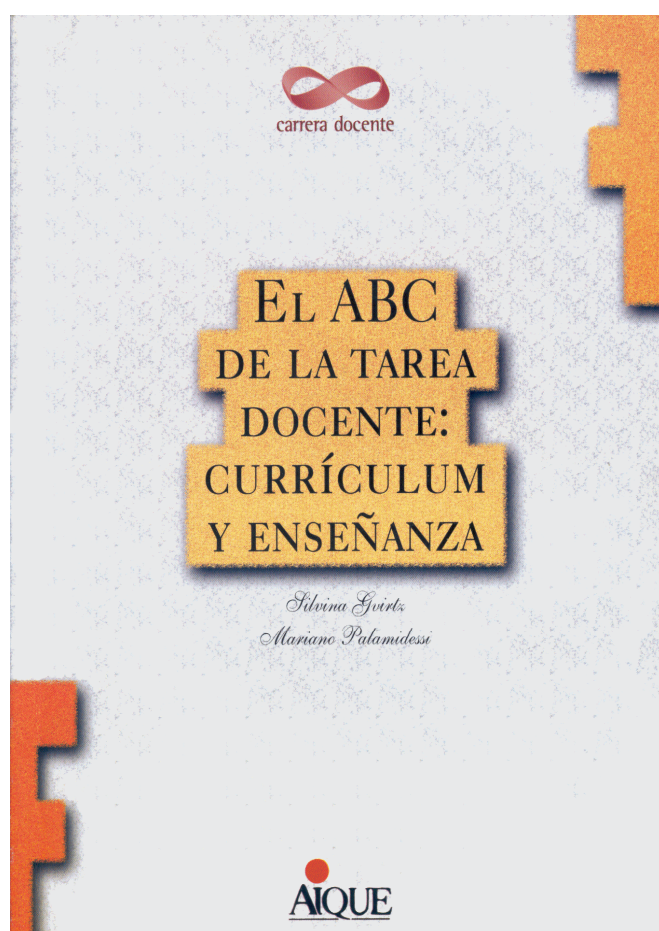


El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza

Por
Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano.



**Editorial
AIQUE.**

Capital Federal.

**Primera edición:
1998.**

**Este material es
de uso
exclusivamente
didáctico.**

| | |
|--|---------------|
| Presentación..... | 9 |
| PRIMERA PARTE | |
| Capítulo 1. La construcción social del contenido a enseñar..... | 17 |
| Algunas preguntas iniciales..... | 17 |
| I. CONTENIDOS Y CULTURAS..... | 18 |
| ¿A qué llamamos "contenidos"? | 18 |
| ¿Contenido = conocimientos? | 20 |
| La cultura..... | 20 |
| ¿Cultura o culturas? | 22 |
| Culturas, identidades, especializaciones..... | 23 |
| El contenido a enseñar es el producto de un proceso de selección cultural..... | 24 |
| II. PROCESOS, ACTORES E INSTITUCIONES QUE DETERMINAN LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR..... | 26 |
| Cultura, poderes y autoridad..... | 26 |
| Campos que intervienen en la producción y la selección político-cultural del contenido a enseñar..... | 28 |
| La división social del trabajo pedagógico..... | 32 |
| "Traducción", "transposición" o "recontextualización": la construcción del mensaje pedagógico..... | 34 |
| "Traduttore, traditore"..... | 35 |
| Textos pedagógicos: currículum y textos escolares..... | 36 |
| La traducción y la interpretación de los docentes: del contenido a enseñar al contenido enseñado..... | 37 |
| III. ALGUNOS PROBLEMAS RELATIVOS A LA SELECCIÓN, LA ORGANIZACIÓN Y LA DISTRIBUCIÓN DEL CONTENIDO A ENSEÑAR..... | 39 |
| La distribución social del contenido..... | 39 |
| Los contenidos básicos y comunes para todos..... | 40 |
| La integración de los contenidos..... | 42 |
| Notas..... | 45 |
| Capítulo 2. La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el currículum..... | 49 |
| Para entrar en tema..... | 49 |
| Breve pero significativo recorrido por el diccionario..... | 50 |
| Una acepción dada por el uso: el currículum es una norma oficial escrita..... | 54 |
| Primera concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un modelo de la práctica..... | 55 |
| a. El currículum es un cuerpo organizado de conocimientos..... | 56 |
| b. El currículum es una declaración de objetivos de aprendizaje..... | 56 |
| c. El currículum es un plan integral para la enseñanza..... | 57 |
| Primera ampliación de la concepción modélica: el currículum es el conjunto de experiencias formativas..... | 60 |
| La perspectiva sociológica: el currículum es una compleja realidad socializadora..... | 62 |
| a. El currículum oculto..... | 64 |
| b. El currículum como articulación de prácticas diversas..... | 66 |

| | |
|--|----|
| Segunda concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un proyecto práctico de elaboración colectiva | 67 |
| ¿Qué significa (cómo "funciona") el currículum en la Argentina? | 72 |
| El uso del término "currículum" en este libro. | 75 |
| Observaciones al concluir el capítulo. | 76 |
| Notas..... | 78 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 3. El currículum en la Argentina. | 83 |
| La regulación del currículum y la tarea docente en la tradición centralista..... | 83 |
| La regulación del currículum y la tarea docente en un modelo descentralizado..... | 85 |
| Breve historia del currículum en la Argentina. | 87 |
| ¿Qué son los Contenidos Básicos Comunes? | 93 |
| ¿Cómo se estructuran los Contenidos Básicos Comunes? | 95 |
| Los libros de texto, el Estado y el mercado. | 97 |
| La institución escolar como nivel de diseño y planificación | 98 |
| ¿Qué deberían decidir los equipos docentes en las escuelas? | 101 |
| Notas | 105 |

SEGUNDA PARTE

| | |
|---|-----|
| Capítulo 4. Comunicación y aprendizaje. La complejidad de la experiencia escolar | 111 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| I. COMUNICACIÓN..... | 111 |
| "¿Porqué los franceses...?"..... | 111 |
| La complejidad del mensaje educativo: siempre se comunica (y se aprende) más de una cosa a la vez..... | 113 |

| | |
|----------------------|-----|
| II. APRENDIZAJE..... | 117 |
|----------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| ¿Qué es aprender? | 117 |
| Las teorías sobre el aprendizaje. | 118 |
| a. Teorías asociacionistas del aprendizaje. | 119 |
| b. Teorías mediacionales del aprendizaje. | 119 |
| Las teorías del aprendizaje brindan explicaciones necesarias, pero no suficientes. | 120 |
| El aprendizaje escolar y las exigencias del aula. | 122 |
| 1. El aprendizaje escolar es un aprendizaje institucionalizado, regulado. | 122 |
| 2. El aprendizaje escolar es un aprendizaje descontextualizado | 122 |
| 3. El aprendizaje escolar se realiza en un grupo-clase | 123 |
| 4. El aprendizaje escolar se produce en una compleja red de comunicación, negociación e intercambios. | 123 |
| 5. El aprendizaje escolar supone distintos niveles de intercambio..... | 124 |
| 6. El aprendizaje escolar está regulado por las necesidades de "supervivencia", la evaluación y el control. | 125 |
| 7. El aprendizaje escolar está regulado por las tareas y por las formas de participación que el docente y la escuela proponen..... | 126 |
| Para pensar la enseñanza. | 127 |
| Notas | 129 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 5. Enseñanza y filosofías de la enseñanza. | 133 |
|--|-----|

