INTRODUCCIÓN: EL TRABAJO CON LOS TEXTOS DEL MÓDULO

Bienvenida/o! El presente Módulo fue pensado para acompañar tu proceso de Ingreso a la Educación Superior, como parte de la materia Pedagogía, que será uno de los espacios curriculares que cursarás este año.

A diferencia de otros textos con los que tal vez estés más familiarizado (como manuales, textos de divulgación o artículos periodísticos) los textos académicos suponen un tipo de habilidad lectora que no todos poseen. Algo que dificulta la lectura es, entre muchos otros aspectos, que los textos suponen lectores con conocimientos que muchos ingresantes aún no poseen, o hacen referencia permanente a puntos de vista y posturas teóricas de otros autores pero sin explicarlos, simplemente se los cita.

Paula Carlino (2005) plantea que no se trata de que los estudiantes lleguen mal formados de sus estudios secundarios sino que "al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios."[1]

Es por ello que, siguiendo a dicha autora, acompañamos la selección de textos de este módulo con una serie de guías de trabajo, las cuales deberían posibilitar que avances en los procesos de alfabetización académica, que se refieren al "conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas así como de las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender".

La propuesta es, entonces, que abordes cada uno de los textos presentados realizando las actividades correspondientes, las que serán luego puestas en común y corregidas en cada uno de los encuentros presenciales. Cada encuentro aborda un tema particular: la educación, la enseñanza, la tarea docente, el conocimiento escolar y el aprendizaje escolar. Finalmente, el último encuentro se realizará una instancia evaluativa, que se convertirá en la primera calificación del espacio curricular de Pedagogía.

Durante los seis encuentros previstos estarás acompañado por docentes con los que compartirás distintas cursadas a lo largo de la carrera que estás iniciando. No dejes de consultarlos sobre las distintas dudas o dificultades que tengas en relación a las actividades sugeridas. ¡Éxitos en esta nueva etapa!

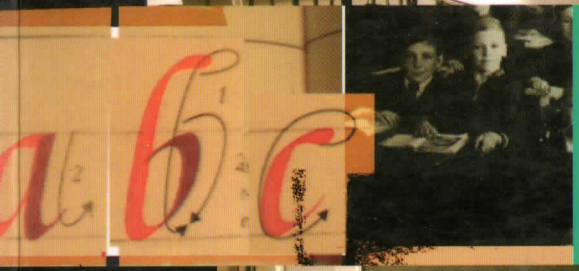
[1] Carlino, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Silvina Gvirtz
Silvia Grinberg
Victoria Abregú

LA EDUCACIÓN AYER, HOY Y MAÑANA

El ABC de la Pedagogía

Nueva carrera docente



AIQUE Educación

CAPÍTULO 1

¿Dé qué hablamos cuando hablamos de *educación*?

La educación: un fenómeno de toda la humanidad

Todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. Desde esta perspectiva, todos sabemos de educación, porque todos vivimos la educación.

Si se reuniera a un grupo de personas de diferentes edades y se les preguntara, rápidamente, qué entienden por *educación*, es probable que asocien este concepto con los de *escuela* y *enseñanza*. En muchos casos, hablarían también de *buena* y *mala* educación. En otros, podrían llegar a responder, también, que ella tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas o de la personalidad.

Tal sería la variedad de las respuestas –y todas ellas verdaderas, por lo menos, en cierta medida– que se generaría la sensación de que el concepto *educación* significa algo más abarcador que cada una de esas respuestas en particular. En este primer capítulo, nos proponemos, entonces, presentar algunos aspectos básicos para comprender el fenómeno educativo, y revisar algunas definiciones y cuestiones que se han escrito sobre el tema.

¿Por qué educamos? La necesidad social de la educación

Seguramente, alguna vez, a lo largo de nuestras vidas como estudiantes, en especial, frente a algún examen, nos apareció este pensamiento: "Si tal filósofo, científico o artista no hubiera existido, yo no estaría estudiando esto", o frases como la siguiente: "Si Platón no hubiera nacido, yo estaría haciendo otra cosa". Estos pensamientos nos inquietan porque, a veces, nos es difícil entender por

qué estudiamos algo determinado; a veces, realmente, parece no tener ningún sentido. Pero todo eso que hacemos o estudiamos posee un origen, una genealogía: es el producto de múltiples procesos, por lo general, desconocidos por nosotros. Si tal o cual filósofo, científico o artista no hubiera existido, no estaríamos estudiando su obra. Esto es cierto; sin embargo, careceríamos de algunos descubrimientos o ideas que hacen nuestra vida más confortable o interesante. Y además, probablemente, estaríamos estudiando otra cosa o educándonos de otra manera.

La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad: volver a descubrir el fuego, inventar signos para la escritura, reconstruir la fórmula para elaborar el papel, reconquistar los saberes para edificar una casa o para curar ciertas enfermedades. Hacer esto, en lo que dura una sola vida, es materialmente imposible.

Si bien, por razones éticas, no se realizan experimentos sobre los efectos de la carencia de educación en un individuo, a lo largo de la historia, entre los siglos XIV y XIX, se conocieron más de cincuenta casos de niños que vivían completamente aislados de la sociedad, niños abandonados en selvas que lograron sobrevivir a las inclemencias de la naturaleza, llamados *niños lobos.* A partir de ellos, fue posible observar algunas consecuencias de la falta de educación.

Por ejemplo, en 1799, en los bosques del sur de Francia, a orillas del río Aude, se encontró a un niño de 11 ó 12 años completamente desnudo, que buscaba raíces para alimentarse. Tres cazadores lo atraparon en el momento en que se trepaba a un árbol para escapar de sus captores. Este niño fue llevado a un hogar, al cuidado de una viuda. Se escapó, fue recapturado y conducido a París, a la Escuela Central del Departamento de l'Aveyron para ser estudiado; por eso, se lo conoce como *el salvaje de Aveyron.* Los primeros informes indicaban que este niño se encontraba en un estado muy inferior al de algunos de los animales domésticos de la época. El médico francés, Jean Marc Gaspard Itard, realizó el siguiente diagnóstico:

> Sus ojos sin fijeza, sin expresión, erraban vagamente de un objeto a otro sin detenerse nunca en ninguno, tan poco instruidos por otra parte, y tan poco ejercitados en el tacto, que no distinguían un objeto en relieve de un cuerpo dibujado; el órgano del oído, insensible a los ruidos más fuertes como a la música más conmovedora; el de la voz, reducido a un estado completo de mudez y dejando solamente escapar un sonido gutural y uniforme; el olfato, tan poco cultivado, que recibía con la misma indiferencia el aroma de los perfumes y la exhalación fétida de los desechos que llenaban su cama; por último, el órgano del tacto, restringido a las funciones mecánicas de la aprehensión de los cuerpos (Merani, 1972: 94)[1].

En un principio, quienes lo investigaban creyeron que este niño, abandonado en el bosque por sus padres, era sordomudo y sufría de idiocia. Durante un tiempo, fue tratado como a un incurable. No obstante, Itard reconoció que el problema de este niño era de educación, en la medida en que había sido privado, desde su infancia, de cualquier contacto con los individuos de su especie. A partir de este nuevo diagnóstico, Itard comenzó a trabajar con el niño y llegó a una serie de conclusiones. Aquí transcribimos dos de ellas:

- (...) el hombre es inferior a un gran número de animales en el puro estado de la naturaleza, estado de nulidad y de barbarie que, sin fundamentos, se ha revestido con los colores más seductores; estado en el cual el individuo, privado de las facultades características de su especie, arrastra miserablemente, sin inteligencia, como sin afecciones, una vida precaria y reducida a las solas funciones de la animalidad.

- (...) esta superioridad moral, que se dice es natural del hombre, sólo es el resultado de la civilización que lo eleva por encima de los demás animales con un gran y poderoso móvil. Este móvil es la sensibilidad predominante de su especie (Merani, 1972: 139).

Las reflexiones de Itard muestran que el ser humano no posee una genética que lo diferencie del resto del mundo animal. De hecho, el ser humano, alejado de la influencia de sus congéneres, vive muy cercanamente al mundo animal. Los *niños lobos* no sabían hablar, apenas emitían algún sonido, pues el lenguaje, es decir, el reconocimiento verbal de los objetos culturales, es una construcción histórico-social. El lenguaje es *histórico*, porque se hace, se mejora, se perfecciona y cambia a lo largo del tiempo, y a través de generaciones y generaciones de seres humanos que se suceden. Es *social*, porque sólo se construye en el contacto con otras personas.

Es posible afirmar, entonces, que la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural.

[1] El texto original de Itard fue publicado en París, en 1801, por la Imprimerie Goujon, y es conocido como *De la educación de un hombre salvaje o de los primeros progresos físicos y morales del joven salvaje de Aveyron.*

Si bien la educación no es el único proceso que permite la supervivencia en los seres humanos[2], es uno de los más importantes. Lo que caracteriza a la especie humana se basa en su aprendizaje social, y no en la transmisión genética, la que sí ocupa un lugar destacado en el mundo animal.

¿Para qué educamos? La educación entre la producción y la reproducción social

Ahora bien, la educación sola tampoco alcanza. Una sociedad y sus miembros, para su supervivencia, necesitan de tres tipos de reproducción:

1. La reproducción biológica. Una sociedad crece cuando la cantidad de nacimientos es mayor que el número de muertes, y decrece cuando se produce el fenómeno inverso. Con una muy baja cantidad de nacimientos, una sociedad tiende a desaparecer.
2. La reproducción económica. Para subsistir en el tiempo, una sociedad necesita producir, al menos, lo que consumen sus miembros en alimentación, vestimenta y vivienda.
3. La reproducción del orden social o cultural. Esta depende de la cantidad de producción y de la forma de distribución de los saberes adquiridos. La educación es el fenómeno por el cual se transmiten aquellos saberes considerados *socialmente valiosos* a los nuevos miembros de esa sociedad que aún no los han obtenido.

Cuando las prácticas educacionales tienden a conservar un orden social establecido (conocido como *statu quo*), estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción. En la familia, se puede encontrar esta situación cuando sus prácticas educacionales incentivan que el hijo estudie o trabaje en la misma profesión que el padre, o incluso, que ambos trabajen juntos, que escuchen la misma música, que vivan en el mismo barrio, que tengan una vestimenta similar y conductas sociales parecidas.

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje social en sus distintas formas no son meramente reproductivos. A diferencia de lo que acontece con la conducta y con

[2] Para la supervivencia, los seres humanos también desarrollamos conductas *instintivas*. Por ejemplo, el mecanismo de succión de los bebés, que les permite alimentarse durante los primeros meses de vida, no es un producto del aprendizaje, sino que se trata de una conducta claramente instintiva, que permite nuestra supervivencia.

el aprendizaje instintivo de los animales, no hay en el hombre posibilidad de una reproducción pura, total o completa. En primer lugar, porque las condiciones de vida cambian constantemente y exigen nuevas habilidades de adaptación: vivir en diversos climas, en variadas regiones geográficas, en desiguales ambientes sociales e históricos. Para ello, las personas se adaptan y actúan de distintas maneras, generan conductas específicas para cada caso. En segundo lugar, la comunicación social es, en esencia, inestable. Los mensajes que se envían de una generación a otra, de miembros de un grupo social a otro, de un individuo a otro están sometidos a la distorsión y a la interferencia comunicativa. Es imposible que un hijo repita todo lo que hace su padre, aun cuando mantenga la profesión o carrera de este último. Ciertas formas de conducta serán diferentes, porque habrán variado algunas condiciones histórico-sociales (por ejemplo, ciertas leyes). Además, existen distorsiones en la comunicación, que transforman los mensajes del progenitor a su hijo. Esas distorsiones son involuntarias en ciertos aspectos, y voluntarias en otros. Por una parte, se produce una distorsión inherente a la transmisión de un sujeto a otro: un mensaje, a medida que pasa de boca en boca, cambia su significado. Por otra parte, hay una distorsión voluntaria, que depende del consenso que suscite el mensaje. Puede ocurrir que quien lo envía le haga cambios, porque, por ejemplo, no está de acuerdo con el mensaje original. También puede suceder que quien lo reciba lo altere por otras tantas razones. La generación de nuevas conductas y de nuevos saberes tiene varios orígenes: la imposibilidad de una reproducción total por la propia naturaleza del aprendizaje social; los deseos de introducir innovaciones; las variaciones en las condiciones sociales, históricas, geográficas, etc., que favorecen la producción de nuevas prácticas.

Cuando las prácticas educacionales tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas. En una familia, las prácticas educativas son de este modo cuando favorecen, voluntariamente o no, que los hijos actúen de una manera autónoma, sin repetir las conductas de los padres.

Una relación conflictiva: educación y poder

Hemos visto que la educación es un fenómeno socialmente significativo que posibilitan la producción y la reproducción social. Pero este fenómeno, además, implica un problema de poder. Aunque muchas veces pase inadvertido, siempre que se habla de *educación*, se habla de *poder*.

Este último no será aquí entendido como algo necesariamente negativo, al que acceden unos pocos que tienen el control de todo. El poder, desde nuestra con-

cepción, no se ejerce sólo en las esferas gubernamentales. Estamos hablando de un poder más cotidiano, que circula en el día a día de las instituciones y que constituye una parte muy destacada de los hechos educativos. *Poder* es la capacidad de incidir en la conducta del *otro* para modelarla.

Desde esta perspectiva, la educación no sólo se relaciona con el poder, sino que ella *es* poder, en la medida en que incide y, en muchos casos, determina el hacer de un otro alguien social e individual. *Educar* es incidir en los pensamientos y en las conductas, de distintos modos. Es posible educar privilegiando la violencia o haciendo prevalecer el consenso, de modos más democráticos o, en cambio, mediante formas más autoritarias. Pero, en la educación, el poder siempre se ejerce. Por cierto, cuando se realiza este ejercicio democráticamente, entonces, es deseable.

Durante mucho tiempo, la palabra *poder* fue un tabú. Tenía una connotación negativa de la que todos querían escapar. En la escuela, *poder* era casi una mala palabra, porque, además, estaba asociado a la capacidad de manipular a un otro, de ejercer sobre este la violencia física o la amenaza. *Poder* era un término asociado a la policía, al ejército o a los políticos. Desde esta concepción, los profesores, que trabajaban para modificar conductas en sus alumnos, no asumían estar ejerciendo el poder. Que Juan no molestara en el aula o que Pedro se lavara los dientes no eran consideradas formas de ejercicio del poder.

Las actuales perspectivas teóricas acerca de estas temáticas advierten que el poder se ejerce no sólo en lugares específicos, sino en el mundo cotidiano, en la vida diaria. La diversidad en las relaciones de poder permite establecer dos categorías: la de *macropoderes* y la de *micropoderes*. En el nivel macro-, ejercen el poder los políticos, los grandes empresarios, los medios de comunicación o la gente en una manifestación. El poder en el nivel micro- es, por ejemplo, el de una madre al establecer un límite a sus hijos, el de un supervisor frente al directivo, el de un director frente al maestro, el de un profesor frente a su alumno; pero también, un hijo, un docente o un alumno ejercen el micropoder.

Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que este no implica algo malo y temible, sino una cuestión con la que convivimos; y respecto de la cual, hay que hablar. De hecho, hablamos del poder cotidianamente, aunque no lo hagamos de una manera explícita.

Por ejemplo, en la vida diaria de las instituciones escolares, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a los *Consejos de Convivencia* o al *Reglamento de Convivencia?*, ¿qué nos preocupa cuando revisamos el sistema de amonestaciones? Hablamos de *poder,* discutimos acerca de cómo debe ser este en la escuela, consideramos si tiene que ser democrático, es decir, si tiene que estar repartido entre todos, o si, por el contrario, debe ejercerlo una minoría de profesores y directivos. Nos preguntamos si los adolescentes tienen derecho a influir en las decisiones disciplinarias de una institución; es decir, si hay que darles poder a los jóvenes, si deben tener representantes y cuántos. Discutimos si el número de estudiantes del Consejo tiene que ser menor o igual al número de profesores; y todo ello, porque nos importa el poder. Pero también, porque valoramos unas formas de poder por sobre otras: las democráticas por sobre las autoritarias, las consensuadas por sobre las impuestas. En las instituciones, siempre habrá conflictos; el problema es reconocerlos, aceptarlos como una parte constitutiva y encontrar las formas legitimadas para resolverlos.

Pero ¿y esto?, se podrá preguntar el lector, ¿qué tiene que ver esto con el saber? Esto es el saber. El saber no es sólo información, pues él incluye el saber actuar de una manera eficaz; por lo tanto, el saber es también una conducta. Cuando las instituciones educativas promueven, a partir de su ejercicio, formas de gobierno democráticas, están poniendo en práctica y enseñando a ejercer el poder de una determinada manera. Cuando se promueve que los alumnos tengan ciertas conductas y no otras, cuando se transmiten ciertos saberes y no otros, cuando se selecciona una población para el aprendizaje de ciertos contenidos, se toman decisiones de poder. La institución escolar en particular y la educación en general no son ingenuas, no son neutras; aunque ninguna de ellas decida por sí sola el destino de la humanidad, ejercen poder.

La selección y distribución de algunos conocimientos determinan, en una sociedad, formas muy específicas del ejercicio del poder. La democracia es una de esas formas específicas, en las que el poder se construye y se ejerce diariamente. Estas consideraciones, que planteamos en este primer capítulo y que desarrollaremos a lo largo del libro, son esenciales para formar lectores críticos y docentes que sepan que ciertas formas de ejercicio del poder son deseables.

Asumir esta definición del poder implica considerar que los dispositivos institucionales intervienen en el modelado de las conductas, de las formas en que nos acercamos a conocer, comprender y actuar en el mundo. Pero dado que estos dispositivos se sustentan sobre principios acerca del orden, de lo válido y de lo legítimo, y de quién es el *dueño* de ese *orden,* esos principios también contienen oposiciones y contradicciones. Cuando un individuo atraviesa el proceso de socializarse en el marco de esos dispositivos, es socializado dentro de un *orden,* y también un *desorden*: esa persona vive inmersa en todas las contradicciones, divisiones y dilemas del poder y, por tanto, ella es un potencial agente de cambios.

Hacia una definición de *educación*

Pero entonces, ¿cómo definimos la *educación*? A partir de las consideraciones hasta aquí desplegadas, podemos decir que la *educación* es el *conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad.*

En este sentido, la educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social. Si educar supone potenciar el desarrollo de los hombres y de la cultura, entonces el proceso educativo debe ser pensado en su doble acepción productiva y reproductiva, aceptando que, en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación. Esa capacidad de provocar el advenimiento de nuevas realidades debe gobernar la práctica y reflexión en torno a la educación.

Los saberes que se transmiten de una generación a otra, y también intrageneracionalmente, no son sólo, ni sobre todo, saberes vinculados con lo que comúnmente se denomina *saber erudito.* Los saberes a los que aquí nos referimos incluyen, como señalamos antes, formas de comportamiento social, hábitos y valores respecto de lo que está *bien* y lo que está *mal.* Educar implica enseñar literatura, arte, física, pero también, enseñar hábitos y conductas sociales (bañarse a diario, lavarse los dientes, llegar puntualmente al trabajo o a una cita, saludar de una manera determinada, dirigirnos de distinto modo según quién sea nuestro interlocutor). Estos saberes, en apariencia tan obvios, que construyen nuestro día a día, no son innatos; se enseñan y se aprenden en la familia, en la escuela, con los amigos.

