al objetivo buscado– sean detectados y utilizados” (Reed, 1993, p.69). Cuando el objetivo es planteado por la sociedad, como es el caso de la educación al terminar la secundaria o la posición social deseada, el conocimiento sobre los aprovechables requiere la percepción indirecta mencionada más arriba que lleva a la percepción directa de los aprovechables comunes del medio social. El lenguaje juega aquí su rol más importante, como dije antes, porque “provée de los medios para hacer explícito y comunicable el conocimiento perceptual tácito así como para brindar un repertorio relativamente estandarizado y sistemático de símbolos, reglas y significados” (Lombardo, 1987, p.357).

Así, los aprovechables pueden ser percibidos directa e indirectamente. Pueden ser percibidos directamente cuando la información que los especifica está disponible y accesible al que percibe, e indirectamente “cuando alguien selecciona y despliega la información en alguna forma de representación...” (Reed, 1988, p.307). Estas representaciones ayudan al individuo-en-el-medio-social a actuar mejor sobre lo que ellas representan aún cuando éste no tenga una experiencia directa de lo que esas palabras y símbolos representan. Sin embargo, las representaciones y símbolos tienen

3 La base de esta propuesta teórica radicaba, como indiqué arriba, en que no es necesaria una composición posterior de las sensaciones para percibir la realidad, no es necesaria una representación.

como función primera el indicar al que percibe dónde están los aprovechables del medio.

El problema ocurre cuando la percepción indirecta no lleva a la percepción directa de los aprovechables. Las representaciones sociales, que brindan la percepción indirecta, pueden guiar la atención propiamente, pero también pueden confundir y perder. El lenguaje y los símbolos han sido creados por los seres humanos para transmitir la experiencia de percepción directa de los aprovechables, pero ese lenguaje y esos símbolos pueden no tener sentido si los aprovechables que muestran no son aprovechables para los que perciben o brindan algo distinto de lo que las palabras o los símbolos indican (Reed, 1993). En este caso, los aspectos específicos de información ecológica, que supuestamente han sido codificados en formas culturalmente desarrolladas para ser transmitidos, no pueden ser recogidos y “los aspectos psicológicamente resaltantes del medio social” (Meacham, 1993, p.257), que son los aprovechables, se pierden.

Este es el tercer aspecto que quiero remarcar aquí: la pérdida de los aprovechables. Cuando la situación que acabo de describir ocurre, la percepción pierde su significación y por tanto no es percepción en el sentido asumido en esta discusión. Una percepción como esta, en vez de mantener al individuo en relación con su medio (E. Gibson, 1982) lo aliena de su nicho ecológico o lo deja en una situación que no puede ser ecológicamente compensatoria porque no lo invita a la acción o lo invita a una clase diferente de acción de la que lo lleva al objetivo buscado.

Meacham (1993), se refiere a esto cuando considera los problemas sociales que el mundo ha enfrentado en los últimos cincuenta años:

¿Qué podemos decir sobre los... académicos que perdieron sus puestos de trabajo durante la era McCarthy, la gente de la plaza Tiananmen cuya expectativas de libertad fueron aplastadas, y el impacto de la creciente desventaja en el desarrollo de los niños en los Estados Unidos? El hilo común entre estos hechos es la pérdida de los aprovechables, la pérdida de los aspectos psicológicamente significativos del medio social. (p.257)

Mucho más podríamos decir de nuestro país en el que las posibilidades de acceso a centros educativos superiores está severamente restringida o en la que la probabilidad de conseguir un empleo no está tanto relacionada a la educación obtenida o alcanzada cuanto a la clase social o los contactos políticos. En estos casos, ¿podemos decir a los alumnos que la escuela brinda educación y aprovechamiento intelectual? ¿Para qué hablar de una escuela proveyendo educación a un ser humano que se educa en una comunidad sin posibilidades? Dejando de lado el valor intrínseco que puede tener la escolaridad por sí misma, si la realidad es una sociedad en la que la mayoría de los jóvenes están restringidos en sus posibilidades de realización futura, estas preguntas pueden estar señalando asuntos graves en la realidad vivencial de los jóvenes. En este escenario, el contexto “educativo” puede ser distorsionado. La consigna *ve a la escuela/estudia duro/termina la escuela/se exitoso*, puede no ser sino una falacia en la mayoría de los casos. Y dado este contexto, la entidad “escuela” puede ofrecer aprovechables inexistentes. En este caso:

Caer en la cuenta que terminar la secundaria no proveerá mucho beneficio en el mercado, que la oferta de empleo no es nada prometedora o que pone poco valor en lo que se aprende en la escuela baja la moral de los estudiantes y los hace altamente escépticos frente a la utilidad de ir a la escuela (Enwistle, 1993, p.203)

Así el estudiante no percibe los aprovechables que la escuela podría, en principio, ofrecer. Las acciones a las cuales la escuela invita no son muy “invitables” porque no pueden ser concretizadas, y la atención y el esfuerzo son desviados hacia otra dirección.