| | |
|----------------------|-----|
| I. LA ENSEÑANZA..... | 133 |
|----------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| ¿Qué es la enseñanza? | 133 |
| La enseñanza y el aprendizaje..... | 134 |
| La enseñanza como sostén y guía del aprendizaje..... | 137 |
| Cuatro factores presentes en todo proceso de enseñanza. | 138 |

| | |
|--|------------|
| El punto de partida de toda enseñanza: la experiencia, la cultura y el saber de los que aprenden..... | 142 |
| La enseñanza se propone construir significados compartidos..... | 143 |
| ¿Métodos o estrategias de enseñanza?..... | 145 |
| Algunas aclaraciones sobre la didáctica y las didácticas..... | 148 |
| II. FILOSOFÍAS DE LA ENSEÑANZA..... | 149 |
| "LA ENSEÑANZA ES UNA ACTIVIDAD TÉCNICA"..... | 149 |
| La enseñanza es ciencia aplicada..... | 149 |
| La enseñanza debe organizarse en función de objetivos precisos..... | 150 |
| El docente es un técnico que resuelve problemas instrumentales..... | 152 |
| Un modelo técnico para analizar la enseñanza..... | 152 |
| Un modelo técnico para organizar la práctica de enseñanza: la Programación Lineal..... | 155 |
| "LA ENSEÑANZA ES UNA ACTIVIDAD ARTÍSTICA y POLÍTICA"..... | 160 |
| El docente como intérprete, la enseñanza como interpretación..... | 160 |
| El carácter artístico y político de la enseñanza..... | 161 |
| Un modelo para pensar la enseñanza desde una perspectiva artística y política..... | 163 |
| Ideas para finalizar el capítulo..... | 166 |
| Notas..... | 168 |
| Capítulo 6. La planificación de la enseñanza..... | 175 |
| I. ¿PARA QUÉ HACER PLANES EN LA ESCUELA?..... | 175 |
| El significado de los términos en juego..... | 175 |
| Diferentes formas de planificar..... | 177 |
| Los condicionantes de la planificación..... | 179 |
| El primer condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter social e histórico de la situación de enseñanza..... | 179 |
| El segundo condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter complejo de la situación de enseñanza..... | 180 |
| El tercer condicionante de la planificación que realiza el docente se relaciona con los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo..... | 181 |
| El carácter público, científico y práctico del diseño de la enseñanza..... | 183 |
| El diseño de la enseñanza debe ser científico/reflexivo..... | 183 |
| El diseño de la enseñanza debe ser práctico..... | 183 |
| El diseño de la enseñanza debe ser público..... | 185 |
| Una tarea abierta: pensar la buena enseñanza..... | 186 |
| II. UN MODELO BÁSICO..... | 188 |
| Las variables de la planificación de la enseñanza..... | 188 |
| a. Las metas, los objetivos o expectativas de logro..... | 188 |
| b. La selección del/de los contenidos..... | 190 |
| c. La organización y secuenciación del/de los contenido/s..... | 192 |
| d. Las tareas y actividades..... | 196 |
| e. La selección de materiales y recursos..... | 199 |
| f. La participación de los alumnos..... | 201 |
| g. La organización del escenario..... | 202 |
| h. La evaluación de los aprendizajes..... | 204 |
| Reflexiones finales: sobre la diversidad y dificultad de los planes en la enseñanza..... | 204 |
| Notas..... | 206 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 7. Otras enseñanzas: disciplina, autoridad, convivencia | 211 |
| Escenas de la vida cotidiana..... | 211 |
| ¿Por qué hablar de estos temas en este libro? | 212 |
| La violencia en la escuela. | 213 |
| Enseñar es un modo de influir, de ejercer poder. | 215 |
| Gobierno de los otros y gobierno de sí mismo. | 216 |
| Las "enseñanzas" de la enseñanza. | 218 |
| El ejercicio del poder en la escuela y los distintos modos de influir sobre las conductas de las personas..... | 218 |
| a. Los premios..... | 219 |
| b. La vigilancia. | 220 |
| c. Los castigos. | 221 |
| Las enseñanzas morales y políticas de la escuela tradicional..... | 224 |
| El género..... | 224 |
| El patriotismo. | 225 |
| Las buenas costumbres. | 226 |
| El deber y la obediencia. | 226 |
| El debilitamiento del orden y los procedimientos tradicionales. | 227 |
| La construcción de un orden democrático de convivencia en la escuela. | 229 |
| Algunas ideas prácticas. | 230 |
| El juego de la autoridad pedagógica: intervención y retirada | 232 |
| Notas..... | 234 |
| | |
| Capítulo 8. Formas de evaluar | 239 |
| ¿Qué es evaluar? | 239 |
| La evaluación en la enseñanza. | 241 |
| Situación 1..... | 242 |
| Situación 2..... | 243 |
| Primer modelo: evaluar es medir productos de aprendizaje para calificar a los aprendices..... | 244 |
| Segundo modelo: la evaluación es un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza..... | 248 |
| Dos modos de evaluar, dos tipos de ejercicio del poder. | 251 |
| Nuevos evaluados, nuevas funciones de la evaluación: tres tipos posibles de funciones..... | 252 |
| ¿La evaluación determina el currículum y la enseñanza? | |
| La autonomía de las escuelas y la cuestión de la acreditación..... | 257 |
| Necesidad de renovar la evaluación. | 260 |
| Notas..... | 264 |
| | |
| Capítulo 9. A modo de conclusión. | 269 |
| Nostálgicos y futuristas..... | 269 |
| Afirmar/transformar la tarea docente. | 272 |
| Notas..... | 274 |
| | |
| Índice temático-alfabético..... | 275 |

Capítulo 4

Comunicación y aprendizaje. La complejidad de la experiencia escolar

I. Comunicación

"¿Por qué loS franceses...?"

H.: Papá, ¿por qué los franceses mueven los brazos para todas partes?

P.: ¿A qué te refieres, hija?

H.: Quiero decir, cuando hablan. ¿Por qué mueven así los brazos y todo eso?

P.: Bueno... ¿Y por qué sonríes tú? ¿O por qué das a veces patadas contra el suelo?

H.: Pero no es lo mismo, papá. Yo no muevo los brazos para todos lados como hace un francés. Tengo la impresión que no pueden dejar de hacerlo. ¿No te parece? (...)

P.: ¿Y qué piensas tú? Quiero decir, ¿qué se te ocurre cuando un francés mueve los brazos?

H.: Se me ocurre que parece tonto. Pero me imagino que a otro francés no le parece eso. Es imposible que todos parezcan tontos los unos a los otros. Porque si lo parecieran, dejarían de hacerlo. ¿No lo crees? (...)

P.: Bueno, supongamos que estás hablando con un francés y él mueve los brazos para todos lados, y luego, en medio de la conversación, cuando tú has dicho algo, deja de pronto de mover los brazos y se limita a hablar. ¿Qué pensarías entonces? ¿Qué en ese momento dejó de ser tonto?

H.: No... me asustaría. Pensaría que he dicho algo hiriente y que tal vez esté realmente enojado. (...)

