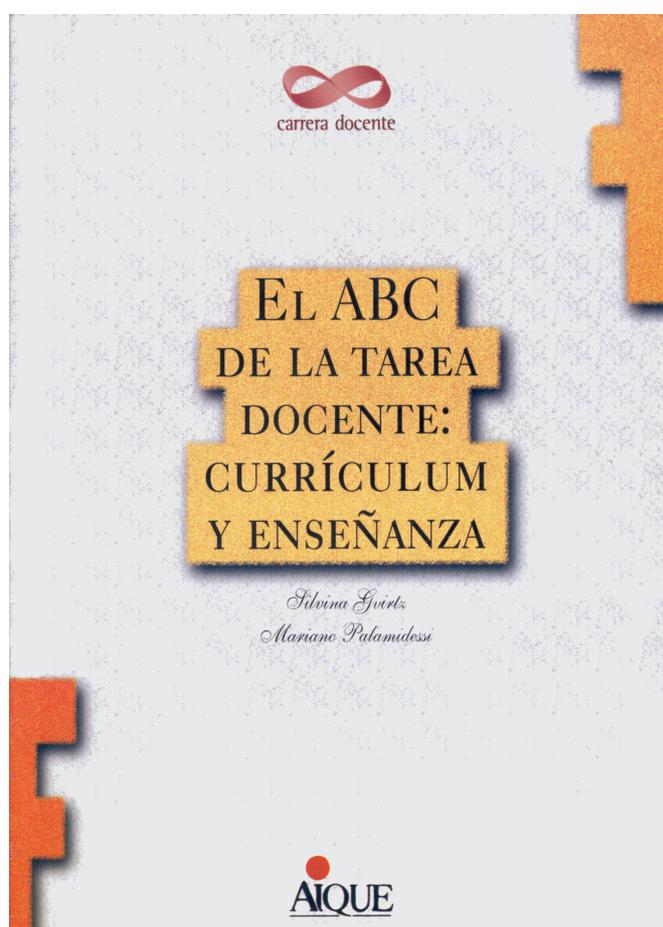


El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza

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 5

Enseñanza y filosofías de la enseñanza*

En este capítulo abordaremos dos importantes cuestiones. En primer lugar, una definición de la actividad de enseñanza y sus relaciones con los procesos de aprendizaje, analizando algunos de los problemas. En segundo lugar, describiremos dos grandes perspectivas, dos modos de comprender y actuar, es decir, dos filosofías básicas acerca de la enseñanza.

I. La enseñanza

¿Qué es la enseñanza?

En los capítulos anteriores centramos nuestra atención en diversos aspectos y dimensiones relacionados con la enseñanza (los contenidos, el currículum, la comunicación y el aprendizaje), pero sin tratar de llenar aún las problemáticas propias de la actividad de enseñar. Las primeras preguntas que podemos plantear al respecto son: *¿qué es enseñar?* y *¿qué es la enseñanza?* Y luego: *¿cómo y de qué manera se enseña?*, *¿hay algún procedimiento o método preciso para enseñar?* y *¿hay más de una forma de enseñar?* y si las hay, *¿cuáles son?*

La enseñanza es una actividad, un hacer, una práctica. Pero, ¿cómo tiene que ser una actividad para que la llamemos enseñanza? Gary Fenstermacher¹, un docente e investigador norteamericano, establece el concepto genérico de enseñanza como una actividad en la que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o una habilidad que la otra no posee; la primera intenta transmitir esos conocimientos o habilidades a la segunda, estableciéndose entre ambas una cierta relación a fin de que la segunda los adquiera.

¿Por qué hablamos de la enseñanza como un intento? Porque al tratarse de una relación entre personas no es posible asegurar que aquello que se debe o quiere comunicar sea efectivamente transmitido y adquirido. Para decirlo en un lenguaje más usual: el hecho de que el docente enseñe no significa que el alumno aprenda o que aprenda lo que se pretende enseñarle. Sin embargo, no hace falta desesperarse por esta afirmación: si el alumno no aprendiera nunca algo cercano o parecido a lo que se le intenta transmitir, la enseñanza sería una actividad sin sentido.

La enseñanza y el aprendizaje

Fenstermacher sostiene que la relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje es de dependencia ontológica y no de causalidad.² En esta relación, el concepto de enseñanza depende del concepto de aprendizaje, pues sin el concepto de aprendizaje no existiría el de enseñanza. Si no hubiera alguien que aprende, ¿de qué serviría desarrollar actividades de enseñanza? Sin embargo, no se trata de una relación causal, necesaria: de una enseñanza no se sigue siempre un determinado aprendizaje. La suposición de que existe la "enseñanza-aprendizaje" como un proceso continuo y

* Agradecemos la colaboración de la Lic. Constanza Necuzzi en la redacción de los capítulos 5 y 6.