Los aprovechables de la escuela establecidos por la sociedad para quien la escuela es el instrumento de socialización no pueden ser percibidos por el individuo que se encuentra en esta situación. Aunque puede haber interacción individuo-medio, esta interacción no es significativa. Esto es lo que llamo una percepción negativa de la escuela.

Sin embargo, al decir que una percepción negativa de la escuela es resultado de un lenguaje indicativo que muestra pobremente dónde están los aprovechables, estoy mencionando sólo una parte

del cuadro. La percepción indirecta no exime al individuo de su actividad exploratoria. Incluso el “conocimiento simbólico” o el “conocimiento acerca del medio” que es lo que llamé percepción indirecta requiere que el individuo esté activamente envuelto en el medio –el medio social en este caso.

De aquí que el cuarto aspecto derivado del marco teórico propuesto es el de *compromiso con el medio para percibir los aprovechables*. Meacham (1993), aunque desde un punto de vista algo distinto, lanza una propuesta de dónde podemos ubicar el medio social en el que percibimos los aprovechables. El dice que el medio social y cultural no está “allí afuera” con el medio físico sino “dentro” (p.262) del individuo, dentro de su mente. El medio social para Meacham es un “hecho construido en la mente del individuo, y, como tal, puede ser percibido directamente porque “el individuo no tiene dificultad en percibir directamente lo que él ha construido previamente” (p.262).

Cuando habla de la “construcción del medio”, Meacham se refiere a “internalizar el medio en la mente” (p.263), porque “la mente es co-extensiva con las relaciones que constituyen nuestro medio social e interpersonal” (p.263). Meacham ubica a la sociedad dentro de la mente porque el ubica a la mente dentro de la sociedad. Para él, el medio no es separable del proceso de conocer: “Hay una interpenetración entre el desarrollo cognitivo y la manera como el medio es concebido” (p.263).

De esta perspectiva se pueden deducir tres puntos. Primero, la percepción como proceso de conocimiento no es separable del medio. La percepción de la escuela se da en el proceso de *estar en la escuela*, en el proceso de interacción con la estructura, mecanismos, contenidos e individuos que son componentes de esa experiencia llamada escuela. Segundo, esta percepción es una construcción, en el sentido expuesto por Meacham. Es construcción no porque sea algo “producido” en la mente como resultado de poner en orden representaciones mentales o recuperar aspectos de la realidad guardados en la memoria. Es construcción porque es “co-extensiva” con la participación activa del individuo en la escuela, con las relaciones que constituyen la experiencia escolar. Tercero, sólo cuando la escuela es una construcción del individuo puede ésta ser percibida direc-

tamente. Las representaciones, o percepciones indirectas del medio como Gibson las llamó, pueden ayudar o complementar la percepción directa del individuo pero no pueden sustituirla. Es por esto que la propia experiencia produciendo y reproduciendo relaciones personales e interpersonales es lo que da lugar a la mente. Y a su vez, es a través de esta mente que la experiencia es producida y reproducida.

En la perspectiva tomada aquí, por lo tanto, individuo y medio están en reciprocidad “y percibir es un suceso ecológico que no tiene lugar dentro del animal... es un proceso ecológico que involucra al que percibe y al medio” (Lombardo, 1987, pp.17-18). El estudiante adolescente y la escuela están por tanto en relación recíproca. La escuela está en la mente del adolescente que percibe sólo si su mente está en la escuela. La escuela es construida en la mente del individuo y sólo así es percibida directamente. La pérdida de los aprovechables, por tanto, también ocurre cuando la escuela no forma parte del individuo, cuando la escuela no está en la mente del estudiante, cuando la escuela no forma parte de su experiencia vital.

Los cuatro puntos discutidos: *aprovechables públicos*, *percepción indirecta*, *pérdida de los aprovechables*, y *compromiso con el medio para percibir los aprovechables*, pueden ser conectados en el modelo trayendo a colación el concepto de cómo la escuela es percibida. La palabra “escuela” aquí no se refiere a la infraestructura, ni a sus elementos independientemente considerados. Es más que su personal, sus maestros y estudiantes, sus currículos académicos o métodos de enseñanza considerados separadamente. No es siquiera el concepto sociológico de escuela. “Escuela” aquí es más que la suma de todas esas variables. O mejor dicho, son todas esas variables en cuanto son aspectos de un medio con el cual el individuo interactúa. Interacción es la palabra clave aquí, porque es en ella, en la interacción, donde ocurre la percepción de los aprovechables, de los aspectos significantes del medio.