P.: La cuestión es, después de todo, qué está diciendo un francés a otro francés cuando mueve los brazos. Y tenemos parte de una respuesta... lo que dice es que no está seriamente enojado...

H.: Pero no, eso no es razonable. Es imposible que se tome todo ese trabajo para poderle decir después al otro que está enojado, limitándose para ello a dejar los brazos quietos (...)

P.: A ti no te parece razonable que los franceses se tomen tanto trabajo para decirse unos a otros que está enojados o heridos. Pero, después de todo, ¿de qué trata la mayoría de las conversaciones, me refiero a las nuestras, las de los norteamericanos?

H.: ¡Papá, sobre todo tipo de cosas! (...) El béisbol y los helados y los jardines y los juegos. Y la gente habla de otra gente y de sí misma y de los regalos que recibieron para Navidad.

P.: Sí, sí... Quiero decir (...) está bien: quedamos en que hablan del béisbol, y de los jardines ¿Pero intercambian información? y si lo hacen, ¿qué información? (...)

H.: Papá, tú dijiste que toda conversación corriente consiste en decir a otros que uno no está enojado con ellos...

P.: ¿Dije eso? Pues no, no toda conversación, pero sí gran parte de ella. (...) De todas maneras, la mayor parte de las conversaciones gira solamente sobre si las personas están enojadas u otra cosa. Se ocupan de decirse unos a otros que se tienen afecto, lo que a veces es una mentira. Después de todo, ¿qué sucede cuando no se les ocurre nada que decir? Se sienten incómodos.

H.: ¿Y eso no es información? Quiero decir, información de que no están enojados.

P.: Indudablemente que sí. Pero es una clase de información diferente de la de 'el gato está sobre el felpudo.'"¹

¹ Los contenidos que la escuela debe enseñar se plasman en el currículum. Como veremos con más detalle en los próximos dos capítulos, el **currículum escrito** es el que los documento/s oficial/es que fija/n los contenidos a enseñar. Es a través de

Partiendo de este diálogo que presenta Gregory Bateson entre un padre y su hija preguntona e inquieta, en este capítulo intentaremos entender lo que pasa en el aula cuando el docente se propone enseñar alguna cosa. Esto es, ¿qué comunica la escuela cuando enseña? ¿Qué aprenden los alumnos en su experiencia escolar? Si bien no alcanzaremos a dar respuestas exhaustivas a estas preguntas, nos proponemos introducir algunas ideas que puedan ser útiles para pensar estas cuestiones.

La educación y las actividades de enseñanza implican poner en práctica un cierto tipo de comunicación. Este diálogo que hemos transcripto permite pensar la actividad educativa como un fenómeno comunicacional. En cierta medida, hemos hablado de este asunto en el capítulo 1, cuando planteamos que la transmisión educacional no comienza cuando el docente empieza a hablar sino que este acto está precedido por un complejo proceso social de construcción.

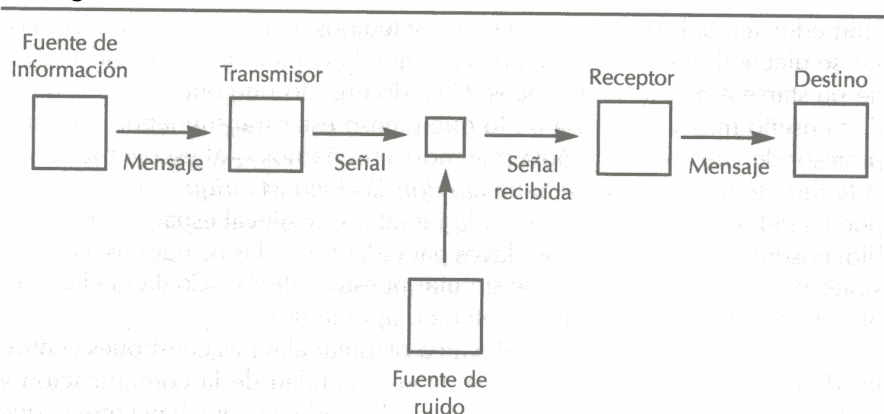
Si volvemos por un momento al diálogo planteado por G. Bateson, nos surgen de inmediato una serie de preguntas ¿de qué hablamos cuando nos comunicamos en las actividades de enseñanza y de aprendizaje? ¿Qué informaciones están presentes? ¿Podemos entender la comunicación educacional sólo a partir de los contenidos a enseñar? ¿Qué otras cosas se dicen al enseñar? Ya hemos visto que la noción de "contenido" puede prestarse a muchos equívocos. Cuando enseño un contenido, en realidad enseño más y otra cosa de lo que pienso estar transmitiendo. Nuestro profesor de Literatura Española pretendía enseñarnos -al escoger la elegía *A la muerte del Maestro de Santiago don Rodrigo Manrique*, su padre o el poema del *Mío Cid*- el gusto por la literatura medieval española. En cambio, nosotros aprendíamos las claves para identificar las respuestas a las posibles preguntas y los modos de simular nuestro interés. ¿Cuál era el contenido transmitido y cuál era el contenido aprendido?

Estas preguntas nos llevan a plantear algunas cuestiones centrales de las que trata este capítulo: a) la complejidad de la comunicación y de los mensajes escolares, b) la relativa independencia que hay entre lo que se enseña y lo que se aprende y c) los factores y las características específicas que definen la comunicación educativa. Comenzaremos por la primera de las cuestiones.

La complejidad del mensaje educativo: siempre se comunica (y se aprende) más de una cosa a la vez

La acción de educar es un fenómeno comunicativo. Se trata de transmitir un mensaje a los niños, de acercarles informaciones, de brindarles ideas acerca del orden y del funcionamiento de las cosas. Los docentes -como los norteamericanos del diálogo- se comunican con los alumnos para presentarles temas y asuntos, explicarles el manejo de determinados instrumentos, enseñarles lo correcto y lo que no lo es.

Cuando se habla de la educación o la enseñanza como fenómenos basados en la comunicación, se presenta el modelo creado por C. E. Shannon afines de la década de 1940 para describir ese proceso. Este modelo es el siguiente:



Modelo de Shannon de un sistema de comunicación.

Fuente: Shannon y Weaver. 1949.

este texto que los contenidos son presentados públicamente, ganan reconocimiento, son leídos y seleccionados por los docentes.

Este esquema, por su simplicidad, sintetiza la forma en que la mayor parte de las personas concibe la comunicación. Así, cuando se habla de la comunicación, tendemos a pensar en el movimiento de un mensaje (información) desde un emisor hacia un receptor a través de un canal de transmisión. Aplicado al estudio de la enseñanza, parecería claro que el docente es la fuente del mensaje y el alumno el destinatario. Optimizar la comunicación educativa y asegurar que el mensaje sea bien recibido implicaría, simplemente, disminuir los ruidos en la comunicación. Esto presenta, sin embargo, varios problemas:

- El primer problema es que la comunicación educativa, más que una diada docente-alumno en la que el primero transmite cosas al segundo, es una compleja red donde todos son -al mismo tiempo- emisores y receptores. La complejidad real de las redes de comunicación se asemeja bastante poco al difundido esquema de Shannon.
- El segundo problema es que el fenómeno de la comunicación supone que existen tres procesos: 1) transmitir algún tipo de información en el espacio, 2) almacenar información en el tiempo y 3) procesar y elaborar la información. Se ha tendido, por lo general, a ver la enseñanza como un proceso de transmisión, como si esta transmisión no estuviera condicionada por las formas en que la institución escolar, el docente y los alumnos almacenan y procesan los mensajes.²
- La tercera cuestión está relacionada con la naturaleza del mensaje: No son contenidos explícitos lo único que se comunica. Al hablar de San Martín, del ecosistema o de la regla de tres también se comunican valores, formas de relacionarse, sentimientos, jerarquías, formas de ordenar las cosas. Además, docentes y alumnos no "hablan" sólo con la palabra, sino también con el cuerpo, con los gestos, con las distancias y con las acciones.