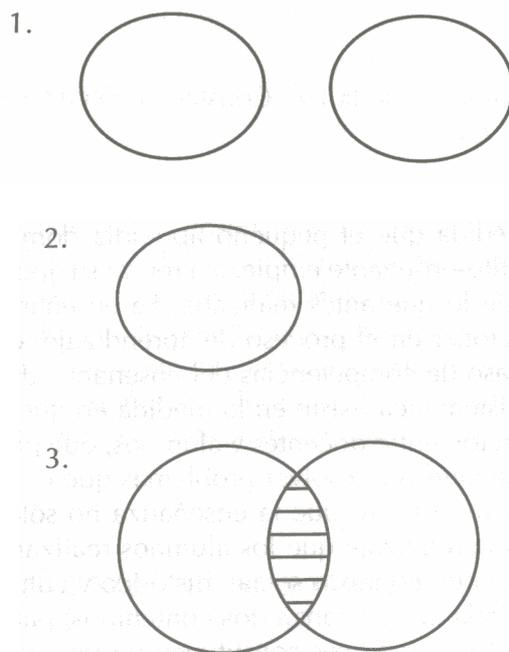
¹ Para la caracterización del concepto de enseñanza, véase G. Fenstermacher: "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock: *La investigación de la enseñanza*, T. I. Barcelona, Paidós, 1989.

² Esto quiere decir que si no existiera el aprendizaje, no tendría sentido la actividad de enseñar. La enseñanza depende, en su esencia, del fenómeno del aprendizaje. Es una dependencia ontológica (ontos= ser) en la medida en que el ser de la enseñanza es derivado: la enseñanza no provoca, crea u origina el aprendizaje; en todo caso, lo guía, lo facilita, lo controla.

necesario se deriva del hecho empírico de que, generalmente, las actividades de enseñanza van seguidas por el aprendizaje de los alumnos.

"Pensemos por un momento en qué difieren la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se produce dentro de la propia cabeza de cada uno. La enseñanza, por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más; no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un sólo individuo. (...) El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo. (...) Hay dos clases radicalmente diferentes de fenómenos."³

Veamos los siguientes esquemas:



- El primer esquema llevaría hasta el extremo nuestra afirmación de que la enseñanza y el aprendizaje son dos fenómenos y procesos separados: podemos aprender sin que nadie nos enseñe y podemos enseñar sin que nadie aprenda algo.
- El segundo esquema es la visión más usual acerca de estos dos fenómenos. Oímos hablar permanentemente de "el proceso de enseñanza- aprendizaje", perspectiva que es sostenida por algunos especialistas del campo educativo, pero también por muchos docentes. Como ya dijimos, esta concepción es producto del hecho de que, por lo general, las actividades de enseñanza tienen como correlato la producción de aprendizajes; pero lo cierto es que enseñanza y aprendizaje son dos procesos diferentes.
- El tercer esquema muestra la perspectiva que aquí adoptamos. La enseñanza existe como actividad -y como conceptualización- porque el aprendizaje ocurre, pero ambos procesos no se identifican necesariamente.

La enseñanza es una actividad que busca favorecer el aprendizaje. La enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda una ayuda. A la manera de los andamios que se colocan para construir un edificio y se van retirando a medida que el edificio se eleva, la enseñanza sería la guía o el sostén que el docente ofrece y luego retira para favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

La visión de la enseñanza como una actividad de andamiaje aparece bien clara si se aplica a la relación padres-hijos. Los adultos guían el aprendizaje del niño mediante la proporción de "ayudas": el niño comienza realizando las tareas más fáciles mientras que el adulto se reserva las más complejas. Y, a medida que el pequeño aprendiz domina ciertas operaciones o tareas, el adulto-enseñante empieza a retirar su apoyo, dejándole al niño la ejecución de lo que antes realizaba. La enseñanza es una guía

³ ídem, pág. 154.

que se intenta proporcionar en el proceso de aprendizaje; el objetivo de la enseñanza es el traspaso de competencias del enseñante al aprendiz.

La enseñanza sistemática existe en la medida en que se produce un proceso de comunicación entre docentes y alumnos, que permite que los primeros ayuden a los segundos a resolver problemas que no serían capaces de resolver por sí mismos. Claro que la enseñanza no sólo es "ayuda" sino también "guía" del aprendizaje que los alumnos realizan en la escuela. El aprendizaje se da en un contexto social, histórico y cultural determinado. Las ayudas que brinda la enseñanza (los contenidos) para resolver los problemas planteados a los aprendices constituyen un repertorio de soluciones moldeadas por la sociedad y la cultura; la resolución de problemas es cultural y socialmente relativa. Hemos propuesto pensar la enseñanza como una ayuda y una guía/tutela del aprendizaje⁴; ¿cómo concebir esa ayuda y esa guía?

Veamos dos definiciones actuales acerca de qué es la enseñanza. Lawrence Stenhouse afirma que:

"...la **enseñanza** (...) es la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios"⁵

Por su parte, Angel Pérez Gómez sostiene que:

"...la **enseñanza** es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones"⁶

De la primera definición surge la promoción del aprendizaje como lo que es propio de la enseñanza; hasta aquí nos mantenemos en lo que ya habíamos dicho. Pero ambas definiciones nos traen un nuevo aspecto de la cuestión. Se trata de entender que esta promoción del aprendizaje es sistemática. La actividad práctica de la enseñanza afirma en un sentido sostenido y determinado una influencia social sobre los aprendices. Volviendo al concepto genérico de enseñanza, las preguntas que se plantean son las relativas a cómo se produce la ayuda/transmisión. Y tenemos una primera aproximación: en forma sistemática, orientada en un sentido determinado.