Vale ahora una aclaración. Si bien la educación es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad, las formas de educar y los saberes que se enseñan varían de una sociedad a otra y de una época histórica a otra. Por ejemplo: para nuestra sociedad actual, el baño diario es un hábito que se justifica por preceptos de higiene, para evitar enfermedades y por razones estéticas. Pero en la Europa del siglo XVII, se suponía que el baño acarreaba enfermedades y, por tanto, no era considerado una conducta recomendable, excepto para determinadas situaciones muy particulares. Entonces, la gente aprendía el hábito de la limpieza en seco, con toallas sin agua. Vemos así que saberes que hoy se nos presentan como evidentes no lo eran en otras épocas.

En síntesis, la educación es un fenómeno muy amplio que transmite diferentes saberes y adopta distintos formatos en cada época y en cada sociedad. La educación es una *práctica social* y es una *acción.* Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo sólo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, en tanto posee ciertas características, entre ellas: es un fenómeno *necesario* para los seres humanos, pues, como hemos visto en los apartados anteriores, no es posible la vida humana sin educación. Además, es un fenómeno *universal*, pues no existe ninguna sociedad o cultura que no desarrolle prácticas educativas. La educación se encarga de la transmisión de *saberes,* en el sentido amplio con que hemos usado el término, e implica *relaciones de poder.* Está generalmente *pautada* o tiene algún grado de *institucionalización*, lo que supone un cierto número de reglas, normas de acción o modelos de conducta tipificados. La educación es, por último, una práctica *histórica,* en la medida en que las formas que la educación adopta varían a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, *educación* no es sinónimo ni de *escolarización* ni de *escuela.* Esta última, tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno muy reciente. A lo largo de la historia, existieron otras formas de institucionalizar la educación; todavía hoy, siguen existiendo maneras no institucionalizadas de educación. Antiguamente, en algunas sociedades, los niños aprendían todo lo que debían saber, por la imitación y el ejemplo, mientras acompañaban a sus mayores en las tareas de caza o de recolección de frutos. No había maestros, ni edificios especiales para la educación. Pero hoy, cuando la escuela tiene un lugar destacado dentro del campo educativo, no ocupa ni siquiera el primer lugar entre las agencias educativas. La familia, la televisión, los diarios, los amigos constituyen también agencias educativas importantes.

Los jóvenes y el saber: los límites de concebir la educación como un fenómeno entre generaciones

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, hay autores que definen la educación, exclusivamente, como una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para que estas últimas incorporen o asimilen el patrimonio cultural.

Esta concepción fue adoptada por Émile Durkheim en *Educación y sociología,* su magistral obra escrita a principios del siglo XX. En ella, define la educación de la siguiente manera:

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (1958: 70).

Sobre la base de esta definición, el *Diccionario de las Ciencias de la Educación,* consigna:

> La educación, fácticamente, es en principio un proceso de inculcación/asimilación cultural, moral y conductual. Básicamente, es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos (1984: 475).

De igual modo, Mariano Fernández Enguita, ya a fines del siglo XX, sintetiza la idea de este modo: "La socialización de la generación joven por la generación adulta es lo que llamamos educación, lo que no implica necesariamente la presencia de escuelas..." (1990: 20).

A la luz del comienzo del siglo XXI, nos proponemos revisar cuán necesario es que se encuentren una generación adulta y una generación joven para que se produzca un acto educativo. Si bien muchos, tal vez la mayoría, de los procesos educativos se originan a partir del par adulto-niño o adulto-joven, sería completamente reduccionista considerar que no existen otros procesos educativos entre pares, es decir, procesos en los que los jóvenes enseñan a los jóvenes, o en los que los niños enseñan a los niños, o incluso, procesos educativos en que los adultos enseñan a otros adultos. Podríamos avanzar más en esta dirección y observar cómo, en la actualidad, se generan procesos educativos en los que los niños enseñan a los adultos. ¿Será esto posible?

Desde tiempos remotos, el adulto siempre ha ocupado el lugar del saber; y el niño, el de la ignorancia o el del no-saber. Todavía hoy, esta creencia es compartida por el común de la gente. Sin embargo, este nuevo siglo nos invita a repensar estas categorías y a observar procesos educativos actuales en los que los niños son los poseedores del saber; y los adultos son quienes deben ser enseñados. En el caso de la tecnología de los electrodomésticos, por ejemplo, suelen ser las generaciones jóvenes las que enseñan a las generaciones adultas. Pues, aquellas suelen tener mayor dominio de esta tecnología; mientras que el conocimiento de los adultos, en esta área, suele ser limitado. No es una situación infrecuente que la abuela llame al nieto o a la nieta para que le

programen la videocasetera. Ni que hablar cuando se trata de la computadora y del acceso a Internet...[3]

Además, es posible observar otro tipo de fenómenos educativos: aquellos que acontecen intrageneracionalmente. Se trata de saberes que se transmiten entre los miembros de una misma generación (jóvenes a jóvenes, adultos a adultos). Los códigos culturales de los adolescentes son un buen ejemplo de esto. Los padres no suelen tener un conocimiento completo sobre la moda de los adolescentes o sobre su forma de hablar, pero este saber sí circula de boca en boca entre los jóvenes de una misma generación. Este ejemplo muestra saberes que se transmiten entre los jóvenes, saberes que varían de generación en generación y que definen pertenencias.

También, entre los adultos, se producen procesos educativos. Los planes de alfabetización de adultos llevados a cabo en distintas épocas en nuestro país son una muestra de que la educación intrageneracional entre los adultos es una realidad que no puede desconocerse.

Definir la *educación* como un fenómeno intergeneracional de adultos a niños o a jóvenes excluye del campo un conjunto de fenómenos no poco significativos. Una definición semejante le quita riqueza y posibilidades explicativas al término *educación* y exigiría encontrar un vocablo adicional para explicar todos los procesos que quedan fuera de este universo definido de una manera acotada.

Por todo lo expuesto hasta aquí, la definición de *educación* que nosotros presentamos no se reduce a quién enseña a quién. Lejos de considerar este aspecto como definitorio de lo educativo, lo concebimos como un aspecto complementario que varía histórica y culturalmente.

Una vieja polémica: las posibilidades y los límites de la educación

Pigmalión es una obra de la literatura anglosajona escrita por George Bernard Shaw y fue llevada al cine con el título de *Mi bella dama.* Su trama cuenta la historia de Elisa Doolittle, una muchacha de los barrios bajos, por la que ciertos caballeros hacen una apuesta. Unos dicen que una buena educación podría cambiarle

[3] Al respecto, uno de los grandes investigadores sobre este tema señala que la cultura y los nuevos juguetes de los niños pueden enseñarnos, a nosotros, los adultos, a manejarnos exitosamente en la era del caos. En un libro reciente, *Playing the future*, título cuya traducción sería 'Jugando al futuro', su autor señala: "Por favor, dejemos, por un momento, de ser aquellos adultos en su función de modelos y educadores de nuestra juventud. Antes de centrarnos en cómo hacer para que las actividades infantiles estén plenas de metas educacionales para su desarrollo futuro, apreciemos la capacidad demostrada por nuestros niños para adaptarse y miremos hacia ellos para buscar las respuestas a nuestros propios problemas de adaptación a la posmodernidad. Los niños son nuestro ejemplo para ello, nuestros *scouts* adelantados. Ellos ya son lo que nosotros todavía debemos devenir". [La traducción es nuestra]. (Rushkoff, 1996: 13).

la tosquedad de sus modales y de su habla, pues creen que una buena educación podría volverla más culta. Otros sostienen que esto es una empresa imposible, pues, para ellos, la falta de cultura y la tosquedad de los modales dependen de la naturaleza propia de la protagonista; y ninguna educación podría modificar esa condición. Estos hombres creen en las palabras de aquel refrán: "Lo que natura no da, Salamanca no presta".

Tanto la obra teatral como la película se desarrollan en torno a este problema: la educación, ¿es una variable que depende fuertemente de las condiciones genéticas o de la clase?, ¿puede una *buena* educación, a partir del trabajo y del esfuerzo, convertir al *bárbaro* en *civilizado*, al ignorante en sabio? El texto escrito y el film concluyen que el hombre no está determinado por su herencia genética ni por su origen social. Una *buena* educación puede lograr, en los seres humanos, los cambios más insospechados. *Pigmalión* y *Mi bella dama* constituyen una versión artística de la problemática que se planteó el doctor Itard respecto del niño salvaje de Aveyron.

Mas allá de la anécdota de Elisa Doolittle, la pregunta sobre cómo influye la naturaleza o el medio social y cultural en los procesos educativos desveló a muchos educadores. ¿Es la educación un proceso que convierte en acto las potencialidades no desarrolladas de los seres humanos? ¿Existen las vocaciones innatas? La educación, ¿sólo tiene a su cargo guiar el desarrollo de las potencialidades genéticas o, por el contrario, es el ser humano un producto de su ambiente? Lo que un hombre llega a ser, ¿está determinado por su medio social y cultural?

El término *educación* tiene una doble etimología, que señala dos posibles respuestas diferentes a estos interrogantes. La primera etimología señala que el verbo en latín *educere* significa 'hacer salir, extraer, dar a luz, conducir desde dentro hacia fuera'. Desde esta perspectiva, la educación implica el proceso educativo de convertir en acto lo que existe sólo en potencia. Es decir, la educación, a través de mecanismos específicos, desarrolla las potencialidades humanas para que la persona se desenvuelva en toda su plenitud. Siguiendo esta definición, una metáfora muy conocida y difundida propone que los alumnos serían plantas a las que el maestro riega, como un jardinero. El maestro favorecería así el desarrollo de algo que ya está en germen. Pero lo que no existe en germen sería imposible de ser desarrollado. Este es el supuesto que sostenían los caballeros que pensaban que Elisa Doolittle, en *Pigmalión*, nunca cambiaría, aunque recibiera mucha educación. La condición tosca de esta muchacha era, para estos caballeros, parte de la naturaleza innata de Elisa. Esta concepción se corresponde con el mencionado primer origen etimológico del término *educación* e implica límites muy acotados.

La segunda acepción etimológica vincula el verbo *educar* con el verbo latino *educare*, que significa 'conducir, guiar, alimentar'. Desde esta perspectiva, la educación está

abierta a mayores posibilidades. Con una guía adecuada, las posibilidades del hombre serían casi ilimitadas. Dentro de esta concepción, se encuentran quienes creían posible cambiar a Elisa Doolittle. Se encuentran influenciadas por esta concepción, también, muchas personalidades de la historia de la pedagogía en América Latina, en especial, aquellos que establecieron los fundamentos para crear los sistemas educativos a fines del siglo XIX, como es el caso del argentino Domingo Faustino Sarmiento. Estos pensadores consideraban que la educación, más específicamente la escuela, permitiría el pasaje de los pueblos de América desde la barbarie hasta la civilización. Para ellos, la escuela era un nuevo templo para redimir a la humanidad; y los maestros, los sacerdotes que permitirían tal redención. Con una *buena* educación, todo era posible. Desde esta perspectiva, el sujeto, al momento de nacer, es como una tabla rasa. Sobre ella, el medio donde ese sujeto vive y la educación que su medio le brinda van inscribiendo y determinando su existencia.

¿Cuál de estas dos posturas es la más acertada? ¿Qué se privilegia en la conformación del ser humano: lo hereditario o lo adquirido? ¿Se trata de desarrollar lo que el hombre trae en potencia desde su nacimiento, o el hombre es una tabla rasa? ¿Cuál es la proporción, en la importancia, de lo innato y de lo adquirido: cincuenta y cincuenta, treinta y setenta, cien y cero?

Aquí creemos que cada una de estas dos posturas resulta un poco radicalizada.

Por un lado, sería necio negar que existen ciertas condiciones materiales, genéticas y congénitas que le permiten al hombre aprender. Como señala Gordon Childe:

> Al igual que en los demás animales, en el equipo del hombre hay, desde luego, una base corporal, fisiológica, que puede describirse en dos palabras: manos y cerebro. Aliviadas del peso que significaba cargar con el cuerpo, nuestras extremidades anteriores se han desarrollado hasta el punto de ser instrumentos delicados, capaces de una asombrosa variedad de movimientos sutiles y exactos. A fin de dirigirlos y ligarlos con las impresiones exteriores recibidas por los ojos y otros órganos de los sentidos, hemos llegado a poseer un sistema nervioso peculiarmente intrincado y un cerebro grande y complejo. El carácter separable y extracorporal del resto del equipo humano reporta ventajas evidentes. Es más frondoso y más adaptable que el de otros animales (1981: 20).

Estas condiciones impuestas por el equipo material le ofrecen al hombre ciertas posibilidades y ciertos límites en el proceso educativo. Sin embargo, no predicen una única dirección en el crecimiento del ser humano. A partir de esos límites, las personas no están predeterminadas, sino que pueden construir en muchas direcciones. Las restricciones que le impone al ser humano su equipo corporal son mínimas en relación con las posibilidades que se le ofrecen: una gran amplitud en

el direccionamiento del proceso educativo y una libertad que es más amplia que el concepto de *potencialidad*, uno de los más usados por los partidarios de la primera postura analizada en este apartado.

La potencialidad presupone una dirección prefijada, pues la única libertad consiste en convertir en acto lo que está en potencia. Por el contrario, el concepto de *condiciones*, si bien restringe un poco el universo de las posibilidades educativas, no implica una dirección única, sino que ofrece varias direcciones posibles. El uso del concepto de *potencialidad* ha llevado, en algunos casos, a generar situaciones discriminatorias que valoran una única direccionalidad en el ser humano y que niegan la diversidad. Sobre la base del concepto de *potencialidad*, se escuchan, en el hablar cotidiano, frases como "el chico se desvió" o "el chico se corrió del camino recto".

Ahora bien, por otro lado, el hombre, además de su equipo corporal de condiciones materiales, genéticas y congénitas, cuenta con un equipo extracorporal. Son herramientas, socialmente construidas, que le permiten adaptarse a una gran diversidad de ambientes. Ellas pueden ser materiales (como las armas para cazar, los platos o demás utensilios de cocina) o simbólicas (como el lenguaje).

El lenguaje es una herramienta socialmente construida. En una hermosa novela de Jack Vance, titulada *Los lenguajes de Pao*, se ilustra el poder del lenguaje. Allí se cuenta la historia de Berán, un joven emperador que es desterrado de su planeta llamado *Pao*. El emperador se instala en otro planeta, donde es instruido para gobernar. Allí, entre el muchacho y su instructor Franchiel, se produce el siguiente diálogo:

> —¿Por qué no podemos hablar en paonés?
> —Te exigirán aprender muchas cosas —explicó con paciencia Franchiel— que no podrías comprender si te las enseño en paonés.
> —Yo te entiendo —murmuró Berán.
> —Porque estamos hablando de ideas muy generales. Un lenguaje es una herramienta especial, con unas posibilidades particulares. Es más que un medio de comunicación, es un método de pensamiento. ¿Me comprendes? (Franchiel obtuvo la respuesta en la expresión del niño). Imagina el idioma como el contorno de un cauce fluvial. Impide el flujo de agua en ciertas direcciones, lo canaliza en otras. El idioma controla el mecanismo de tu mente. Cuando las personas hablan lenguajes distintos, sus mentes actúan en forma distinta, y las personas actúan de forma distinta (Vance, 1987: 74).

En efecto, el lenguaje se adquiere en el medio social. Apenas nacidos, el hombre y la mujer no saben usar su equipo corporal ni extracorporal. Son los otros miembros de la sociedad quienes les enseñan a emplear esos equipos de acuerdo con la experiencia acumulada por esa sociedad. La sociedad en la que cada ser humano nace le impone una serie de condiciones sociales y, asimismo, le ofrece

una serie de posibilidades. Estas condiciones y posibilidades funcionan como el cauce fluvial que el instructor le describía al joven emperador: permiten el flujo del agua en ciertas direcciones, pero lo impiden en otras. Sólo a partir del concepto de *condiciones*, es posible comprender que el ser humano tiene márgenes de libertad para educarse y para actuar.

La intencionalidad y la conciencia en la definición del hecho educativo

Muchas definiciones antiguas y modernas del fenómeno educativo lo han caracterizado como un fenómeno intencional y consciente. Con estos calificativos, distinguen el concepto *educación* de *socialización*. Según esta división, la educación sería un tipo particular de socialización que trata de transmitir al individuo ciertos saberes, de una manera intencional y consciente; la escuela, un centro educativo por excelencia, pues su intencionalidad es educar y tiene conciencia de este acto; la familia sería, fundamentalmente, una institución de socialización, sólo en algunos casos, educativa. Por ejemplo, si un padre se sienta a armar un rompecabezas con sus hijos, no lo hace con la intención de educar, sino de jugar; al efectuar esta actividad, no educa, sino socializa, porque este juego tiene efectos en el saber de los pequeños.

Frente a esta distinción, los pedagogos han señalado dos tipos de educación. La educación en un *sentido amplio* entiende que todo fenómeno social siempre es educativo y forma parte de la socialización. La educación en un *sentido estricto* considera que un fenómeno es educativo sólo cuando la socialización es intencional y consciente.

Acerca de la educación en un sentido estricto, haremos dos observaciones. La primera: una de índole metodológica. Es muy difícil determinar, con cierta precisión, cuándo un fenómeno es intencional y consciente, y cuándo, no lo es. Como ya dijimos en páginas anteriores, en las escuelas, además de enseñarse Matemática, Lengua, Física y Química como lo estipula el currículum, también se enseñan formas de comportamiento social e institucional, que no están escritas, que no figuran en ningún currículum. ¿No son fenómenos educativos estas enseñanzas?

La segunda: una observación conceptual. Pensemos el caso de un profesor que tiene la intención de enseñar la geografía mundial a sus alumnos. Para evaluar el aprendizaje, utiliza métodos muy tradicionales: la calificación mediante una nota numérica es el regulador central de los premios y los castigos. Los alumnos sólo se preocupan por que la suma de las notas dé un promedio que les permita aprobar la materia. Esto produce en ellos una conducta especulativa. Este aprendizaje de la

especulación, ¿no forma parte del fenómeno educativo? ¿No sería necesario revisar estos mecanismos para mejorar las formas de enseñanza? ¿Se pueden excluir estas cuestiones del fenómeno educativo sólo porque ellas no poseen intencionalidad o conciencia? ¿No son acaso una pieza indispensable para comprender la educación?

Por lo tanto, ante la disyuntiva de separar la *educación en un sentido amplio* de la *educación en un sentido estricto,* parece preferible acercar el concepto de *educación* al de *socialización*, y utilizar el término *educación* directamente en un *sentido amplio.* Así lo propone Durkheim:

> No hay período en la vida social; no hay, por decirlo así, ningún momento en el día en que las generaciones jóvenes no estén en contacto con sus mayores, y en que, por consiguiente, no reciban este influjo educador. Porque este influjo no se hace sentir solamente en los instantes, muy cortos, en que los padres o los maestros comunican conscientemente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a aquellos que vienen detrás de ellos. Hay una educación inconsciente que no cesa jamás. Con nuestro ejemplo, con las palabras que pronunciamos, con los actos que realizamos, se moldea de una manera continua el alma de nuestros niños (1991: 100).

Las diferencias entre *socialización* y *educación* se vinculan a las diferencias de mirada o perspectivas teóricas. Por ejemplo, la Sociología de la Educación estudia la educación sólo como un mecanismo de producción y reproducción social. En cambio, la Pedagogía, sin dejar de reconocerle un lugar destacado a la Sociología de la Educación, no se ocupa de la educación sólo como un mecanismo de producción y reproducción social, sino también, de las formas de distribución del saber, de los procesos específicos de adquisición del conocimiento en el ámbito social e individual, de las propuestas para mejorar los procesos educativos, etcétera.

