

MAJAGUATHI
ORIGINAL
89

NUEVA CARRERA DOCENTE

Colección dirigida por la Dra. Silvina Gvirtz

¿Qué debe saber un docente de hoy para que sus estudiantes aprendan? Sin duda, el siglo xxi conlleva nuevas demandas; entre ellas: aprender a aprender; enseñar valores y múltiples habilidades; enseñar a respetar y valorar la diversidad, a trabajar en equipo, a asumir un liderazgo democrático en el aula. Atendiendo a tales requerimientos, esta colección presenta los contenidos básicos necesarios para concretar el sueño de que todos accedan a una educación de calidad.

Nueva  carrera docente

Silvina Gvirtz
Silvia Grinberg
Victoria Abregú

LA EDUCACIÓN AYER, HOY Y MAÑANA

El ABC de la Pedagogía

12

THE HISTORY OF THE

THE HISTORY OF THE

THE HISTORY OF THE

THE HISTORY OF THE

THE HISTORY OF THE

THE HISTORY OF THE

¿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 humanos², 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

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-

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.

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. *Educación* 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 amonestacio-

nes? 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 sí, 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, dirigirse 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 xvi, se suponía que el baño acarrearía 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 manejarlos 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: llenas 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 escuela⁵. 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,

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

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.

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 abstracción⁶.

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 discipli-

na 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.

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.

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

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 Bruner 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 educativas.

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 elaborados 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.

CAPÍTULO 2

¿Cuándo se inventó la escuela?

La educación presenta una característica especialmente destacada: más que ningún otro proceso cultural, arrastra consigo toda la tradición de su pasado y la proyecta en el presente, aun cuando ese pasado se traduzca en presupuestos, prácticas, actitudes y creencias más latentes que manifiestas. Si queremos llegar a una comprensión de la educación en el pleno sentido de la palabra, [...] necesariamente, habremos de proceder a un estudio histórico, descriptivo y explicativo de la educación.

James Bowen, en *Historia de la educación occidental*.

La naturalización de la escuela actual¹

Las prácticas y el tipo de escuela que hoy conocemos es sólo una entre muchas otras formas posibles. Si bien pareciera que la escuela siempre fue tal como lo es en la actualidad, el análisis histórico nos demuestra que existieron diversos modelos hasta llegar al del presente, que aceptamos como *natural* y que creemos como el *único posible*. Pero es importante estudiar los modos de institucionalización de la educación en el pasado, porque cada sociedad y cada proceso social se apoyan en sus antecesores, sea para negarlos, para afirmarlos o para resignificarlos.

La intención en este capítulo es describir distintos modos de institucionalización de la educación —entre otros, la escolar— que diferentes sociedades se han dado a sí mismas en variadas épocas y lugares para demostrar que las formas educativas que tenemos no son las únicas y que, por tanto, pueden modificarse.

¹ Para este capítulo, hemos contado con la colaboración de Gabriel Petrucci.

CAPÍTULO 3

¿Para qué sirve la escuela?

La función social de la escuela en debate

Pensar en la escuela remite directamente a una institución que, de un modo u otro, cumple con determinadas funciones en la sociedad. A lo largo de las páginas precedentes, nos hemos referido justamente a las diferentes formas que ha ido asumiendo la educación y a sus procesos de institucionalización¹.

Pero ¿cuál es la función de la escuela?; esta, ¿para qué sirve? Cada uno de nosotros, como alumnos que somos —o hemos sido—, como ciudadanos, como docentes, etcétera, tenemos algún tipo de respuesta para esta pregunta. Distribuir conocimiento, transmitir valores, formar ciudadanos, capacitar para el trabajo, contribuir al desarrollo de la sociedad son algunas de las funciones que surgen cuando pensamos en la escuela.

Como veremos, la pregunta sobre la función social de la escuela ha originado la coexistencia de distintas corrientes teóricas en el campo educativo. En algunos casos, se trata de corrientes que comparten principios de carácter general; en otros, podrían pensarse como opuestas.

Dado que no es posible concentrar en pocas páginas las formas en que se ha ido respondiendo a esta cuestión a lo largo de la historia, en este capítulo nos centraremos, en especial, en los debates que surgieron durante la última mitad del siglo xx. Aun así, nos referiremos a autores que desarrollaron sus propuestas previamente. Esto se debe a que, en las Ciencias Sociales en general y, por supuesto, en el campo de la educación, no es posible establecer una línea que divida abruptamente un antes de un después.

¹ Este capítulo tiene aportes de la ficha de cátedra *La desigualdad educativa en cuestión: corrientes y perspectivas teóricas*, por Silvia Grinberg, asignatura Problemática educativa, Unidad Académica Caleta Olivila, Universidad Nacional Austral.

El hito con el que comienza la segunda mitad del siglo xx está vinculado con la culminación de la Segunda Guerra y con la configuración de un nuevo mapa político, que si bien posee su raíz en los inicios del siglo, la guerra mundial interrumpió. Este período, que suele recibir el nombre de *período de posguerra*, entre otros aspectos, se caracteriza por lo siguiente:

- La división del mundo en torno a dos grandes potencias: la Unión Soviética y los Estados Unidos.
- Una fuerte expansión de la economía, expresada en la recuperación de los países europeos, luego de haber quedado desbastados por la guerra.
- La injerencia del Estado en las esferas de la vida social, ya sea en aquellos aspectos vinculados con la promoción del desarrollo económico como del bienestar social. Esta participación del Estado tiene su origen en la década de 1930 como parte de las políticas implementadas para salir de la crisis económica de 1929².
- La expansión de los servicios públicos (educación, salud, seguro de empleo, jubilaciones, etcétera).

El período de posguerra abrió un nuevo horizonte en relación con el debate pedagógico y con el devenir del sistema educativo en el llamado *mundo occidental*.

A lo largo de esta etapa, y en especial durante la década de 1960, los diferentes niveles que componen el sistema educativo viven un importante proceso de expansión de su matrícula, que afecta principalmente a los niveles medio y superior. En términos generales, la discusión giraba en torno a la contribución que la educación podía realizar al crecimiento y al desarrollo social. Tanto en el ámbito académico como en el de la planificación de las políticas educativas, esa sería una de las principales preocupaciones.

A continuación, realizaremos un recorrido por algunas de las principales corrientes teóricas de la época, es decir, una presentación de las coordenadas en torno a las cuales se fueron definiendo no sólo los debates teóricos, sino también, y en

² La crisis de 1929 remite al colapso económico que comenzó con el derrumbe de la Bolsa de Nueva York, que arrasó las economías de gran parte del mundo occidental. El problema era, entonces, cómo generar políticas que fomentaran la recuperación económica. Entre otros, el economista John Maynard Keynes (1883-1946) tuvo una gran incidencia en la planificación de dichas políticas. En su obra *Tratado sobre el dinero* (1930), intentó explicar por qué la economía funciona de forma irregular, soportando con frecuencia alteraciones en los ciclos económicos, con expansiones y depresiones sucesivas. En *La teoría general sobre el empleo, el interés y el dinero* (1936), argumenta la defensa de programas económicos, que ya se estaban ensayando en el Reino Unido y en los Estados Unidos; en este último país, por el presidente Franklin D. Roosevelt. Keynes (2001) sostenía que no existen mecanismos automáticos de la economía para recuperarse de las recesiones, y que el gasto público debe compensar la inversión privada insuficiente durante una recesión.

especial, el diseño de las políticas públicas. Como ocurre en otros campos, algunas de estas corrientes han tenido una correlación directa con aquel diseño. Realizaremos la identificación de las corrientes, y el debate en torno a ellas, atendiendo a dos ejes: por un lado, los nudos que cada una plantea; por el otro, aquello que las diferencia. Por último, es importante tener en cuenta que estos debates no se producen en el vacío. Gran parte de ellos están enmarcados en distintos modos de explicar, comprender y resolver problemas, necesidades y demandas, que surgen en el contexto sociohistórico de la posguerra.

Los ejes del debate: consenso y conflicto

El estudio de la función social de la escuela no está exento de discusiones. Las diferentes posiciones que se asumen respecto de este vínculo constituyen uno de los aspectos que establecen diferencias entre las corrientes pedagógicas. Los criterios para distinguir estas corrientes son variados. Aquí, optamos por trabajar la diferenciación que consignan distintos autores entre las denominadas *teorías del consenso y teorías del conflicto*³. En definitiva, dado que se trata de una clasificación, hay que tener en cuenta que sólo es una de las formas posibles de presentarlas.

Las *teorías del consenso* sostienen como supuesto de carácter general la consideración del conflicto como algo disfuncional, que perturba el desarrollo armonioso de la sociedad. Conviene aclarar que esto no supone que los autores enmarcados dentro de esta corriente no entiendan o no observen la existencia de conflicto en la vida social, sino que, sobre todo, ese conflicto perturba el crecimiento y el progreso. En definitiva, entienden que la falta de armonía, de normas que regulen y aúnen la vida en sociedad provocan la desarticulación, la división y, por tanto, impiden la integración y la participación de los individuos en lo social.

Un autor como Émile Durkheim⁴, en el que se basaron gran parte de los autores de esta corriente, da cuenta de este problema. Según lo propone en obras como *El suicidio* (2006), la *anomia* ('carencia de normas') provoca un proceso tal de desintegración que impide el desarrollo de lo que, para este autor, son los pilares de la vida social: la cooperación y la solidaridad. Así, cuando se analizan las pro-

³ La clasificación que aquí presentamos está basada en la obra realizada por Karabel y Halsey (1976).

⁴ El destacado sociólogo francés Émile Durkheim (1858-1917) ha tenido una gran influencia, tanto en el campo de la educación como, en especial, en la construcción del campo de la sociología. Su trabajo en temas educativos ha girado en torno al análisis de la función social de la educación. Entre sus obras más conocidas, se encuentran: *Educación y sociología* (1958), *Las reglas del método sociológico* (1982), *La educación moral* (1991) y *La división del trabajo social* (1993).

puestas de esta corriente, es importante diferenciar entre lo que se entiende como *deber ser* y lo que se entiende como *el estado o el ser*. Como *deber ser*, el consenso es una condición necesaria de lo social, por lo que el conflicto se vuelve un hecho social disfuncional, que se debe procurar revertir e, incluso, embestir. Sin embargo, recordemos que esto no supone que los autores de esta corriente no reconozcan e identifiquen la existencia de conflictos en la vida social. En otras palabras, la sociedad no es armónica, sino que *debe serlo*.

Para las *teorías del conflicto*, este es un proceso inherente a la vida social, que permite su desarrollo y transformación: es el motor de la historia y de la transformación social. Precisamente, es a través del conflicto como las sociedades se transforman y progresan. Para Karl Marx⁵, referente de los autores de esta corriente, el conflicto es fruto de la división de la sociedad en clases antagónicas, de la dominación de una clase sobre otra y, por supuesto, de la lucha de las dominadas por revertir tal situación. En el capitalismo, esta división en clases se traduce en la existencia de dos de ellas, con intereses antagónicos: la burguesía y el proletariado.

Quienes abrevan en la primera de estas corrientes, la escuela —o más bien, el sistema educativo— tendrá como principal función la socialización de los sujetos para favorecer su integración en la vida social. Para los que adhieren a la segunda de estas corrientes, la escuela es un escenario de la lucha social que ocurre más allá de su seno, por lo que las formas que ella asume traducen las modalidades que presentan las relaciones sociales de dominación.

La noción de *nuevas corrientes pedagógicas* da cuenta de un movimiento en el campo de la teoría educativa, que se centra en el análisis de aquello que sucede en la vida cotidiana de las escuelas, tomando categorías propuestas por ambas corrientes. Más allá de las diferencias, las dos comparten la preocupación por comprender y construir conocimiento, que aborde los problemas de la vida escolar, tales como el currículo o la relación docente-alumno, aspectos hasta ese momento descuidados por la pedagogía. En el siguiente cuadro, se resumen las distintas posiciones.