Sintetizando, podemos decir que sin el concepto (y el fenómeno) de aprendizaje no existiría el concepto (ni el fenómeno) de enseñanza.

Aunque aprendizaje y enseñanza sean procesos interdependientes, no es la enseñanza la causa del aprendizaje. Su razón de ser es favorecerlo y guiarlo de acuerdo con pautas culturales. Y si se mira bien el esquema, se puede ver que lo que una buena enseñanza debe intentar es hacer posible -e incrementar- la zona de intersección que existe entre enseñanza y aprendizaje, entre enseñante y aprendiz. Sin comunicación, contacto o significados compartidos no es posible desarrollar, inducir o guiar el proceso del aprendiz.

La enseñanza como sostén y guía del aprendizaje

Si seguimos las sugerencias de Jerome Bruner⁷, podemos pensar que lo que el docente debe hacer para estimular el aprendizaje de los alumnos no es muy diferente de aquello que los adultos hacen con los bebés. ¿Qué es lo que la madre u otros adultos hacen al relacionarse con un pequeño de pocos meses? Establece diálogos o pequeñas secuencias de interacción por medio de las cuales el adulto y el

⁴ En el capítulo 4 planteamos que el aprendizaje escolar es un proceso "tutelado", en el que el aprendiz recibe una ayuda que ha sido moldeada (por determinaciones políticas, culturales, sociales). En el capítulo 7 veremos que la enseñanza también pone en juego efectos de autoridad, poder y relación entre las personas. La enseñanza es una guía, una acción de "gobierno" del aprendizaje.

⁵ Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1991, pág.53.

⁶ Pérez Gómez, A. I.: "Enseñanza para la comprensión", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1997, pág. 95.

⁷ Jerome Bruner es un destacado psicólogo norteamericano que, desde la década de 1950, se ha dedicado a estudiar los problemas de la enseñanza y de la educación desde la perspectiva del desarrollo del lenguaje y la apropiación de la cultura que se realizan en el proceso de crecimiento infantil.

niño entran en contacto. El adulto presenta una actividad o una acción e invita al bebé a realizar una parte de la secuencia; se establece un juego donde se alternan las acciones de uno y de otro. Cuando el pequeño aprende a realizar una parte del juego, el adulto comienza a ceder partes de la actividad y se retira para que el bebé pueda completar toda la secuencia. En los intercambios posteriores, los adultos guían el aprendizaje del niño mediante "andamiajes" o esquemas de intervención conjunta en los cuales el niño empieza por realizar las tareas más fáciles mientras el adulto se reserva las más complicadas; así aprendimos a hablar, a caminar, a desenvolver pequeños juegos, a andar por la calle. A medida que el niño adquiere el dominio de sus tareas, el adulto empieza a quitar su apoyo. Se trata de un proceso de "aprendizaje guiado", de experimentación apoyada por el adulto cuyo objetivo es el traspaso de competencias del que sabe al que aún no sabe.

De la misma manera, en el aprendizaje sistemático en la escuela se puede provocar la delegación de competencias en el manejo de la cultura -del docente al aprendiz- mediante un proceso progresivo de apoyos provisionales y la asunción paulatina de competencias y responsabilidades por parte del alumno. El alumno no es abandonado a su propia capacidad de descubrimiento sino que se pretende poner en marcha un proceso de diálogo entre el aprendiz y la realidad, apoyado en la búsqueda compartida con los compañeros y con los mayores, siempre y cuando dichos apoyos sean provisionales y desaparezcan progresivamente, permitiendo que el niño asuma el control de su actividad.

La educación es una forma de diálogo en el que el niño aprende a construir imágenes y herramientas para interactuar con el mundo con la ayuda y la guía del adulto. En este proceso de diálogo, con la ayuda y el andamiaje del adulto, el niño asume las capacidades simbólicas, técnicas y afectivas que le permiten acceder al mundo de la cultura, del pensamiento y de la vida social y política.

Cuatro factores presentes en todo proceso de enseñanza

Hemos dicho que la escuela existe porque los aprendices son personas con determinado potencial de desarrollo y precisan de la asistencia sistemática de otra, culturalmente más experta que ellos, para poder resolver problemas que sólo pueden comenzar a abordar gracias a esa ayuda. Cualquier institución educativa supone la existencia de personas que desempeñan el papel de expertos/enseñantes y aprendices y un proceso de comunicación/influencia que permite a los primeros ayudar a los segundos a resolver problemas que no podrían resolver por sí mismos. Estos problemas, en mayor o menor medida, se encuentran dentro del terreno del desarrollo potencial inmediato de los aprendices: no tendría sentido plantearse el desafío de que un bebé de pocos meses aprenda a andar en bicicleta...