Todo mensaje social comunica más de una cosa a la vez y cada vía de comunicación -la palabra, la postura corporal, la distancia, el gesto, etc.- tiene su propio código, su propio lenguaje. Y lo que muchas veces sucede -en una familia o en un aula- es que el mensaje que llega por las distintas vías no siempre es coherente o consistente. Es el ejemplo de la madre que le dice al hijo que lo ama mientras su cuerpo permanece rígido, impasible y distante. La educación está llena de este tipo de paradojas, de estos "dobles mensajes". Ejemplo de este tipo de fenómenos es la enseñanza en forma autoritaria de los valores de la democracia o la práctica de la "lectura autónoma" a partir de normas detalladamente dictadas por el docente.

En la transmisión sistemática que se produce en la escuela, los mensajes son múltiples, complejos y provienen de diversas fuentes. Como hemos planteado en el capítulo 2, todo "habla", comunica o tiene efectos formativos en la escuela: las palabras del docente, la distancia de los bancos, la decoración de las paredes, los horarios, el tipo de comunicación que se promueve entre enseñantes y aprendices. En las comunicaciones escolares se transmiten mensajes cuyo contenido es explícito y deliberado (los contenidos que el docente se propone enseñar). Pero hay otros componentes del mensaje, por lo general menos explícitos, que definen la relación entre los que se comunican. Son los meta-mensajes, los "mensajes que transmite el mensaje". Y lo que sucede con la hija en el diálogo imaginado por Bateson, también acontece entre docentes y alumnos: ¿qué es lo que estamos diciendo en verdad? Como lo demostró Sigmund Freud hace casi cien años, no somos conscientes de gran parte de nosotros mismos ni de cierta porción de lo que comunicamos. Como los franceses referidos por Bateson, a menudo nos decimos cosas sin saberlo.

El docente, para ser considerado como tal, debe aprender a comunicar cosas a sus alumnos. Pero no es menos cierto que quien se dedica a trabajar con personas y grupos debe también saber meta-comunicar, esto es, debe aprender a comunicarse acerca de la comunicación. El desarrollo de la metacomunicación en el aula es tan importante como la comunicación misma, puesto que es lo que nos permite dar cuenta del estado de la comunicación, de las percepciones y los sentimientos de los que participan en ella.

En buena medida, la enseñanza y el aprendizaje son algo parecido a una comedia de enredos o equivocaciones, en la que gran parte del tiempo uno está tratando de entender qué es lo que el otro quiere decir mientras intenta decir lo que quiere decir *realmente*. Y, en el medio de estos enredos, está el currículum. Como una pareja que necesita hablar sobre "lo que nos pasa", docentes y alumnos

² Citado por Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1987, pág. 32.

también necesitan revisar a menudo qué es lo que sucede cuando se están comunicando. Cuando hacen esto, el objeto de la tarea se desplaza: deja por un momento de centrarse en la enseñanza y el aprendizaje de ciertos contenidos para atender a los problemas que se plantean en la tarea de enseñar y de aprender. Haciendo esto, docentes y alumnos aprenden a meta-comunicarse.

El mensaje educativo siempre es doble, "habla" de algo específico (las reglas ortográficas, las causas de la Revolución de Mayo) mientras está "hablando" de otras cosas a la vez (*las maneras correctas de comportarse, los límites al cuestionamiento de la palabra adulta*). Pero los alumnos no aprenden sólo lo primero, sino que todo se aprende y se enseña al mismo tiempo. La comunicación educacional articula siempre dos tipos de mensajes: un mensaje relativo al contenido y un mensaje relativo a la definición de los que se comunican (*lo que es ser un buen o un mal alumno, lo que está permitido decir, etcétera*).

Si la enseñanza y el aprendizaje se basan en procesos comunicativos, esto supone que cada uno de los participantes (docente y alumnos, fundamentalmente), tiene sus propias formas de transmitir, almacenar y procesar los mensajes. En este complejo intercambio de influencias comunicativas, la actividad central del docente es enseñar; la del alumno es aprender. En la tercera parte de este capítulo (y en los capítulos 5 a 8) veremos de qué modo el docente puede pensar y organizar su rol en este juego. A continuación, en la segunda parte de este cuarto capítulo, nos proponemos analizar, en forma relativamente breve, el modo en que los aprendices/alumnos -ayudados y monitoreados por la escuela- desarrollan sus capacidades para participar de los intercambios sociales, políticos, culturales y económicos que configuran la sociedad.

II. Aprendizaje

¿Qué es aprender?

Todos los seres humanos necesitamos algún tipo de ayuda para adquirir un complejo conjunto de habilidades, saberes y modos de relación. La dotación genética de los seres humanos precisa ser complementada con la formación/internalización de pautas y herramientas culturales. La forma que tenemos para preparar a las personas para participar de los intercambios sociales es crear un sistema de comunicación/influencia educativa.

Pero si la asistencia educativa existe es porque los seres humanos nacemos con cierto potencial de desarrollo. El potencial de desarrollo es la diferencia que existe entre lo que una persona (un bebé, un niño o un adulto) puede hacer por sí misma y lo que podría hacer si contara con la ayuda de otra persona más experimentada que ella.³ Desde este punto de vista, el propósito de la educación es brindar a los aprendices la ayuda que necesitan para alcanzar niveles más evolucionados de desarrollo.

Los procesos de influencia que la escuela se propone provocar se concretan en el desarrollo individual de diferentes modos de pensar, sentir y actuar. Por eso -aunque el tema no forme parte del eje problemático que este libro se propone desarrollar- conviene que nos detengamos brevemente en la cuestión del aprendizaje.

Innumerables trabajos han sido producidos para tratar de entender el modo en que se produce el desarrollo de las capacidades humanas. Desde diversas disciplinas (psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje, psicología social, psicología de la personalidad, etología, etc.) se intenta dar cuenta de los procesos mediante los cuales los animales con mayor grado de evolución complementan sus respuestas genéticamente programadas con el desarrollo de conductas aprendidas más o menos complejas. Dicho esto, veamos una definición amplia de lo que es el aprendizaje. Podemos decir que **el aprendizaje es una modificación relativamente estable de las pautas de conducta realizada en función lograr de una adaptación al medio en que vive el organismo o individuo.**

Como toda definición general, merece muchas aclaraciones o explicaciones adicionales. Entre estas aclaraciones podemos decir que:

³ Esta concepción del desarrollo y de la educación tiene su inspiración en los planteos de Lev Vygotsky.