Sin embargo, y precisamente en razón de la amplitud del fenómeno educativo, se presentará a continuación una serie de conceptos, provenientes de distintos campos teóricos, que permiten distinguir las diversas concepciones de la educación y reconocer los variados fenómenos dentro del amplio campo de lo educativo. ¿Es lo mismo educar dentro de la escuela que en la familia? ¿Se utilizan los mismos métodos? ¿Es sólo el contenido de lo que se enseña el que establece la diferencia entre un profesor de básquetbol y un profesor de Literatura? ¿Es lo mismo enseñar a un adulto que a un niño?

Algunos términos clave para estudiar el fenómeno educativo

Socialización primaria y secundaria

El campo de la Sociología efectuó aportes importantes al campo de lo educativo. Entre ellos, cabe destacarse aquel realizado por Peter Berger y Thomas Luckman. En 1968, estos autores distinguieron que el proceso de la socialización tiene dos fases: la socialización primaria y la secundaria. Pero antes, ¿de qué hablamos cuando hablamos de *socialización*?

Cuando hablamos de *socialización* en general, nos referimos a la internalización de las creencias, representaciones, formas de comprender y actuar en el mundo. Por ello, no realizan este proceso todas las personas del mismo modo. Aun cuando vivamos en una misma sociedad y participemos de una cultura común, las particularidades del grupo familiar, el lugar donde nos desarrollamos, la clase social y el entorno social cercano definen grupos con significados que varían.

En particular, la *socialización primaria* se produce en la niñez. En este proceso, el niño adquiere el lenguaje y ciertos esquemas para comprender y actuar sobre la realidad. Internaliza el mundo de los otros. Si bien esta socialización varía de una cultura a la otra, de un grupo social a otro y de una época a otra, siempre tiene un componente emocional o afectivo muy intenso. Los aprendizajes producidos en esta etapa de la vida son difíciles de revertir. Se trata de la socialización que los niños reciben de su familia o de las personas que los cuidan.

La *socialización secundaria* se realiza en las instituciones. No implica un componente emocional tan intenso como el de la socialización primaria, sino que se trata del aprendizaje de roles, es decir, de formas de comportamiento y de conocimiento que se esperan para actuar en determinados lugares sociales, como son el rol del maestro, del médico o del alumno. Sostienen Berger y Luckman:

> La socialización secundaria es la internalización de *submundos* institucionales o basados en instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento (1983: 174).

La *socialización secundaria* se centra en el *lugar* de los individuos en la sociedad y, también, se relaciona con la división del trabajo. Este tipo de socialización constituye el proceso por el cual los individuos obtienen un conocimiento especializado, por lo que requiere la adquisición de un vocabulario y de unas pautas de conducta específicos para cumplir un determinado papel. A veces, sucede que algunas pautas de conducta propuestas por las instituciones encar-

gadas de la socialización secundaria colisionan con las pautas interiorizadas durante la socialización primaria. El conflicto es difícil de resolver; y Berger y Luckman destacan que las pautas asimiladas en la socialización primaria son difíciles de revertir, precisamente, por los vínculos afectivos que intervienen en este tipo de socialización. Los significados que se transmiten y construyen en la escuela no atienden a estas diferencias: la socialización en la escuela se produce mediante un determinado conjunto de significados. Muchas veces, quienes en su socialización primaria son socializados mediante un conjunto de significados distintos de los que la escuela privilegia viven una gran distancia. Se trata de la distancia que se produce, como describen Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977), entre el *habitus*[4] primario y el *habitus* secundario.

Educación formal y no formal

Una segunda distinción, que trata frecuentemente la literatura sobre los temas educativos, es aquella que se refiere a las diferencias entre la educación formal y la educación no formal. El concepto de *educación formal* se entiende como todos aquellos procesos educativos que tienen lugar en la institución escolar, sea esta inicial, educación primaria, secundaria básica, polimodal, terciaria y/o cuaternaria (posgrados). El concepto de *educación no formal* es residual, en tanto abarca y se ocupa de todos aquellos procesos educacionales sistemáticos que no suceden en la escuela[5]. En este sentido, la denominación de *no formal* engloba situaciones muy heterogéneas. Abarca las acciones de alfabetización que se dan fuera de la institución escolar, como son, por ejemplo, los planes de alfabetización para llegar a poblaciones que quedaron marginadas de la escuela. Las acciones de educación no formal se proponen resolver situaciones que el sistema formal de educación no consigue solucionar, como es erradicar el analfabetismo. Por eso, también, se incluyen dentro de la educación no formal la educación de adultos y las acciones de capacitación profesional.

Algunos autores prefieren hablar de *diferentes grados de formalidad* de la educación. Si esta se dicta en las escuelas, posee un alto grado de formalidad,

[4] La noción de *habitus* se refiere a un conjunto de esquemas de percepciones, creencias y representaciones, que se traducen en unas determinadas formas de pensar y actuar en el mundo.

[5] Señala Juan Carlos Tedesco (1987) que existe una segunda acepción del concepto *educación no formal*, que no lo opone al de *educación formal*. Consiste en considerar la educación no formal como una alternativa a la educación formal, considerada esta última como discriminatoria, sectaria y elitista. Esta aceptación tuvo mucha fuerza en la década de 1970, y trataremos sobre ella en capítulos posteriores.

tanto por su organización, cuanto por los pasos que se deben cumplir para poder avanzar a lo largo de la carrera escolar. Con la constitución del sistema educativo moderno, se ha tendido a privilegiar este tipo de educación por sobre otras formas. Por esta razón, cuando se habla de *educación*, en general, todos pensamos en la escuela. Sin embargo, en la actualidad, cada vez, poseen mayor presencia las propuestas y formas educativas alternativas a la escuela. A pesar del bajo grado de formalidad, estas opciones educativas tienen un importante impacto en la población, como el que generan, por ejemplo, las propuestas de capacitación y actualización en el transcurso de la vida laboral.

Educación sistemática y asistemática

Tanto la educación formal como la no formal implican acciones de *educación sistemática.* Se trata, en todos los casos, de una acción planificada, reglada y graduada. Pero hay otras formas de educación, más azarosas, pero con resultados igualmente significativos en el aprendizaje, y que no pueden desconocerse. Estas se incluyen en la llamada *educación asistemática.* En general, cuando pensamos en la educación, tendemos a desdeñar estas situaciones formativas, pero son sumamente importantes. Dentro de la educación asistemática, se encuentran fenómenos como, por ejemplo, los aprendizajes resultantes de los juegos infantiles, de la televisión, del cine. Estos fenómenos no se planifican como procesos educativos, pero de ellos, resultan aprendizajes socialmente significativos. De hecho, como veremos en el próximo capítulo, transcurrieron muchos años (y siglos) para que la educación se volviera una práctica social sistematizada, tal como se cristalizó en la escuela que hoy conocemos; antes de la sistematización de esta práctica, sólo existía la educación asistemática.

Educación permanente

Si bien el concepto de *educación permanente* no se menciona con mucha frecuencia entre los pedagogos, es muy tenido en cuenta. Este concepto parece algo tan evidente, tan esencial que es casi un sujeto tácito de la pedagogía: aun sin nombrarla, la educación permanente siempre está presente, como un gran sobrentendido.

La educación permanente es una respuesta social a los continuos nuevos saberes que se producen y a los profundos cambios que se viven día a día en relación con el mundo del trabajo. La educación, en estos contextos de cambio continuo, no puede limitarse a unos pocos años, como acontecía (y lo veremos en el capítulo siguiente) en siglos anteriores. El médico tiene que estudiar en forma constante

para estar actualizado, porque la medicina recibe tantos avances que el profesional que no se pone al día a través del estudio personal, de la asistencia a congresos y de la realización de seminarios, en pocos años, podría perder los códigos de comunicación con sus colegas. Al docente, le sucede lo mismo. Los nuevos métodos de enseñanza, las nuevas formas de gestión escolar y el avance del conocimiento académico lo obligan a una permanente actualización. Así acontece con todos los trabajos y con todas las profesiones. Pero también sucede fuera del ámbito laboral. Saber manejar el fax, la computadora y todas las nuevas herramientas por venir exige de nosotros una actualización continua, una educación permanente, que aceptamos de buen grado en la medida en que, se supone, nos simplifica la vida.

Educación y escolarización

Si bien ya nos hemos referido al tema en anteriores apartados, resulta indispensable distinguir, ahora desde otra perspectiva y empleando otro vocabulario, *escolarización* de *educación.* Por *escolarización,* entenderemos *el conjunto de los fenómenos de producción, distribución y apropiación de saberes que se lleva a cabo en la institución escolar.*

Los procesos de escolarización son muy particulares, que se diferencian de los procesos educativos que acontecen fuera de la escuela. Por ello, aquellos merecen un análisis en detalle. Rigurosas investigaciones mostraron que, por ejemplo, enseñar a leer y escribir en la escuela o fuera de ella produce resultados completamente diferentes. Estos trabajos realizados hace unas décadas examinaron, a través de diversos test, los aprendizajes de poblaciones alfabetizadas en la escuela y de poblaciones alfabetizadas informalmente con planes de alfabetización. Los grupos alfabetizados a través de planes de alfabetización ligaban sus respuestas a su contexto material más inmediato. Los grupos alfabetizados en la institución escolar, en cambio, daban respuestas menos ligadas a su contexto material inmediato, eran respuestas de una mayor abstracción[6].

Por ello, la escuela no sólo distribuye entre los alumnos los saberes provenientes de las distintas disciplinas, tales como la Matemática, la Física o la Química. La escuela no sólo simplifica los saberes complejos para hacerlos *entendibles*, sino que también produce saberes diferentes de los encontrados fuera de la institución escolar. Por ejemplo, la Geografía, que es hoy una disciplina universitaria y un campo de investigación en pleno desarrollo, surge históricamente como asignatura escolar, vinculada a las necesidades prácticas, y luego, se constituye en una disciplina académica, derivada del estímulo y las demandas de la escuela (Goodson y Dowbiggin, 1990). En cierta medida, puede decirse que la institución escolar produjo la Geografía como una disciplina.

[6] Un desarrollo profundo de estas investigaciones puede verse en Gvirtz (1996).

De allí que la escuela no sólo es receptora de la cultura *externa*, no es una *caja negra,* sino que la escuela produce cultura en un juego de doble dirección. "En efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad, modelándola y modificándola" (Chervel, 1991: 68-69).

Por estas razones, es preciso distinguir *escolarización* de *educación*. Muchos investigadores de este campo de la Pedagogía estudian sólo los procesos escolares, investigan las instituciones escolares y se refieren a los procesos de la escolarización, pero no, a los de la educación en general. Otros investigadores estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje que se originan a partir del contacto de los niños con los juegos electrónicos o con los medios masivos de comunicación; en estos casos, se dedican a los procesos educativos no escolares.

No obstante, queda por responder una pregunta: ¿por qué algunos teóricos hablan de *educación formal;* otros, de *escolarización*; algunos, por el contrario, se refieren a la *socialización* en la escuela? ¿Son estos conceptos intercambiables? ¿Da lo mismo utilizar *educación formal* que *escolarización*? La respuesta es no.

Especialmente en lo que respecta a algunos términos, hay diferencias en las preocupaciones centrales que tienen los investigadores que emplean uno u otro concepto. Por ejemplo, el par *educación formal/no formal* es generalmente utilizado por quienes estudian cuestiones vinculadas con el ámbito no formal: la alfabetización, la educación de adultos o la capacitación laboral. Estos estudiosos consideran que estas alternativas son posibilidades concretas para lograr una educación más justa y democrática, al menos, para algunos sectores tradicionalmente marginados del sistema educativo formal. El bajo grado de formalización no debe confundirse con una baja calidad o con el impacto de la oferta educativa. Se trata de propuestas educativas que se estructuran atendiendo a particularidades, como pueden ser las de los adultos que trabajan y que requieren, por tanto, de un tipo de organización que responda a sus necesidades y disponibilidades y se adecue a ellas.

Algunos historiadores de la educación hablan de *escolarización* para distinguir la educación de la Modernidad respecto de la de otros períodos históricos, como el de la Edad Media o del Renacimiento. También se refieren a la escolarización aquellos teóricos que estudian los procesos internos de la escuela, vinculados con el currículum o con la relación saber-poder. En estos últimos casos, muchas veces, hablan de *educación* para referirse, en realidad, a la *escolarización*, pero aclaran este concepto al comenzar sus trabajos.

Cuando la educación es un problema: educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación

Como señala Durkheim:

> Con la Pedagogía, las cosas pasan muy diversamente (que con la educación). Esta consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones, distínguese de las prácticas al uso, hasta tal punto que hasta se oponen a ellas. La Pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi están en oposición con la educación de su tiempo. Así, la educación no es más que la materia de la Pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación (1991: 100).

La *Pedagogía* es, a grandes rasgos, el campo del saber que se ocupa del estudio de los fenómenos educativos. Es el paso del hecho educativo al de la reflexión y al del saber. Su campo se conforma a partir de los diversos modos de entender la educación; de hecho, en cierta manera, las reflexiones sobre el fenómeno educativo ya son pedagógicas. Para definir con precisión: *los estudios que versan sobre la producción, la distribución y la apropiación de los saberes son estudios pedagógicos.*

A menudo, los pedagogos hacen propuestas sobre los modos más convenientes para intervenir en la vida educativa, pero sucede que sus propuestas no se llevan a la práctica. También, critican los modos de educar de una sociedad en una época dada, hacen una evaluación, analizan y elaboran proyectos. Pero la relación entre los hechos y las teorías es compleja.

Cabe distinguir ahora que, si bien en un sentido amplio, suele englobarse bajo el nombre de *Pedagogía* toda reflexión educativa, en un sentido estricto, no es lo mismo hablar de *Pedagogía* que de *Ciencias de la Educación.* Las diferencias entre una y otra denominación no son nominales, sino conceptuales.

El avance de las Ciencias de la Educación se relaciona con la voluntad de otorgar a la vieja Pedagogía un *status* epistemológico análogo al de otras Ciencias Sociales. Durante casi trescientos años —entre el siglo XVII y el XX—, la Pedagogía se había caracterizado por ser una disciplina básicamente normativa. Estaba constituida por teorías que decían cómo debía ser la educación en general y la escuela en particular: qué había que enseñar, cómo había que enseñarlo, a quién había que enseñar. Estos eran los principios rectores del quehacer pedagógico de la Modernidad. La mirada pedagógica estaba centrada en los ideales y en las utopías que guiaban los caminos que se debían seguir, sin considerar las evidencias empíricas que señalaban que tal o cual camino no era conveniente o posible.

Por el contrario, el campo de las Ciencias de la Educación se fue construyendo con el objetivo de convertir el estudio de la educación en un estudio científico, y no, meramente normativo. Para hacerlo, se recurrió a conceptos provenientes de otras Ciencias Sociales, que estaban más establecidas. La Psicología y la Sociología proveyeron, a los estudios educativos, de instrumentos teóricos y metodológicos del trabajo científico. Así, dentro de las Ciencias de la Educación, la Sociología de la Educación y la Psicología de la Educación aportaron, desde sus especificidades, una importante cantidad de informaciones y herramientas conceptuales para pensar, a partir de evidencias, el fenómeno educativo. Jean Piaget, Lev Semenovich Vigotsky, Ana Freud, Melanie Klein, Burrhus Frederic Skinner y, más recientemente, Jerome Brunner son sólo algunos de los nombres provenientes del campo de la Psicología; Max Weber, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu, Samuel Bowles y Herbert Gintis son algunos de los nombres provenientes de la Sociología.

Todas estas miradas —la Sociología, la Psicología y los últimos aportes de la Historia, de la Etnografía y de las Ciencias Políticas— son pedagógicas, en la medida en que atienden a la elaboración de explicaciones acerca de las formas de la producción, distribución y el aprendizaje (o apropiación) de los saberes. Pero, actualmente, la Pedagogía intenta recapturar esas miradas a partir de un prisma propio y amplio, que incluya no sólo las explicaciones de la problemática educativa, sino también, las propuestas para actuar sobre esa problemática. Como sostiene Durkheim:

> La Pedagogía es algo intermedio entre el arte y la ciencia. No es arte, pues no constituye un sistema de prácticas organizadas, sino de ideas relativas a esas prácticas. Es un conjunto de teorías. En este sentido, se aproxima a la ciencia, con la salvedad de que las teorías científicas tienen por objeto único expresar lo real; y las teorías pedagógicas tienen por fin inmediato guiar la conducta. Si no son la acción misma, la preparan y están cerca de ella. En la acción, está su razón de ser. Trato de expresar esta naturaleza mixta señalando que es una teoría práctica. En esta, se encuentra determinada la naturaleza de los servicios que pueden esperarse. La Pedagogía no es la práctica y, en consecuencia, no puede pasarse sin ella. Pero puede esclarecerla. Por lo tanto, la Pedagogía es útil en la medida en que la reflexión es útil para la experiencia profesional.
>
> Si la Pedagogía excede los límites de su propio dominio, si pretende sustituir la experiencia y dictar recetas ya listas para que el practicante las aplique mecánicamente, entonces degenera en construcciones arbitrarias. Pero, por otra parte, si la experiencia prescinde de toda reflexión pedagógica, degenera a su vez en ciega rutina o se pone a remolque de una reflexión mal informada y sin método. Pues, en definitiva, la Pedagogía no es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza (1991: 8-9).

En el presente, se le reconoce a la Pedagogía una doble función. Por un lado, presenta evidencias sobre el funcionamiento de la educación y, por otro, recupera la tarea normativa de la vieja Pedagogía. La Pedagogía es una totalidad que construye conocimientos para la práctica y brinda pautas para mejorar el funcionamiento de las instituciones educacionales.

En síntesis, para producir cambios que mejoren la educación, son necesarios ciertos criterios, fundamentados a partir de evidencias, y no sólo a partir de una voluntad personal y/o política. El pedagogo, cuando prescribe, actúa como el médico clínico cuando receta. Ahora bien, cuando el pedagogo indica cambios o modificaciones para el sistema educativo en general o para el aula, debe conducirse como el médico cuando receta un antibiótico: debe hacerlo a partir de un diagnóstico basado en evidencias. Entonces, la Pedagogía científica o la Ciencia de la Educación ocupan un lugar irremplazable, pues son las responsables de ofrecer datos e informaciones y, en muchos casos, también el diagnóstico para mejorar la educación.

Estas consideraciones recién expresadas ubican, en el eje del debate, la relación entre la teoría y la práctica, y el lugar que ocupa el docente en esta relación. Sucede que, durante muchos años, el rol del docente fue entendido como la simple aplicación de las recetas, los principios y las normas elaboradòs por unos expertos. En la actualidad, en cambio, cada vez más, se propone la necesidad de construir una relación más estrecha entre la teoría y la práctica, pues una no puede ser pensada sin la otra. Así, la docencia es concebida como una profesión; y el docente, como un profesional que construye teoría a partir de los procesos de reflexión que realiza en torno a su propia práctica. De esta manera, la teoría, en lugar de decir cómo debe actuarse en la práctica, brinda herramientas que permiten cuestionar la práctica.