Las tareas de aprender y de enseñar, la resolución de problemas bajo la dirección o con la colaboración de una persona culturalmente más experta, implica un proceso de comunicación interactiva entre aprendiz y enseñante. Pero la educación no es simplemente un proceso de interacción/comunicación entre personas que cumplen el papel -transitorio y potencialmente reversible⁸- de enseñante y aprendiz. Otros dos factores o elementos entran en esa interacción: los problemas y el conocimiento de cómo tratarlos en una sociedad y en una cultura o subcultura determinada. La vida es un constante proceso en el que aplicamos soluciones ya conocidas o precisamos aprender otras nuevas para enfrentarnos con situaciones desconocidas o en situaciones en las que las respuestas aprendidas ya no nos son satisfactorias o convenientes. La solución de problemas supone: a) un problema, b) saberes, recursos o capacidades que se pueden utilizar para resolverlo. Como hemos visto en el capítulo 1, la cultura es el modo en que las sociedades se relacionan e interactúan con el mundo y la educación es el proceso por el que se transmite buena parte de la cultura.

De estas consideraciones resulta que todo proceso educativo implica

⁸ Los papeles de enseñante y aprendiz son transitorios y reversibles porque nadie es experto en todo. Quien hoy enseña algo a otro puede necesitar luego colocarse en el otro polo (el del aprendiz) cuando se enfrenta con un problema, un tema o una cuestión que no es capaz de resolver. Lamentablemente, la institución escolar nos ha acostumbrado a pensar que estos roles son fijos y que se distribuyen de acuerdo con la edad. El desarrollo técnico y la pluralización de las formas de vida están, desde hace varias décadas, cuestionando esta imagen que tanto tranquilizaba a las generaciones adultas. En la actualidad, el experto en computación suele ser un joven inquieto y desprejuiciado respecto de la técnica y los adultos jóvenes pueden -muchas veces- "enseñar" a vivir mejor a sus mayores.

1. una persona o personas que se ubica/n o es/son ubicada/s en el papel del **aprendiz**;
2. una persona o personas que se ubica/n o es/son ubicada/s en el papel de **enseñante**;
3. algo que constituya un **problema** para el aprendiz (para lo cual requiere de la ayuda del enseñante) y
4. el **contenido** necesario para resolver el problema.

En nuestro entender, la situación de enseñar y de aprender no puede describirse satisfactoriamente por una díada (docente-alumno) ni por un triángulo (docente-alumno-contenido/saber), sino que supone la interacción de un aprendiz, de un docente, de contenidos culturales y de problemas en un contexto determinado.⁹ Todos estos factores deben estar presentes para que exista enseñanza. Pero estos factores existen siempre en una particular interrelación y por el período en que el aprendiz tarda en resolver el problema; llegado ese momento, la relación entre los factores se redefine. Cuando un niño ha aprendido a leer libros, ya no necesita que la maestra se los lea o le indique lo que debe hacer para lograrlo. El aprendiz ha desarrollado su potencial y se ha ubicado frente a nuevos problemas; lo que contaba como conocimiento a utilizar frente al problema se ha desplazado. Veamos un ejemplo de lo que estamos diciendo.

"En la pizarra está escrito un problema que un grupo de aprendices está tratando de resolver. Tienen un libro de texto que contiene los conocimientos que necesitan para solucionar el problema. Hay un profesor para ayudarles en caso de que tengan dificultades. En este caso, los cuatro factores tienen personificaciones separadas. Por supuesto, si el libro de texto no tuviera nada que ver con el problema, el profesor no estuviera cualificado para enseñar la asignatura y el aprendiz no quisiera aprender cómo tratar con el tipo de problema que está escrito, no habría entonces ninguna relación entre los factores y no se produciría un proceso de aprendizaje.

El problema no tiene por qué estar en la pizarra. Podría estar en la mente del profesor. El profesor podría también plantear el problema a los alumnos en forma verbal. De este modo, el problema también residiría en la mente de los alumnos. Los conocimientos para resolver este tipo de problema están en la mente del profesor y del libro de texto. El profesor puede transferir dichos conocimientos a los alumnos por medio de una explicación. Los aprendices se encuentran frente a un problema y tienen los conocimientos para resolverlo, pero no se dan cuenta de cómo están conectados entre sí. El profesor utiliza la pizarra para relacionar los conocimientos con el problema. Los alumnos asienten y sonríen cuando se dan cuenta del tipo de relación existente (...) Con respecto a este tipo de problemas, los aprendices ya no son aprendices y el profesor ya no juega un papel porque los nuevos expertos saben cómo tratar con esta clase de problemas."¹⁰

A partir de esta situación, se pueden analizar diversas cuestiones:

- Estos cuatro factores (docente, alumno, problema y contenido) interactúan en forma dinámica gracias aun proceso de comunicación.
- El aprendiz logra resolver un problema cuando establece relaciones significativas entre los recursos que le ofrece el docente (el contenido) y el o los problemas en cuestión. Y avanza en la comprensión cuando logra aplicar estos aprendizajes a otras situaciones y problemas no previstos por el planteo original del docente.
- La enseñanza y el aprendizaje se redefinen frente aun problema y un contenido determinado; ser enseñante y aprendiz es una situación provisoria y relativa.
- Nunca hay UN problema. Lo que es considerado o definido como problema depende de la perspectiva: el docente puede considerar como un problema significativo algo que sus alumnos ni siquiera alcanzan a comprender o sentir. Y, a la inversa, lo que puede ser