1. entendemos por "conductas" tanto las acciones externas (físicas, observables) como las internas (mentales, no-observables) que realiza el individuo;
2. en el aprendizaje, los cambios de conducta son estables (asustarse ante una explosión repentina no constituye un cambio de conducta estable);
3. hay aprendizaje cuando se produce una mejor adaptación al medio, una capacidad creciente para tratar con problemas de mayor complejidad (si se produce una "desadaptación" no hay aprendizaje⁴);
4. existe una complejidad y diversidad de aprendizajes porque las conductas humanas también son complejas y diversas (no es lo mismo aprender a controlar esfínteres que aprender a resolver ecuaciones, percibir una situación peligrosa o reconocer a Gabón en el mapa de África);
5. el aprendizaje supone una reconstrucción o reorganización de las conductas previas del individuo (de la memoria y de la forma en que procesa sus experiencias);
6. el aprendizaje modifica la relación que el individuo mantiene con los objetos y con el mundo;
7. el aprendizaje siempre pone en juego cuestiones relacionadas con el significado y la afectividad (*atracción o rechazo, amor u odio*);
8. por último, el aprendizaje es un proceso que no sólo realizan los seres humanos, sino también otros seres vivos.

La escuela se propone lograr una serie muy larga y compleja de aprendizajes, desde aprendizajes muy simples hasta aprendizajes muy complejos y diversos, desde hábitos básicos hasta actitudes y sentimientos y habilidades cognoscitivas de gran abstracción. Evitar la suciedad, ayudar y sentir compasión por alguien que sufre, describir la estructura conceptual de una teoría, analizar los supuestos de un punto de vista, manejar una herramienta, reconocer el momento en que es conveniente hablar para dejar una buena impresión en los demás... los aprendizajes que se propone desarrollar o que se desarrollan en la escuela son innumerables. Se trata de múltiples modificaciones de los patrones de conducta de las personas que la participación en la escuela -por distintas vías- potencia o inhibe.

Las teorías sobre el aprendizaje⁵

A lo largo del siglo XX, diversas teorías -centralmente originadas en el campo de los estudios psicológicos- se han propuesto estudiar el complejo y diverso fenómeno del aprendizaje. El docente o el estudioso de estas cuestiones tiene a su disposición una muy amplia gama de perspectivas y teorías que ofrecen conceptos y principios para comprender los fenómenos de aprendizaje que se producen en la escuela. A manera de ilustración, distinguiremos dos grandes perspectivas en este terreno⁶ a) las teorías asociacionistas del aprendizaje y b) las teorías mediacionales del aprendizaje.

El criterio elegido para la clasificación es la concepción intrínseca del aprendizaje.

a. Teorías asociacionistas del aprendizaje

La primera familia concibe al aprendizaje -en mayor o menor medida- como un proceso de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por condiciones externas. Estas teorías no consideran aspectos o variables referidas a la estructura interna del individuo. El sujeto aprende

⁴ El concepto de aprendizaje es, de este modo, un concepto "valorativo": no cualquier cambio de conducta más o menos permanente es considerado un aprendizaje. Para que lo sea, debe ser una adaptación superadora. Si una persona que ha envidado se encierra en su casa y deja de frecuentar las amistades que la hacían disfrutar de la vida, tendríamos entonces un no-aprendizaje. Si, en cambio, enfrenta su situación y desarrolla nuevas conexiones y actividades, se puede decir que hubo aprendizaje. Vemos que el aprendizaje está ligado con la capacidad vital de adaptarse positivamente a los cambios que el ecosistema -social/natural- le plantea a un individuo

⁵ No vamos a detenernos en la explicación de las ideas que sostienen cada una de estas teorías, ya que eso sería objeto de otro libro. El lector puede encontrar desarrollos sistemáticos y sencillos de las distintas teorías en Swenson Leland: *Teorías del Aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós, 1984. También se Puede consultar el clásico libro de Hilgard, R. y Bower, G. *Teorías del aprendizaje*. Barcelona, Trillas, 1973.

⁶ Seguimos en este Punto la clasificación propuesta Por Pérez Gómez en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.

cuando establece conexiones estables frente a ciertos estímulos que se le presentan; los refuerzos - positivos o negativos- con los que el medio "premia" o "castiga" la conducta aprendida.

Dentro de las teorías asociacionistas o del condicionamiento, podemos encontrar a las teorías del condicionamiento clásico (Pavlov, Watson) y las teorías del condicionamiento operante (Hull, Thorndike y Skinner).

b. Teorías mediacionales del aprendizaje

El primer grupo de teorías mediacionales considera que en todo aprendizaje intervienen -en forma más o menos decisiva- ciertos mecanismos internos del individuo. Para estas teorías, el aprendizaje es un proceso de comprensión creciente de relaciones, en el que las condiciones externas actúan mediadas por estructuras o esquemas internos del individuo. La explicación de cómo se construyen -condicionados por el medio- los esquemas internos que intervienen en las conductas de las personas es el propósito central de estas teorías. Se interesan por el funcionamiento de estas estructuras internas que el sujeto construye para adaptarse cada vez mejor al medio en que vive. Es lo que diferencia a estas teorías: para algunas corrientes se trata de configuraciones perceptivas que permiten dar significado a los acontecimientos (la psicología de la Gestalt); para otros se trata de esquemas de acción que se organizan en estructuras cada vez más complejas y abstractas (Piaget). Otras teorías piensan a los seres humanos a partir del modelo computacional, según las formas en que las personas procesan, almacenan y relacionan la información. De este modo, dentro de las teorías mediacionales pueden distinguirse:

1. las teorías que destacan el aprendizaje social que se realiza por imitación de modelos (Albert Bandura, Karl Lorenz),
2. las teorías cognitivas: teoría de la Gestalt, teorías genéticas (Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel, Lev Vigostky)⁷ y
3. las teorías del procesamiento de la información (Gagné, Simon).

Estas teorías consideran al aprendizaje como un proceso de construcción de conexiones entre un estímulo que brinda el medio y una respuesta del organismo que aprende. Siguiendo estos planteos, el alumno es considerado un productor de conexiones frente a los estímulos del medio y el conocimiento o como el producto de una elaboración del sujeto y no una mera copia de la realidad.

Si el lector efectuara un recorrido por algunas de estas teorías, podría apreciar no sólo la diversidad de formas en que podemos analizar los procesos de aprendizaje, sino también la existencia de distintos tipos de aprendizajes. Lo cierto es que cada teoría parece explicar mejor cierto tipo de aprendizajes pero no otros. Y así como hay diferentes tipos y contenidos de aprendizaje, hay diversas formas de analizarlos y explicarlos.

Las teorías del aprendizaje brindan explicaciones necesarias, pero no suficientes

En las últimas décadas se ha generalizado en la educación la pretensión de establecer una dependencia directa de la enseñanza respecto de los principios y los conceptos que se derivan de las teorías del aprendizaje. A pesar de que tal deseo se ha demostrado ilusorio, muchos educadores siguen manteniendo la creencia en la posibilidad de establecer una traslación directa entre los descubrimientos de la psicología del aprendizaje y la enseñanza. De este modo, aparece la idea de una enseñanza constructivista basada en la psicología piagetiana del aprendizaje o metodologías educativas basadas en el procesamiento de información, la neurolingüística u otras disciplinas.