Teoría y práctica se constituyen en un proceso constante de indagación, acción y reflexión; no se oponen entre sí, sino que se construyen juntas en la acción y en torno a ella. La práctica históricamente situada es base de la teoría, y esta última permite orientar dicha práctica y transformarla. Finalmente, el concepto de *educación*, en tanto producción social, adquiere un particular sentido, pues permite pensar en un proceso a través del cual los sujetos pueden actuar, analizar y reflexionar en torno a su práctica, y producir transformaciones en ella.

GUÍA DE TRABAJO TEXTO 1: "¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN?" de Silvina Gvirtz

1. Realiza una lectura pausada de todo el texto. Marca todos los conceptos que no conozcas, y búscalos en el diccionario. Define contextualmente los siguientes términos que aparecen en el texto:
Inherente – macro – potencialidades – redimir – rasa – restringe – consciente – influjo – empíricas – degenera – prescribe -

2. Señala, utilizando notación marginal, las características de las prácticas educativas reproductivas y productivas. ¿Cuál de éstas crees que es el tipo de prácticas que más abunda en la escuela? Justifica.

3. Presenta algún ejemplo de macro poder y de micro poder relacionado con el sistema educativo. ¿Qué tipo de poder ejerce el docente? ¿Qué poderes se ejercen sobre él?

4. Lee las citas de la página 22. ¿Para qué la autora del texto las incorpora: para apoyarse en ellas o para discutirlas? Justifica.

5. ¿Qué significa el refrán "Lo que Natura no da, Salamanca no presta"? ¿Conoces algún otro refrán que tenga un significado similar?

6. ¿Por qué se sostiene que "Pigmalión" y "Mi bella Dama" son versiones artísticas de la problemática que se planteó el doctor Itard?

7. La autora opone el concepto de "potencialidad" al concepto de "condiciones". ¿Con cuál coincide más? ¿Con qué significado etimológico de educación podrías relacionar cada uno?

8. La cita de Durkheim de la página 28, ¿se utiliza para apoyar la posición de la autora o se la incorpora para ser discutida? Justifica.

9. Realiza un pequeño esquema o red conceptual con las características centrales de la socialización primaria y de la socialización secundaria.

10. ¿Para qué se incorporan las notas al pie de la página 30?

11. ¿Cuál es la diferencia entre educación no formal y educación asistemática?

12. ¿Qué significa que las prácticas escolares tienen un alto grado de formalidad?

Nueva carrera docente

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo

LOS GAJES DEL OFICIO

Enseñanza, pedagogía y formación

AIQUE Educación

CAPÍTULO 1

¿A qué llamamos *enseñar*?[1]

Estanislao Antelo

Repartir y dar

La enseñanza es lo que mejor caracteriza a nuestro oficio. Sin enseñanza, no tiene mucho sentido hablar de educación. Lo que distingue a un educador de quien no lo es, es la enseñanza. Si bien es cierto que casi todo el mundo puede enseñar cosas, no todos hacen de eso un oficio. ¿Qué cabe en la palabra *enseñanza*? ¿Qué prácticas? ¿Qué agentes? ¿Qué problemas?

Un recorrido inicial por el término *enseñanza* nos depara una versión bien conocida, que hace hincapié en el reparto o en la distribución de diversas cosas. Es "un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otro" (Basabe y Cols, 2007: 126). La definición introduce un vocablo central para la acción educativa —*transmitir*—, pero lo hace sin detenerse demasiado en la diferencia entre los verbos: por un lado, *transmitir*, y por el otro, el aparentemente más ramplón, *enseñar*[2]. Si el intento tiene éxito, la transmisión es lograda. En ese sentido, la transmisión funciona como efecto de una enseñanza. Llevada al extremo, la idea le hace decir a Philippe Meirieu —en su carta dirigida a un joven profesor— que la profesión tiene sentido cuando en una clase, como resultado de una enseñanza, la transmisión se produce. Y acota: "Contra toda fatalidad y a pesar de

[1] Existe una conferencia que guarda alguna similitud con este texto, dictada a propósito del ciclo de conferencias, publicado en *La educación inicial hoy: maestros, niños y enseñanzas*. Ver Antelo y otros (2007).

[2] Gabriela Diker (2004) realiza un esfuerzo analítico con el fin de mostrar los contactos y las diferencias entre los términos. Básicamente, señala que las diferencias entre transmitir y enseñar se localizan en las expectativas de los agentes, la direccionalidad de la acción, la relevancia del contenido y la sujeción a reglas. Debray (1997) afirma que mientras un periodista comunica, un profesor transmite. Para nosotros, enseñar es una de las maneras de conjugar el verbo ser. *Dime qué, cuánto y cómo te han enseñado y te diré quién eres*. En el transmitir y enseñar, en ambos casos, cierto que con variaciones, existe algo que se da, se reparte, se distribuye.

todas las dificultades objetivas de la empresa, *en la clase se produce la transmisión*" (2006: 16. El destacado es del original).

¿Qué agentes encontramos en esa definición inicial? Uno que enseña; otro que es destinatario; y algo que se transmite, se da, se pasa. En el enseñar se enseña a otro, la enseñanza siempre requiere de un otro, no existe nada parecido a la autoenseñanza. En el enseñar, se enseñan cosas, conocimientos, saberes, contenidos; se enseña a jugar a la pelota, a sumar, restar, leer y escribir; se enseña la manera de llegar más fácil a un lugar, una forma de hacer algo, un truco, una melodía, etcétera. Hay en juego, por lo tanto, cierta idea o cierta referencia al movimiento, al traslado o al traspaso, al desplazamiento. Y existen, además, algunas cuestiones cruciales que suelen omitirse. En primer lugar, la enseñanza es un intento, una tentativa, un ensayo. Entre la enseñanza y el destino de lo enseñado (dado/repartido), parece haber un hiato, un cierto no saber a priori sobre el resultado del intento. En segundo lugar, la enseñanza entendida como reparto no parece estar ligada necesariamente ni al bien ni al mal: es una enseñanza a secas. El intento o la tentativa no son ni buenos ni malos. ¿O hace falta recordar que se puede enseñar a matar más eficazmente? ¿O se olvida que, por ejemplo, la condición necesaria para descontar el 13% del salario docente es el haber aprendido antes, probablemente en una escuela, en manos de una enseñante más o menos olvidada, el porcentaje? En tercer lugar, no todo lo que se enseña se aprende y, por último, lo que se enseña trasciende la intención individual, en tanto es cada sociedad la que selecciona y reparte, en cada momento histórico, cada contenido particular.

Imitar, seguir, copiar e indicar

Una variación de la versión de la enseñanza que estamos analizando es la que introduce el *ejemplo*. El ejemplo puede ser moral o instrumental. Puede referirse a lo que uno es o a lo que hace, o a lo que uno sabe hacer independientemente de lo que es. El ejemplo aspira a ser imitado, seguido, copiado.

Desde el punto de vista moral, es esa vieja idea de que uno enseña con el ejemplo. En este mismo volumen, Andrea Alliaud reflexiona sobre el lugar del modelo y el ejemplo en la formación de los profesores[3]. Alguien habla de una vida pasada y le otorga un carácter ejemplar. Aquí los verbos trabajan en pos de un estado ideal previamente considerado como distintivo. Didier Eribon (1992: 11) abre el prefacio de una hermosa biografía sobre Michel Foucault, con una cita de

[3] Compárese con el capítulo 4 "La maestra modelo y el modelo de maestra".

Norbert Elías en la que se lee: "La muerte no oculta misterio alguno. No abre ninguna puerta. Es el fin de un ser humano. Lo que sobrevive después de él es lo que [les] ha dado a los demás seres humanos, lo que permanece en la memoria de estos". Lo ejemplar de una vida es proporcional al tamaño de lo dado.

Por otro lado, alguien le enseña a otro la técnica del saque de tenis, sacando; o a tejer croché, tejiendo, sin derivar necesariamente de ese acto un comportamiento moral ejemplar. Conocemos la complejidad que inaugura la referencia a lo *ejemplar*, en tanto lo ejemplar exige cierta imitación, copia o reverencia. El ejemplo *indica* un camino para seguir, y conviene no olvidar que enseñar es, en cierta forma, indicar con el dedo. ¿Qué sería de la educación y de su ambición reformadora sin el dedo índice? El dedo utilizado con fines instructivos define espíritus educativos. Por un lado, en la enseñanza, se puede ver una dimensión meramente instrumental de la indicación que uno le da al otro, una indicación de algo que *sirve para*, relativamente despojada del deseo de mostrar el sitio de lo ejemplar. Por el otro, como destacaremos en este libro, el ejemplo puede erigirse en plan moralizador[4]. Por eso, todavía discutimos con tanto énfasis sobre los modelos y los prototipos que se han de seguir. En otra dirección, conocemos la larga y siempre renovada trayectoria del ejemplo en la formación de los aprendices. Todavía hoy existen numerosos y crecientes aprendizajes que anclan más en lo gestual que en la retórica explicativa del sermón. Los jóvenes enseñantes de pocas palabras que pululan por el terreno de las nuevas tecnologías son una señal para tener en cuenta. La preferencia del *geek*[5] por el silencio, a la hora de la mostración, es elocuente. Muchos prefieren, incluso, ahorrarse la explicación y hacerlo (con fastidio) por nosotros. "Te indico, pero si no lo entendés, lo hago por vos". El fastidio es menor[6].

Guiar para obrar en lo sucesivo

Cuando se enseña, lo que se reparte son guías para la acción. Una de las definiciones más instructivas de la enseñanza es la que la define como *guía para obrar en lo sucesivo*. Es importante insistir en no perder de vista el aspecto instrumental. No se trata sólo del sermón que indica en qué cosa uno debe transformarse, en el *cómo debo ser*, sino en *cómo debo proceder*. El

[4] Compárese con el capítulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia".

[5] Un *geek* es alguien que ama y usa con habilidad la tecnología, entendida como una forma de vida.

[6] Probablemente, hagan falta nuevos y mancomunados esfuerzos para comprender las continuidades y las mudanzas que parecen multiplicarse interpelando viejos, eficaces y saludables conceptos y prácticas pedagógicas inéditas.

imperativo es el suceso y no, el *deber ser*. ¿Cómo hago para obrar en lo sucesivo? ¿Cómo hago para llegar a...? ¿Cómo hago para escalar una montaña? ¿Cómo, para resolver una ecuación? ¿Cómo, para sacar del instrumento un sonido? ¿Cómo, para enseñar la Revolución francesa? Son preguntas simples, pero instructivas. Se puede arriesgar y afirmar que cada uno puede, por sus propios medios, enfrentarse al enigma de lo sucesivo, instintivamente. Es decir que es posible salir de casa, oler, mirar el sol, las nubes y llegar por primera vez al trabajo o a la cima de la montaña sin extraviarse, usando el instinto; es decir, es posible guiarse sin enseñanzas. Es que la enseñanza nombra algo que, en el resto de las especies animales, está resuelto. En apariencia, los animales desconocen lo desconocido de lo sucesivo; se orientan instintivamente y, por eso, no precisan ser provistos de guías para obrar. Sin embargo, es necesario recordar que la voluntad de guiar no deja de tener sus problemas. Un guía es, entre otras cosas, un *Führer*. El guía puede ser una pesada carga o la posibilidad de encontrar una salida. Los que hacen de su vida un constante guiar a los otros suelen ser pesados. Al mismo tiempo, un hombre sin guía suele estar en dificultades.

Mostrar, exponer y hacer ver

Una enseñanza se refiere a lo que da señas. Quien enseña hace señas, señaliza. Y una seña es un signo de entendimiento. En ese sentido, *enseñar* es casi como *mostrar*. "¿No me enseña, por favor, cómo llegar?". "Sí, tome por acá, vaya por allá...". El famoso *insignare* que todos estudiamos alguna vez es, en cierta medida, señalizar o significar, hacer signo, dejar signos, rastros, marcas. Una teoría del reparto de signos siempre es útil para la pedagogía. Pero el reparto exige mostrar o exponer. La enseñanza se conecta con la exposición. Exponer algo, ¿para qué? Para que sea visto y apreciado. No conviene perder de vista la idea de enseñar como *exposición*, que luego retomaremos. Tampoco es deseable perder de vista la importancia de la enseñanza como *señalización*. Quizá baste con pensar lo dificultoso que se torna transitar por una vida, un camino, una ruta no señalizada, a oscuras, llena de imprevistos.

Enseñar es además *dejar aparecer*. Ya no es el mismo registro. *Dejar aparecer* o *dejar ver*. Dejar ver algo involuntariamente. A veces, se dice: "Mostró la hilacha" o "Mostró las cartas". Es una expresión gráfica del asunto. Involuntariamente, se enseñó algo, en el sentido de mostrar sin querer. Es evidente que hay un montón de cosas que se enseñan sin intención, aunque la enseñanza es o parece ser, por definición, un acto intencional. La innegable vecindad entre intento e

intención no debe confundirnos. Lo deliberado de lo intencional no mitiga el carácter tentativo del intento entendido como propósito. Por eso se suele decir que los chicos aprenden, a pesar de los maestros, o incluso, contra los maestros. Uno aprende, a pesar de la enseñanza, más allá de la enseñanza, un montón de cosas que no han sido propuestas intencionalmente.

Resumimos entonces esos sentidos, esas versiones que no se anulan entre sí sino que, en ocasiones, se complementan. Por un lado, lo más conocido: dar, transmitir, instruir, repartir conocimiento o información. Por el otro, la enseñanza entendida como provisión de guías para obrar en lo sucesivo. En tercer lugar, la idea del ejemplo, lo ejemplar, lo que debe ser seguido o imitado. Y, por último, la tarea de indicar, mostrar, señalar, exponer, dejar aparecer y hacer ver.

¿Por qué hay que enseñar?

Provisiones y orientaciones

Hay que enseñar porque las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar en lo sucesivo y débiles en términos instintivos. Los que vienen al mundo, los *cachorros humanos*, lo hacen sin medios de orientación, sin lo que podríamos llamar *Planes educar*. Así como existen los *Planes trabajar*[7], existen también los *Planes educar*. Enseñar es repartir esos planes. Esa es la tarea del educador que, por supuesto, entra en colisión con el reparto de otros planes. Hay gente que reparte *Paco*. Hay otros que reparten números y letras. Algunos no reparten nada. Otros quieren repartir todo y ahogan. Lo cierto es que hay que enseñar porque un cachorro de los *nuestros*, en el inicio, no consigue llegar por sus propios medios a ningún lado. No puede. No hay manera, no tiene ninguna chance.

El reparto de medios de orientación es estrictamente diferencial, porque lo propio de lo humano es la diferencia y la variación. A pesar de que una madre reparte más o menos los mismos planes de orientación, cada una de las crías hace con ellos una cosa totalmente distinta. Lo común en el inicio, la igualdad que equipara a los cachorros humanos, es que vienen al mundo crónicamente desorientados, sin colores, sin sabores, sin números, sin geografías, sin Egipto y sin el polinomio. Si bien es habitual derivar de esa evidencia un déficit o caren-

[7] Es el nombre que, en la Argentina, tienen los empleos públicos transitorios. El plan es una ayuda económica que se reparte entre los sectores más pobres y sin trabajo.

cia, también es posible localizar en esa *falta* inicial una posibilidad. Así lo plantea Julio Moreno[8] (2002).

Ricardo Baquero (2007) afirma que los niños no tienen intenciones de conectarse espontáneamente con el mundo. Es común pensar que hay algo en el niño, algo natural, que hace que esté ávido de conectarse con el mundo. Pero no. Los niños se conectan con el mundo si los adultos les enseñan algo de él. Si no, los pequeños no tienen ninguna oportunidad de conectarse con el mundo. Esa idea suele asociarse a otra que pretende afirmar lo siguiente: si uno estimula algo en el niño, este se va a orientar naturalmente. Pero para que el niño se oriente (o se desoriente), precisa una enseñanza, y una enseñanza es otra cosa que un estímulo. Entre el estímulo o el despertar de una potencialidad y una enseñanza, hay un abismo.

Immanuel Kant (1991) lo decía más precisamente en su *Pedagogía*. En ese libro corto y magistral, este autor afirma que un animal lo es ya todo por su instinto. Una razón extraña lo ha provisto de todo. Usa ese verbo, que es clave para los educadores: *proveer*. Un animal está ya provisto, no le falta nada. Pero el hombre no tiene ningún instinto y ha de construirse, él mismo, el plan de su conducta. ¿Cuál es el problema, según Kant? Como dicho plan no está a su disposición inmediatamente —ya que ningún bebé recién nacido puede él mismo construírselo—, los demás tienen que realizar esa construcción.

¿A qué llamamos *enseñar*? Al reparto sistemático de planes de conducta que permiten que las crías se orienten en la vida. Evidentemente, semejante cosa, por suerte, fracasa. Porque, si esto se cumpliera a rajatabla, manejaríamos (orientaríamos *a piacere*) el mundo. Y, como todos sabemos, no manejamos el mundo ni lo vamos a hacer. Porque existe entre unos y otros lo no calculable, lo que ninguna provisión puede prever (Antelo, 2005). Existe el azar y la contingencia. Y por eso, en el acto de enseñar, el que gobierna siempre es el otro. Volveremos sobre esta cuestión.

A esos conjuntos orientadores, los llamamos *conocimiento*. Es Norbert Elías (1994) quien lo define en esos términos. Conocimiento es el conjunto de significados sociales, construidos por los hombres, cuya función principal es proporcionar medios de orientación. A diferencia del animal, que viene con los

[8] En el caso del hombre, la paradoja radica en lo que Moreno llama "defecto de su animalidad" (2002: 40 y siguientes). El hombre es un animal fallado; y esa falla lo empuja a la cultura, es decir, a la selección, registro y transmisión de los bienes circulantes. Esto plantea un problema complejo. La carencia o la falta de ser en el inicio es lo que da fuerza al deseo de enseñar. Lo que está en juego es la relación compleja que la enseñanza guarda con las ideas de posesión y patrimonio. Si unos tienen lo que otros no, la asimetría y la heteronomía son inherentes a la cuestión humana. Pero la posesión y la carencia no se ligan necesariamente con el desprecio. Examinamos esta cuestión en el capítulo 7 "Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado".

medios de orientación incorporados, en el caso del humano, estos deben ser aprendidos de otros mayores que han acumulado pacientemente esos significados en un fondo común cultural de conocimientos. ¿Qué tiene, en mayor medida, el que conoce y qué no tiene quien no conoce? Orientación. Elías no habla de la *buena* orientación. Nuevamente, en el arranque, la orientación no es hacia el bien o hacia el mal, es orientación, a secas. Nosotros somos los únicos animales (es lo que sostienen tanto Kant como Jean-Jacques Rousseau) que tenemos esa falla crónica, esa inmadurez crónica que nos lanza a la cultura y nos obliga a procurar los medios de orientación de otra manera.

Elías ejemplifica esta función clave del reparto de enseñanzas mostrando, en una época dada, el predominio de los medios de orientación divinos. Hace apenas unos cientos de años, mucha gente creía que los fenómenos atmosféricos eran producto de la ira de Dios. A decir verdad, casi la totalidad de la existencia estaba regulada por lo divino, entendido fundamentalmente como un medio de orientación. Elías se pregunta lo siguiente: ¿estaban equivocados aquellos cuyos cuerpos se movían al son del mandato divino? No. De ninguna manera. ¿Por qué? Porque eso les servía como un medio de orientación. Los medios de orientación sirven para moverse, para orientarse, para vivir. Si un alumno entra a la escuela y pega, su pegar no cabe en la distinción malo/bueno. Puede decirse que es malo, pero eso no describe la situación. Una pregunta que es posible hacer es: ¿qué otros medios de orientación tiene que no sean la patada y el puño? ¿Tiene alguna otra guía para la acción que no sea el golpe? ¿Alguien le repartió, alguna vez, algún otro medio de orientación?