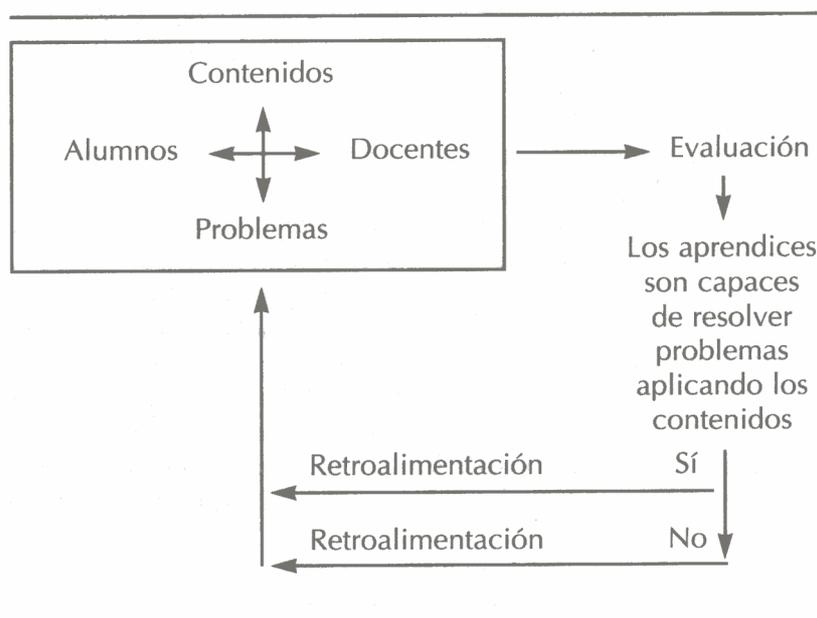
⁹ Estas ideas están desarrolladas en Tiffin, J. y Rajasingham, L., op. cit.

¹⁰ ídem, págs. 51 y 52.

problemático y ocupar buena parte de la preocupación de un alumno puede pasar totalmente inadvertido para el docente.

- Un contenido que el docente propone puede no ser el recurso que el aprendiz precisa para resolver el problema. Lo que define al docente experto es saber qué estrategia, qué recursos y qué contenidos son más efectivos para ayudar a sus alumnos a resolver un problema en una situación determinada.
- En tanto proceso de comunicación, el progreso de la enseñanza y del aprendizaje es posible gracias al funcionamiento de sistemas de control.

En medio de una clase, el docente controla la comunicación observando el trabajo que están realizando sus alumnos o por medio de preguntas. Cada tanto, puede realizar ejercicios de evaluación para comprobar el grado de avance de los aprendices y/o el grado de acuerdo y de comunicación que tiene con los aprendices. De este modo, el docente controla y analiza la tarea realizada, retroalimentando el circuito de comunicación entre los distintos factores.¹¹



La enseñanza y el aprendizaje como sistema de comunicación.

El punto de partida de toda enseñanza: la experiencia, la cultura y el saber de los que aprenden

"**experiencia** f. (lat. *experientia*). Conocimiento que se adquiere gracias a la práctica y la observación: *la experiencia es madre de la ciencia*. //SINÓN. Práctica, conocimiento. V. tb. destreza, observación y prueba //Experimento."¹²

Experimentar implica probar y examinar prácticamente una cosa, construir **experiencia**, obtener conocimiento a través de la práctica y la observación. Si se piensa un poco más detenidamente en estas definiciones, es posible concluir que no se adquiere experiencia por el sólo hecho de permanecer en un lugar (que es otro de los significados de experimentar: *padecer una situación*). Se construye experiencia a partir de una intención de aprendizaje; una experiencia se produce cuando algo se decanta, cuando una cosa se transforma o nos transforma. En las escuelas siempre se experimenta algo; de un modo u otro, las cosas son sentidas por cada una de las personas. Pero, ¿cómo puede la

¹¹ Trabajaremos la cuestión del control en el capítulo 8, dedicado al tema de la evaluación.

¹² *Pequeño Larousse Ilustrado*, 1993.

escuela provocar nuevas experiencias?, ¿cómo intervenir para lograr una reconstrucción superior de la experiencia de los alumnos?

En función de lo que ya hemos visto, los aprendices pueden participar de un proceso de intercambio y elaboración de significados, de elaboración de nuevas experiencias, cuando los contenidos que se les acercan para resolver determinados problemas ayudan a cuestionar las formas habituales de pensar y de actuar. La internalización de la cultura elaborada debe servir para reconstruir los saberes preexistentes en el individuo y potenciar la capacidad para resolver nuevos problemas. Eso es, en definitiva, el aprendizaje. Los problemas que la escuela y el docente plantean a sus aprendices deben ser adecuados a sus potencialidades actuales. Pero este diálogo, este conflicto -entre lo que el aprendiz ya se sabe y lo que intuye o puede hacer pero con la ayuda de una persona más experta- sólo podrá desarrollarse adecuadamente en la medida en que el docente tome como punto de partida las ideas, las motivaciones y las percepciones del alumno.