El concepto de aprendizaje es un requisito indispensable para cualquier estrategia de enseñanza. Para intentar enseñar algo debemos tener una cierta idea o supuesto de cómo los aprendices procesan los mensajes y modifican sus conductas a lo largo del tiempo. De hecho, todo aquel que enseña algo -

⁷ Sobre este conjunto de teorías, ver: Baquero, R.: Vigostky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires, Aique, 1996; Carretero, M.: Introducción a la psicología cognitiva. Buenos Aires, Aique, 1997 y Ferreiro, E.: Piaget. Colección Los Hombres. Buenos Aires, CEAL, 1995. Sobre la importancia de Piaget y Ausubel en la práctica educativa ver Carretero, M.: Constructivismo y educación. Buenos Aires, Aique, 1993.

lo sepa o no- tiene una teoría o una metáfora para explicar el aprendizaje: puede usar la metáfora de la planta (*al niño hay que regarlo y cuidarlo para que crezca por sus propios medios*), de la tabla rasa (*el niño llega al mundo como una hoja en blanco*) o cualquier otra.⁸ La historia de la teoría del conocimiento es sumamente rica en imágenes e ideas al respecto.⁹ Sin embargo, no es posible obtener indicaciones precisas sobre qué y cómo enseñar a partir de una teoría del aprendizaje. Esta imposibilidad se deriva de una serie de razones:

- a. Las teorías del aprendizaje dan una información básica acerca del modo en que las personas aprenden; pero este saber no es suficiente ni conclusivo respecto de qué, cómo y cuándo enseñar.
- b. Las teorías del aprendizaje pretenden explicar y comprender los hechos. La enseñanza, por su parte, se propone provocar cambios, lo que trae cuestiones de tipo ético y práctico. El modo en que aprenden los alumnos no es el único determinante respecto de la enseñanza. Hay muchas otras influencias, decisiones e intereses -de las que hemos hablado en el capítulo 1- que moldean el qué y el cómo deben aprender los alumnos.
- c. La mayor parte de las teorías psicológicas del aprendizaje son modelos explicativos que han sido creados en situaciones experimentales y sólo en forma parcial pueden explicar el funcionamiento real de los procesos de aprendizaje en el aula o del aprendizaje en la vida cotidiana.¹⁰
- d. La mayor parte de las veces, se ha centrado la atención sobre el individuo particular *como* sujeto de aprendizaje, olvidando que el aprendizaje se produce con y en grupo. El énfasis en los procesos de aprendizaje individual y en los mecanismos cognitivos del alumno ha provocado el desarrollo de una tendencia a reducir la compleja problemática del aprendizaje, la comunicación y la enseñanza escolar aun problema de explicación psicológica. En los procesos de aprendizaje escolar intervienen factores sociales que no pueden entenderse desde la explicación psicológica de los procesos que realiza el estudiante.

La concepción sobre el aprendizaje es una de las ideas reguladoras de la enseñanza; es una de las ideas que están en la cabeza del docente para indicarle lo que podría o debería hacer. Pero no es la única y, quizás, no sea siempre la más importante. Es claro que la actividad de enseñar necesita apoyarse en alguna concepción o teoría acerca del modo en que el sujeto aprende. Sin embargo, por las razones expuestas, no es posible realizar una transferencia directa de los principios explicativos de una psicología a las prácticas de enseñanza. Por eso no puede existir una enseñanza que sea "piagetiana", "vigotskyana" o "gestáltica". Ante todo, por el simple hecho de que -además de la teoría sobre el aprendizaje- la enseñanza que realiza el docente y el aprendizaje que despliegan los alumnos están influidos por muchas otras cosas. Lo que cada teoría del aprendizaje hace es brindarnos una idea, un modelo, un esquema que nos permite pensar cómo aprende una persona. Pero se trata de modelos relativamente simples, de ideas que nos aproximan a una realidad muy compleja. Estas teorías no nos dan ninguna "verdad", sino que nos aportan formas de ver y cada forma de ver permite destacar diferentes aspectos del aprendizaje.

El aprendizaje escolar y las exigencias del aula

La escuela es la institución especializada en la transmisión cultural sistemática de la cultura elaborada que la sociedad selecciona para su reproducción y conservación. Pero lo que constituye la función distintiva de los grupos educativos es presentar a sus miembros culturas que tienen existencia

⁸ Recomendamos la lectura de un libro sumamente interesante, que analiza el rol de las metáforas y los lemas en la tarea educativa. Se trata del trabajo de I. Scheffler: *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires, El Ateneo, 1970.

⁹ Un recorrido por cualquier libro de historia de la filosofía puede brindar un buen panorama de estas metáforas o concepciones acerca del aprendizaje. Habría que revisar, por ejemplo, las concepciones de Platón, San Agustín, Descartes, Locke, Hume y Kant. Un buen punto de partida puede ser el trabajo de S. Stumpf: *De Sócrates a Sartre*. Buenos Aires, El Ateneo, 1979.

¹⁰ Al respecto, puede consultarse el artículo de Neville Bennet, "Investigaciones recientes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula", incluido en el libro compilado por Mario Carretero: *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique, 1998.

y fundamento fuera de los mismos. La educación existe para proporcionar a los individuos acceso a culturas que están fuera de la suya. Pero la característica y la dificultad de los grupos escolares consiste en que tienen como misión introducir a sus miembros en culturas "no-naturales". Y este hecho determina algunas de las características que adquiere el aprendizaje realizado en las instituciones escolares:¹¹

1. El aprendizaje escolar es un aprendizaje institucionalizado, regulado

El aprendizaje escolar es un tipo de aprendizaje peculiar, porque se produce dentro de una institución con una clara función social, donde el aprendizaje de los contenidos establecidos por el currículum se convierte en el fin específico de la vida y las relaciones entre los individuos que conforman el grupo. El aprendizaje que realizan los alumnos -al participar de la vida y las actividades que le propone la escuela- es un aprendizaje guiado, monitoreado, controlado.

2. El aprendizaje escolar es un aprendizaje descontextualizado

Por otra parte, el aprendizaje escolar es un aprendizaje fuera de contexto. En la escuela se aprenden cosas que casi nunca están presentes o en las que no se participa. Los contenidos que la escuela presenta a sus alumnos no son requeridos por la participación directa en una actividad social determinada (saber jugar al fútbol, saber bailar, sumar al hacer las compras) sino por los requerimientos de un currículum que establece lo que se debe saber. El aprendizaje escolar es claramente descontextualizado, des- naturalizado; la escuela le pide al alumno que aprenda cosas distintas entre sí, de forma diferente y para un propósito distinto de aquél que rige su aprendizaje en otras instancias sociales. En el aula, el aprendizaje se desliga -en buena medida- del uso inmediato y del goce de la participación en una actividad específica. No es de extrañar, por lo tanto, que el alumno construya esquemas y estrategias específicas, diferentes entre sí, para afrontar las exigencias que le plantea la escuela y las que le plantean otras actividades.

3. El aprendizaje escolar se realiza en un grupo-clase

El aprendizaje es un proceso personal pero se realiza con el concurso de otros individuos. Se aprende *con* otros y *de* los otros. Pero lo característico de la escuela es que estos "otros" adquieren formas muy precisas: un *otro* adulto, depositario de la autoridad y del saber (el docente) y un conjunto de "pares" de edades muy similares. El aprendizaje escolar se da en el contexto de un grupo-clase, en el que se produce una recíproca influencia entre profesores y alumnos.