⁵ La obra de Karl Marx (1818-1883), un importante pensador del siglo xx, originó numerosos trabajos en la teoría social, tanto en el campo de la economía como en el de la sociología y de los estudios históricos, especialmente, a partir de su célebre *El capital* (2002). Entre otras obras importantes, se hallan: *El manifiesto comunista*, *Contribución a la crítica de la economía política* y *La ideología alemana*. Si bien sus estudios no se centran en la educación, su obra ha servido de base para la construcción de una teoría crítica en este campo.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA Corrientes pedagógicas a partir de la segunda mitad del siglo xx	
TEORÍAS DEL CONSENSO	TEORÍAS DEL CONFLICTO
• Funcionalismo tecnológico. • Teoría del capital humano. • Influencia política en Latinoamérica. • La pedagogía por objetivos: la preocupación por la eficiencia en la escuela.	• Corrientes neoweberianas. • Corrientes crítico-reproductivistas: - Teorías de la reproducción cultural. - Teorías de la reproducción económica.
LAS NUEVAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS • La teoría de los códigos educativos. <i>código negro</i> • Reproducción y resistencia. <i>intelectuales</i> • La escuela como proceso inconcluso. <i>vida cotidiana</i>	

El énfasis de cada una de las corrientes en uno u otro polo no sólo supone una posición teórica respecto de la función social de la educación, sino también, deriva en consecuencias concretas respecto de la planificación e implementación de políticas educativas. Como veremos, las primeras (teorías del consenso) tienen una fuerte influencia en la planificación política; las segundas (teorías del conflicto) son miradas críticas a esas propuestas.

Las teorías del consenso en la educación

Esta corriente educativa ha tenido diversas expresiones, y sus autores se han fundado tanto en la sociología como en la economía. Gran parte de las obras de base estuvieron signadas por: a) la fuerte creencia en el progreso social e individual propio de la época de la posguerra, b) la búsqueda de explicaciones y criterios para la planificación de políticas públicas que fomentaran dicho crecimiento.

Al igual que en otros campos de la vida social, el desarrollo económico era tanto un ideal por conseguir como algo que los Estados (especialmente, los europeos) estaban alcanzando⁶. La educación, para esta corriente, no sólo permitiría integrar a los jóvenes en la vida social, sino también, favorecer y profundizar ese desarrollo económico. Estos años se caracterizaron por el énfasis puesto en la capacidad y en el poder de la educación en este terreno.

⁶ Nos referimos al rápido proceso de recuperación económica que vivió el continente europeo luego de la Segunda Guerra Mundial.

En suma, la confianza en el futuro y en el progreso constante, propio de estos tiempos, ubicó a la educación como piedra angular, a través de la cual, las personas podrían modificar su posición social y acceder a mejores condiciones de vida. Fueron los años de la *movilidad social ascendente*⁷, en los cuales se depositaba una fuerte confianza en la capacidad de la educación para favorecer el ascenso social y explicarlo.

El funcionalismo tecnológico: de la adscripción a la adquisición

La confianza en la educación para propiciar el desarrollo individual y social estaba basada en la creencia de que la escuela permitía y fomentaba el desarrollo de todos los niños. Es decir, más allá de la familia en donde naciesen, la escuela era el lugar privilegiado para que ellos, según sus aptitudes y capacidades, se desarrollaran al máximo. De este modo, se garantizaría que los estudiantes, independientemente de la situación socioeconómica de sus familias, tuvieran equivalentes posibilidades de progresar.

Así, para esta corriente, la escuela cumpliría un papel fundamental en los siguientes aspectos:

- La transmisión de valores y normas sociales más allá de la órbita familiar.
- La diferenciación de los alumnos sobre la base de los logros escolares.
- La selección y atribución de roles⁸ en el sistema social.

1) El primero de estos tres aspectos se refiere a una cuestión ampliamente reconocida por las diferentes corrientes pedagógicas, vinculada con la socialización secundaria y con la continuidad de la formación de los jóvenes, más allá del seno familiar. Si bien no es la única institución social que cumple este papel, no hay duda de que la socialización secundaria es una de las principales funciones de la educación.

Sin embargo, no es esto lo que distingue al funcionalismo tecnológico. Esta corriente sostiene una creencia, muy generalizada, que explica los éxitos y fracasos como resultado de los logros individuales. En otras palabras, las personas se diferencian entre sí gracias a los esfuerzos y logros/méritos que van consiguiendo

⁷ Consideramos la acepción restringida del concepto de *movilidad social* que "designa el desplazamiento entre posiciones jerárquicas dentro de la pirámide de estratificación social, posiciones que, a su vez, pueden definirse en términos ocupacionales o de ingresos" (Torrado, 1992). La *movilidad social ascendente* se refiere, entonces, al proceso a través del cual las personas, a lo largo de su vida, logran acceder a un nivel socioeconómico mayor que el de su familia.

⁸ La noción de *rol* se refiere al papel que cumple cada individuo en la vida social. Así, las sociedades pueden considerarse estructuras de posiciones donde cada persona ocupa un determinado rol.

a lo largo de su vida; logros y méritos que, para los autores de esta corriente, están directamente condicionados por la inteligencia. Las mediciones de la inteligencia, cuya principal expresión se dio en el coeficiente de inteligencia (CI)⁹, permitía por sí mismas, explicar por qué algunos progresan y otros no, más allá de las diferencias socioeconómicas de origen.

A través de esta tesis, se explicaba tanto el éxito como el fracaso de los alumnos en la escuela. Si un alumno repetía de grado u otro entraba en la universidad, se debía a sus méritos, a su inteligencia y, por supuesto, a su esfuerzo. Si pensamos en nuestra experiencia como estudiantes, recordaremos que gran parte de nuestras conductas en la escuela se traducían en una serie de recompensas/castigos que obedecían a nuestros logros o fracasos. La división de los grados en A, B y C —donde al A iban los inteligentes; y al C, los de menor coeficiente— obedecía a este tipo de hipótesis.

Ahora bien, ¿cómo se explican esos diferenciales de logro? Principalmente, en función de las oportunidades y de los méritos. Las primeras se refieren a que la educación debe garantizar que todos los estudiantes posean y accedan a las mismas posibilidades educativas. Si todos acceden a esas oportunidades, entonces las diferencias obedecerán a los méritos de cada uno. De hecho, los méritos explican los logros escolares y, en base a estos últimos, se asignan los roles sociales.

Para Talcott Parsons¹⁰, principal autor de esta corriente, los roles sociales ya no están adscriptos a las personas como podían serlo en la Edad Media o en la esclavitud, donde el seno de la familia en que se nacía definía el futuro rol que cada individuo cumpliría: quien nacía en familia campesina sería campesino y quien nacía en familia noble sería noble, más allá de sus aptitudes y méritos. Al respecto, este autor señala:

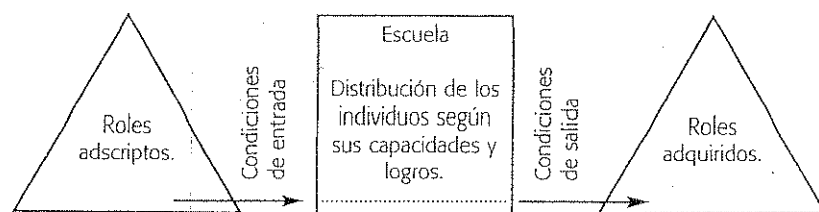
Las funciones de socialización de la familia son bastante residuales en nuestros días, aunque no haya que subestimar su importancia en ningún caso. Pero la escuela permanece bajo control de los alumnos y suscita además, fundamentalmente, el mismo tipo de identificación que el favorecido por la familia (...) el aprendizaje de la motivación del logro es, psicológicamente hablando, un proceso de identificación con el profesor que impulsa a obrar bien en clase (Parsons, 1968: 79).

⁹ El *coeficiente intelectual* es la medida a través de la cual se mide la inteligencia de los individuos. Por medio de un test con diversos ítems, se otorga un puntaje a las personas, en donde, entre los valores que se consideran *normales*, están entre 90 y 110; el valor 80 establece el límite hacia abajo, y 110 define a los individuos que pueden considerarse *superdotados*.

¹⁰ Sociólogo y antropólogo estadounidense (1902-1979), cuya obra está influenciada por tres importantes autores: Durkheim, Weber y Pareto. El trabajo de Parsons se centró en el estudio de lo social, tratando sistemáticamente las posiciones y los roles de los individuos en una situación social.

De este modo, la educación cumple un papel fundamental en la tarea de asignación de roles, en tanto se realiza más allá del seno familiar y de las diferencias sociales que pudieran existir entre ellas y, por tanto, debido a que la atribución diferencial de roles se realiza conforme a los logros alcanzados.

En suma, para esta corriente, la escuela se vuelve una institución capaz de distribuir objetivamente a los estudiantes. Son sus logros y méritos los que les permitirán adquirir posiciones y ascender socialmente. Así, más que roles *adscriptos* (heredados y definidos de una vez y para siempre), se trata de roles *adquiridos* en función de las capacidades y de los logros personales, ya que los alumnos tienen equivalentes posibilidades de desarrollarse en la escuela. Para estas teorías, el *éxito* o el *fracaso escolar* tienen una razón: los *méritos individuales*. En otras palabras, a las personas, les va bien o mal debido a sus capacidades personales. Frases como "a mí no me da la cabeza" o "me fue mal en la escuela porque soy burro" dan cuenta de este tipo de explicaciones.



Esta explicación de la función de la escuela y de la asignación de roles ha tenido, y todavía tiene, una gran influencia en el mundo de la educación. Aún así, ha sido uno de los blancos de crítica de las teorías del conflicto.

El *funcionalismo tecnológico* se centró en la explicación de los diferenciales de desarrollo y crecimiento individuales, en cómo un individuo accedía a determinados puestos en la vida social. La *teoría del capital humano*, que veremos a continuación, también centra su análisis en la explicación del desarrollo y del crecimiento, pero atendiendo tanto al crecimiento individual como al de naciones o países.

La teoría del capital humano: los años del optimismo pedagógico

El crecimiento que lograron los países europeos occidentales luego de su reconstrucción, en la primera etapa de la posguerra; la ampliación de los mercados; el fortalecimiento de la economía, y el papel central que ocupó el Estado en el desarrollo social son los principales procesos que se encuentran en la base de la expansión que vivió la educación, especialmente en la década de 1960.

En este contexto social, de fuerte crecimiento y expansión de las economías europeas y estadounidenses, la *teoría del capital humano* tendrá una gran influencia en el mundo de la educación, principalmente, en el marco de la planificación de las políticas educativas.

Si bien hasta entonces la educación había sido considerada central, a la hora de pensar en el desarrollo de la sociedad y en la inserción de los individuos en su seno, no dejaba de ser considerada un *gasto* que realizaba el Estado. Entre otros aspectos, porque no se obtenía beneficio económico alguno a partir de las inversiones en la educación. Con esta teoría, se inicia una nueva forma de concebir los recursos para la educación.

La *teoría del capital humano* introduce, en el campo educativo, un tipo diferente de discusión, que se refiere a las implicancias económicas del hecho educativo. La educación es considerada uno de los factores que permiten explicar y potenciar el *crecimiento económico*. A partir de sus postulados, aquella dejará de ser considerada un *gasto* para pasar a ocupar un lugar relevante en lo referido a la inversión pública, en tanto se transforma en un elemento crucial para considerar en la implementación de estrategias de desarrollo económico. De aquí que sus postulados se enmarquen dentro de lo que se ha denominado *optimismo pedagógico*.

Ahora bien, ¿cuáles son los supuestos que sustenta esta teoría?, ¿cómo llegan a estas tesis? De modo sintético, es posible plantear la propuesta de esta corriente en la siguiente ecuación:

Si,

a) aquello que diferencia a los países desarrollados de los que no lo son, más allá de otros factores, reside en que su población ha recibido una mayor cantidad de años de educación,

y,

b) los individuos que han recibido una mayor educación ocupan posiciones sociales más elevadas, obtienen un salario mayor, entonces,

c) la educación cumple un papel central en el crecimiento de los países y en el desarrollo de los individuos;

por lo tanto,

d) los países y los individuos, si quieren crecer, deben *invertir* en educación.