Repartir es un verbo de uso generalizado a la hora de describir la pelea. Si nadie le repartió ("Darle para que tenga", dice bien el habla popular), no se puede pedir que se oriente de otra manera. Si el único medio de orientación que tiene es la fuerza, casi seguramente actuará conforme a ella. Lo que se impone y se propaga como resultado del trabajo sobre lo enseñado no siempre es lo verdadero, lo correcto, lo deseado o lo mejor (Moreno, óp. cit.: 246).

Enseñanza obligatoria

¿Qué pasaría si los cachorros humanos vinieran hechos, ya enseñados? Imaginemos un primer día de clases. El maestro entra y enseña, *da* los números. Pero un nene de cuatro o cinco años levanta la mano, empieza a contar y no para, resuelve un teorema y organiza la contabilidad hogareña. O también procede así cuando el docente enseña la enseñanza de los colores, de la historia, de la geografía, de las destrezas físicas, es decir, lo que se suele enseñar

todos los días en las escuelas. ¿Qué pasaría si estos cachorros vinieran con los signos incorporados? Es una pregunta que no se hace, pero es útil formularla. Probablemente, los educadores no tendríamos trabajo, o nuestro trabajo no estaría centrado en la enseñanza. Si tenemos trabajo para hacer es porque (por ahora) los chicos no vienen hechos, ni tampoco el mundo que los recibe y les da lugar. Ni el hombre ni el mundo son datos primos.

Dos películas recientes muestran lo que está en juego. Una se llama *Niños del hombre* (2006), del director Alfonso Cuarón. Es un filme de ciencia ficción donde lo que se pone en cuestión es el tema de la fertilidad. Por algún mecanismo que ignoramos, se acaba la fertilidad en el mundo. No hay más fertilidad, entonces, toda la película gira alrededor de la única mujer embarazada en el mundo, que guarda una promesa de continuidad y de educación. El interés radica en que alguien allí se pregunta cómo sería un mundo sin la voz de los chicos, cómo sería una escuela sin chicos, qué haríamos si no vinieran los nuevos al mundo.

La otra película se llama *La isla* (2005), del director Michael Bay, y también es de ciencia ficción. Allí lo relevante es que los clones nacen adultos. El período de crianza lo hacen en unas bolsas con una especie de líquido que se supone que los alimenta y conserva, y van creciendo y creciendo. Y sólo ingresan al mundo siendo adultos. La película tematiza una de las fantasías primordiales de los adultos. ¿Cuándo los hijos, efectivamente, van a crecer? En el filme, se puede ver el lugar que ocupa en nuestras vidas la crianza. Es impactante constatar cómo se sortea, se pasa por alto la crianza. Es decir, el reparto de signos se hace mecánicamente: se instala un chip en la memoria, y no hay que andar dibujando células en el pizarrón ni nada por el estilo. Uno le pone el chip al cachorro humano, y este ya se transforma en un adulto.

Repitamos: ¿por qué hay que enseñar? Porque en el *Homo sapiens*, los medios de orientación no se pasan de una generación a otra automáticamente, como sí sucede en el mundo animal. Los animales dejan pistas químicas. Un animal le deja a otro individuo de su especie una pista química que, de alguna manera, genéticamente, hace que cada animal se oriente y repita su comportamiento, de la misma forma que hace doscientos mil años. Para que la especie se mantenga, tiene que haber repetición, desde el punto de vista genético. Por eso, en el mundo animal, criar, como dice Julio Moreno, es cuidar genes. ¿Cuál es una buena cría en el mundo animal? La que produce buenos genes. Aquellos aptos para sobrevivir. No hay animales despistados.

En nuestro caso, las pistas no son químicas, porque estamos fallados en ese rubro; ellas son culturales. En ese sentido, decimos que enseñar es proporcionar pistas. Una generación no le transmite a la otra los medios de orientación

automáticamente, por ósmosis, sino que se requiere un enorme esfuerzo. Por eso, en el mundo animal, el período de crianza, salvo muy pocas excepciones, es mínimo. Mientras que, en nuestro caso, es extendido. Demasiado, en ocasiones. Lo que en el animal es pura señal química, en el *Homo sapiens*, es transmisión y archivo. Selección, registro y archivo. Esas son las características básicas de la transmisión entre los *Homo sapiens*. La transmisión, por supuesto, tiene distintos soportes: oral, escrito, virtual. Puede variar, pero lo que no puede no haber es transmisión, enseñanza.

Philippe Meirieu afirma lo siguiente: la enseñanza es obligatoria, y el aprendizaje es una decisión[9]. No se puede no enseñar, porque la enseñanza es obligatoria. Otra cuestión es lo que el otro hace con lo enseñado. No se puede no enseñar, porque el mundo no es sin signos. Se precisan signos y, como los que vienen al mundo lo hacen sin signos, hay que repartirlos.

¿Para qué hay que enseñar?

Dar armas y herramientas para…

¿Para qué hay que ir a la escuela? Disponemos de una expresión que es muy gráfica: para desenvolverse en la vida. Y tenemos otra que es todavía más gráfica: hay que enseñar para dar armas o herramientas a los chicos a fin de que puedan desenvolverse en la vida. En un mundo crecientemente armado, se torna *simpático* que sean armas... Si uno lo lee al revés, ¿qué quiere decir? Para desenvolverse en la vida, se precisan armas o herramientas. ¿De dónde las sacan las nuevas generaciones? Se las damos nosotros. Las armas, las herramientas, las puede cargar el diablo, es cierto, pero las reparten los hombres, los adultos. Ningún chico viene con el arma incorporada. Si un chico aparece con un arma es porque, previamente, alguien la ha puesto a su disposición.

Pero también se enseña para que uno pueda aprender a relacionarse con los demás. Porque, a vivir con otros, se aprende. Y esas enseñanzas son las primeras armas que, en muchos aspectos, condicionan lo que uno va a ser después toda su vida. Como señalamos, se usa mucho entre educadores y educandos la expresión *marca*. La enseñanza, en tanto signo y seña que se deja, es una marca. Unos dicen: "Me dejó marcas...". Hay algunas que son indelebles; otras pueden borrarse con suerte disímil. El filósofo liberal Richard Rorty

[9] Meirieu afirma enfáticamente esta idea en *Frankenstein educador* (1998). Y coloca la responsabilidad del lado del destinatario. El que decide es el otro. Dice: "Puedo enseñarle a nadar a otro, pero no me puedo tirar a la pileta por él".

(1991) afirma que somos el resultado de esas marcas ciegas que, reunidas, bien podrían denominarse *educación*. Inspirado en los trabajos de Sigmund Freud y Friedrich Nietzsche, Rorty recuerda que somos el resultado de la contingencia de una educación.

Kant y Rousseau definían la educación de una manera similar: todo aquello de lo que carecemos al nacer nos es dado por la educación; somos el resultado de lo que la educación ha hecho de nosotros. En la definición, existe una llamativa conexión entre lo que uno es y las enseñanzas que recibió. En realidad, Kant y Rousseau[10] decían que somos el resultado, no tanto de lo que nos ha sido dado, sino de lo que hemos conseguido hacer, cada uno de nosotros, con lo que nos ha sido dado. Es decir, ambos le otorgaban un lugar relevante a la diferencia entre lo *dado* y lo *adquirido*. Porque nos diferenciamos del animal y de sus caracteres adquiridos en que eso que nos ha sido dado varía a partir de nuestras intervenciones. Siempre, por definición, traicionamos lo que nos ha sido dado. El *Homo sapiens* es aquel animal que va siempre más allá de las marcas. Si no, seríamos clones, copias, réplicas exactas.

Otra cuestión sobre el para qué hay que enseñar: para hacer durar, para trascender. Régis Debray (1997) dice: "Para que lo que vive conmigo no muera conmigo". Si una sociedad pretende que lo que viva con uno no muera con uno —¿no es un tanto pretencioso?—, tiene que enseñarlo. Y este tema plantea, además, una tensión irresoluble en las cuestiones ligadas a la enseñanza, entre la tradición y la innovación, entre lo viejo y lo nuevo. Es preciso recordarles a los amantes de la innovación que la educación vive de la conservación. No parece poder haber una educación que en un punto no sea conservadora. Aprendemos eso tempranamente. Como dijimos, transmitir es dar el mundo, y para dar el mundo, es preciso apropiárselo previamente. Enseñar lo conservado, eso es educar. El contacto con lo viejo (y con los viejos), con los muertos, y con ciertas prácticas ligadas a la custodia, al acopio, al registro y a la colección, así como con otras vinculadas a la distribución y al reparto, es inevitable. Tan inevitable como la disposición de un ejército selecto de agentes encargados de practicar ese reparto entre las nuevas generaciones. Cuando una educación tiene lugar, se pone en marcha la maquinaria que fabrica patrimonios y oferta repertorios. Es cierto que se conserva con afanes bien diferenciados. Por un lado, se conserva para protegerse del carácter inexorable de la variación, del movimiento y

[10] Rousseau suele ser interpretado como abstencionista, a la hora de enseñar. Sin embargo, su referencia a la "perfectibilidad", definida como el deporte que permite la variación y, por ende, el advenimiento de la especie humana, lo devuelve al terreno de los signos y su relación con la naturaleza.

de la libertad que presupone la intervención que todo destinatario realiza sobre lo conservado. Es decir, se conserva por temor. ¿No es esa quizás la definición más ajustada de *conservadurismo*? Por el otro, se conserva para luego poder suministrar las guías que permiten obrar en lo sucesivo y que faltan en la cría inmadura y débil, al nacer. Es decir que se conserva para posibilitar la vida. No hay otra chance que conservar para suministrar.

Sabemos que los conservadores temen lo joven y lo condenan. Incluso, algunos conservadores jóvenes (abundan en el terreno pedagógico) odian a los jóvenes. Les producen envidia y escozor. Olvidan que lo/s viejo/s está/n para ser abandonado/s. La asimetría no es dominación, sino anterioridad fundadora. Que uno más viejo sepa más no se traduce en una pedagogía rancia. El prestigio de lo *viejo* radica en su distorsión. En educación, también se trata de hacer que lo viejo (y los viejos) diga (y digan) otra cosa. Para que el pasado diga otra cosa, hay que seleccionar un pasado, es decir, labrarlo, repartirlo y enseñarlo. Borges escribía: "El pasado es arcilla que el presente labra a su antojo. Interminablemente..." (1989: 493). Es importante la figura, porque usamos la palabra *arcilla* durante mucho tiempo en educación. En los primeros años, el niño es maleable como una arcilla. Maleable no es doblegable. A la maleabilidad, no le sigue la dominación. El trabajo permanente sobre lo que viene es trabajo educativo. Y nótese la magnitud de la afirmación borgeana: "a su antojo", "interminablemente". Pero para que el antojo tenga lugar, para que uno pueda variar y hacer que el pasado diga otra cosa, primero, debe disponer de un pasado. ¿De dónde se obtiene, sino del trabajo sobre lo que nos ha sido dado?

¿Qué hay que enseñar?

Habilitar los accesos

Los que estudiamos educación lo sabemos, tenemos una respuesta clásica que supo dar uno de nuestros padres para definir aquello que hay que enseñar: "Todo a todos". Eso es lo que hay que enseñar. Es cierto que es imposible enseñar todo. Pero es interesante mantener esa idea en el horizonte. *Todo* quiere decir *sin restricciones*. El acceso a los signos debe ser irrestricto. Esto no quiere decir que no debe haber dificultad para apropiárselos. El acceso no es sin dificultad. Quiere decir que no precisamos *patovicas* que custodien los signos. Todos esos *carcamanes* que bregan por la fiesta de la restricción son temerosos de la fuerza de la enseñanza y de su destino impredecible. Probablemente no se trate tanto de permitir, sino de provocar el acceso. Como si en la feria de los signos conmináramos a las nuevas generaciones a que "pasen y vean". Todos los signos disponibles deben ser

puestos a circular. La oferta, que es una manera todavía absolutamente útil de definir la enseñanza, no puede ser restringida. Por supuesto que existe la gradualidad y que hay significados que no pueden darse indistintamente a niños y adultos. Sin restricciones también quiere decir que los adultos repartidores, enseñantes, no pueden tener repertorios restringidos si es que desean enseñar la totalidad de los signos disponibles a todos. Lo irrestricto no es exotismo o rebeldía, es básicamente lo justo. Pero no sólo tenemos que disponer los signos sin restricciones, sino los mecanismos, los soportes, las historias que los hacen posibles y, lo más decisivo, las luchas que se libran por el monopolio del reparto.

Son numerosos los que afirman que enseñar es, en buena medida, enseñar lo aún no enseñado, lo otro, lo habitualmente incomprensible por distante, extraño e inaccesible. No es cuestión de hacerse el exótico o de hacer un culto de la extranjeridad y la diferencia.

La tarea educativa consiste, desde un punto de vista técnico, en proveer lo que las sociedades han acumulado pacientemente. Las primeras guías para la acción: los números, las letras, lo escrito, lo visto, lo escuchado, el mundo. Eso no puede, por definición, resultar familiar al cachorro humano que viene al mundo de los signos. Existe una figura literaria, pero también real, que muestra bastante claramente la cuestión. Es la que provoca el conocimiento de una persona fascinante. ¿Dónde está la fascinación que ejerce el fascinador? En general, está en que describe el mundo de otra manera, lo ilumina de un modo distinto, lo pinta de otra forma[11]. O, a lo mejor, dice las mismas cosas que ya se

[11] Dos breves párrafos de dos notables escritores muestran con belleza y sencillez lo que, a tientas, he tratado de expresar. Se trata de textos de Juan José Saer y de Hanif Kureishi: "(...) esa cena tranquila con ellos en el jardín, primero en la penumbra tibia del anochecer y después a la luz de un farol discreto colgado de un árbol, le ofrecía la alteridad del mundo, estilo, sabores, hábitos, comportamiento, conversación, diferentes de todo lo que había conocido hasta ese momento; esa noche tuvo la impresión de salir por primera vez del círculo mágico de lo familiar; los años de Rosario, las pensiones, el restaurante universitario, la facultad, los bares eran en cierto modo la prolongación de la vida de familia: con Riera y Lucía, a partir de esa noche, el punto de vista se desplazó, y desde esa perspectiva nueva, el universo entero cambiaba; otros que no eran Chade y la India, su padre asesinado, sus libros de Filosofía, él mismo moldeaban, a su manera, en un túnel paralelo al de ellos, la arcilla blanda del mundo dándole la forma caprichosa de su extravío y de su deseo, y ese mundo inédito que Nula comenzaba a entrever lo atraía tanto como la carne viviente de Lucía.

—Estabas enamorado de los dos —dice Diana.

—No —dice Nula—. De la luz nueva que proyectaban sobre el mundo" (Saer, 2005: 269).

"La opinión en los suburbios era que, como el mundo era terrorífico, uno tenía que mantenerse tan alejado de él como fuera posible, aferrándose a lo conocido (...). Lo que también aprendí en aquellas primeras relaciones fue que el amor y el sexo, al arrancarte de tu familia, te llevan al territorio extranjero de otras familias, desde cuya ventajosa posición puedes ver a la tuya propia como un objetivo abstracto, simplemente como otra familia que lucha en el mundo, en vez de verla como el mundo entero, y que eso era desconcertante, como cuestionarse una religión al tiempo que quieres creer en Dios (...). Había comprendido que leer ficción puede aumentar las posibilidades de la conciencia, mostrando que hay más significado e interés en el mundo de lo que uno pudiera pensar. Leer una novela era como estar con una persona fascinante que te iba mostrando su mundo. Para mí, la filosofía era otra clase de concentración. Las teorías parecían maneras de crear más categorías de percepción" (Kureishi, 2005: 134 y siguientes).

sabían, pero de otra manera. Y resulta que, como las dice de un modo diferente, ya no son las mismas. El mismo Ricardo Baquero (óp. cit.) señala algo crucial en referencia al trabajo con niños cuando afirma que es en la interacción, en ese raro y contingente intercambio inicial, donde se labra una vida. Para que esa interacción tenga sentido, tiene que haber diferencias. Por eso, la enseñanza siempre es la enseñanza de lo que está más lejos, de lo que es extraño, de lo no familiar. Como sugerimos y repetimos, lo curioso (y, en general, olvidado) es que la escuela se inventó, básicamente, con ese fin: ir más allá de lo familiar, irse. Una enseñanza funciona cuando permite moverse. La educación es puro movimiento: si no hay movimiento, no hay educación. Si los destinatarios varían, si hacen otra cosa con los signos que les hemos dado, tenemos que celebrar. Aun cuando hagan algo que no nos guste. Porque no somos dueños de lo que las nuevas generaciones van a hacer con los signos. Lo difícil de soportar es no saber demasiado sobre el destino de lo que se transmite. Lo escandaloso, como sugerimos, es aceptar que, en cuestiones de educación, el que manda es siempre el otro. El otro decide trabajar a su antojo, sin demasiadas restricciones, sobre lo conservado pacientemente.

Los formadores de conciencias no soportan el derecho a la indiferencia. Los motivadores profesionales, la negativa a participar del intercambio. La tarea es enseñar. Aparentemente, eso elige un enseñante. Y quien elige eso, pudiendo elegir otra cosa, es porque disfruta enseñando, es decir que, en un punto, o en más de un punto, la pasa bien.

Por último, no se enseña solamente lo que uno piensa que está bien. Eso es mezquindad. Lo que se enseña es el resultado de unas batallas eternas más o menos silenciosas. Un filósofo de los inquietos, Peter Sloterdijk (2003), afirma que se enseña la riqueza acumulada. Y, para enseñar, se debe apreciar lo conservado y acumulado. Es más, afirma que ser progresista es luchar contra todas las formas de pobreza. El problema, antiquísimo, es quién decide a qué llamamos riqueza y qué merece la pena ser conservado. ¿Debemos enseñar el teorema de Pitágoras? ¿Ecología? ¿Música pop? ¿Qué diferencia a un niño que tiene varias versiones de cómo cruzar la calle del que tiene una sola versión? ¿Qué distingue al que tiene acceso a una gama casi infinita de imágenes del que sólo ve las paredes del *shopping* o la chapa de la casilla? ¿Qué, al que tiene adjetivos, sustantivos, participios y gerundios del que no los posee?

¿Cómo enseñar?

Enseñando[12]

Por suerte, hay varias instrucciones sobre cómo enseñar. Las instrucciones son relatos acerca de lo que se puede hacer (o lo que no es conveniente hacer) basados en lo que se ha hecho. Pero tienen una dificultad evidente: en tanto aquellas suelen estar basadas en la experiencia, su capacidad de ser transferidas es restringida.

El problema es el que sugiere George Steiner: "No es fácil entender cómo se produce la transmisión, así como la razón de que haya textos milenarios que, para algunas personas, no han perdido nada de su capacidad de provocación, de su vitalidad, de su fuerza para impresionar" (2005: 126). El asunto es conocido. La enseñanza es exitosa si consigue provocar, impresionar, despertar curiosidad, suscitar interés, etcétera. Pero a contramano de los numerosos expertos en motivaciones, despertares y habilidades para suscitar, Steiner sostiene que no es fácil entender cómo funciona. Es decir, que es poco lo que sabemos a priori sobre el destino de una enseñanza. O sabemos cuando ya es tarde. O sabemos que no sabemos y, entonces, sabemos lo más importante.