4. El aprendizaje escolar se produce en una compleja red de comunicación, negociación e intercambios

En la escuela y en el aula, el docente y el estudiante son efectivamente procesadores activos de información y de comportamientos, pero no como individuos aislados sino como miembros de una institución cuya intencionalidad, organización y formas de control crean un clima de intercambio muy particular. El aprendizaje de los alumnos se produce en grupos sociales atravesados por intercambios físicos, afectivos e intelectuales. La clase es un sistema social en el que existen conflictos de poder, atracción, rechazo, negociación. Por eso, el aprendizaje escolar es siempre un aprendizaje múltiple, complejo y contradictorio.¹²

¹¹ En este punto seguimos la denominada "perspectiva ecológica" de análisis de la escuela. El modelo ecológico, cuyo representante más destacado es el investigador norteamericano Walter Doyle, concibe la vida del aula en términos de un ecosistema organizado alrededor de intercambios socioculturales complejos y conflictivos. Como el lector podrá apreciar, las tesis que esta perspectiva plantea se acercan bastante a las de aquellos trabajos que intentan analizar el funcionamiento del "currículum oculto". Sobre estos temas, recomendamos la lectura del clásico libro de Philip Jackson: *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1994. También se pueden leer algunos trabajos más breves, compilados por Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1985.

¹² Para que el docente pueda promover el aprendizaje de sus alumnos a través de una buena enseñanza (ver capítulo 5), debe conocer las múltiples comunicaciones, demandas y mensajes que se establecen en la vida del aula.

Existe una visión muy difundida que reduce la comunicación en el aula a la relación entre el docente, los alumnos y el mensaje a transmitir (la materia o los contenidos a enseñar). Sin embargo, la interacción en el aula no puede ser entendida a partir de un modelo unidireccional de influencia que va del docente hacia los alumnos. Se trata de un grupo social con un complejo sistema de comunicaciones; todos los miembros que forman parte de él afectan y son afectados. El docente no es el único que influye o actúa, ya que también los alumnos desarrollan sus propias iniciativas. Lo que a menudo ocurre es que las acciones de los alumnos se oculten porque el modelo de relación e intercambio impuesto por el docente las excluye o las sanciona. Pero la pasividad frente al trabajo, la resistencia, la indiferencia o la "indisciplina" forman parte del sistema de mensajes y metamensajes que circulan en cualquier aula. La vida del aula es simultánea, inmediata y poco previsible. Cualquier pretensión de interpretarla desde una visión simplista o unidireccional está condenada al fracaso. El aula es como un ecosistema que posee un equilibrio inestable y complejo: su riqueza sólo puede captarse teniendo en cuenta que en ella confluyen

- a) elementos que definen el clima físico y psicosocial (objetivos de la tarea, el clima de trabajo, expectativas, lugares, tiempos, actividades);
- b) distintas experiencias personales y sociales¹³ y
- c) diversos mensajes y formas de comunicación (los contenidos que se enseñan y la estrategia comunicativa que caracteriza los intercambios en el aula).

5. El aprendizaje escolar supone distintos niveles de intercambio

El aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio cargado de influencias simultáneas, como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto. El aprendizaje escolar es, a la vez, intrapersonal, interpersonal y colectivo.

- a) En el nivel intrapersonal, los significados se transforman por el aprendizaje de cada persona. Es el proceso por el que se incorporan nuevos contenidos y nuevos significados en la estructura cognitiva y afectiva de cada individuo.
- b) En el nivel interpersonal, el aprendizaje escolar involucra el intercambio de información o de mensajes entre todos los que participan en el aula. Estos intercambios pueden o no estar previstos por el docente, pueden ser formales o informales y pueden ser explícitos o implícitos.
- c) En el nivel grupal, el individuo recibe y produce mensajes como miembro de un grupo: sus normas, pautas de interpretación y actuación. En este sentido puede decirse que también el grupo de clase actúa como un procesador colectivo de información. Por eso el alumno tiene que internalizar los códigos generados por el grupo-clase para poder intervenir en los intercambios.

6. El aprendizaje escolar está regulado por las necesidades de "supervivencia", la evaluación y el control

Las comunicaciones y el aprendizaje de saberes, técnicas y actitudes que se realizan en el aula se encuentran condicionados por la evaluación y el control de una autoridad adulta. Esta autoridad premia las conductas aprendidas que se consideran válidas y castiga las adaptaciones que la institución -o el docente¹⁴- considera no deseables. De este modo, el control, la evaluación y el funcionamiento de la autoridad que son inherentes a la escuela (ver capítulo 7) condicionan los procesos de aprendizaje.

La vida de las escuelas está regida constantemente por el carácter evaluador de todo lo que ocurre dentro de ellas. Por lo general, el intercambio entre docentes y alumnos -y a veces, de los alumnos entre sí- es una negociación más o menos explícita de acciones del alumno para obtener buenas calificaciones del profesor y para poder "sobrevivir" en la escuela. La vida en el aula y en la clase es un

¹³ En el aula se encuentran los significados y los modos de actuar que conocen los alumnos con los de los docentes; cada uno de los cuales suponen experiencias, presupuestos y modos de comprensión diferentes entre sí. Para que el docente pueda actuar de manera eficaz y democrática, debe analizar permanentemente la trama de historias, ideas, afectos y hábitos que cada uno de los participantes ha acumulado en su experiencia personal y social y que activa opone en juego en su participación en la escuela.

¹⁴ Realizamos esta salvedad porque no siempre el docente coincide con las definiciones, pautas o valores que se sostienen en una escuela.

proceso constante de negociaciones: por las notas, por las tareas, por los temas, por las acciones permitidas o prohibidas. En las escuelas con estilos democráticos, esta negociación puede realizarse de manera explícita y abierta, mientras que en las instituciones más tradicionales o autoritarias esta negociación se efectúa de manera encubierta y conflictiva y, a veces, violenta¹⁵. Pero la negociación se produce siempre. En las aulas donde el profesor o el maestro son las únicas e inapelables autoridades respecto de las normas y las reglas de juego, la negociación toma la forma de resistencia pasiva, desinterés o de oposición abierta por parte de los alumnos.

En la escuela -como en toda institución- hay negociación porque existe la ambigüedad, el malentendido y el conflicto. El problema es que lo que la escuela se propone hacer o lo que demanda a sus alumnos no siempre es claro para éstos; lo mismo puede decirse desde el lado del docente: ¿qué esperan que haga o diga?, ¿cómo debo comportarme? La vida escolar genera tareas cuya meta y sentido se puede comprender o realizar fácilmente siguiendo ciertas pautas, consignas o procedimientos conocidos. Pero hay otras tareas o actividades cuya finalidad o concreción es abierta, indeterminada (*el recreo, el juego, las tareas expresivas*). La tarea de aprender y la tarea de enseñar plantea riesgos -tanto a los docentes como a los alumnos-; algunas escuelas pueden tener la característica de incrementar o disminuir el riesgo que plantean a sus alumnos y docentes y, por consiguiente, generar más confianza o más desconfianza en sus diferentes miembros.

7. El aprendizaje escolar está regulado por las tareas y por las formas de participación que el docente y la escuela proponen

El aprendizaje escolar está condicionado o regulado por dos factores que se relacionan: las tareas pedagógicas y las formas de participación.