Con todo, la característica de la escuela que es acentuada aquí viene de considerar la escuela como el principal mecanismo para formar los componentes de la sociedad (Bruner, 1986). Este medio, en el que la gente trabaja y es instruida bajo un sistema particular,

está diseñado y ofrecido para integrar al individuo a la sociedad. Por tanto, los aprovechables que la escuela ofrece al individuo y las oportunidades para la acción que se derivan reflejan las oportunidades para la acción que *la sociedad ofrece al individuo*. Es por esto que se dice que ir a la escuela es una actividad que paga a largo plazo.

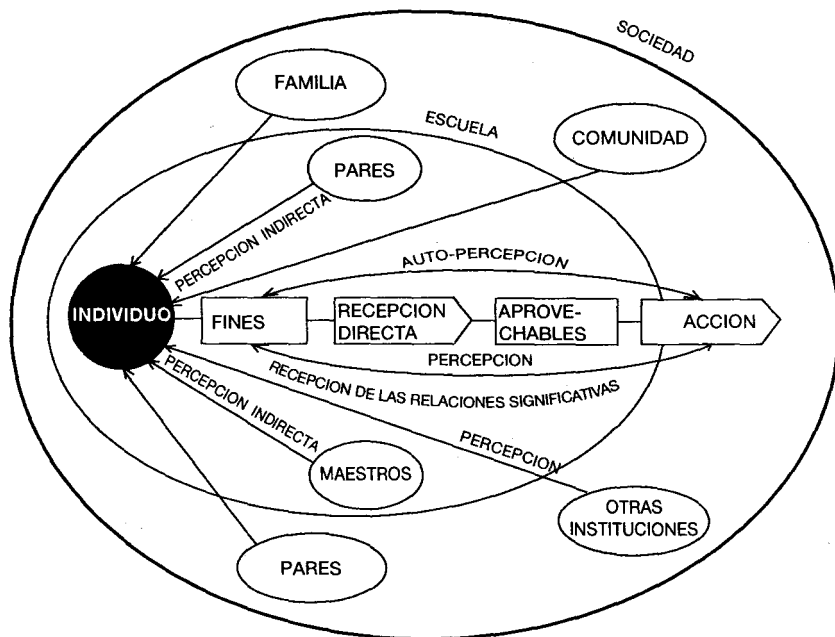
Los aprovechables comunes que percibe el estudiante son los de la escuela, pero también los de la sociedad. Y la percepción indirecta de ellos, viene del currículo, de los maestros, de los compañeros, pero también de aquellos que, aunque no estén presentes en el lugar llamado "escuela", tienen que ver con la escuela e influyen la percepción de ella. La pérdida de los aprovechables no se refiere únicamente a la pérdida de los aspectos psicológicamente significantes de la escuela, sino de la sociedad que promueve esa clase particular de escuela. El compromiso con el medio, necesario para percibir directamente los aprovechables, concierne en primer lugar al medio escolar inmediato, pero es sólo una preparación para un mayor compromiso en la sociedad y supone, en cierto sentido, un compromiso con otros lugares diferentes a la escuela en los que el individuo participa. No hay que olvidar que es en la interacción del individuo con todas estas "instancias ecológicas" como se da la percepción.

EL MODELO PROPUESTO

El gráfico resume los puntos discutidos en este artículo. La percepción de la escuela llevada a cabo por el que percibe es la percepción del estudiante actuando en el medio-escuela y la percepción de los aprovechables que la escuela ofrece. Ambas percepciones pueden ser incluidas en una sola percepción de la escuela ya que, como dijimos, es una percepción que tiene lugar en la relación individuo-medio.

En el gráfico, la percepción de la escuela es la percepción de los aprovechables de la escuela y esto es directa y unitaria. No obstante, dado que esta percepción es percepción de una realidad social en la que el rol del lenguaje y los símbolos es esencial, la función de la "comunicación indicativa" que lleva a la percepción indirecta aparece más claramente indicada. Las elipses representan otros

MODELO PARA LA PERCEPCION DE LA ESCUELA



La elipse externa representa la sociedad en la que la escuela existe como institución. La segunda elipse más grande representa la escuela. Las otras elipses representan los diferentes medios en los que el adolescente interactúa. Estas son las fuentes de percepción indirecta de la escuela. La percepción indirecta viene de fuera de la escuela y desde dentro de ella. La percepción directa y los fines y objetivos del individuo llevan al adolescente a percibir los aprovechables del medio. En esta percepción es cómo el individuo puede reconocer cómo está lidiando con el entorno (Auto-percepción) y cómo interactúa con otros (percepción de las relaciones significativas). Esta percepción, a su vez, influye en el establecimiento de nuevos objetivos. La percepción de los aprovechables lo lleva a la acción, la cual es proyectada más allá del medio "escolar" hacia la sociedad.

lugares o instancias que influyen al individuo sea que este interactúa en esos lugares o no. La elipse interna más grande representa la escuela, y la mayor, más externa, representa a la sociedad que involucra a todos los otros lugares o instancias. La percepción indirecta, mostrada aquí con flechas apuntando al individuo, ha de conducir siempre a la percepción directa. Los

aprovechables de la escuela, por otro lado, son oportunidades para la acción que, aunque inicialmente concretadas en el medio-escuela, están orientadas hacia la sociedad en su conjunto.