Jon Elster afirma: "Nada resulta menos impresionante que una conducta destinada a impresionar al otro" (1988: 99). ¿Cuál es el problema que el enunciado obliga a considerar? Si la enseñanza coloca como meta principal de su actividad la búsqueda de un estado determinado en el otro, un estado emocional *x*, ese estado nos elude. Nada impresiona menos que un *impresionador* profesional. Por ejemplo, consideremos lo que habitualmente sucede con dos temas como la creatividad o la espontaneidad. La creatividad se ha vuelto un asunto bastante deseado, sobre todo, en los primeros niveles de la enseñanza escolarizada. Se repite aquí y allá que tenemos que inventar actividades que propicien la creatividad, formar niños creativos, libres, autónomos, etcétera. Pero ¿cuál es el obstáculo? Que no es posible provocar creatividad mediante una orden o un deseo. La demanda creciente de creatividad no hace más que destacar su escasez.

Otro tanto ocurre cuando pretendemos, por ejemplo, que los alumnos sean críticos o espontáneos. Son todos estados que hay que alcanzar y que, en cierta forma, motorizan la enseñanza. Ya casi ni se escucha decir que tenemos que enseñar (mejor) para que los chicos aprendan, es decir, para que se apropien de los signos circulantes. Ahora, las estrategias de enseñanza o los esfuerzos para enseñar mejor están teñidos por la búsqueda de esos estados imposibles. ¿Por qué imposibles? No porque no existan; de hecho, existen seres creativos, naturales, espontáneos y críticos[13]. Lo que Elster indica es que, si pongo *eso* como la meta principal de mi actividad, tengo el fracaso garantizado. Dice lo siguiente: "La actitud intencional es incompatible con estados que son esencialmente subproductos" (ibíd.: 93). Subproductos son aquellos estados cuyo intento de generarlos están condenados al fracaso. Los llama *inaccesibles*; es decir, la tentativa misma de producirlos impide su realización. No quiere decir que no se produzcan, sino que sólo se originan por añadidura o, como sostiene Elster, como subproductos de acciones realizadas con otro fines. Esto no significa que, como resultado de una enseñanza, no se consiga, a veces, que los chicos sean creativos, naturales, espontáneos y críticos. El problema es que eso nunca se produce intencionalmente. Es más, la intencionalidad —que, en apariencia, como sostuvimos en el comienzo, no puede faltar en el acto de enseñar— no garantiza nada y, en ocasiones, puede ser contraproducente, tanto como la tentativa de despojarse intencionalmente de intencionalidad. Entonces, hay una diferencia abismal entre enseñar la célula con la pretensión de obtener un chico creativo, natural, espontáneo o crítico y enseñar la célula porque es lo que se ha elegido hacer (esa es nuestra tarea), independientemente de esos estados imposibles anhelados y porque consideramos (con justificación o sin ella) que, para vivir en este mundo, se precisa saber sobre la célula. Por eso, la pregunta inmediata es: ¿qué pasa si se abandona la búsqueda de ese estado? ¿Con qué se queda un educador? Se queda a solas con la enseñanza. Que, siempre es oportuno recordar, es el oficio que reúne a los enseñantes. Esa es la tarea, ese es el foco de la tarea.

Ahora, ¿cómo se aprende a enseñar mejor? Esa es una pregunta distinta. Focaliza una pretensión, ambiciona una mejoría, quiere un resultado. Hemos destinado en este mismo volumen importantes dosis de energía para sugerir algunos caminos posibles en el inicio de la profesión. Pero, como veremos, el o los resultados de una enseñanza —claro que la enseñanza tiene sus resultados—, los que suelen ser lo más importante, llegan tarde y no siempre están en manos de los enseñantes.

[12] En este libro, es posible localizar argumentos que procuran responder a esta pregunta tan actual y tan difícil, especialmente, en el capítulo 5 "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia". En este sentido, priorizaré aquellos aspectos que se interrogan por el destino de una enseñanza.

[13] Intentamos utilizar las ideas de Elster para pensar la enseñanza de la experiencia dictatorial en la Argentina, en una mesa denominada "Memoria, educación y transmisión". El resultado fue publicado en un libro denominado *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente* (Antelo, 2007).

En general, es conocida la relación causal entre enseñanza y aprendizaje. Uno enseña; y el otro… puede aprender, o no. Pero si la enseñanza es un intento: ¿cuál es la garantía de que encuentre su rumbo? ¿Cómo y cuándo sabemos si el intento tiene éxito? ¿Cómo sabemos si llega a destino? Hablamos de *destinos* y *destinatarios*, y usamos estas expresiones *postales*, pues tienen utilidad. Alguien escribe una carta y, si nada definitivo se interpone, llega al destinatario: el ciclo se cierra. Pero las cartas pueden perderse y no encontrar a sus destinatarios. Otro tanto ocurre con una enseñanza. Puede haber enseñanza y, sin embargo, no producirse el aprendizaje (Basabe y Cols, óp. cit.: 127). Las autoras recuerdan que, entre enseñanza y aprendizaje, no hay una lógica causal. Una cosa no lleva a la otra. Muestran con inteligencia y claridad la complejidad de los aspectos intencionales o incidentales a la hora de enseñar. Diferencian el esfuerzo sistemático y deliberado con la voluntad de influenciar al otro, del aprendizaje ocasional que sucede "en ocasiones, sin conciencia de los efectos de sus acciones por parte de quien opera como fuente de esos conocimientos". Y afirman algo llamativo: "En estos casos hay aprendizaje, pero no, enseñanza" (ibíd.: 128). ¿Es realmente así? ¿Habremos de contentarnos con la constatación y con mitigar la angustia que puede causar no saber a priori el destino de nuestros intentos? Una posibilidad que excede la ambición de este texto consiste en internarse en los laberintos de las numerosas teorías del aprendizaje con el objeto de inspeccionar la lógica que regula el famoso par enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva psicológica. Otra posibilidad consiste en fundir, sin prolegómenos, los términos (los educadores más antiguos, probablemente, recuerden el pasar transitorio por el vocabulario pedagógico del famoso término *enseñaje*) y apelar a la no menos conocida muletilla de la *relación dialéctica*. Pero también es posible conjeturar acerca de la posibilidad de mantener la lógica causal desde otra perspectiva. Es claro que la causalidad ronda entre el enseñar y el aprender. Pero tal vez, no lo hace sólo proactivamente. Es probable que se trate de otra manera de entender la causalidad. ¿Existe algo parecido a una lógica retroactiva? ¿Puede un efecto preceder a su causa?[14]

[14] Slavoj Zizek sostiene en dos de sus libros: "Si, no obstante, la teoría lacaniana insiste categóricamente en que una carta sí llega siempre a su destino, no es debido a una inconmovible creencia en la teleología, en la facultad de un mensaje para alcanzar su meta preestablecida (…) su verdadero destinatario no es el orden empírico que puede recibirla o no, sino el gran Otro, el propio orden simbólico, que la recibe *en el momento en que la carta es puesta en circulación*, esto es, el momento en que el remitente externaliza su mensaje, la entrega al Otro, el momento en que el Otro toma conocimiento de la carta y con ello libera al remitente de la responsabilidad por la misma" (1994: 23).
"Lo que caracteriza al registro simbólico es su modo específico de causalidad, a saber: la causalidad *retroactiva*. La causalidad positiva, 'sustancial', es lineal y proactiva: la causa precede a su efecto; en el registro simbólico, en cambio, 'el tiempo corre hacia atrás': la eficacia simbólica (para tomar esa expresión de Claude Lévi-Strauss) consiste en una 'continua reescritura del propio pasado', en incluir huellas significantes del pasado en nuevos contextos que modifican retroactivamente su significado" (1998: 263).

Con las cartas, ¿sucede algo similar que con la enseñanza? ¿Toda enseñanza llega a destino? ¿Es el aprendizaje entonces el que sanciona una enseñanza? ¿Sólo sabemos que hubo una enseñanza cuando hay aprendizaje y no, antes? Las enseñanzas, ¿no se pierden? La cuestión se vuelve relevante en la medida que afecta los resultados de la enseñanza, los resultados de una educación. Como hemos planteado, en la tarea del enseñar, se buscan resultados esforzándose por armar una considerable y sofisticada provisión de guías para obrar en lo sucesivo (¿acaso no es eso estudiar?), consultando las guías que otros más sabios han elaborado, mostrando el trabajo que uno ejecuta sobre lo que ha decidido enseñar. Pero no tarda en aparecer la pregunta: "¿cómo sabemos que una enseñanza llega a destino?". No hay por qué temer en demasía que nuestro acceso a los resultados sea, por definición, postergado.

El problema, tal vez, radique en lo siguiente: aparentemente, el saber que uno produce acerca de la enseñanza es un saber que siempre llega después de los hechos, a posteriori. No es que no haya un *saber enseñar*, un *cómo enseñar mejor*. Pero siempre uno accede a ello después de los hechos. ¿Cómo sabe uno que una enseñanza funciona? Si uno se orienta en la vida y pudo llegar, hubo algún plan que funcionó. Una vez que uno sabe cuáles son los colores, las letras, la historia, la geografía, la matemática, la totalidad o una porción de algún conocimiento, uno sabe que allí hubo una enseñanza. Simplemente es posible decir que siempre llegamos después de los hechos, en términos de reflexión. Por eso, la preocupación acerca de cómo enseñar es una preocupación legítima, pero equivalente a la pregunta de cómo atraer a alguien. Comparemos esas dos lógicas. ¿Cómo hago para que alguien se sienta atraído por lo que hago (a priori)? No es que no sepamos nada de la atracción, que es siempre un poco fatal, sino que lo sabemos a posteriori. Y eso es un tanto insoportable.

Philippe Perrenoud, cuyo indiscutido mérito consiste en haber diseminado en el terreno de los desconsolados enseñantes, deseosos de profesionalizarse, una buena dosis de (efímera y competente) tranquilidad lo dice, probablemente sin reparar en lo que dice, con total claridad. Considera como ejemplo del buen funcionamiento de su catálogo de competencias para enseñar mejor, al notable Elías Canetti. Un hermoso relato de Canetti sobre el origen de una voraz curiosidad por la lectura que, redoblando el homenaje, reproduzco:

> Mi padre leía cada día la *Neue Freie Presse*, y era un gran momento cuando desplegaba lentamente su periódico. Ya no tenía ojos para mí una vez que había empezado a leer, yo sabía que no respondería en ningún caso, e incluso mi madre no le preguntaba nada entonces, ni en alemán. Yo

> pretendía saber qué podía tener aquel periódico que fuera tan atrayente; al principio, yo pensaba que era su olor; cuando estaba solo y nadie me veía, subía a la silla de un salto y olía con avidez el periódico. Sin embargo luego, me di cuenta de que la cabeza de mi padre no paraba de ir de un lado a otro del periódico; yo hice lo mismo, detrás de él, mientras jugaba por el suelo, incluso sin tener bajo los ojos el periódico que él sujetaba con las dos manos sobre la mesa. Un visitante entró una vez de improviso y llamó a mi padre, que se giró y me sorprendió leyendo un periódico imaginario. Entonces me habló incluso antes de ocuparse del visitante y me explicó que se trataba de letras, todas las letras pequeñas, ahí, y dio golpecitos encima con el índice. "Tú mismo las aprenderás muy pronto", añadió, y despertó en mí una curiosidad insaciable por las letras (Perrenoud, 2007: 64 y 65).

Suscitar el deseo de aprender. Despertar la curiosidad. Sí, claro. Pero ¿cómo sabemos que eso sucede? Tarde, siempre cuando ya ha sucedido. Y no sólo tarde, sino siempre dejándonos guiar por la dubitativa veracidad del relato y por el tiempo verbal que no deja mentir. Dos cuestiones se generan, entonces. Por un lado, el que manda en la enseñanza, como señalamos al principio, es siempre el otro. Por otro lado, existe el derecho a la indiferencia. ¿Qué quiere decir *derecho a la indiferencia*? Que el otro tiene derecho a no entrar en el intercambio. Por eso, el que enseña se muestra y siempre es más débil del que está en posición de aprender. Con probabilidad, la celebración creciente de la formación de competencias omita deliberadamente el atolladero. Por fortuna, existen quienes ejercen su función intelectual para interrogar la complejidad de los oficios. Es el caso de François Dubet, que invierte el enfoque y abre un terreno propicio para sopesar el deterioro de la enseñanza. La hipótesis es que cuanto más apoyados estén determinados trabajadores en el oficio (es decir, que su trabajo pueda ser entendido y valorado como un oficio, como parece ser el caso de los formadores de adultos y los maestros de primaria), más serena es su experiencia de trabajo. Por el contrario, los profesores de secundaria (y los trabajadores sociales y mediadores) nunca saben qué produjeron. La diferencia la hace la posibilidad de objetivar el trabajo y decir: "Esta es mi obra, este es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo" (2006: 443). Dubet desconfía de lo que llama "la sofisticada y minuciosa retórica de las competencias".

Hemos puesto a circular esta idea en todo este libro, especialmente, a la hora de compartir los gajes del oficio. Si se presta atención, existe una distancia considerable entre formar competencias y hacer de la enseñanza una obra.

GUÍA DE TRABAJO TEXTO 2: "¿A QUÉ LLAMAMOS ENSEÑAR?" de Estanislao Antelo.

1. Realiza una lectura pausada de todo el texto. Marca todos los conceptos que no conozcas, y búscalos en el diccionario.
2. Luego de la actividad inicial, intenta sintetizar la respuesta a los interrogantes planteados en el mismo:

a) ¿A qué llamamos enseñar?

b) ¿Por qué hay que enseñar?

c) ¿Para qué enseñar?

d) ¿Qué hay que enseñar?

e) ¿Cómo hay que enseñar?

3. Al pie de la página 34 se introduce una analogía entre las cartas y la enseñanza. ¿Qué intenta explicar?

4. En no más de diez renglones, narra una experiencia de aprendizaje que hayas vivenciado en tu paso por la escuela. Procura explicitar qué aprendiste, cómo se llevó a cabo la propuesta de enseñanza, y cómo es que puedes afirmar que la enseñanza *llegó a destino*.

ANÁLISIS DE MITO: La estatua de Pigmalión

"Pigmalión, rey de Chipre, además de ser sacerdote y rey, era también un magnífico escultor. Su obra superaba en habilidad incluso a la de Dédalo, el célebre constructor del laberinto. Durante mucho tiempo, Pigmalión había buscado una esposa, cuya belleza correspondiera con su idea de la mujer perfecta. Al fin decidió que no se casaría, y dedicaría todo su tiempo y el amor que sentía dentro de sí a la creación de las más hermosas estatuas. Ofrecería después sus obras maestras a Afrodita. Era tal la fuerza del sentimiento y de la inspiración cuando trabajaba el mármol, que su mano parecía guiada por un poder mágico. La primera estatua fue la de una joven, a la que llamó Galatea, tan perfecta y tan hermosa, que Pigmalión se enamoró de ella perdidamente. El rostro era el de una joven auténtica, de quien se hubiera creído que vivía y que deseaba moverse, si no se lo estorbara su recato: hasta tal punto el arte está escondido por obra del propio arte. La admira Pigmalión y apura en su corazón el fuego por aquel cuerpo ficticio. Muchas veces aproxima a la obra sus manos, que la palpan para comprobar si aquello es un cuerpo o es marfil, y aún no se resuelve a admitir que sea marfil.

Le da besos y cree que ella se los devuelve y le habla y la toma, y le parece que sus dedos oprimen los miembros que tocan, y teme que se amoraten las carnes que él aprieta, y le dirige palabras acariciantes, y le lleva regalos gratos a las jóvenes, torneadas piedrecitas y pajaritos y flores de mil tonos y lirios y pelotas de colores y lágrimas caídas del árbol de las Helíades; le adorna también con ropas los miembros, le pone piedras preciosas en los dedos, le pone un largo collar en el cuello; de las orejas le cuelga ingrávidas perlas, del pecho cadenillas. Pigmalión soñó que la estatua cobraba vida.

Ovidio (poeta griego) escribió así el mito en el libro X de las Metamorfosis: «Pigmalión se dirigió a la estatua y, al tocarla, le pareció que estaba caliente, que el marfil se ablandaba y que, deponiendo su dureza, cedía a los dedos suavemente, como la cera del monte Himeto se ablanda a los rayos del sol y se deja manejar con los dedos, tomando varias figuras y haciéndose más dócil y blanda con el manejo. Al verlo, Pigmalión se llena de un gran gozo mezclado de temor, creyendo que se engañaba. Volvió a tocar la estatua otra vez, y se cercioró de que era un cuerpo flexible y que las venas daban sus pulsaciones al explorarlas con los dedos.»

Pigmalión despertó: en lugar de la estatua se hallaba Afrodita en persona, que le dijo «Mereces la felicidad, una felicidad que tú mismo has plasmado. Aquí tienes a la reina que has buscado. Ámala y defiéndela del mal» Y la estatua se convirtió en una hermosa mujer."

El efecto Pigmalión

La confianza que los demás tengan sobre nosotros puede darnos alas para alcanzar los objetivos más difíciles. Ésta es la base del efecto Pigmalión, que la psicología encuadra como un principio de actuación a partir de las expectativas ajenas. Las profecías tienden a

realizarse cuando existe un fuerte deseo que las impulsa. Este principio de actuación a partir de las expectativas de los demás se conoce en psicología como el efecto Pigmalión.

Como en la leyenda, el efecto Pigmalión es el proceso mediante el cual las creencias y expectativas de una persona respecto a otro individuo afectan de tal manera a su conducta que el segundo tiende a confirmarlas.

El Experimento de Rosenthal

En una escuela se administró una prueba de inteligencia a varios cursos. Luego, sin mirar los resultados, el psicólogo Robert Rosenthal seleccionó un 20% de alumnos de cada grupo y dijo a los profesores que ese 20% era de inteligencia superior y que obtendría mayores calificaciones en sus exámenes. A final de curso, los seleccionados por Rosenthal, habían mejorado respecto a sus compañeros, en catorce puntos por encima de su coeficiente intelectual.

Se cree que este resultado fue debido a que, cuando se espera más de una persona, se genera un sentimiento de que el individuo seleccionado posee atributos superiores, por lo que se le ofrece más soporte y se le mantiene mejor informado. Además, se le requiere más y se le ofrecen mayores oportunidades para hacer preguntas y recibir consejos.

ACTIVIDAD: Lean grupalmente “El efecto Pigmalión” y el experimento de Rosenthal. ¿Qué vinculación tienen con las prácticas docentes cotidianas? ¿Creen que también puede darse el efecto contrario si hay bajas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos? Busquen en sus propias biografías escolares alguna situación (propia o de algún compañero) que permita ejemplificar lo señalado.