La orientación tradicional de la práctica docente se dirige, por lo general, en un sentido inverso: parte del currículum y de las disciplinas y trata de acercarlas de una manera más o menos novedosa y motivadora a sus alumnos. Por el otro lado, las corrientes de la Escuela Nueva y las pedagogías centradas en el niño se olvidan de que existen contenidos culturales ya organizados y estructuran su intervención alrededor de los intereses del aprendiz. Quizás una buena enseñanza escolar deba relativizar los términos del dilema (¿el desarrollo y los intereses del alumno o la lógica del currículum o de la disciplinas). Habría que pensar entonces en utilizar los contenidos organizados por el currículum para provocar la reconstrucción de los conocimientos y concepciones del alumno. Y ésta es una tarea que nadie puede hacer por el docente. Sólo el maestro o el profesor de cada grupo de alumnos puede investigar y estudiar la trama de intereses, deseos e historias que está cruzando los cuerpos y las mentes de las personas que tiene delante de él. Pero es preciso tener algo en claro: el objetivo de su enseñanza no es asegurar la adquisición de un determinado contenido sino que -como hemos sugerido en el punto anterior- el contenido a enseñar es un recurso para plantear problemas que impulsen la reconstrucción de las ideas, las percepciones y las actitudes de los alumnos.

Los estudiantes no llegan a la escuela provistos solamente de sus influencias familiares, sino con un complejo capital de experiencias provenientes de múltiples ámbitos de lo social. Pues bien, sobre esas experiencias -que moldean lo que podemos denominar "conocimiento vulgar"- la escuela y el docente deben organizar el proceso de promoción del aprendizaje sistemático. En este marco, el alumno pondrá a prueba su capital de informaciones, capacidades y actitudes. Para esto, el docente debe presentar problemas y ofrecerle los instrumentos de la cultura elaborada y organizada para ayudar a resolverlos. La cultura pública, bajo la forma de contenidos, cumple así la función de provocar la transformación del conocimiento "vulgar" que los chicos adquieren antes y en forma paralela a su vida escolar. En otras palabras, la experiencia basada en los intercambios de la vida extraescolar debe ser ampliada y sistematizada través del aprendizaje que se realiza en la escuela. Debemos pensar, como sostenía John Dewey, que la educación es una vía para reconstruir la experiencia de las personas. Las cosas que las personas aprenden en la escuela (el conocimiento de la literatura del siglo XX, el análisis económico, el debate sistemático de ideas) deben servir para introducirlas en mundos complejos y organizados de significado, a partir de los cuales es posible ver las realidades de un modo más comprensivo.

La enseñanza se propone construir significados compartidos

Como hemos visto, el aprendizaje en el aula nunca es meramente individual. Es un aprendizaje que se realiza dentro de un grupo social que posee vida propia, intereses, necesidades, exigencias. Cada grupo de aprendizaje, en cierta medida, desarrolla su propia cultura. Al mismo tiempo, se trata de un proceso que se desarrolla dentro de una institución y dentro de un clima evaluador. Por lo tanto, se trata, siempre, de un aprendizaje "forzado" por exigencias y reglas de conducta que la escuela promueve y espera.

¿Cómo armonizar tantos intereses y diferencias en el aula si lo que se desea es lograr la reconstrucción de las experiencias de los alumnos? Edwards y Mercer¹³ proponen crear un espacio de conocimiento compartido en el aula. Afirman que el docente debe intentar crear mediante el diálogo,

¹³ Edwards, D. y Mercer, N.: *El conocimiento compartido*. Madrid, Paidós-MEC, 1988.

un contexto de comunicación y metacomunicación común, que se enriquezca paulatinamente con el aporte de los participantes. En esta perspectiva, la función del docente será facilitar el diálogo y aportar los contenidos elaborados que permitan enriquecer este espacio de intercambio. El docente no debe imponer sus propias ideas o visiones sino crear un ambiente adecuado para que las diferentes perspectivas sean confrontadas y analizadas. Cuando el diálogo se restringe, lo que se impone es la enseñanza del maestro o del profesor, empobreciendo el desarrollo de la experiencia de los alumnos. En estas ocasiones, cuando la comunicación se restringe, los alumnos pueden asimilar lo que el maestro les pide, pero este aprendizaje no se conecta con los conocimientos o las creencias previas de los aprendices. Estos aprenden dos mensajes "en paralelo": uno que sirve para la escuela y otro que sirve para el resto de las actividades vitales.

Pues bien, crear el espacio de comprensión común requiere de un compromiso de participación por parte de los alumnos y del profesor en un proceso abierto de comunicación y metacomunicación. De este modo, el debate abierto en el aula incluye a todos porque se apoya en los conocimientos y las experiencias que cada uno propone y comparte. La función del maestro o profesor es:

1. facilitar la participación activa y ordenada en el aula;
2. presentar problemas adecuados al potencial de desarrollo actual de sus alumnos;
3. ofrecer contenidos que enriquezcan el intercambio y provoquen la reflexión sobre los temas tratados (comunicación) y sobre el propio proceso de comunicación (metacomunicación) y..
4. analizar la marcha del proceso para proponer y efectuar reajustes.

"Tenemos" una experiencia cuando algo nos pasa. La creación de un espacio de conocimiento compartido es un intento -siempre abierto, en proceso- para que, cuando enseñamos y aprendemos, nos pasen cosas que valgan la pena.¹⁴ Una vez dicho esto, está claro que la preocupación fundamental del docente no puede ser la de ceñirse a las determinaciones del currículum. Los contenidos serán utilizados y asimilados en la medida en que el docente sepa mostrar las conexiones que puedan tener con los problemas planteados y las preocupaciones de los alumnos. Y para que esto se pueda producir es necesario crear las condiciones de comunicación en el aula, de modo que el aprendiz pueda poner en juego -sin miedo al ridículo o a la sanción- sus propias formas de ver, sentir y actuar. Organizar la actividad de aula para crear un espacio compartido donde, al enfrentar un problema, se produzca el traspaso de competencias y conocimientos del docente al alumno requiere un cambio profundo en la concepción de la enseñanza.