¿Cómo se llega a esta explicación? La noción de *capital humano* surge a partir del llamado *factor residual*; es decir, a partir del análisis del crecimiento económico y del *quántum* de crecimiento que no podía ser explicado por un aumento

de la inversión en los factores tradicionales, especialmente, por las inversiones en capital físico.

La teoría económica había considerado, hasta el momento, tres factores de la economía: *tierra, capital y trabajo*. Según Theodor Schultz, Gary Becker y otros economistas, existe un cuarto factor para explicar el crecimiento de la economía, hasta entonces, no tenido en cuenta: ese factor residual es identificado como el *capital humano*¹¹.

La abundancia de estimaciones que muestran una renta nacional que aumenta más rápidamente que los recursos nacionales plantea un segundo y no inconexo problema. La renta de los EE. UU. ha ido aumentando a una tasa muy superior a la suma conjunta de la tierra, horas de trabajo realizadas y stock de capital reproducible utilizados para producir la renta (Schultz, 1972: 20)¹².

Así, la educación puede explicar el crecimiento económico, en conjunto con las otras variables económicas tradicionalmente consideradas. Si la educación contribuye al desarrollo, entonces esta merecería una especial atención para los individuos y los Estados. Dado que es adquirida por el hombre, entonces, es posible hablar de *capital humano* para dar cuenta de un cuarto factor económico que se transforma en determinante de los incrementos de la productividad y del crecimiento de las naciones. Al respecto, Schultz señala:

Los trabajadores se han convertido en capitalistas, no por la difusión de la propiedad de las acciones de las sociedades como lo hubiera querido la tradición, sino por la adquisición de conocimientos y habilidades que tienen un valor económico (1972: 17).

Aun así, conviene aclarar que, si bien será la educación una de las variables que comenzará a tener una especial atención al tener en cuenta las influencias del capi-

¹¹ Después de la Segunda Guerra Mundial, se renueva el interés por conocer las relaciones entre el movimiento de inversiones brutas y PBN. Al examinar el crecimiento de diversos países, un gran número de economistas se encontró con el problema del papel determinante del "capital físico" en el crecimiento económico. Los tres factores de producción clásicos (tierra, capital, trabajo), dadas ciertas hipótesis teóricas, como la de los beneficios decrecientes (teoría económica neoclásica), no logran explicar el incremento del PBN. Lo que no puede explicarse se adscribe a un factor residual, que de hecho es un elemento complejo que incluye al mismo tiempo el progreso tecnológico, el desarrollo de conocimiento y el nivel social de la educación. Finalmente, se le asigna a la educación la mayor parte de este factor (Labarca, 1987).

¹² Theodore William Schultz (1902-1998) fue el principal exponente de esta corriente teórica. Economista estadounidense y profesor de la Universidad de Chicago, en 1979, recibió el Premio Nobel de Economía. Sus propuestas teóricas han tenido una gran influencia tanto en la planificación de políticas públicas como en la consideración de la relación entre la educación y el desarrollo económico.

tal humano en el desarrollo económico, también son consideradas otras actividades que incrementan la capacidad productiva de los hombres: los servicios de sanidad, la formación profesional, la educación formal obligatoria, los programas de estudio para adultos y las migraciones individuales y familiares.

De este modo, si bien se reconocen otros factores como determinantes de la productividad del capital humano, Schultz y, en general, los teóricos del capital humano, otorgarán especial atención a la educación (en particular, a la educación formal) para evaluar el rendimiento económico de ese capital. Como describe Schultz: "La inversión en educación ha aumentado a un ritmo rápido y, por sí misma, puede muy bien explicar una parte importante del, de otra manera, inexplicado aumento de los ingresos de los trabajadores" (1972: 23).

De esta manera, en la elaboración del concepto de *capital humano*, pueden reconocerse algunos supuestos generales, que sustentan la construcción de dicha noción:

- El análisis del valor económico de la educación a través de la evaluación del impacto de la enseñanza sobre la productividad del trabajo, la movilidad ocupacional y la distribución de la renta.
- La existencia de una mano de obra más calificada explica y redundante en una mayor potencialidad productiva de las naciones y/o de las empresas, de modo que la educación sería el resorte del aumento de la capacidad productiva individual y social.
- Como consecuencia de lo anterior, si la educación contribuye al crecimiento, entonces esta debe dejar de ser concebida exclusivamente como un gasto para ser considerada una inversión; y por tanto, los fondos que los individuos y las naciones le destinan poseen consecuencias centrales en el desarrollo económico individual y social.
- La sumatoria de los incrementos en la productividad individual redundan en los incrementos de la productividad social.

La aceptación de estas tesis tiene implicancias importantes para considerar los recursos que se destinarán a la educación, ya sea en un país o en una familia. Y, ello, debido a que se entiende que, cuanto mayor sea la inversión en educación, mayor será el desarrollo nacional. Por tanto, en lo que se refiere a la distribución del presupuesto público, esta teoría ha brindado y brinda un interesante argumento para justificar el aumento del presupuesto educativo.

De lo expresado, se deduce que la *teoría del capital humano* trabaja en dos niveles: por un lado, en el desarrollo individual y, seguidamente, analizando el impac-

to de la educación, en el desarrollo nacional. Así, según estos autores, la inversión en educación tiene consecuencias directas en la calidad y cantidad de ingresos que recibirán los individuos, por un lado, y, en segundo lugar, en el crecimiento del PBI¹³ como medida de la inversión realizada por la sociedad en capital humano¹⁴.

Una de las tantas dificultades que plantea esta teoría está vinculada con esta pregunta: ¿todos los individuos seleccionan sus estudios en función de la renta que ganarán a futuro? Y, si es así, ¿todos los individuos poseen la información necesaria para elegir su profesión en función de esa renta? Veamos, a continuación, la influencia que ha tenido esta corriente en América Latina.

La rentabilidad de la educación y la planificación política: el desarrollismo en América Latina

Los países europeos habían logrado producir su despegue económico y entrar paulatinamente en un proceso de crecimiento sostenido; sin embargo, Latinoamérica vivía otra realidad. Se podían, entonces, identificar dos grandes grupos de países: los *desarrollados* (los de Europa occidental, Estados Unidos, Canadá) y los *subdesarrollados* (los de América Latina, África, etcétera).

Las tesis utilizadas para explicar el desarrollo permitían explicar el *subdesarrollo*. Es decir, se entendía al *desarrollo* como un proceso lineal, fruto de la implementación de determinadas políticas, por lo que la falta de aplicación de dichas políticas permitiría, por sí misma, explicar el subdesarrollo.

La *Alianza para el progreso*, construida a comienzos de la década de 1960 por los países latinoamericanos, con la participación del Gobierno de los Estados Unidos, sería justamente la expresión política de estas tesis. Esta Alianza tuvo como tarea principal definir las políticas por seguir, en la región, para procurar alcanzar los niveles de desarrollo logrados por la Europa de la posguerra. En nuestro país, estas

¹³ La sigla *PBI* o *PBN* se refiere al Producto Bruto Interno o Producto Bruto Nacional. Representa el valor total de lo producido por un país; en general, se calcula anualmente.

¹⁴ De aquí se deriva la necesidad de determinar y calcular cuál es efectivamente la ganancia que aporta la inversión en educación. Un primer modo de calcular y planificar la inversión educativa es en términos de la *tasa de retorno* o de *rentabilidad*. Esta medida supone que, en vista de que la educación genera beneficios durante el ciclo de vida, se pueden relacionar los beneficios con los costos en que se incurre y, de esta manera, calcular la tasa de rentabilidad que constituye, al igual que en los proyectos de inversión, una medida de las ventajas económicas de la educación. Esta medida es un método de planificación indirecta, basada en una lectura de la oferta enmarcada en las señales que produce el mercado. La noción de *tasa de retorno* puede ser evaluada en términos individuales o sociales. En el primer caso, se trata de medir la inversión individual en educación y los ingresos que son posteriormente percibidos a partir del ingreso al mercado laboral, atravesados por el cálculo del costo oportunidad (la renta no ganada por los estudiantes). Desde esta perspectiva, es posible explicar la distribución diferencial de los ingresos en función de la inversión en educación realizada. En este caso, se supone que el salario representa directamente el valor de lo producido, es decir qué capacidad productiva del trabajo y salario se corresponden unívocamente.

ideas fueron sustentadas por Arturo Frondizi y por su *Alianza para el desarrollo*, y se volvieron objeto de planificación política.

En este marco amplio, la educación pasa a ocupar un papel central: si podía explicar el desarrollo alcanzado por los países del Primer Mundo, entonces también podía ser una variable para explicar el desarrollo no alcanzado. En otras palabras, si el nivel educativo logrado por una persona permitía explicar el diferencial de salario que obtenía, a través de su inserción en el mercado laboral, el nivel educativo alcanzado por el conjunto de una nación también permitiría ser una de las variables para explicar la renta de aquella.

Supongamos dos personas que trabajan en la misma empresa y que, al ingresar, ocupan el mismo puesto de trabajo. La primera, con título universitario, desde su incorporación, ha ido paulatinamente ascendiendo en la jerarquía hasta llegar a ser gerente de sección. La segunda, con título de nivel medio incompleto, entró como obrero de línea y no ha modificado su posición en la empresa. ¿Qué ha permitido el ascenso de una persona, y no de la otra? Según esta escuela, el ascenso se debe a la inversión en educación que se vio transparentada en la obtención del título universitario y, por tanto, en un aumento de la productividad en el trabajo. Así, cuanto mayor sea el porcentaje de la población con estudios universitarios y de nivel medio, mayor será la productividad del país. Esto también funciona al revés: cuanto menor sea la población educada, menor será la productividad de un país y, por ende, su crecimiento será más lento.

Desarrollo y subdesarrollo serían dos caras de una misma moneda; y la educación, una variable interviniente en ese proceso¹⁵. La educación sería uno de los aspectos centrales en la implementación de las políticas para el desarrollo.

Y desde la educación, ¿qué...? Las críticas al optimismo pedagógico

Como puede observarse, el desarrollo económico de los países se explicaba con independencia de las variables de tipo contextual, y de las relaciones de poder entre las distintas regiones. Del mismo modo, la educación era el resultado de

¹⁵ La *teoría de la dependencia*, elaborada por diversos intelectuales de la región, fue una de las respuestas críticas a las políticas que implementaban los Gobiernos. Entre otros aspectos, señalaba que el desarrollo no sólo se vinculaba con la implementación de políticas particulares, ya que las variables de tipo contextual no pueden ser aisladas. Para estos autores, el subdesarrollo, en realidad, era fruto de la dependencia de los países latinoamericanos de las políticas y los dictados de los países desarrollados; por lo que, mientras la relación de fuerzas geopolíticas entre el sur y el norte se mantuvieran estables, sería difícil para los países de la región alcanzar el desarrollo prometido. Así, la *dependencia económico-política* es la variable que explica el nivel de desarrollo alcanzado por los países de la región; por tanto, para que efectivamente se produjera el crecimiento deseado, más que emular las políticas implementadas por los países del norte, sería necesario atender a las características particulares de la región. La relación de dependencia norte-sur permite explicar gran parte del desarrollo alcanzado por el sur. Por tanto, más que subdesarrollo, se trata de dependencia económico-política.

determinadas decisiones que los individuos realizaban, más allá de cualquier variable socioeconómica. En otras palabras, para las corrientes del optimismo pedagógico, las posibilidades educativas se encuentran al alcance de toda la población del mismo modo; por lo que los diferentes niveles educativos alcanzados por la población se relacionan con:

- las elecciones que cada familia realiza a lo largo del proceso de desarrollo de sus hijos, y
- con el hecho de que los méritos individuales de cada alumno pueden, por sí mismos, explicar el éxito o fracaso escolar.

Ahora bien, para que esto suceda, es necesario que las oportunidades educativas, efectivamente, se encuentren distribuidas de manera igualitaria para toda la población; es decir, que todos tengan las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, diversas investigaciones, realizadas en distintos países, han demostrado que esto no sucede de manera lineal.