Profesorado
Revista de currículum y formación del profesorado

VOL. 13, Nº 1 (2009)
ISSN 1138-414X
Fecha de recepción 02/12/2008
Fecha de aceptación 25/04/2009

INICIARSE A LA DOCENCIA. LOS GAJES DEL OFICIO DE ENSEÑAR

Beginning to teach. The risks of the teaching´s trade

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo***
**Universidad de Buenos Aires (Argentina)*
***Universidad de San Andrés (Argentina)*
E-mail: andrealliaud@ciudad.com.ar
E-mail: anteloe@fibertel.com.ar

Resumen:
Referirse a la iniciación de la docencia en las condiciones complejas y mutantes en las que actualmente se ejerce, lleva a considerar aspectos más generales referidos a lo que significa enseñar y enseñar hoy. Entender la docencia como un oficio particular, permite identificar aspectos relevantes tales como la vocación, los procedimientos y los productos de lo que se hace. Recuperar la especificidad y la totalidad del proceso de producción de personas, proporciona pistas para pensar en el fortalecimiento de la enseñanza, en medio de la crisis institucional que hoy atraviesa. Teniendo en cuenta estos componentes, es posible avanzar hacia la definición de una pedagogía de la formación con la intencionalidad de aportar ciertas reflexiones que fortalezcan los procesos formativos, así como los primeros desempeños docentes.
Palabras clave: Iniciación a la docencia; Oficio; Pedagogía de la formación.
Abstract:
Referring to initiation in teaching in present complex and mutant conditions, leads to considering more general aspects related to the meaning of teaching and of teaching today. Understanding teaching as a particular occupation, permits identifying relevant aspects such as vocation, procedures and products of what is done. Recuperating the specificity and the totality of the process of producing persons provides traces for thinking in strengthen teaching, among the institutional crisis that it is going across. Bearing in mind these components, makes it possible moving forward to a definition of a formation pedagogy with the intention of contributing some reflections that strengthen the formative processes, as well as the initial performances as a teacher.
Key words: Initiation in teaching; Occupation; Formation pedagogy.

1. A modo de introducción

Ningún comienzo es fácil. En todas las actividades y/o empresas de nuestras vidas el principio suele entusiasmar pero también desconcertar. Desalentar, desanimar, desahuciar, desilusionar. Si bien en todos los rubros ocurre, al tratarse de aquellos en los que además de la propia subjetividad están comprometidos las vidas y el destino de otras personas, las sensaciones "des" suelen aumentar.

Nos referiremos en esta oportunidad a una actividad peculiar, el oficio de enseñar. Pretendemos, concretamente, reflexionar sobre sus comienzos, tomando como referencia las cuestiones más generales que hacen a los aspectos prácticos y a su formación. Es indagando en la naturaleza del oficio (como en su momento lo hicimos desde la profesión o el trabajo) desde donde pretendemos, en esta oportunidad, producir ciertas reflexiones que permitan avanzar en la comprensión de la enseñanza, con la finalidad también de dilucidar formas y procesos de formación de quienes la ejercen: los docentes. Consideramos que este avance es crucial para el estudio y el debate acerca de la institución escolar en un escenario de transformaciones profundas.

2. Enseñanza y oficio

Al tratar de salvar etiquetamientos y simplificaciones de diversa índole en su mención, la enseñanza deviene en oficio. Además de evitar ciertos alineamientos y sus concepciones respectivas, en términos de trabajo, profesión o vocación, la alusión "oficiosa" pareciera pretender dar cuenta de su especificidad. Oficio suele emparentarse con el saber hacer o producir algo en particular.

La palabra "oficio" es portadora de distintos significados que remiten a: *ocupación, cargo, profesión, función* tal como se expresa en el Diccionario de la Lengua Española. Podríamos decir entonces que la enseñanza es todo eso y esta concepción pareciera en principio salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes.

En un libro reciente, en el que se analizan ciertas "profesiones modernas", François Dubet (2006) aporta una visión que alimenta la complejidad. Desde la perspectiva del autor, la enseñanza está "anclada" en un oficio, en la medida que a los individuos que la realizan se los forma y se les paga para actuar sobre otros, "sobre las almas de otros". Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es única, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto, maestro añejo pero vital, a la hora de definir su oficio afirma sin titubear: "nosotros [los educadores] somos modificadores de almas" (Memorias del futuro, 2007).

El accionar sobre las personas añade al oficio *un componente vocacional*. Esta dimensión no contemplada en las definiciones recientemente mencionadas, se manifiesta claramente en una actividad, como la docencia, que requiere "pruebas existenciales" (al decir de Dubet) o desafíos (podríamos decir nosotros) que superan formas de pago y preparación. Una idea importante que se desprende de esta concepción, es la imposibilidad de mensurar la actividad y traducirla en salario o en programas de preparación de manera simple o automática: "El tema de la vocación significa que, el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afinca su legitimidad solamente

en una técnica o savoir-faire, sino también en principios más o menos universales"[1] (2006, 41). Son precisamente estos *principios y valores* los que parecen añadirle a la actividad un componente de realización individual. Aún rutinizadas, poco conscientes, estas prácticas se hallan potencialmente plenas de sentido y de recursos de justificación en tanto están amparadas en un orden que trasciende la materia y lo material[2].

Era el carácter unívoco e incuestionable de los valores puestos en juego a la hora de enseñar, lo que garantizaba autoridad al maestro, al profesor, y también al médico y a todo aquel que trabajara con personas. Hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren *recursos y destrezas* para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas. Hoy hay que explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. En las sociedades post-tradicionales ningún gesto queda al margen de la procesadora reflexiva. La vieja usanza que ligaba permanencia en el tiempo con prestigio y sabiduría, cede en parte su eficacia y somete a cada a quién al escrutinio permanente del desempeño.

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo "vincular", "relacional". Los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente "afectivo" de su actividad. Esta característica vinculada con la vocación parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida: "no se sabe cómo pero lo logró".

Al tratar de formar, educar o transformar a las personas y *cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido*, el secreto, el truco, o la magia se potencian o magnifican. "Lo que ocurre en ese momento es `extraordinario´, contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas (...) Los alumnos aprenden, comprenden, progresan (...) Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasmamos (...). Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender (....) este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre la enseñanza y sobre la escuela. Lo vemos y reconocemos, en cambio, en algunas escenas cinematográficas o quizá lo hemos vivenciado en nuestra propia escolaridad con algún profesor en particular (Meirieu, 2006,16 a 19). Así y todo, es todavía probable que "el milagro" se produzca y que en esa producción la profesión adquiera sentido, por lo que el autor invita a mirar de cerca esa "dimensión oculta" del oficio de enseñar.

Los "secretos de fabricación" son ese "algo" (en palabras de Meirieu) que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de "vibración particular" de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (de métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permite distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía, va sedimentando a medida que se enseña y tenderá a prevalecer a menos que surja un problema; algún imprevisto, algún cambio que cree o provoque la necesidad de hacer otra cosa. El "oficio", remite entonces a *la manera en que uno hace su trabajo.* Cómo lo hace. Recordemos que al fin, oficioso, es alguien *eficaz para determinado fin*.

[1] Aunque aquí entendemos lo universal no como un contenido particular definido a priori sino como el sitio mismo donde la puja por el sentido de la educación tiene lugar.

[2] George Steiner, en un gesto poco hospitalario con la corporación gremial, afirma que pagaría para poder enseñar, porque enseñar es ser cómplice de una posibilidad trascendente: "No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: ésta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra" (Steiner 2004, 7).

La manera de hacer el propio trabajo (cómo cada uno lo hace) involucra el procedimiento pero se dirime básicamente en *el producto* o los productos; es decir, la obra, aquello que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto, otra cosa. Es cierto que al tratarse de sujetos, quienes potencialmente van a ser transformados, se añade el componente de la creencia o la confianza en aquel que en principio ocupa el lugar de transformador. Nuevamente esta creencia asignada al "rol" docente y a la escuela moderna hoy no está asegurada. Hoy hay que procurar que la enseñanza tenga lugar. Y dedicarse a esta procuración también forma parte del cómo hacerlo.

Pero, insistimos, el oficio no carece de puestas a prueba. Es *la constatación de lo hecho o producido,* como producto del propio trabajo, lo que asegura no sólo confianza y autoridad hacia la figura del docente, en este caso, sino identidad profesional. Eso "antes" que el reconocimiento de la corporación, dirá Dubet. Es lo que da sentido a la profesión, según Meirieu.

Al aceptar que la manera en que cada uno lo hace no se desliga de lo que produce al hacerlo, una apuesta particularmente atractiva sería reparar en la dimensión oculta de la enseñanza sin dejar de relacionarla con lo que se produce (¿con lo que se ve?). En lo que sigue, profundizaremos sobre la enseñanza y su desarrollo en las condiciones actuales del aparato escolar, así como en los inicios y en la formación de los docentes, desde esta perspectiva.

3. Enseñar hoy

Los planteos expuestos adquieren vitalidad cuando pensamos en los nuevos escenarios escolares, en *todos*, con las inquietudes e incertidumbres que generan a *todos* los docentes[3], incluso a los que aún mantienen la pasión por conocer y el deseo, la voluntad o esperanza de enseñar.

El resquebrajamiento de los pilares que sostenían a la institución escolar moderna, permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente en la clase escolar. La idealización de lo que ya no es ni tampoco ocurre con los alumnos (hoy son otros quienes asisten a las escuelas ya sea por su condición social, por su entorno familiar, por el acceso a las nuevas tecnologías, por su derechos adquiridos, etc. etc.), convive muchas veces con la aceptación de mucho o algo de lo que ya es. Los postulados referidos a la integración, a la justicia social, a la igualdad de oportunidades, a los derechos de los individuos están siendo aceptados en las escuelas al menos discursivamente. Pero igual cuesta enseñar. Entonces cuando no sale se piden "recursos" complementarios de variado tipo.

Sin embargo, las clases como lugares de encuentro entre docentes y alumnos persisten, y es desde allí donde se puede aminorar la sensación crítica si se comprende (y se está preparado para ello) que, si bien la ambigüedad y la incertidumbre caracterizan a los encuentros pedagógicos, es posible obtener precisiones y certeza derivadas del propio oficio. Lo hacen mucho mejor (los docentes) cuando mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, en el sistema y fuera de él, sin sentirse cada vez más amenazados de desaparecer (Dubet, 2006, 208).

[3] Ya no se trata sólo de los problemas que tiene el docente "novato" que trabaja con poblaciones desfavorecidas, ni del que tiene que lidiar con adolescentes, ni de las escuelas pobres. Hoy es difícil enseñar para todos los docentes. En todas las escuelas; a grandes, jóvenes, chicos y muy chicos, más allá del sector social de procedencia.

Lo que nos enseña el autor francés es que quien enseña actualmente, tiene que hacer mucho más que cumplir un rol asignado: "se deben encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con los otros y con uno mismo" (2006,358). Lo que se hace requiere de negociaciones, acuerdos, justificaciones y explicaciones. No hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer. Hay que probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión. Y esto se hace o no se hace. Es por acción o por omisión. El oficio hoy debe conquistarse. Esta nueva manera de trabajar sobre los otros "más tensa y más contradictoria", producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de valores y principios centrales, hace que sea "normal" que la socialización pierda su unidad y se apunte a formar desde la multiplicidad.

El trabajo sobre los otros se concibe, bajo el "declive" de las instituciones, como una experiencia construida por los actores. El trabajador construye su trabajo y en ese movimiento se construye a sí mismo. Y no sólo los profesores, hoy y en el día a día los alumnos también tienen que hacerlo. Se trata entonces de "experiencias homólogas y complementarias" que afectan a todos. Una visión interesante, ya que el malestar o la crisis suele enfocarse sólo desde el lado de los docentes. Sin embargo, "en gran medida los profesionales reconocen exactamente las mismas dificultades que sus objetos" (Dubet, 2006, 392-415).

El cambio en las condiciones de ejercicio resalta el papel que adquiere la prueba en la docencia. Siguiendo la distinción de Norbert Elías entre conocimiento y saber (tal como lo hemos hecho en otro trabajo[4]), quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza, de poner a prueba y ser puesto a prueba. Desde esta perspectiva, el docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras, o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. Este rasgo se potencia con el desvanecimiento de las garantías. Hoy más que nunca hay que probar para saber enseñar y probar para llevar a cabo una tarea que requiere pruebas y puestas a pruebas constantemente. Son precisamente las pruebas sobre el producto, las que podrán otorgar certidumbre y legitimar tanto el quehacer como el saber que se va produciendo al enfrentar los desafíos a los que nos somete la experiencia.

Cuanto más se apoyan los actores en su oficio, más serena será la experiencia de trabajo. Tomar como apoyo el oficio, significa que el trabajo pueda objetivarse y que el profesional pueda decir *esta es mi obra*, es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo. Oficio, en este sentido se define como "la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo conocer". En un mismo proceso, la consolidación del oficio también protege a los objetos de este tipo de trabajo sobre otros (Dubet, 2006, 443 - 444).

4. Enseñar hoy y formarse para empezar a obrar

El interés por los estadios finales en la formación de un docente, es en cierta forma complejo. Por un lado, el que termina tiene que iniciarse; en este sentido, el inicio es un debut. La iniciación representa, así, un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio (es oportuno señalar que gaje significa *prenda o señal de aceptar un desafío)*. Al mismo tiempo, el interés conlleva una preocupación genuina por los resultados. Iniciación y prueba. Debut y desafío. ¿Sabrá hacerlo bien? ¿Cuál es el producto de su formación? ¿Cómo sabemos que funciona y que está listo para enseñar? ¿Qué pruebas tenemos?

[4] Ver Alliaud, A. y Antelo, E. (2008)

La pedagogía ha formulado estas preguntas en numerosas ocasiones. Las respuestas acumuladas a lo largo del tiempo no siempre proporcionan certezas. Probablemente la falta de claridad obedezca, entre otras causas, a que en la historia de la formación de los docentes la idea de obra ha sido puesta en tela de juicio. Criticada por desatender y eclipsar el valor de los procesos que la hacen posible y la singularidad del actor que la firma, o condenada por su aparente exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción, no aparece con firmeza en el horizonte de los estudios recientes sobre la formación de los profesores.

Nuevamente, por obra nos referimos al producto final, a la cosa hecha, producida. Y entonces surgen de inmediato las preguntas: ¿Cuál es la obra de un enseñante? ¿La enseñanza? ¿El aprendizaje? La hipótesis tentativa indica que sabemos que la formación *ha sido exitosa* (subrayemos el tiempo verbal), a través de las obras. Es a través de sus obras como valoramos a los enseñantes, su formación y sus enseñanzas. Pero podríamos preguntarlo de otro modo: ¿Qué produce un enseñante cuando su tarea es exitosa?

Sabemos que, a pesar de su evidente cercanía, la obra no es exactamente el desempeño, en tanto que "desempeño" no describe necesariamente un estadio final, una habilitación, una autorización o *pase*, un *ahora sí*, sino el cumplimiento de una labor, el ejercicio, la ejecución, el trabajo, la dedicación. Se puede evaluar el desempeño sin otorgar relevancia a la obra. Un desempeño modesto no nos permite leer con tanta eficacia el suceso de una formación como sí lo hace una obra fallida. Probablemente podamos afirmar que la eficacia de una formación se hace visible si sumamos "desempeño + obra". De nuevo, el procedimiento y el producto. Veamos.

Es probando el pan que sabemos de la eficacia del trabajo sobre el trigo; es al cruzar el puente y atravesar su consistencia que sabemos del acierto en el cálculo; es al dar con la fórmula matemática que accedemos a un remoto pero eficaz pasado escolar de *tablas* y *regla de tres simple*. Tanto como sabemos que un mecánico es un buen mecánico si nuestro auto, averiado, luego funciona; como sabemos que un atleta es el mejor si cruza primero la meta, como sabemos que Borges es Borges cuando ese verso nos toca físicamente, *como la cercanía del mar*. Claro que hay excepciones. Pero ¿cómo sabemos si un maestro es un buen maestro? ¿Cómo, si la suma y la resta fueron efectivamente enseñadas? ¿Sabemos eso sólo si un niño/alumno/estudiante es capaz de sumar y restar?

Por supuesto que aquí la obra no es la buena obra sino el producto de un recorrido exitoso. El éxito no está atado ni al bien ni al mal. Se puede cruzar la meta en primer lugar, construir el mejor de los puentes, ser parte del equipo Ferrari, escribir los versos más precisos, y ser cruel o ruin. O se puede ser bondadoso e incapaz de enseñar la tabla del 2. Por supuesto que además existe lo imponderable, el azar, lo eventual, la contingencia y lo incalculable. La enseñanza tiene su *Titanic*. Sin embargo, así y todo, tampoco resultará abandonar la obra en la formación de futuros enseñantes.

En un mundo como el artesanal, generalmente idealizado, la señal inconfundible de que las cosas marchan bien en materia de formación, es (¿o era?) la obra. En un mundo de hombres libres que practican las *artes liberales* el instrumento es el libro y la palabra y el objetivo pedagógico principal es formatear las mentes. Las cosas marchan bien si pueden explicarse, decirse, presentarse con claridad.

Recuerda Santoni Rugiu, a propósito de los maestros artesanos medievales (actores principales que en sus talleres desplegaron aquella famosa y añorada dupla maestro-aprendiz), que sólo conseguían el "magisterio" (entendido como Título o grado) los mejores o más afortunados (incluyendo en la "fortuna" también el dinero de que disponía la familia del aprendiz), después de un largo tirocinio y repetidas eliminatorias. (Santoni Rugiu 1996, 130).

Pero no está todo dicho; es un paso más el que sanciona la maestría: la preparación de una "obra maestra".

Si el arte es menor la obra se pospone, pero se requieren *pruebas de habilidades en las operaciones elementales*. Otro tanto ocurre en lo concerniente a aquellos oficios que tenían lugar fuera de los talleres (tales como el de médicos, juristas y especialistas) pero que también eran sometidos a distintos exámenes rigurosos, exposiciones permanentes a comisiones de cónsules y notables. Salvo excepción (el título de maestros se podía y se puede comprar) no se era maestro sin examen. Sin obra.

En cierto momento, la obra es expulsada o sometida al imperio del proceso. Importa menos el resultado final que el camino que conduce a él. Importa más el trayecto que la meta. Sumado a ello, se pone en entredicho la idea de distinción. Probablemente, nadie quiere un mundo educativo regulado por el éxito y la competencia, al menos nadie lo quiere a la luz del día.

Este deseo se choca con todas las formas posibles e imaginables de la diferencia. Richard Sennett ha mostrado la incoherencia de superponer talento y distinción con desprecio, sorteando el valor radical del reconocimiento. Podemos decirlo así: hay en el mérito una posibilidad cierta de reconocimiento. Recientemente Philippe Meirieu en su visita a la Argentina, dio cuenta de esta paradoja. En el caso deportivo escolar (donde el desprecio es más desfachatado) es común encontrar dosis importantes de aprecio y reconocimiento de los poco aptos para la práctica deportiva. Resumiendo, se puede ser feliz jugando mal, jugando poco o sin jugar, pero formando *parte de.*

Peter Sloterdijk afirma sin tapujos que existe un malestar en la selección. Dice que "pronto constituirá una opción a favor de la inocencia el hecho de que los hombres se rehúsen explícitamente a ejercitar el poder de selección que han alcanzado de modo fáctico" (2003, 70). Fernando Savater (2002) comenta el trabajo de Sloterdijk y destaca una de sus provocaciones: "Es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vérnoslas con la obligación de distinguir." Savater que piensa sin demasiado temor, señala el quid de la cuestión. No se puede enseñar sin valorar "pero nadie se arriesga a valorar de verdad (ni siquiera a dejar claro que existen diferentes grados en lo estimable y no sólo privilegios o prejuicios) y por tanto es improbable que nadie se comprometa demasiado a educar".

Sin valorar y sin reválidas ¿cómo sabemos si los maestros son buenos maestros?

La escuela no es sin obras, sin distinción y sin mérito, porque la enseñanza misma tiene lugar en el interior de un oficio. No hay oficio sin obra, sin menester y sin misterio. Probablemente la educación masiva no sea sin exámenes, sin pruebas y/o jerarquías. Otra cuestión bien distinta es el derrotero que sitúa al éxito como imperativo y meta educativa. No se trata de arrojar al que no llega primero a la meta al mundo de los residuos.