¿Métodos o estrategias de enseñanza?

Desde que se ha promovido el aprendizaje de forma explícita en instituciones específicas, se ha buscado la forma de fijar las acciones para favorecerlo y provocarlo. Se ha buscado establecer el método, es decir, el conjunto de reglas y ejercicios para enseñar alguna cosa, de un modo sistemático y ordenado. Tomemos por caso la Introducción de la *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenio¹⁵

¹⁴ Sobre la noción de "experiencia" y su importancia para pensar la educación actual, se puede consultar las innumerables sugerencias que propone el profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad de Barcelona, Jorge Larrosa. Larrosa sostiene que: "La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio (...) Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o en la transformación de lo que somos (...) Tenemos el conocimiento, pero como algo exterior a nosotros, como un útil o una mercancía. Consumimos arte, pero el arte que consumimos nos atraviesa sin dejar ninguna huella en nosotros. Estamos informados, pero nada nos conmueve en lo íntimo. Pensar la formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)." (Larrosa, J.: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes, 1996, págs. 18 y 19.)

¹⁵ Jan Amos Comenio (1592-1670) fue un pastor y pedagogo moravo, autor de una de las obras fundantes de la pedagogía moderna, la *Didáctica Magna*, en la que propone un método universal para educar a las personas y difundir así su ideal "pansófico" (ciencia o saber universal). Frente a la convulsión de la realidad europea del siglo XVII, Comenio proponía la unificación del saber y su difusión mediante un sistema escolar -dirigido por una academia internacional- para garantizar el

"Didáctica Magna que expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas, o sea modo cierto y exquisito para todas las comunidades, plazas y aldeas de cualquier reino cristiano, de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura con brevedad, agrado y solidez. El FUNDAMENTO de cuanto aquí se expone está tomado de la misma naturaleza de las cosas; su VERDAD se demuestra con ejemplos equivalentes de las artes mecánicas; su SERIE se dispone por años, meses, días y horas; y, por último, se muestra el CAMINO fácil y cierto para llevar a cabo todo esto con feliz éxito."

El supuesto que subyace en esta concepción de la enseñanza es que -dados un docente, un alumno y un contenido- basta seguir el método para obtener una modificación en el alumno. En la *Didáctica Magna* de Comenio, la enseñanza está caracterizada por:

- la homogeneidad de la población escolar a la que va a enseñar;
- la verdad del contenido a enseñar;
- la serie de pasos o reglas que componen el método (estos pasos pueden determinarse);
- el cumplimiento de lo anterior se llevará al éxito (la modificación deseada de las características personales del alumno).

La primera dimensión, aquella que supone la **homogeneidad del grupo**, trae una forma de intervención educativa en la que -a partir de la existencia de un grupo de alumnos- se sostiene la uniformidad de la enseñanza que deberá proveerse. Esto es, que por estar unos alumnos todos juntos en el mismo espacio físico (el aula), con un mismo contenido común y un mismo maestro, todos aprenderán de la misma forma. Comenio sostiene el concepto de enseñanza simultánea. En esta perspectiva de la enseñanza -la más difundida en la práctica aun en la actualidad-, las características y las necesidades de cada individuo se pasan por alto. El supuesto y el valor de la homogeneidad -base de la acción pedagógica moderna- ignora, oculta o menosprecia las diferencias que constituyen a los seres humanos en cuanto poseedores de diferentes saberes y experiencias culturales.

En relación con **la verdad del contenido a enseñar**, podemos remitirnos al capítulo 1, en el que hemos analizado cómo el contenido es una construcción social y cultural muy compleja, cuya *verdad* depende de los acuerdos sociales que le otorgan autoridad y legitimación. Hemos visto también que el contenido a enseñar está en buena medida indeterminado, parcialmente abierto y que, a través de las prácticas de enseñanza será completado, materializado. Y la tercera dimensión -tanto como la cuarta- es la preocupación central de este capítulo: **la serie de pasos o reglas** que componen el método que hará posible y efectiva la materialización del contenido, para lograr un **feliz éxito** en la tarea de enseñanza.

Estas cuatro dimensiones sustentan todo el planteamiento, no sólo de la *Didáctica Magna*, sino de la mayor parte de las propuestas de enseñanza que han existido en la escuela hasta el momento actual. Pero hemos visto que hacer del aula un espacio de intercambio y de construcción de significados compartidos es una tarea que está siempre en movimiento. Nunca se llega aun punto estable, porque cada nuevo aprendizaje trae nuevas preguntas, cuestiones y desequilibrios. No hay un método definido para lograr esto, ni es posible fijar pasos para enriquecer la experiencia de una persona.¹⁶ Partiendo de la misma idea, Lawrence Stenhouse propone hablar de **estrategias** como una alternativa a la concepción del **método**. Dice Stenhouse:

mantenimiento de la paz. En 1650 escribe su obra *Orbis sensualis pictus*, primer libro escolar ilustrado, que tiene una enorme difusión en toda Europa. Recomendamos, respecto de la centralidad de la obra de Comenio, la lectura de dos trabajos: Narodowski, M.: *Infancia y poder. El nacimiento de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique, 1994 y Vasco Montoya, E.: *La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenius*. Bogotá, Magisterio-Iberoamericana, 1997.