En segundo lugar, para que la educación, efectivamente, tenga incidencia en el desarrollo económico de los países, los individuos deben poder insertarse en los puestos de trabajo para los cuales, en realidad, fueron formados. Dicho de otro modo, si un individuo obtiene un título de técnico mecánico, su formación y conocimiento puede aportar al desarrollo sólo si es empleado en una tarea en donde puede poner en juego los conocimientos que ha adquirido. Sin embargo, esto no siempre sucede; de hecho, en los países latinoamericanos, suele ocurrir más bien lo contrario: las personas se forman y obtienen una credencial educativa que, luego, no se corresponde con el puesto de trabajo para el que se formaron.

La planificación del sistema educativo, a partir de las demandas de una sociedad, supone que es posible predecir, con cierta precisión, a partir de la información que se posee en un momento determinado, las tendencias que habrá de asumir el mercado laboral en el futuro mediano; por lo tanto, que todos los egresados encontrarán trabajo una vez terminados sus estudios. En cierto sentido, es posible encontrar como supuesto fundacional de estas metodologías lo planteado por Say: "toda oferta genera su propia demanda"¹⁶, es decir, los egresados encontrarán y/o crearán las condiciones que garantizarán su empleabilidad.

Estos estudios suponen la demanda del mercado como elástica, y, por tanto, que los trabajadores pueden aumentar sus ingresos adquiriendo más educación, y

¹⁶ Esta frase, conocida como *ley de los mercados*, pertenece al economista francés Jean Baptiste Say (1767-1832), autor del *Tratado de economía política*, cuya primera edición data de 1804.

que el mercado de trabajo puede siempre absorberlos. En directa relación, también suponen que es posible prever las demandas del mercado a partir de cálculos que se realizan con proyección a futuro.

Como veremos a continuación, los trabajos de investigación realizados por diversos autores, enmarcados en la *teoría del conflicto*, han dado cuenta de la alta relación existente entre el nivel educativo alcanzado y la inserción en el mundo del trabajo. Pero, a diferencia de las corrientes del optimismo pedagógico, para estos autores, esta relación no ocurre como fruto de la distribución equitativa del bien educación sino, más bien, como resultado de la lucha entre sujetos sociales por mantener su posición en una sociedad dividida en clases.

La pedagogía de los objetivos: la preocupación por la eficiencia de la escuela y en ella

Las corrientes pedagógicas hasta aquí presentadas han hecho especial referencia a la función social de la escuela en términos del vínculo escuela-sociedad. La *pedagogía de los objetivos*, surgida en el mismo contexto, centró su atención en la institución escolar y en las formas en que la escuela podía lograr mayores niveles de eficacia. En cierta medida, fue la expresión *didáctica* del optimismo pedagógico, al realizar recomendaciones para la enseñanza. De hecho, la planificación y definición de políticas a niveles macro-, que se describieron antes, tuvieron su correlato en los ámbitos institucionales. Basados en las propuestas teóricas de la psicología conductista, que para la década de 1960 había complejizado y avanzado en sus primeras producciones¹⁷ de fines del siglo XIX y principios del XX, se elaboraron propuestas pedagógicas cuyo eje giraba en torno a la definición clara y precisa de los objetivos de la enseñanza y a la previsión de las acciones para su concreción.

El interés por la medición, la predicción y el control de las variables que definen una situación no sólo estaba presente en los ámbitos de definición política. Se trataba de un conjunto de preocupaciones y modalidades de entender el papel del desarrollo del conocimiento, y de su aplicación, que tuvo su impacto en los ámbitos institucionales, así como en las formas que se diseñaban los planes de formación docente.

La *pedagogía de los objetivos* tuvo su expresión a través de la llamada *taxonomía*, de Benjamin Bloom (1971). Esta tenía su origen en la identificación de

¹⁷ De las primeras elaboraciones en las que se definía y estudiaba la *conducta* como una sucesión de estímulo-respuesta (a cada conducta observable, correspondía una serie de estímulos que provocaban una serie de respuestas también observables), elaboradas por Ivan Pavlov en Rusia y, un poco más tarde, por John Broadus Watson en los Estados Unidos, autores como Burrhus Frederic Skinner o Robert Gagné intentaron brindar nuevas explicaciones que volvieran más compleja esta definición.

una jerarquía de tipos de aprendizaje que se elaboró a partir de la diferenciación de estos últimos. La construcción de esta taxonomía, según Robert Gagné (1975, 1979), se justifica en la necesidad de producir tratamientos educativos adecuados para cada tipo de aprendizaje, que luego permiten utilizar las formas de evaluación convenientes para cada una de las categorías de esa taxonomía. Los tipos de aprendizajes o capacidades humanas se traducen, así, en la acumulación de esas categorías.

La taxonomía define un conjunto de objetivos, y modos de plantearlos, que contemplan todos los aprendizajes que se deben generar en la escuela: desde los más simples, como el aprendizaje de habilidades motoras, hasta los más complejos, que incluyen la solución de problemas.

Ahora bien, la preocupación no giraba sólo en torno a la identificación de esos tipos de aprendizajes, sino también, y en especial, a su traducción en acciones concretas, que los alumnos deberían realizar para lograr los objetivos; esto es, reflejar con claridad las actuaciones que deberían producirse para comprobar esos aprendizajes. En términos de Gagné:

Definir y exponer un objetivo para el aprendizaje significa expresar una de las categorías (o subcategorías) de los resultados del aprendizaje en términos de actuación humana y especificar la situación en la cual habrá de ser observada (1975: 84).

De aquí, la fuerte preocupación por formular objetivos que expresen con claridad aquello que el estudiante será capaz de hacer, después de haber recibido la instrucción necesaria. En realidad, este tipo de formulación se refiere a la expresión de los objetivos, no tanto en términos de lo que se pretende lograr, sino más bien, de los resultados que se deberán observar en los alumnos, previendo, a la vez, la situación en que serán observados. En todo caso, la enunciación de los objetivos debía realizarse garantizando la precisión, mensurabilidad, univocidad y el nivel conductual (Sacristán, 1986) de aquello que se formulaba.

Este modelo de planificación educativa por objetivos tuvo su origen en distintos ámbitos y guardaba relaciones con otras escuelas teóricas, referidas a otros campos de lo social. La definición operacional de objetivos tenía un claro origen en los modelos de adiestramiento militar, como en los cursos de entrenamiento profesional.

La descomposición de los aprendizajes en pasos/tareas simples como camino indispensable para llegar a los más complejos no era una novedad. En el mundo de

la producción, Taylor¹⁸, a fines del siglo XIX y principios del XX, y Ford¹⁹, un poco más tarde, habían realizado esta tarea de descomposición del proceso de trabajo, de modo tal de identificar las tareas que deberían realizar los obreros de forma fragmentada para obtener, como sumatoria de esos pasos, el producto final (Neffa, 1990).

La preocupación de cada uno de esos modelos era la eficiencia: cómo producir más a un menor costo (tiempo y dinero). Esto se traducía, en términos educativos, en cómo garantizar que la escuela fuera eficaz. Recordemos que, en ese mismo momento, se entendía a la educación como inversión y, como tal, debía garantizar su eficiencia.

De este modo, se partía del supuesto de que si se podían identificar esas jerarquías de aprendizaje, y luego definir las conductas que darían cuenta de esos aprendizajes, a los maestros en las escuelas, sólo les quedaría ejecutar y entrenar a los alumnos. Seguidamente, dado que era posible identificar y predecir los estímulos (reforzadores) que daban origen a esas conductas, entonces la formación docente debería basarse en un entrenamiento de tipo técnico, que pudiera orientar ese aprendizaje conductual. Debido a que partían de la base de esa jerarquía de aprendizajes, un planeamiento riguroso y sistemático permitiría controlar los márgenes de error en los que cada docente podría incurrir.

De aquí que se identificaron diferentes niveles de planificación y decisión en el sistema educativo, desde la definición de objetos y fines de carácter general, pasando por la identificación y traducción técnica de esos fines en objetivos conductuales, hasta la realización de objetivos específicos vinculados con la instrucción. A este último nivel, correspondía la tarea docente.

¹⁸ Frederick Winslow Taylor (Germantown, Pensilvania, 1856-1915) fue un ingeniero norteamericano, se lo recuerda como el fundador y promotor de la organización científica del trabajo (OCT). Luego de abandonar sus estudios universitarios de Derecho por problemas de la vista, en 1875, se dedica a trabajar como obrero en una de las empresas industriales siderúrgicas de Filadelfia. Allí, siendo director de un taller de maquinaria, comenzó a observar el proceso de trabajo de los obreros. Esto le permitió analizar y descomponer las tareas simples, cronometrarlas estrictamente y exigir a los trabajadores la realización de las tareas necesarias en el tiempo justo. Esto permitía reducir los tiempos muertos de trabajo y establecer un salario a destajo (por pieza producida) en función del tiempo de producción estimado, salario que debía actuar como incentivo para intensificar el ritmo de trabajo.

¹⁹ Henry Ford (Dearborn, Michigan, 1863-1947) ha sido uno de los empresarios norteamericanos más importantes e influyentes del siglo XX. Las innovaciones, que también continúan y profundizan las implementadas por Taylor, puestas en marcha por Ford en la industria automotriz, se caracterizaron por a) la normalización y la fabricación masiva de las piezas que componen un vehículo, de manera de garantizar la producción ordenada y racional de todas las piezas en la cadena de montaje y así poder ensamblar, en una hora y 33 minutos, un centenar largo de unidades diarias listas para salir a la calle; b) la concesión a los trabajadores de un salario comparativamente alto para la época (de cinco dólares al día), con lo que consiguió el incremento del nivel de vida de los empleados, a la vez que fomentaba la compra de esos autos fabricados masivamente; c) ligado con la particularidad anterior (promoción del consumo masivo), Ford instrumentó una red de concesionarios, vendedores y expertos agentes de publicidad, así como la compra del coche a plazos.

Las teorías del conflicto en la educación

El optimismo pedagógico de las décadas de 1950 y 1960 se caracterizó tanto por la construcción de teorías que enfatizaban la relación educación y desarrollo, como por el impacto de estas corrientes en los niveles de decisión y planificación de políticas educativas. Frente a la hegemonía de estas propuestas, es posible identificar diversos autores que centraron su trabajo en la reflexión en torno a aquellos aspectos no armónicos del vínculo educación-sociedad-desarrollo. Su injerencia fue más importante en los ámbitos académico-universitarios que en los órganos de decisión y planificación política: ministerios de educación y otras dependencias del Estado, y organismos internacionales, como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina).

Recordemos que las *teorías del conflicto* sostienen que este es un proceso inherente y propio de las sociedades, en donde existen relaciones de poder y de dominación de unos sectores sociales sobre otros. A partir de esta premisa, centran su atención en el análisis sobre las formas en que la educación contribuye a una diferencial y desigual distribución del poder entre grupos o sectores sociales. Los autores de esta corriente coinciden en señalar que la educación es un *escenario de lucha* en el que los sujetos pugnan por mantener su posición social. Es decir, el acceso a la escuela y la permanencia en ella se encuentran íntimamente vinculados con las relaciones de poder existentes en la sociedad.

Así, frente a la posturas anteriores que explicaban el éxito o fracaso escolar como el resultado de los méritos y capacidades individuales de los alumnos, para esta corriente, las relaciones de poder y de dominación social influyen directamente en las opciones que los individuos tienen y en sus posibilidades de éxito o fracaso en la escuela.

El rasgo común de estas escuelas radica en la crítica que realizan a aquellas propuestas que señalan que la escuela es *única e igual* para toda la población. Ahora bien, veamos a continuación cómo expresan y explican esta tesis algunos de los autores más destacados de las *teorías del conflicto*.

Las corrientes neoweberianas: la expansión de la educación y la puja por el monopolio de credenciales

Para los teóricos del *capital humano* y para las corrientes surgidas a partir de ellos, la fuerte expansión de la educación era el resultado de las necesidades técnicas de la economía. Pero esta explicación no lograba dar cuenta de los diferentes niveles de acceso y permanencia en la educación por parte de la población.