5. Los oficios docentes. Hacia una pedagogía de la formación

Finalmente, entonces, ¿cómo se forma a quien se inicia en la docencia? ¿Qué tipo de guías para la acción es posible repartir entre los maestros inminentes? ¿Qué instrucciones prácticas es posible poner a disposición? Si ningún comienzo es fácil, tampoco es fácil dar con las claves para la formación de los debutantes.

Entendemos la enseñanza como el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de la formación docente, colocando a la enseñanza y al oficio, en el centro de la reflexión. Porque, ¿dónde sino en el interior mismo de la reflexión y la práctica que suponen el ejercicio de los oficios es posible apropiarse de las claves para la formación? Veamos.

El oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo. En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional con valores e identidades jerarquizadas. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para *transmitir la transmisión*, hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la práctica de enseñar. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante el proceso formativo. Desde esta perspectiva y tal como lo venimos sosteniendo en distintos trabajos, el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados "espacios" curriculares. Por el contrario, debería constituirse en el eje articulador de los distintos contenidos desarrollados durante la formación, es decir, no después sino en el inicio.

La búsqueda de un sentido "aglutinador" del proceso formativo, tiene sentido en tanto la experiencia laboral presenta situaciones variadas y complejas que no suelen responder a parcelas del conocimiento o técnicas en particular. A menudo los docentes recién graduados sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el desafío. Si bien, como dijimos, hay una angustia o desconcierto inicial que es inevitable en cualquier campo ocupacional, reconocemos que los docentes tendrían más chance de operar sobre situaciones complejas y enseñar, es decir ejercer su oficio, si "gente con oficio" o preocupada por el oficio, los prepara para ello. Preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla. Enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho. En este sentido, los resultados o "buenos" resultados se pueden relacionar con prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir.

La enseñanza del oficio debe dar la espalda a los métodos escolares. La afirmación puede sonar un tanto disruptiva al referirnos a la formación de docentes. De todos modos no es menos importante ya que escolarizar la formación suele ser la forma predominante. Claro que la propuesta formativa debe estar orientada hacia lo que sucede en la escuela. Debe tomar sus problemas, basarse en situaciones reales, en casos, etc. Nunca será suficiente señalar la poca relevancia de propuestas que ignoran el nivel de actuación de los docentes, ignorancia que se hace del todo notoria y se padece fundamentalmente en los comienzos de la profesión. Pero lo que sí tiene que ser diferente es el modo "escolarizado" con el que muchas veces se forma, producto de tradiciones precedentes y formatos organizacionales presentes. No se ve en qué aspectos puede tener utilidad insistir en un formato que suele requerir para funcionar una caricaturizada diferencia generacional, cuando no la lisa y llana minorización del otro, frente a otro que funciona a partir del trabajo metódico pero profesional que supone el intercambio de conocimientos y experiencias entre pares.

Es preciso distinguir entonces entre el contenido u objeto de la formación, que es la escuela, claro, de las estrategias, métodos y ambientes escolares cuando no se está educando niños, sino formando adultos que serán o son sus docentes. Es ésta una manera de impedir la vigencia de estereotipos y la naturalización de rutinas muchas veces experimentadas durante la propia biografía escolar que una formación "escolarizada" no haría más que reforzar, además de desalentar a adultos que aspiran ser docentes. La reflexión sistemática objetivada

puede, en cambio, capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser utilizado en distintas circunstancias.

El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación. Si bien no trabajamos en laboratorios, la prueba, el ensayo, la experimentación en situaciones reales o simuladas, tienen un alto componente formador en la enseñanza. Esta actividad, como vimos, remite a la experimentación, en tanto consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba.

El aprendizaje por ensayo y error suele acontecer solitariamente en los inicios de la profesión. Entonces la prueba tiene lugar en el desconcierto y bajo la apelación de lo que se recuerda de la propia experiencia escolar o, a lo sumo, pidiendo algún material al maestro generoso. La posibilidad de hacer algo propio, la propia obra, y la potencialidad de la prueba que ese procedimiento implica, se vería favorecida si en los primeros años de trabajo tuviera lugar el acompañamiento de docentes formadores durante todo el proceso de producción, llegando incluso hasta los resultados o a la constatación final de lo que se produjo. Pero se trata de un acompañamiento deseado que se anula a sí mismo lentamente, en el instante que el experimento es bien sucedido. ¿O no es un objetivo de toda formación (y quizás de todo intercambio con fines educativos) dejar que el otro al fin se marche? Nuevamente señalamos la relación entre el procedimiento y los resultados como partes integrantes del oficio.

Asimismo, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza diversificados en las aulas con los docentes que se están formando. Es decir, que los propios formadores propicien y pongan a prueba distintas formas de hacerlo con aquellos que se están formando. Porque probar es ensayar y ensayar es en cierta forma eso: *Probar, reconocer algo antes de usarlo*. Sin temor. Esos espacios tienen un alto potencial formador y transformador si se convierten en ámbitos de experimentación y de puestas a prueba de experiencias pedagógicas diversas. De lo contrario, si constituyen "más de lo mismo", sólo servirán para confirmar y reforzar lo que desde la posición de alumno se experimentó. Entre un alumno al que se hace probar en gotas un poco del oficio y un colega experimentado con quien se experimenta un oficio, existe una distancia considerable.

Enfatizar y destinar mucho tiempo a *ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas* (¿no son acaso y en sentido estricto enseñanzas?). Durante el proceso formativo y alcanzando también en los primeros desempeños docentes, se requiere práctica y ejercitación de lo aprendido y de lo que se va aprendiendo. Practicar cómo hacerlo, cómo enseñar, en diferentes situaciones en las que se puedan idear estrategias y reflexionar sobre lo que se produce a partir de ellas. Es en estas escenas, donde cobra protagonismo el consejo, la ayuda de los que tienen algo para aportar, basados en lo que saben, en lo que hicieron y en lo que están haciendo.

No se trata de dictaminar exactamente cómo se debe hacer, ni pasar carpetas para que otros copien, ni reducir al otro a un espectador más o menos fisgón, sino de poner a disposición aquello que se probó (lo que se probó es lo que se sabe ¿no?). Una pregunta básica que suele rondar todo proceso formativo es la siguiente: ¿Probaste?; pregunta lanzada a rodar casi como una invitación, un convite mejor, que puede a su vez resultar inspirador en la producción de la obra propia, en una determinada situación. El consejo, decía Benjamin, no es tanto la respuesta a una cuestión determinada como una propuesta. Es éste el sentido de los consejos, las indicaciones prácticas, los aleccionamientos para la acción. Ayudan a que otros enseñen. Suelen estar basados en esas "fórmulas misteriosas" que, construidas y probadas en el tiempo, resultaron y tienen la intención de perdurar. Porque conservan en el presente algún sentido que promueve su permanencia y, por lo tanto, la continuidad de lo que resultó.

Pero el que ayuda y aconseja tiene que estar allí, en el momento preciso y oportuno, disponible y dispuesto a acompañar y retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando, sean futuros docentes o docentes en ejercicio. Es quien está dentro y que sin embargo puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas y realizar señalamientos oportunos. No tapa ni asfixia. Es el formador que ofrece guía e inspiración. Experto probador, aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes o "trucos" relacionados con la resolución de los problemas que se presentan.

Para formar de modo eficaz, *basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre cómo lo hace.* Es preciso añadir en ese punto una importante salvedad para no caer en la trampa del modelo "modélico" tradicional o en sobredimensionar "lo ejemplar". El mostrar cómo se hace tiene sentido siempre que el "modelo" muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la forma acabada que indica en qué en o quién tiene que convertirse el que se está formando o que está empezando. El ejemplo requiere un espectador atento, pero también una práctica difícil como es la comparación. El ejemplo *indica* un camino a seguir. Pero el ejemplo puede en ocasiones erguirse en plan moralizador. Se señala el sitio o el recorrido mediante el cuál se accede al bien o se señala la magnitud del mal. Mientras que el elogio de la muestra (tenemos mucho para aprender aún del modo en que los artistas tratan la muestra, la exposición y la obra) no está puesto en la norma ideal de un oficio, sino en la actividad de los individuos y en su formación. Más ejercicio que sermón. En este proceso cada uno irá tomando confianza en sí mismo, reconociendo la relevancia de lo que hacen quienes también se presentan como sujetos formados y en formación, antes que como obras acabadas a copiar o imitar.

Como hemos planteado, hay quienes consiguen hacerlo y hacerlo bien y estos sujetos reconocidos y nombrados como "experimentados" suelen aparecer como portadores de saberes específicos y secretos, por oposición a los novatos. Desde sus orígenes la formación docente utilizó la pedagogía del modelo pero basada en la norma ideal (de docentes, de clases, de instituciones), lo cual antes que ayudar y habilitar para la producción de la obra propia, muchas veces inhibe tanto la acción como la misma formación.

Serían interesantes experimentados, que podrían mostrar, aconsejar y acompañar, aquellos que están en condiciones de ayudar en el proceso creativo/ productivo de quienes se están formando o están empezando a enseñar. Los que no sólo o simplemente pueden aportar una solución técnica sino que, además, pueden contribuir a crear las fórmulas (las claves) necesarias para enseñar.

Así y todo, *la pedagogía del oficio es también una socialización en competencias, capacidades y disciplinas, que parecen importantes para enseña***r**. Dadas las características de la práctica docente, tanto los aprendizajes más formalizados como los menos, parecen necesarios para aprender a enseñar. Saber enseñar es saber hacerlo y para poder hacerlo, como dijimos hay que ensayar, ejercitar, probar. Pero no se trata de probar de la nada o por que sí. Además de las consideraciones expuestas sobre el acompañamiento y la disponibilidad del saber, debemos añadir que para que la práctica resulte hay que otorgarle una apoyatura específica, sobre la que será posible sostenerse. Ciertos autores denominan "competencias" a aquellas capacidades de movilizar varios y distintos recursos cognitivos para enfrentar y resolver situaciones de enseñanza[5]. En un estudio reciente[6], hemos preferido denominarlas "capacidades básicas" y las definimos como "un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar". Se trata de estar preparado para sortear los obstáculos recurrentes, aquellos

[5] Ver, por ejemplo, Philip Perrenoud (2006).
[6] Ver DGESUP, 2007.

que con éxito han superado los experimentados probadores que definen lo propio de un oficio.

El conocimiento disciplinar o multidisciplinar tiene, asimismo, un valor de suma importancia para la formación. Nadie puede enseñar lo que no conoce y si enseñar es dar a conocer el mundo, el docente tiene que poder recuperar y re-significar formas abiertas de ver el mundo. Esta preparación incluye, asimismo, los conocimientos pedagógicos. Respecto al conocer y a las disciplinas en general podemos decir, entonces, que es importante posibilitar el acceso tanto a los contenidos específicos y a la información, como a los modos de pensamiento y producción propios del conocimiento científico, evitando el dogmatismo y la cosificación a la que suele someterlos el conocimiento escolar. En este aspecto es importante considerar el perfil de los mismos formadores. Dadas las características de nuestro sistema de educación superior, muchas veces quienes forman docentes no están socializados en las formas académicas que suponen, además de la transmisión, la producción y transferencia de los conocimientos. No siempre se dispone, a la hora señalada, de *los indispensables*: una Historia de la cultura, una del arte y una de las ciencias. No siempre se tiene en mente la conveniencia de disponer en el horizonte de toda formación una cierta idea de excelencia.

Uno se forma al formar parte de la vida de un grupo de colegas que trabajan. Reconociendo las distintas dimensiones puestas en juego en el oficio de enseñar y en las condiciones escolares en las que actualmente acontece, es prudente recordar que este tipo de actividad no está en crisis sino que esa fisonomía define hoy su identidad. En este sentido y para sortear el peso de la situación y la impotencia que se manifiesta cuando se intenta sobrellevar la tarea en soledad, el trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción. En la medida que se supera el plano meramente individual y pueden reconocerse temas y problemas comunes, las explicaciones, las discusiones, los acuerdos y el hallazgo de soluciones compartidas tranquilizan y renuevan el sentido la actividad. Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una forma de formar profesionales que luego favorecerá el ejercicio profesional. Esta modalidad no sólo alienta la participación por la participación misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa, así, las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste. El desafío en este caso es otorgarle a la práctica de la enseñanza un estatuto público, una dimensión relevante de la vida cívica, más allá de las dificultades personales en el ejercicio profesional. Un objetivo común, una decisión compartida, objetiva, da seguridad y tranquiliza. Un *nosotros*, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le da sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerda que no estamos solos.

6. Para concluir

Tanto la formación inicial como los primeros acompañamientos a docentes que se están incorporando a trabajar, no podrán aportar todas las respuestas para un desempeño "eficaz". Es cierto. Como decíamos al comienzo de este trabajo, el comienzo tiene sus particularidades, genera angustias, dudas e incertidumbres en todas las actividades. Ahora bien, pensamos que la formación docente inicial y el acompañamiento durante los primeros desempeños, puede colocar a los docentes en mejores condiciones para enseñar, si durante su desarrollo se combinan la incorporación de lo que pasa en la escuela y el trabajo para el que se está formando con la reflexión y el estudio sobre lo que se está probando. No de manera ideal, sino el que se construye en el día a día en la institución escolar, con oficio.

Desde esta perspectiva, cobran sentido los rasgos atribuidos a la formación pedagógica de los docentes. No se pretende que a partir de esta pedagogía se obtengan las respuestas para todo lo que va a acontecer. Sí que se favorezcan procesos formativos y de acompañamiento que aporten los "gajes" del oficio, es decir, prendas o señales de que se está preparado para aceptar el reto de enseñar.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires (Argentina): Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas*. Vol 6 Nro 1. Universidade do Estado de Santa Catarina.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En D. Brailovsky (Coord.) *Sentidos perdidos de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona (España): Gedisa.

Feeney, S. y Feldman, D. (Coords.) (2007): *Evaluación del Curriculum de la formación Docente para los Niveles Inicial y Primario y capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias*. Buenos Aires (Argentina): Ministerio de Educación GCBA. Dirección General de Educación Superior (DGESUP).

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu.

Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires (Argentina): Nueva Visión.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona (España): Graò.

Memorias del futuro. 1365 años de enseñanza. Serie documental (2006). Buenos Aires (Argentina): Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona (España): Graò.

Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU.

Savater, F. (2002). Motivación e indiferencia. *Diario El País* (8 de marzo). Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/opinion/Motivacion/indiferencia/elpepiopi/20020308elpepiopi_7/Tes

Sennett, R. (2004). *El respeto*. Barcelona (España): Anagrama.

Sloterdijk, P. (2003). Entrevista. Una filosofía contra el rencor. *Diario Clarín* (28 de junio). *Disponible en:* http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2003/06/28/u-00211.htm

Steiner, G. (2004). *Lecciones de maestros.* Madrid (España): Siruela.

GUÍA DE TRABAJO TEXTO 3: "INICIARSE A LA DOCENCIA. LOS GAJES DEL OFICIO DE ENSEÑAR" de Andrea Alliaud y Estanislao Antelo.

1. Luego de la lectura de todo el texto, marca los conceptos que no conozcas y búscalos en el diccionario.

2. Utiliza notación marginal para marcar las características del *oficio de enseñar*. ¿Estás de acuerdo con todas las que se mencionan? ¿Por qué? Explica.

3. En la página 4 se mencionan características de los alumnos que hoy asisten a las escuelas. Relaciónalas con aquello que se menciona al pie de la misma página, respecto a las dificultades que encuentran los docentes a la hora de enseñar.

4. Realiza un esquema o red conceptual donde se muestren aquellas características que, según se enuncia en el texto, debe considerar una pedagogía de la formación.

5. Elabora un escrito de no más de diez renglones en el que menciones aquello que te entusiasma y aquello que te desconcierta en el inicio de tu formación docente.

Los autores, docentes e investigadores de la didáctica y el currículum, ofrecen al lector varias definiciones sobre las nociones básicas acerca de los contenidos de la enseñanza, la tarea docente y la institución escolar en la que esta se desarrolla. Su propósito es contextualizar social, política y culturalmente los problemas propios de estas realidades y permitir que el lector elabore sus conclusiones sobre ellas.

Contenidos y enseñanza, tradicionalmente entendidos como el qué y el cómo de la educación escolar, se vinculan con la comunicación y el proceso que justifica su existencia: el aprendizaje. Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje son analizadas desde dos filósofías básicas, que definen modos opuestos de comprender y organizar la enseñanza en las aulas.

También se incluyen las enseñanzas de la enseñanza, es decir, actitudes, premios, castigos y valores implícitos en expresiones verbales, gestos y normas escolares.

La evaluación se presenta como un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza y se plantea la necesidad de renovar las concepciones más comunes en este campo.

AIQUE

ISBN 950-701-497-7

Código 1497

S. Gvirtz - M. Palamidessi

EL ABC DE LA TAREA DOCENTE: CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA

carrera docente

EL ABC DE LA TAREA DOCENTE: CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA

Silvina Gvirtz
Mariano Palamidessi

AIQUE

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 de 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 están 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]

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 Maestre 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 a fines de la década de 1940 para describir ese proceso. Este modelo es el siguiente:

NEUQUEN

carrera docente

El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza

Silvina Gvirtz
Mariano Palamidessi

Colección dirigida por *Susana Pironio*

AIQUE

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 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, desnaturalizado; 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]

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 iniciati-

vas. 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 sociales[13] 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 docente[14]— 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 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, violenta[15]. 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 verticales[16];
- 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].

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 establece 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 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.

Notas

1. Este texto fue compuesto con distintos fragmentos del "metálogo" titulado "¿Por qué los franceses...?" (en Bateson, G.: *Pasos hacia una ecología de la mente.* Buenos Aires, Planeta-Carlos Lohlé, 1991, págs. 35 a 38). Gregory Bateson fue un biólogo y epistemólogo norteamericano, creador del enfoque cibernético en psicología y antropología y uno de los pensadores fundamentales del enfoque sistémico.

2. El lector interesado en profundizar acerca de las tres funciones implicadas en el fenómeno comunicacional, puede consultar el trabajo de Tiffin, J. y Rajasingham, L.: *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información.* Barcelona, Paidós, 1997 (en particular, el capítulo 2, titulado: "Educación es comunicación").

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

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 enviudado 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 las clasificación propuesta por Pérez Gómez en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A: *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata, 1993.

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.

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.

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.

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 o pone 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.

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").

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

GUÍA DE TRABAJO TEXTO "El ABC de la tarea docente" (fragmento del capítulo 4) de Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi

1. Realiza una lectura pausada de todo el texto. Marca todos los conceptos que no conozcas, y búscalos en el diccionario.

2. Tras la lectura del diálogo entre una niña y su padre acerca de la forma de comunicar de los franceses, intenta responder las preguntas planteadas en el texto:

   - ¿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?

3. ¿Qué significa que el aprendizaje escolar es *"descontextualizado"*? Esta característica del aprendizaje en las instituciones escolares… ¿te parece que favorece su apropiación o que, por el contrario, la dificulta? ¿por qué?

4. Señala, a partir de ejemplos de tu propia biografía escolar, cuáles fueron los "climas psicosociales" predominantes en las instituciones escolares por las que transitaste. Para hacerlo, toma en cuenta la nota 16.

5. A partir de las situaciones de clase que te entreguen en el encuentro presencial, identifica en ellas algunas características del aprendizaje escolar que se detallan en el texto y explícalas.