“El que percibe” en este modelo es el adolescente secundario. El hecho de ser adolescente acentúa la relación entre la percepción de los aprovechables de la escuela y la percepción del medio social más amplio, tal como se ha visto más arriba. Pero al mismo tiempo, durante la adolescencia, la percepción indirecta a través de otros referentes significantes ubicados en otros medios, llegan a ser relevante. Dado que la percepción de las características significantes del medio está motivado por los objetivos del individuo, la percepción de aprovechables específicos puede variar. Así, el balance entre las múltiples percepciones que vienen de las relaciones mencionadas es dado por la actividad del adolescente (que le permite descubrir los aprovechables) pero también por las necesidades propias de su estadio de desarrollo (que modifican los objetivos), por el grado de diferenciación perceptual (que le permite atender más y mejor a los aprovechables del medio) y la manera como el individuo dirige su atención de acuerdo a la información indicativa que otros en la escuela y fuera de la escuela le provéen. Estas necesidades, la actividad exploratoria, el grado de diferenciación perceptual y el foco de atención cambian durante la misma adolescencia.

Un posterior desarrollo del modelo propuesto debía atender al efecto de estos cambios en la manera cómo se percibe la escuela. Esto, a su vez, puede permitirnos intervenir y fortalecer una percepción positiva de la escuela como medio que ofrece oportunidades para la acción. Por supuesto, dado que individuo y medio están entrelazados, cualquier intervención va acompañada (incluso en su concepción) de una intervención en el medio. Y el medio no es sólo la escuela.

REFERENCIAS

- BRUNER, J.
1986 *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- CARDO, A.
1993 Diagnóstico de la educación. En *Educación: Inversión para el Desarrollo. Reporte del I Encuentro Nacional por la Educación realizado en Lima 23-25 de Abril de 1993*. Editado por IPAE y Foro Educativo.
- GIBSON, E.J.
1982 The concepts of affordances in development: The renaissance of functionalism. In A. Collins (Ed.) *The Concept of Development: The Minnesota Symposium of Child Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
1983 Development of knowledge about intermodal unity: two views. In *Piaget and the Foundations of Knowledge*. L.S. Liben (Ed.) Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 19-42
1987 What does infant perception tell us about theories of perception?. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 515-523
1991a *An Odyssey in Learning and Perception*. Cambridge, MA: MIT Press.
1991b How to think about perceptual learning: twenty-five years later. In H.L. Pick Jr., P. Van den Broek, and D.C. Knill (Eds), *Cognition: Conceptual and methodological issues*. Washington D.C: American Psychological Association.
- GIBSON, J.J.
1979 *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton-Mifflin. Reprint, Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 1986
- Instituto Nacional de Estadística-UNICEF.
1984 *Estado de la niñez y la adolescencia en el Peru 1992-1993*.

- LOMBARDO, T.J.
 1987 *The Reciprocity of Perceiver and Environment: The evolution of James J. Gibson's Ecological Psychology.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MANCILLA, M.E.
 1989 *Los Niños de La Calle: Siembra de Hoy, Cosecha del Mañana.* Lima: Centro ADOC.
- MEACHAM, J.A.
 1993 Where is the social environment? A commentary on REED. In R.H.Wozniak and K.W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp.45-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MILLER, P.H.
 1993 *Theories of Developmental Psychology.* NY: W.H. Freeman and Company.
- PALERMO, D.S.
 1983 Some thoughts on semantic development. In *Piaget and the Foundations of Knowledge.* L.S.Liben (Ed.) Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 49-78.
- REED, E.S.
 1988 *James J. Gibson and the Psychology of Perception.* New Haven: Yale University Press.
- 1993 The intention to use a specific affordance: A conceptual framework for psychology. In R.H. Wozniak and K.W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp.45-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROGOFF, B.
 1990 *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context.*New York: Oxford University Press.
- SHOTTER, J. & NEWSON, J.
 1982 An ecological approach to cognitive development: implicate orders, joint action, and intentionality. In G. Butterworth & P. Light (Eds.), *Social Cognition: Studies of the Development of Understanding* (pp. 33-52). Chicago: Chicago University Press.