Ahora bien, si retomamos lo planteado por Collins (1974), quien retomó los planteos weberianos²⁰, la relación educación y sociedad se complejiza. Según ese autor, la expansión del sistema educativo puede explicarse mejor por los efectos de la puja entre diferentes grupos sociales, en competencia por la riqueza, el poder y el prestigio. La obtención de determinados niveles educativos cumpliría un importante papel de diferenciación entre los grupos sociales. Al respecto, Weber señalaba:

Quando oímos clamar en todas partes a favor de la introducción de currículum regulares y exámenes especiales, desde luego, el motivo no es una sed de educación repentinamente avivada, sino el deseo de limitar la oferta de esas posiciones y su monopolización por parte de los titulares de certificados educacionales (1972: 296).

Collins realiza el mismo tipo de reflexión, especificando esta relación entre educación y privilegio social, una vez entrado en el siglo xx:

La actividad principal de las escuelas es enseñar determinadas culturas de estatus tanto dentro como fuera del salón de clase. Desde esta perspectiva, no es importante para las escuelas impartir conocimiento técnico, sino inculcar vocabulario y modulación de la voz, gustos estéticos, valores y buenos modales (Karabel y Halsey, 1976: 57).

Si analizamos la educación a través de las credenciales que ella otorga, nos daremos cuenta de que la posesión de un determinado título educativo (*credencial*) permite a su poseedor estar en mejores condiciones para insertarse en un determinado lugar o posición dentro de la estructura social.

La educación cumple un doble papel: por un lado, identifica a los de adentro y, por el otro, pone barreras a los de afuera. Así, cuando un determinado nivel educativo expande tanto su matrícula de modo que logran tener acceso los grupos de niveles más bajos, la credencial que otorga ya no cumple ese papel de diferenciación, entonces los grupos de niveles más altos pugnan por monopolizar el nivel subsiguiente. Es decir, la credencial que otorga ese valor diferencial pasa a ser la del nivel subsiguiente; y esos grupos pugnan por mantener el privilegio antes adquirido.

Este proceso ha recibido diversos nombres, entre otros, *espiral educativa* y *fuga hacia adelante*. Se trata, en todo caso, de un proceso de expansión de la matrícula y de búsqueda de los distintos grupos sociales por mantener el privilegio adquirido a través de la monopolización del nivel educativo siguiente.

²⁰ Como sucede con muchos otros autores, es difícil identificar, en el alemán Max Weber (1864-1920), un solo campo de trabajo. Su obra gira en torno a las ciencias sociales, estableciendo fuertes vínculos entre la economía, la sociología y la filosofía. En el campo educativo, enfatizó la relación entre la educación y la selección o diferenciación de los individuos o grupo sociales. Entre sus obras, se destacan: *Ensayos sobre sociología contemporánea* (1972), *Ciencia y Política* (1980), y *Economía y sociedad* (2000).

La fuga hacia adelante se desarrolla del siguiente modo:

Sucede un proceso de expansión de la matrícula de un nivel, que permite el acceso a la educación de sectores o grupos sociales que, previamente, no tenían acceso.	<i>Por ejemplo, un acceso cada vez mayor al nivel de educación media.</i>
Seguidamente, el efecto de distinción que generaba la posesión de la credencial educativa de ese nivel pierde su capacidad de diferenciación.	<i>En tanto es poseída por un número mayoritario de personas, la posesión de la credencial de nivel medio no genera una mejor posición social ni mejores condiciones de empleo.</i>
Aquellos grupos que monopolizaban el acceso a esa credencial pujaban por mantener el monopolio del nivel subsiguiente.	<i>Los grupos sociales que habían tenido acceso a la educación media previamente pujaban por ingresar en el nivel subsiguiente (terciario-universitario) a efectos de mantener el anterior privilegio que otorgaba el nivel medio.</i>
Se genera, como consecuencia, una nueva espiral educativa, en la cual, a la expansión de la matrícula de un nivel, se sucede la puja por mantener el monopolio del nivel subsiguiente y, por tanto, la posición privilegiada que ese otorgaba.	

En la actualidad, por ejemplo, para acceder a un puesto de trabajo para el cual antes era necesario contar con el nivel primario, se solicita la posesión del título secundario. Seguidamente, para poder tener acceso a puestos de tipo profesional, cada vez más, es necesario contar no ya con credenciales universitarias de grado, sino con títulos de posgrado (maestrías, doctorados, etcétera).

La espiral educativa y la expansión del sistema son dos caras de una misma moneda que, según esta corriente, sucede como fruto de la puja entre grupos sociales por mantener un determinado nivel, y el privilegio y el poder que de él derivan. De esta manera, para las corrientes neoweberianas, el acceso al sistema educativo y la permanencia en él ya no será fruto de las capacidades o de los méritos individuales, sino de las luchas que se establecen entre grupos de distintos niveles en una sociedad dada.

Las teorías crítico-reproductivistas

En directa relación con la corriente anterior, pero incorporando conceptos acuñados por Marx, los autores de estas posturas conciben la escuela y el sistema educativo como responsables de reproducir, mediante distintos mecanismos de legitimación, las relaciones sociales de marginación y de explotación existentes en una determinada sociedad.

Así, estas corrientes invierten los términos del análisis acerca de la relación educación-aparato productivo. Para ellas, ya no se trata de ver cómo puede contribuir la educación al desarrollo sino, más bien, cómo la educación está determinada por este. En otras palabras, si para la *teoría del capital humano* la educación podía generar desarrollo, para las *teorías crítico-reproductivistas*, las formas que asume la educación se encuentran en función de las relaciones sociales que se hallan fuera de su seno. De este modo, las posibilidades de acceso y permanencia no pueden explicarse sólo a través de las capacidades de los individuos, sino que esas posibilidades se encuentran en función del lugar que cada uno ocupa en la estructura social.

Esta distribución desigual de la educación no sólo es, como lo planteaba la corriente anterior, el fruto de la lucha por mantener el privilegio y nivel adquirido por determinados grupos sociales. Como veremos a continuación, el acceso diferencial al sistema educativo se corresponde con la estructura de clases existente en la sociedad.

El sistema educativo ocupa un papel fundamental en la reproducción de la vida social, ya sea porque inculca los principios de la ideología dominante, como porque ofrece una oferta formativa diferencial, según los lugares que se vayan a ocupar en los distintos puestos de trabajo del aparato productivo. Así, a diferencia de la relación anteriormente planteada entre roles adscriptos y roles adquiridos, para estas teorías, la escuela no hace más que reforzar/reproducir los roles adscriptos.

Reseñaremos brevemente algunos de los planteos de los autores que pueden enmarcarse dentro de estas corrientes, teniendo en cuenta algunas de sus producciones. Al respecto, es importante recordar que, como toda clasificación, esta se realiza considerando algunos de los planteos de sus autores, por lo cual, según el eje que se enfoque, podrían ser incluidos algunos de ellos en otras corrientes.

La reproducción cultural

Uno de los trabajos más difundidos de esta corriente es el realizado por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en su libro *La reproducción* (1977)²¹. En él los

²¹ Si bien, para muchos autores, el trabajo de estos autores retoma propuestas teóricas de Durkheim y Weber, optamos por incluirlos entre las corrientes *crítico reproductivistas*, por su carácter de complementariedad y acuerdo con algunas de las conclusiones centrales de otros autores de estas corrientes.

autores describen el proceso a través del cual la educación cumple un papel fundamental en la *reproducción social*, desde una perspectiva cultural o simbólica; es decir, a través de la transmisión e imposición de determinadas formas de actuar, pensar y concebir el mundo.

Tal como lo señala Bourdieu:

(...) la noción de *capital cultural* se impuso, en primer lugar, como una hipótesis para rendir cuentas de la desigualdad de los logros escolares de las diferentes clases sociales relacionando el éxito escolar, es decir, los beneficios que los niños de las diferentes clases y fracciones de clase pueden obtener, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase (1979: 2).

Así, continúa este autor, frente a la teoría del capital humano que explica el éxito o el fracaso escolar como fruto de las aptitudes, aquí el rendimiento escolar de la acción escolar depende del *capital cultural* previamente invertido por la familia. En otras palabras, el éxito o fracaso escolar está relacionado con los hábitos, costumbres, símbolos, modos de comportarse, pensar y actuar que los estudiantes han adquirido previamente en el contexto familiar. Cuando estos hábitos están más cercanos a aquellos que se distribuyen en la escuela, mayores posibilidades tendrán los estudiantes de tener éxito en la escuela, y viceversa.

A través de la acción pedagógica, se transmite e impone el *capital cultural dominante*; lo que genera un determinado *habitus*. Este consiste en un sistema de disposiciones y de prácticas internalizadas, para ser utilizadas también fuera de los marcos de la escuela, en la vida productiva y social. El *habitus* no sólo remite a representaciones e imágenes, sino también, a un conjunto organizado de esquemas de percepción y actuación a través de los cuales nos movemos en el mundo: pensamos el mundo de un modo y actuamos en él consecuentemente. Se trata de un proceso sutil de adquisición de determinadas formas de pensar, percibir y actuar en una realidad, ya que ocurre de un modo implícito para quienes lo adquieren. De hecho, en ningún momento, en la escuela, se dice "ahora voy a inculcar un modo de pensar y actuar en el mundo".

Ahora bien, esa imposición de modos de pensar/actuar no es cualquier tipo de imposición; del universo posible de percepciones y actuaciones, la escuela transmite aquellas que corresponden a los intereses, gustos y bienes simbólicos de los sectores dominantes en un momento y en una sociedad determinados. De aquí su carácter arbitrario, en tanto se trata de la selección de determinados bienes simbólicos y culturales. Por ejemplo, la escuela privilegia el trabajo intelectual por sobre el manual, la prolijidad, el cumplimiento de horarios y la responsabilidad.

La reproducción económica

Dentro de esta misma corriente, e influido fuertemente por el pensamiento de Marx, se encuentra el trabajo realizado por Althusser (1975)²², quien ubica a la escuela entre los aparatos ideológicos del Estado (AIE), cuya función principal es la transmisión de la ideología dominante. Retomando el planteo marxista, la superestructura ideológica —es decir, las instituciones encargadas de reproducir la ideología dominante, tales como los medios de comunicación, la escuela, la Iglesia o los sindicatos— cumple el papel de contribuir a la reproducción de la dominación social. En una sociedad dividida en clases²³, la inculcación de la ideología se realiza en función de los intereses particulares de los sectores dominantes, los que no sólo ocupan un papel privilegiado en la estructura productiva sino, también, en el aparato político, es decir en el Estado.

La educación, en tanto AIE, cumple un papel fundamental en la inculcación de la ideología dominante. Esta no representa a la sociedad tal cual es sino, más bien, las formas de concebirla que construyen los sectores dominantes de acuerdo con sus intereses de clase. De esta manera, a través de la inculcación ideológica, se aprenderían las reglas, actitudes y conductas adecuadas al rol que se está destinado a ocupar en la sociedad. Como señalaba Althusser, la ideología interpela al hombre libre para que, libremente, se someta a los arbitrios de la ideología dominante.

La división del sistema en dos redes

Baudelot y Establet (1975) demostraron —basados en Althusser— cómo ocurre dicho proceso de reproducción, a través de la investigación empírica. Para ello, realizaron un exhaustivo análisis de las formas que asume el sistema educativo francés. A través de un rico análisis estadístico, muestran cómo la escuela juega un rol sumamente importante en lo que se refiere a la reproducción estructural de la división del trabajo y de las clases sociales. Describen dos grandes redes, dentro del

²² Louis Althusser (Birmandreis, Argelia, 1918-1990) fue un influyente filósofo, cuyos trabajos suelen enmarcarse en el estructuralismo marxista francés. Viviendo en París, estudió en la Escuela Normal Superior de esta ciudad. Entre sus obras, se destacan *Para leer El capital*, que es una recopilación de artículos publicados en diferentes revistas entre 1960 y 1964. Entre otros textos, escribió, junto a E. Balibar (nacido en Francia, en 1942), *Pour Marx* en 1965. Entre los datos biográficos de Althusser, se destaca haber sido paciente del importante psicoanalista francés Jacques Lacan; en su texto *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, es posible encontrar la influencia de ese pensador. Fue profesor en la École hasta 1980, año en el que, durante un brote psicótico, mata a su mujer. En el juicio por ese homicidio, se declara a Althusser no responsable de sus actos debido a sus desequilibrios mentales y se lo recluye en una clínica psiquiátrica.