¹⁶ Quizás lo más relevante que se pueda decir al respecto sea: a) mantener siempre el valor del diálogo significativo, b) que lo que hagamos en el aula (nos) importe, (nos) guste y (nos) movilice energías y c) no olvidar que el contenido a enseñar es sólo uno de los contenidos que estamos transmitiendo.

"Yo prefiero el término 'estrategia de enseñanza' al de 'métodos de enseñanza', que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. 'Estrategias de enseñanza' parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta"¹⁷

Definimos el método como el conjunto de reglas y ejercicios para enseñar alguna cosa de un modo sistemático y ordenado. Recordando a Comenio, hemos visto cómo desde hace siglos se intenta establecer pasos universales que guíen la acción de los docentes. Pero si hemos conceptualizado las comunicaciones educativas como procesos complejos, abiertos e inestables, sería difícil sostener la posibilidad de definir un método de enseñanza o de buscar la manera apta para enseñar en cualquier circunstancia cualquier cosa a cualquier tipo de persona. Cuando complejizamos la mirada sobre el problema de la enseñanza como promoción y guía del aprendizaje, nos vemos en la necesidad de abandonar la concepción de método. Adoptaremos, como sugiere Stenhouse, la noción de estrategias de enseñanza.¹⁸

¿Por qué hablar de estrategias de enseñanza? Porque este concepto permite dejar de pensar las prácticas de enseñanza en función de pasos fijos para entrar en el terreno de principios de procedimiento más amplios. La idea de estrategias permite salir del universo de las soluciones universalmente válidas para entrar en la cuestión de los juicios propios de cada profesor en su contexto. La idea de estrategias permite ver que la enseñanza -más que una actividad técnica y de "aplicación"- es un arte complejo no exento de decisiones políticas respecto del cómo, por qué y para qué enseñar.

Algunas aclaraciones sobre la didáctica y las didácticas

Este libro aborda dos cuestiones: el currículum y la/s enseñanza/s. Desde Comenio, la palabra "didáctica" está estrechamente ligada a la noción de método, al supuesto de que existen pasos universalmente válidos para enseñar. Dando cuenta de los complejos fenómenos políticos, sociales, culturales e individuales que se cruzan en la educación sistemática, hemos intentado ubicar nuestra reflexión en otra perspectiva.

1. Desconfiamos de la validez de pasos o métodos universalmente válidos y afirmamos que las nociones centrales para abordar la tarea de enseñar son estratégicas y no tácticas; son, además, cuestiones políticas (relacionadas con el saber, la autoridad, la identidad y la convivencia) y no solamente problemas técnicos.
2. Dicho esto, eso no significa que no existan problemas técnico-instrumentales en la tarea de enseñar. El docente debe aprender y mejorar sus técnicas o métodos de enseñanza si quiere ser eficaz en la ayuda y la guía de la tarea que realizan sus aprendices. Claro que es sumamente útil contar con desarrollos en didáctica de la matemática, didáctica de la lengua y muchos otros desarrollos vinculados con los métodos y los procedimientos aplicables en la enseñanza.
3. Todo método y toda didáctica derivan y se asientan en afirmaciones políticas, sociales, culturales. Implican -como veremos con mayor detenimiento en el capítulo 7- la puesta en funcionamiento de relaciones de saber, poder y autoridad; la afirmación de ideales de docente, de alumno, de conocimiento y de relación pedagógica.

Por los temas que trata, este libro sería una "didáctica general". No obstante, quisimos evitar ciertos supuestos que se vinculan con esta denominación (el contenido es algo neutral, científico y "dado", los métodos son instrumentaciones técnicas para enseñar mejor, el contenido es relativamente indiferente al método).¹⁹

¹⁷ Stenhouse, *op. cit.*, pág.52

¹⁸ Esto no significa que sea inútil conocer o utilizar distintos métodos para enseñar algo a alguien. Pero los problemas de la enseñanza no pueden reducirse a la aplicación de un método, sino que implican el estudio de cuestiones más complejas y la puesta en acción de estrategias y de principios de acción adaptables a distintas situaciones.

¹⁹ Se podría decir que, en los últimos veinte años, las corrientes críticas de la Didáctica han intentado cuestionar estos supuestos. El problema que surge es que este desplazamiento -del método hacia las estrategias y de los esquemas técnicos

simples hacia la complejidad y la indeterminación de la enseñanza- ha cambiado totalmente el objeto de la didáctica. Si esto es así, como intentamos mostrarlo -en forma práctica- en este libro, la reflexión sobre el currículum y la enseñanza se torna un asunto político y práctico relacionado con cuestiones sociológicas, pedagógicas, políticas, éticas, estéticas, culturales: ¿Cómo pretender encerrar esta compleja reflexión -cuyo fin es práctico- dentro de los límites de una disciplina?