Las tareas pedagógicas o académicas son aquellas actividades regulares que la escuela y el docente organizan para concretar el currículum. Es el conjunto de tareas estructuradas que deben ser cumplidas por el individuo y el grupo. Esta estructura determina el significado que adquieren todas las tareas y las conductas de los estudiantes: ¿en qué, para qué y cómo trabajan los alumnos? ¿Qué formas de relacionarse o de comunicarse promueven las tareas en esta escuela? La contestación a estas preguntas define el significado que el trabajo escolar tiene para los alumnos.

La forma de participación se establece en las normas y las pautas -explícitas o implícitas- que ordenan las relaciones en el aula: ¿de qué modo se establece la participación de los alumnos? ¿Quién define las normas y las formas de comunicación que se consideran válidas? ¿Todo ha sido definido por la escuela, por las figuras de autoridad? ¿Qué iniciativas se les reconocen a los estudiantes y en qué temas o cuestiones? Para analizar estas cuestiones en el aula y en la escuela es necesario analizar, entre otros aspectos:

- Las formas de gobierno y control que organizan los intercambios en la clase (*el docente reta constantemente a los alumnos, funcionan consejos de aula, los alumnos participan de las tareas de control y toman decisiones, etcétera*);
- el clima psicosocial que se establece (*competencia, cooperación, conflicto, rivalidades*) y define las relaciones horizontales y verticales¹⁶;
- los patrones culturales que funcionan (*prejuicios, concepciones de autoridad, relaciones autoritarias o democráticas, visiones sobre los géneros masculino/femenino*);
- la definición de roles y estereotipos individuales (*"alumno-problema", "genios", "lerdos", "trabajadores"*)¹⁷.

¹⁵ Analizaremos las cuestiones de la negociación y la violencia en el capítulo 7.

¹⁶ Las relaciones son "horizontales" entre pares (entre alumnos o entre docentes) y son "verticales" las que se establecen entre categorías distintas (de los alumnos con el docentes, por ejemplo).

¹⁷ La cuestión del funcionamiento de los estereotipos y los prejuicios en la escuela constituye un tema sumamente interesante pero que no podemos abordar dentro de los límites de este libro. El lector interesado en estos temas vinculados con la psicología social de la enseñanza puede empezar su recorrido consultando la obra de Serge Moscovici: *Psicología social*. Tomo II. Barcelona, Paidós, 1986 (en particular, el capítulo 18, "Psicosociología de la educación").

Las formas de participación -al afectar la conducta y los sentimientos de las personas- condicionan el tratamiento de los contenidos dispuestos por el currículum. Pero, al mismo tiempo, las tareas y los contenidos que propone el docente determinan las formas de comunicarse y relacionarse en el aula y en la escuela. Entre estos dos aspectos -tareas pedagógicas y modos de participación- existe una relación estrecha: cada una puede potenciar u obstaculizar el desarrollo de la otra.¹⁸

Para pensar la enseñanza

Cuando el docente se propone desarrollar una cierta tarea educativa, debe comprender la compleja red de influencias y mensajes que van a potenciar, inhibir o impedir la realización de los objetivos propuestos. Comprender la vida del aula es un requisito previo para evitar que la intervención docente esté plagada de arbitrariedades o de exceso de voluntarismo.

Como veremos en el próximo capítulo, la enseñanza es una actividad práctica que se propone gobernar o dar forma a las experiencias educativas para orientar -en un sentido determinado- las influencias que se ejercen sobre los alumnos. Es evidente que según el modo en que se concibe y explica la vida del aula se deriva una forma de actuar o de organizar las tareas de enseñanza. Pero, ¿cómo pensar y organizar la actividad de enseñanza vista la complejidad del proceso de aprendizaje y comunicación que se establecen en la escuela? Una conclusión que alguien podría sugerir es que, dada la complejidad de los procesos de comunicación y aprendizaje, lo mejor que se puede hacer es basar la enseñanza en "lo que aparece en el aula". Pues bien, no pensamos que la improvisación o la Inspiración del momento sean la solución de este problema. Quizás haya que decidir con qué ideas e instrumentos sea posible estimular el aprendizaje y entender, manejar y enriquecer esta complejidad. Por otro lado, alguien podría decir que no es posible abarcar y comprender la totalidad de los mensajes que circulan en la clase y que, por lo tanto, lo que hay que hacer para favorecer el aprendizaje es dictar clase y desarrollar un programa. Sin embargo, con esta visión no hacemos más que desconocer que -además de la comunicación "oficial" y explícita- existe un mundo de cuestiones, problemas e inquietudes que funcionan paralelamente a lo que la escuela suele proponer.

Si el aprendizaje se produce en la comunicación y hay diversos niveles de comunicación y de aprendizaje, lo que el docente intentará es no centrar su trabajo en uno sólo de los niveles. En la enseñanza tradicional existen dos sistemas de comunicación y de mensajes que no se tocan. Es como una doble vía: una oficial y una paralela o extraoficial. La primera le sirve a los alumnos para sobrevivir a las pruebas, los exámenes y los docentes; la segunda es esencial para participar en los grupos, en las relaciones afectivas, en la vida en general. El docente intentará aprender no sólo a comunicar (enseñar su materia, presentar contenidos a sus alumnos) sino también a metacomunicar (poder analizar la comunicación, comunicarse sobre la comunicación). Se trata de dos niveles que deben ser analizados en forma permanente, porque sin comunicación sobre la comunicación (metacomunicación), la comunicación se empobrece. Como la hija inquieta imaginada por Bateson, no podremos saber qué es lo que estamos diciendo a los demás cuando enseñamos de determinada manera. Si bien siempre existirán mensajes que no pueden ser totalmente controlados, el docente debe intentar acortar el abismo que a veces existe entre los mensajes oficiales y las necesidades de la vida social en la escuela. "Parar la pelota", traer ciertas cuestiones a la luz, poner en claro, trabajar lo implícito, ver lo que nos pasa cuando estamos enseñando o aprendiendo, son distintas maneras de

¹⁸ Esta relación entre tareas pedagógicas y formas de participación nos permite ver que la organización de la escuela también transmite ciertos contenidos. Basil Bernstein, por ejemplo, sostiene que la forma de organizar la vida de la institución está vinculada con las concepciones acerca del conocimiento a enseñar. De este modo, distingue entre a) un "currículum colección" y b) un "currículum integrado". En el primer tipo ("currículum colección"), los contenidos, los docentes y las especialidades están separados, no tienen mayores relaciones entre sí. Éste es el modelo de la educación secundaria tradicional: el trabajo es individualizado, las relaciones son jerárquicas y -en las comunicaciones- se da prioridad al saber especializado. En el segundo tipo (el "currículum integrado"), hay mucha relación entre docentes y entre contenidos de distintas disciplinas. Las relaciones son más horizontales, se valora el trabajo en equipo y la comunicación se torna menos restringida. Quien esté interesado en profundizar sobre esta distinción, puede leer el fascinante artículo de Bernstein, "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", incluido en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, op. cit., capítulo XXX.

nombrar ese movimiento que va de la comunicación a la metacomunicación, del "aprender sobre cosas" al "aprender sobre el aprender".

¿Pero cómo hacer que los alumnos aprendan la cultura elaborada implicándose activamente? ¿Cómo vincular un aprendizaje significativo con lo que la escuela se propone enseñar? Veremos que la respuesta implica la cuestión de la enseñanza como un proceso basado en la comunicación.