²³ Siguiendo a Marx, las relaciones de clase en el capitalismo son fruto de la propiedad privada de los medios de producción en manos de la burguesía, frente a lo cual, el proletariado desprendido de esos medios de producción no puede hacer otra cosa que vender su fuerza de trabajo en el mercado a cambio de un salario.

sistema educativo, como los caminos posibles que los alumnos han de seguir, según estos pertenezcan a las diferentes clases sociales. De acuerdo con el circuito que sigan los alumnos, será su destino en el mundo de la producción. Al respecto, Baudelot y Establet señalan que:

La escolarización no conduce por sí sola a los puestos de trabajo de la división social del trabajo. Se combina con los imperativos del mercado capitalista del trabajo: son dos aspectos inseparables de un mismo mecanismo. La escolarización en forma tendenciosa define los límites dentro de los cuales se pondrán en juego los mecanismos del reparto de los individuos en los diferentes puestos de la vida activa y, en particular, los mecanismos del mercado de trabajo (1975: 21).

Identifican estas dos redes como la *red primaria profesional*, donde concurren los hijos de obreros, y que forma para el trabajo manual o fabril, y la *red secundaria superior*, que termina en el nivel universitario y forma para la ocupación de los niveles más altos en la estructura ocupacional, a la que concurren los hijos de la burguesía. La división de estas dos redes, directamente determinada por la división del trabajo manual y del trabajo intelectual, define las carreras educativas que realizan los sujetos; por lo que la explicación de las historias escolares de acuerdo con las capacidades individuales queda cuestionada.

El principio de correspondencia

La obra de Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981)²⁴ aborda la problemática planteada por estos autores, pero incorpora nuevos aspectos. En la obra *La instrucción escolar en la América capitalista*, tienen como principales interlocutores a los teóricos del capital humano; en dicha obra, refutan cada una de las principales tesis de esos autores mostrando cómo, lejos de favorecer el desarrollo de los sujetos, el sistema educativo cumple un papel central en la reproducción de las condiciones desiguales de los estudiantes. En este marco, realizan una importante crítica a los test de medición de la inteligencia y a otro tipo de mecanismos que se utilizan en las escuelas y que sólo contribuyen a legitimar diferencias sociales.

Por otra parte, proponen un principio de correspondencia entre las relaciones sociales que rigen la interacción en el puesto de trabajo y las relaciones sociales que se establecen en la escuela. Por ejemplo: llegar a horario, cumplir órdenes, respetar las jerarquías, etcétera. Desde la perspectiva de estos autores, resultan más

²⁴ Bowles y Gintis son economistas estadounidenses contemporáneos, cuyo trabajo ha tenido una importante impronta en el análisis de la relación educación y sociedad.

importantes los factores no cognitivos de la personalidad que los elementos cognitivos, en la asignación de los individuos a posiciones dentro de la estructura de clase. Al respecto, señalan:

La correspondencia entre la instrucción escolar y las relaciones sociales de la producción va más allá de este nivel de acumulación. Los diferentes niveles de educación colocan a los trabajadores dentro de distintos niveles de la estructura ocupacional y, correspondientemente, tienden hacia una organización interna comparable a los niveles de la división jerárquica del trabajo. Como hemos visto, en los niveles más bajos de la jerarquía de la empresa, se destaca el respeto por las reglas; en los niveles medios, predomina la dependencia y la capacidad para operar sin supervisión directa y constante; mientras que, en los niveles altos, se fomenta la interiorización de las normas de la empresa. De igual manera, en el caso de la educación, los primeros niveles (últimos años del bachillerato) tienden a limitar y canalizar considerablemente las actividades de los estudiantes. Un poco más adelante, los *community colleges* y las escuelas normales dan cabida a una actividad más independiente y a una supervisión global inferior. En la cima, las escuelas superiores con planes de cuatro años destacan las relaciones sociales equiparables a las relaciones sociales de la jerarquía de la producción (Bowles y Gintis, 1981: 176).

Así, los alumnos, según su origen social, concurren a escuelas diferentes y aprenden reglas de comportamiento distintas. Conviene señalar que la diferencia en la escuela puede darse tanto por el acceso a distintos niveles del sistema educativo, como por la concurrencia a escuelas de un mismo nivel, pero con culturas institucionales diferentes (escuelas de elite, escuelas técnico-profesionales).

Las críticas a las corrientes crítico-reproductivistas

El trabajo de Bowles y Gintis ha contribuido a demostrar el carácter arbitrario de la distribución social del conocimiento, y el acceso desigual a la cultura. De modo que, frente a las explicaciones que ubican las causas del fracaso escolar como fruto de los méritos individuales, a partir de los aportes de estas corrientes, debe incorporarse el carácter social de la desigualdad educativa.

De esta manera, como se planteó anteriormente, si las sociedades griegas tenían organizado un complejo sistema educativo al que sólo ingresaba una porción de la población, en la actualidad, esta distribución desigual del acceso a la cultura y al conocimiento socialmente privilegiado se sigue produciendo, pero a través de un acceso diferente a la educación según la clase social de la que se proviene. Esto está íntimamente vinculado con la estructura de clases y con las relaciones de dominación exis-

tentes en la sociedad. Sin embargo, estas posturas han sido blanco de críticas por desatender los múltiples conflictos que desgarran a la escuela y a su articulación con la sociedad, negando espacio a la actividad humana (Fernández Enguita, 1990).

Dado que las formas que asume la educación se entienden como fruto de la determinación que realiza la estructura social, las posibilidades que tienen los sujetos de modificar o transformar sus realidades se ven desdibujadas por la imposición de las relaciones de dominación. Así, las posibilidades de cambio y transformación quedan limitadas a procesos de cambio más amplio que ocurran en la sociedad en general y en las relaciones sociales de clase en particular.

En directa relación, otra de las críticas que han recibido estas corrientes se encuentra vinculada con que han dado por sobrentendidos los complejos procesos, relaciones y prácticas que ocurren en la vida cotidiana de las escuelas. Dado que en dichos procesos participan sujetos concretos, ellos pueden, de hecho, influir en su transformación. De manera que no debería pensarse en la escuela como unívocamente determinada por la estructura social.

Asimismo, se considera que han tomado la escuela como una *caja negra*, analizando sólo sus relaciones con la sociedad, pero sin someter a estudio las lógicas particulares que ocurren en la vida de estas instituciones. Es decir, han analizado las condiciones a través de las cuales los sujetos ingresan en la escuela (*input*) y las condiciones en que salen (*output*), pero han desatendido los procesos concretos que suceden en la realidad escolar. Parafraseando a Bernstein (1994), han estudiado el mensaje, pero no la voz.



Es precisamente en el estudio de las prácticas cotidianas, de los procesos y relaciones hacia el interior de las escuelas, donde se centraron los trabajos de muchos autores que, a continuación, reseñaremos, y que diferentes clasificaciones coinciden en llamar *la nueva sociología de la educación o nuevas pedagogías críticas*.

Aun así, los estudios enmarcados dentro de la corriente crítico-reproductivista han abierto el camino para una serie de análisis posteriores en relación con el trabajo escolar, el rol docente y sus instituciones de formación, el carácter de los contenidos, el análisis del discurso como medio de transmisión de valores, símbolos, normas y conocimientos; y muchas de las reflexiones de las posturas críticas pueden entenderse como deudas de los trabajos realizados por estos autores.

Las nuevas pedagogías

Como revisión de las posturas *crítico-reproductivistas*, es posible ubicar las corrientes teóricas de los ochenta que, si bien no niegan la relación entre la educación y las relaciones sociales de producción dominantes, reconocen en la enseñanza una esfera cultural activa; por lo que la escuela se transforma en un espacio legítimo de resistencia, participación y construcción. Se concibe la práctica escolar, por determinación histórica, como una contradicción no resuelta entre intereses antagónicos; y es el espacio que ella ocupa un campo de disputa y conflicto.

A partir de estos supuestos, a lo largo de esa década, comenzaron a desarrollarse diversos estudios que tenían como objetivo sumergirse en las prácticas cotidianas de la escuela, trabajar en torno a aquello que llamó *la caja negra de la escuela*.

Tanto la teoría del capital humano como las propuestas inscriptas en lo que hemos denominado *las teorías del conflicto*, hasta ese momento, no habían centrado su interés en aquello que sucede concretamente en las instituciones. Ambas perspectivas trabajaban en torno a los resultados del proceso educativo, pero sin centrarse en la práctica escolar y, por tanto, en los procesos que originan esos resultados.

De la mano de aquellas metodologías que permiten rastrear las lógicas de la vida cotidiana y las percepciones que construyen los sujetos en sus prácticas y alrededor de ellas, se realizaron trabajos de investigación para lograr adentrarse en esa *caja negra*. Así, aquello que distingue a estas corrientes es justamente haber pasado de los análisis centrados en los *input-output* al estudio de los procesos.

La *caja negra* de la escuela: los estudios en torno al currículum

La preocupación por dar cuenta de aquello que acontece en las aulas concretas llevó a incorporar nuevos intereses y ejes en el debate educativo. Tres nuevos ejes se abrieron camino: la interacción docente-alumno, las categorías y los conceptos usados por los docentes, y el currículum. Estos nuevos intereses demandaron incorporar nuevas metodologías de estudio, entre otras: la observación directa de la clase escolar y de la vida institucional²⁵.

Este tipo de enfoque permitió adentrarse en la *caja negra* y, paralelamente, repensar lo que se entendía por *currículum*. Para estos nuevos enfoques, esta noción se amplió e incluyó la preocupación por el estudio de aquello que sucede

²⁵ La noción de *principio de correspondencia*, de Bowles y Gintis, imprimió estas nuevas lógicas al estudio de las relaciones sociales de la escuela, a aquello que acontece en su seno, más allá de los principios y las propuestas educativas declaradas formalmente. Desde esta perspectiva, el trabajo realizado por ambos autores puede ubicarse como punto de inflexión en el desarrollo de los estudios en torno a la escuela.

en la escuela. Hasta el momento, cuando se utilizaba esta noción, se hacía referencia directa a los planes de estudio que se elaboraban en los niveles políticos de la toma de decisiones. De este modo, el concepto de *currículum* remitía a la selección, organización y secuenciación de los contenidos que debían ser enseñados en todas las escuelas del sistema educativo.

Sin embargo, y a partir de los estudios que se adentran en las lógicas de la vida escolar, aparece la necesidad de ampliar y complejizar ese concepto, incluyendo las prácticas de planificación y desarrollo curricular que realizan docentes y alumnos en las instituciones. En otras palabras, si bien el *currículum* no deja de ser pensado como un plan de estudios, para poder comprender sus alcances e implicancias, es necesario adentrarse en aquello que se enseña y se aprende en la escuela, entendiendo que excede los límites de lo que es explicitado en el documento curricular.

En el marco de los nuevos enfoques en la teoría pedagógica, Michael Young²⁶ (1971) destaca la necesidad de considerar al *currículum* como expresión de los principios que gobiernan la organización y selección del conocimiento, la estratificación de este, la distribución de los valores y de las recompensas en la escuela y en la sociedad en general. Para ello, urge incorporar, en el análisis de los procesos educativos, las formas que asume la *distribución del poder y la distribución del conocimiento en la sociedad*.

Otro grupo de estudios realizados sobre el *currículum* es el análisis del *currículum oculto*²⁷. La elaboración de este concepto permitió atender la estructura latente profunda de la experiencia escolar. *Latente*, pues se refiere a aquellos aprendizajes que suceden en la escuela, pero que presentan un carácter de no-escrito, no explicitado. Estos aprendizajes implícitos que transmiten las escuelas (presunciones, valores, normas, formas de comportamiento) son, quizás, uno de los elementos más importantes que se aprenden en el contexto escolar, ya que, aunque no figuran en ningún programa oficial, configuran la vida cotidiana en la escuela (Apple y King, 1983; ver, asimismo, Apple, 1986a, 1986b, 1987).

Es en las aulas donde se transmiten, negocian, recrean y resignifican, a través de la práctica de la enseñanza, los significados sociales subyacentes a los contenidos curriculares que se enmarcan en las instituciones sociales.

²⁶ Michael Young es uno de los más importantes sociólogos de la educación ingleses contemporáneos; su trabajo se centra, especialmente, en la noción de *currículum*. Actualmente, se desempeña como profesor en la Universidad de Londres.

²⁷ La noción de *currículum oculto* fue acuñada por Philip Jackson, en 1968, como fruto de un trabajo de investigación de tipo etnográfico, que reseña en su libro *La vida en las aulas* (2001). Esta noción tendrá impacto en el campo educativo con estas nuevas corrientes. Para profundizar sobre los estudios y alcances del concepto, sugerimos ver Cvirtz y Palamidessi (1998).

¿Qué se enseña y qué se aprende cuando se enseña y se aprende? Es una de las preguntas que orientan la investigación y la elaboración teórica. Cuando un docente, de pie frente al pizarrón, enseña a los alumnos cómo se realiza una operación matemática en el aula, se suceden muchos procesos de forma paralela: se propicia que los alumnos construyan un tipo de relación con el conocimiento; los alumnos aprenden cuándo deben hablar, y cuándo, callar; aprenden a respetar a la autoridad, a cumplir con una consigna, que hay un tiempo para trabajar y otro para jugar, que si responden bien recibirán una recompensa, etcétera. A este conjunto de aprendizajes, que no suelen estar explicitados en planes curriculares, se lo denomina *currículum oculto*.

La formación para el trabajo no sólo ocurre a través de la formación en determinado tipo de calificaciones, sino como fruto del aprendizaje de determinadas maneras de actuar y de conducirse en la relación con los otros. Considerando, como funciones de la escolaridad, la cualificación de los trabajadores, la legitimación de la división del trabajo, la inculcación ideológica, etcétera, la función escolar del aprendizaje de las relaciones sociales de producción es, con mayor grado de precisión, para algunos autores, la función por excelencia de las escuelas.

Al respecto, Fernández Enguita (1985), en concordancia, postula que el ajuste de la escuela a la producción —tensión a la que siempre esta se ve sometida— no se plantea en términos de destrezas, habilidades y calificaciones del trabajo, sino fundamentalmente, de *isomorfismo* (principio de correspondencia) de las relaciones sociales de producción.

En la medida en que la ideología es considerada una expresión de las relaciones sociales de producción, se descarta la idea de imposición ideológica externa; y es la ideología dominante la expresión de las relaciones dominantes. Así, la ideología producida en la escuela no resulta de una estructura social sin actores, como podría pensarse a partir de los trabajos realizados por las corrientes crítico-reproductivistas, sino que, más bien, se deriva de la experiencia cotidiana de esos actores, y del modo en que viven y son construidas las relaciones sociales de la educación.

La caja negra a la luz de la teoría de los códigos educativos

Con una nueva mirada, es posible ubicar a Basil Bernstein²⁸ dentro de lo que autores como Karabel y Halsey denominan la *nueva sociología de la educación*:

²⁸ Sociólogo de la educación inglés contemporáneo. Su obra se remonta a la década de 1970. Comenzó su labor sobre los códigos lingüísticos para luego trabajar en torno a aspectos vinculados con las prácticas pedagógicas (Bernstein, 1985, 1988, 1994, 1995, 1998).

(...) el problema más general de la transmisión y del cambio cultural lo llevaron a escribir cuatro trabajos poco conocidos sobre los cambios en el conocimiento y en la estructura de organización de las escuelas. Esta investigación presagió el surgimiento de la nueva sociología de la educación que colocó los problemas del conocimiento y de los procesos educativos en el centro de sus preocupaciones. (Karabel y Halsey, 1976: 113-114).

La noción de *código* permite a Bernstein dar cuenta de las formas en que se produce la transmisión y adquisición de mensajes en la escuela. El concepto de *código* constituye una herramienta para la descripción y comprensión²⁹ de los principios reguladores de la práctica y del discurso pedagógico, pero de ninguna manera constituye sus límites; es decir, en tanto elemento estructurante, señala y establece los límites, límites que pueden ser modificados y transformados.

Desde esta perspectiva, es posible entender los planteos bernsteinianos como aquellos que pretenden dar cuenta de los modos a través de los cuales la comunicación pedagógica se hace posible, las distintas formas que esta puede asumir y su vinculación con la estructuración de la conciencia; es decir, la creación y producción de sujetos. Resulta importante considerar el aporte del autor para comprender las lógicas propias de la práctica educativa, tratadas por las corrientes presentadas anteriormente —recordemos el esquema *input-output*— como práctica que sólo responde a lógicas que le son ajenas. Lo propio de la práctica educativa consistía en que no tenía nada de propio, una práctica en la que se expresan un conjunto de relaciones que le eran ajenas.

Las *teorías de la reproducción*, señala Bernstein, no pueden generar los principios de descripción de las agencias de que se ocupan, debido a que estas teorías no se ocupan de tal descripción en la medida en que sólo buscan comprender cómo las relaciones externas de poder son *transportadas* por el sistema educativo, "sin ocuparse de la descripción del portador y diagnosticando sólo su patología"³⁰. Así, su interés estará en centrar su reflexión en la integración del aspecto interactivo de la vida escolar.

²⁹ Un lenguaje de descripción es un dispositivo de traducción por medio del que un lenguaje es transformado en otro. Podemos distinguir entre lenguajes de descripción internos y externos. El lenguaje de descripción interno se refiere a la sintaxis por medio de la que un lenguaje conceptual es creado. El externo se refiere a la sintaxis a través de la cual el lenguaje interno puede describir algo diferente de sí mismo (Bernstein, 1995: 136, traducción propia del inglés).

³⁰ Las teorías de la reproducción cultural son teorías de la comunicación distorsionadas, teorías de lo que podría ser llamado una doble *distorsión de la comunicación*. Las teorías argumentan, primero, que la comunicación pedagógica es distorsionada en interés de un grupo dominante y, segundo, que hay una *distorsión de la cultura* y del grupo subordinado (Bernstein, 1985: 6).

Su trabajo permite dar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿cómo ocurre la transmisión y adquisición de mensajes en la escuela? y ¿por qué dicha adquisición se produce de modo desigual? En otras palabras, atiende a los procesos de *selección, distribución y adquisición del conocimiento* que regulan las prácticas pedagógicas. Para ello, aborda los problemas del poder y el control en la escuela.

A lo largo de su obra, Bernstein ha intentado mostrar que, si bien la educación es un mecanismo de asignación de clase, de creación de clase, de mantenimiento y reproducción de destrezas, y puede ser muy eficiente para regular la base clasista de las relaciones sociales del modo de producción, la educación puede crear y, de hecho, crea contradicciones y discrepancias respecto de los siguientes aspectos:

- las relaciones entre las categorías que produce y la distribución de categorías requeridas por el mundo de la producción;
- la expresión entre esas categorías educacionales y las expresiones esperadas de las categorías del mundo de la producción.

Así, la educación puede no corresponderse con las demandas de calificación y, a la vez, producir contradicciones entre el texto educativo y el del campo de la producción.

La escuela: reproducción y resistencia (escuela como lugar de R)

El análisis de la *caja negra*, la atención a las lógicas particulares que se desarrollan en la escuela y, por tanto, la consideración de la acción humana en términos de *praxis* han derivado en la necesidad de pensar en la escuela no sólo como espacio de reproducción, sino también, y especialmente, como espacio de resistencia a esa reproducción. Es decir, repensar el papel que los sujetos tienen en la construcción de su realidad cotidiana.

Las *teorías de la reproducción* hablan enfatizado los efectos que produce la sociedad en los sujetos, y habían dejado poco margen para pensar qué es aquello que los sujetos hacen en esa sociedad. Centrados en esta tarea, remarcaron la determinación que la estructura social realiza sobre los sujetos, sin dejar espacio para dar cuenta, justamente, del papel de los sujetos en la construcción de la realidad. Así, señala Henry Giroux³¹:

³¹ Giroux es un teórico de la educación estadounidense contemporáneo. Actualmente, se desempeña en la Penn State University, Estados Unidos. Su obra está claramente inscripta en lo que suelen llamarse *las nuevas corrientes de la pedagogía crítica*; ha expresado y expresa una preocupación por dar cuenta no sólo de las formas en que se imponen discursos y prácticas dominantes, sino de cómo pueden construirse prácticas educativas que ayuden a revertir dicho orden.

Subvalorando la importancia de la acción humana y la noción de resistencia, las teorías de la reproducción ofrecen poca esperanza para criticar y cambiar los rasgos represivos de la escolarización. Ignorando las contradicciones y luchas que existen en la escuela, estas teorías no sólo disuелven la acción humana, sino que, sin saberlo, proveen una razón para no examinar a los maestros y alumnos en las escuelas concretas. Así, ellos pierden la oportunidad de determinar si hay una diferencia sustancial entre la existencia de varios modos estructurales e ideológicos de dominación y sus despliegues y efectos (1983: 7).

Como se desprende de esta cita, la crítica a las teorías crítico-reproductivistas se centra en los siguientes aspectos:

- El poco margen que han dejado para el análisis y estudio de las prácticas concretas a través de las cuales ocurre la reproducción.
- Pero también, y como consecuencia, el poco espacio que dejaron para pensar la acción humana como espacio de construcción de lo social.

La noción de *resistencia* permite, precisamente, pensar los mecanismos de reproducción como procesos que nunca son completos, en tanto se enfrentan continuamente a mecanismos de oposición, ya sea de sujetos particulares o institucionales.

En este contexto, la acción humana ya no puede ser pensada como absolutamente determinada por relaciones sociales en las que el ser humano no participa en su construcción. La teoría de la resistencia pone el acento en la necesidad de pensar en las instituciones y en los sujetos que viven en ellas, como escenarios de contradicción y lucha, como espacios en donde ocurre la puja por poseer el poder y la hegemonía; como escenarios de imposición, pero también de resistencia a aquello que se impone y, por lo tanto, como escenario de *cambio*.

De aquí que la escuela puede ser entendida como una institución cuya función principal es la hegemonía pero, también, como su reverso: una institución que se constituye en escenario de lucha y conflicto, donde esa hegemonía no sucede de modo homogéneo y sin contradicciones. Por ello, al pensar en la educación, es importante atender a los complejos procesos y prácticas a través de los cuales los sujetos pugnan por provocar el advenimiento de lo diferente, de su contrario. Por lo tanto, frente al poder, está el *contra-poder*; frente a la dominación, está la *resistencia*.

La recuperación del concepto de *hegemonía* de Antonio Gramsci³² ocupa un papel central en estos planteos. Entendida la hegemonía como la dirección intelectual y moral de una sociedad, es la escuela, junto con otras instituciones de la sociedad civil, la responsable de ese proceso de dirección moral.

Ahora bien, la hegemonía no puede pensarse de modo absoluto, estático. Junto con la imposición de unas ideas y valores, se hace necesario pensar en la *contrahegemonía*; junto al ejercicio del poder como acto de dominación, debe pensarse en el acto de resistencia contrahegemónico. En otras palabras, la sujeción de la acción humana no puede pensarse de manera lineal; como condición de la dominación, está su reverso, la resistencia. Así, en la escuela, frente a la imposición de unos valores dominantes en la sociedad, se generan prácticas de resistencia a esa imposición, tanto por parte de los alumnos como de los docentes.

En este punto, es necesario pensar en el doble papel que puede asumir la docencia.³ Como intelectuales, los maestros transmiten los valores, las ideas y percepciones, hegemónicas de una sociedad; pero también, como intelectuales, pueden convertirse en *intelectuales contrahegemónicos*, es decir, constructores de un mundo de representaciones, valores, modos de pensar y actuar justamente opuestos a lo hegemónico. De hecho, la condición de posibilidad de la hegemonía es, precisamente, la existencia de la *contrahegemonía*³³.

Así, a partir de estos planteos, la teoría pedagógica se ve dirigida a estudiar los intereses ideológicos incluidos en los sistemas de mensaje de la escuela, a analizar cómo se originan, cómo se producen las relaciones de dominación, cómo se sostienen, y cómo los estudiantes se relacionan con ellas, cómo se producen y cómo se reproducen.

³² La obra de Gramsci (1891-1937) ha tenido una gran influencia en la teoría social, en general, y en el campo educativo, en particular. Nacido en Cerdeña, Italia, y miembro fundador del Partido Comunista, escribió gran parte de su obra en la prisión, encarcelado por su participación en la resistencia contra Benito Mussolini. Es a través de los cuadernos de la cárcel, compuestos por cartas y reflexiones que Gramsci realizaba y enviaba a amigos y compañeros, como se conocen sus trabajos. Por lo que, a diferencia de muchos otros pensadores, su obra no está compuesta por un conjunto ordenado de libros. Sus aportes han originado múltiples líneas de investigación en las ciencias sociales. Entre otros aspectos, han contribuido fuertemente al estudio de las instituciones de la sociedad civil (escuelas, sindicatos, iglesias, medios de comunicación, partidos políticos) y al análisis del papel de los intelectuales que trabajan en su seno, ya sea como creadores y transmisores de la cultura dominante, o como creadores-difusores de visiones y concepciones del mundo que se oponen a esas visiones dominantes (Gramsci, 1997). De este modo, abre un camino para pensar el cambio social, el papel de la ideología y de los intelectuales en la generación de dicho cambio.

³³ Del mismo modo en que la condición de posibilidad del yo es la existencia del no-yo, la hegemonía y la dominación se hacen posibles sólo si existe la posibilidad de sus reversos. Hegemonía y contrahegemonía se necesitan mutuamente, una se define como contraria de la otra. Como se deriva del análisis hegeliano de la dialéctica del amo y del esclavo: esclavo y amo se necesitan mutuamente, por lo que el uno es la condición de existencia de su contrario. No existiría amo sin esclavo, ni esclavo sin amo.

El análisis de los procesos de resistencia que ocurren en la escuela tiene un claro exponente en el trabajo de investigación *Aprendiendo a trabajar*, realizado por Paul Willis (1988)³⁴. Este autor se pregunta por las formas y los procesos a través de los cuales la escuela forma para el trabajo; cómo los hijos de obreros urbanos terminan reproduciendo/adquiriendo el rol de sus padres. Asimismo, se cuestiona cómo se produce el proceso de apropiación del rol de obrero.

Según sus conclusiones, este proceso no es fruto de la inculcación pasiva de un determinado rol social. Por el contrario, más bien, es producto de la resistencia que los jóvenes hijos de obreros realizan respecto de la cultura escolar distanciada, y está íntimamente vinculado con las formas culturales de los sectores medios. Es justamente la *no-aceptación* de esos valores, normas, símbolos lo que genera en los hijos de obreros la resistencia a la cultura escolar y su alejamiento de la escuela. Willis resalta el papel activo de los estudiantes que se resisten a la imposición de una determinada forma cultural que les es ajena. Por lo que, más que aceptación e inculcación pasiva en la escuela, se producen múltiples prácticas de resistencia. Esa resistencia a aceptar una determinada cultura como propia termina generando ese proceso de reproducción.

La vida cotidiana de la escuela: proceso inconcluso

Creemos importante recuperar un último aspecto, con respecto a lo que ha sido la producción teórica de las nuevas pedagogías, que se refiere a la incorporación de la noción de *vida cotidiana* como eje de los análisis. Este concepto ubica la reflexión y los estudios teóricos frente a la necesidad de pensar lo social, como fruto de una construcción en donde los sujetos cumplen un papel fundamental. La vida cotidiana es el punto de intersección entre la determinación estructural (la influencia y determinación de la sociedad por sobre los sujetos) y lo social pensado como producto de una acción puramente individual³⁵.

³⁴ Willis es un autor inglés contemporáneo. Su obra, realizada en el marco de la sociología de la cultura británica, ha sido un puntapé importante para los trabajos teóricos que tuvieron y tienen como eje el estudio etnográfico de las relaciones sociales en el interior de la escuela, atendiendo a las formas en que los sujetos actúan, comprenden y construyen lo social.

³⁵ El debate entre estas dos perspectivas ha marcado fuertemente las distintas teorías sociales. Por un lado, las miradas teóricas, si se quiere *objetivistas*, que enfatizan el papel coercitivo que ejerce la sociedad en los individuos y, por el otro, las miradas *subjetivistas*, que enfatizan el papel constructivo de esos individuos. Cada una de estas perspectivas refuerza un aspecto y pierde de vista el otro. Al hacer hincapié en la influencia que ejerce la sociedad en los individuos, se pierde de vista que esa sociedad es construida por sujetos concretos, y viceversa, el énfasis en el papel activo de los individuos descuida el hecho de que esa acción de construcción se realiza en un contexto sociohistórico determinado.

La noción de *vida cotidiana* permite recuperar lo heterogéneo, lo particular, las discontinuidades, las formas concretas en que se construyen significados sociales en las prácticas educativas.

La pregunta aquí gira en torno a aquello que sucede, se hace, se vive y se piensa en las aulas, en los pasillos, en definitiva, en las escuelas. La potencia de este tipo de estudios quizá radica en que permiten dar cuenta de algo tan obvio como importante: un mismo plan de estudio, un mismo currículum oficial, un mismo contenido asume formas diferentes en cada una de las experiencias que se viven y construyen en las escuelas. En otras palabras, por más adecuada y ajustada que sea una propuesta educativa, es en la vida cotidiana de las escuelas donde esta adquiere sentido y significado. Muchos de los intentos de reforma de los sistemas educativos obviaron (y obvian) ese momento de construcción y suponen que, con sólo decir qué se debe hacer, ese *deber ser* se traduce sin modificaciones en la vida en las aulas.

La noción de *vida cotidiana* permite romper con ese supuesto o, si se quiere, con ese espejismo. Son los sujetos quienes, en situaciones históricas concretas, dan forma a las prescripciones; por lo que esas prescripciones, en cierta medida, son aquello que los sujetos hacen de ellas. Como señalan Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983)³⁶, se trata de buscar la presencia de la historia en la institución, así como la del Estado en sus formas implícitas; buscamos las apropiaciones reales y potenciales que se dan desde abajo, desde los sujetos particulares que viven cotidianamente en la institución.

A partir de estas miradas, redefinen el modo de acercarse a pensar y estudiar las instituciones sociales en general, y la educación en particular; se posibilita el estudio de la vida cotidiana de la escuela, ya no como un conjunto de prácticas determinadas y definidas más allá de sus límites, sino como una realidad social en permanente proceso de construcción y reconstrucción. Las miradas previas habían centrado su interés en dar cuenta de las continuidades, los aspectos estables que definían la realidad escolar³⁷.

³⁶ Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta son contemporáneas. Ambas trabajan en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), de México. Han realizado diversas investigaciones teniendo como eje el estudio de la vida cotidiana de las escuelas abordadas a través de trabajos de investigación etnográfica (Rockwell, 1987).

³⁷ El hincapié puesto fuertemente en las determinaciones estructurales en la configuración de las instituciones educativas y del sistema educativo como aparato de Estado llevó a las teorías pedagógicas a considerar, de manera casi exclusiva, las relaciones entre la escuela y lo social como procesos que ocurren fuera de su seno. La noción del papel de los sujetos quedaba subsumida así a las determinaciones sociales en las que tienen poca injerencia en tanto sujetos particulares. Parafraseando a Anthony Giddens (1997), para estas corrientes teóricas, la escena está montada; pero los actores sólo actúan según libretos que ya han sido escritos para ellos.

La recuperación del concepto de *vida cotidiana* y de la noción de sujeto, en tanto partícipe activo en la construcción de lo social en la escuela, evita pensar las relaciones y prácticas que en ella acontecen como hechos unívocamente determinados por las relaciones estructurales que ocurren fuera de la escuela. En ella, suceden cosas; los sujetos hacen cosas; la escuela es, de hecho, el resultado de esos modos diversos de pensar y *hacer escuela* que suceden en su seno. Incluso, los significados dominantes deben ser percibidos, interpretados y resignificados por los sujetos particulares. Es en torno a esas construcciones que suceden en escuelas concretas, con sujetos concretos como se avanza en la construcción teórica.

La noción de *vida cotidiana* es, seguramente, uno de los conceptos más potentes para dar cuenta de la diversidad y del papel activo de los sujetos en la construcción de la realidad escolar. La *vida cotidiana* se refiere a ese espacio social de construcción de los sujetos inscriptos en determinadas relaciones sociales, si se quiere, históricamente configuradas. Así, como señalan Ezpeleta y Rockwell:

Del proceso de control, resultan tendencias constantes y rasgos comunes de constitución, así como rupturas significativas que reubican la escuela en la relación entre Estado y clases subalternas. Pero el control es insuficiente para explicar cómo se constituye esta relación... El proceso de apropiación real de la escuela en esta escala da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela... El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela (1985: 201-202).

De esta manera, frente a la evidencia de la reproducción como función social de la escuela, las preguntas que surgen son: ¿cómo se produce la reproducción?, ¿cómo llega a reproducirse aquello que se reproduce?; y, por tanto, como consecuencia, ¿cómo se transforma aquello que se reproduce? En otras palabras, todo acto de *reproducción* supone un acto de *producción* por lo que, frente a la reproducción, es posible preguntarse cómo sucede, cómo se posibilita.

De aquí que el estudio de la vida cotidiana no pueda reducirse a la reflexión de lo que los sujetos realizan como particulares. El acto, o lo actuado por el individuo como sujeto particular, se realiza y sucede como práctica social. Lo cotidiano, por lo tanto, resulta una categoría potente para reconstruir e interpretar los sentidos histó-

ricos de las prácticas³⁸. Se trata de sujetos particulares, que se desarrollan, construyen, conviven y participan en contextos históricos que configuran determinadas relaciones sociales concretas.

Ahora bien, si se acepta esta realidad histórica socialmente construida y configurada por sujetos particulares, entonces la realidad escolar ya no puede ser pensada como algo homogéneo, sin fisuras o discontinuidades. De hecho, la realidad escolar es el lugar para encontrar rupturas, discontinuidades o, incluso, la articulación hegemónica.³⁹ La escuela ya no es una *caja negra*, es un espacio de construcción, de articulación y de ruptura. Esto no supone negar la presencia del Estado en la vida escolar, sino preguntarse cómo él se hace presente, cómo es negado, apropiado y reconstruido en las escuelas. Esta mirada de la vida escolar promueve a buscar, a rastrear la historia en la vida cotidiana.

Alumnos y docentes no son ya agentes de una realidad impuesta, ni tampoco construyen una realidad ajena a toda circunstancia histórica. De hecho, la única forma de dar cuenta de lo heterogéneo, sin perderse en él, es reconocerlo como producto de una construcción histórica. Así, el contenido del conjunto de actividades cotidianas no es arbitrario ni responde a una elección realizada por cada sujeto sobre una gama infinita de posibilidades: las actividades particulares son partícipes de los procesos específicos de producción y reproducción social.

³⁸ Esta acepción permite otra mirada al estudio de lo particular. Los trabajos de investigación realizados en torno a las miradas interpretativas no permitían dar cuenta del carácter sociohistórico que asume la construcción particular. Esto llevó a dividir los análisis entre microsociales y macrosociales, en donde el nivel de lo micro no podía ser trasvasado al nivel de lo macro.



GUILLERMO BALLEATO

Educar sin gritar

Padres e hijos: ¿convivencia o supervivencia?

.....

- Prevenir y gestionar los conflictos •
- Mejorar el diálogo • Actuar ante las mentiras •
- Transmitir valores • Reforzar las conductas •



GUILLERMO BALLEATO

Educar sin gritar

Padres e hijos: ¿convivencia o supervivencia?

.....

- Prevenir y gestionar los conflictos •
- Mejorar el diálogo • Actuar ante las mentiras •
- Transmitir valores • Reforzar las conductas •



EDUCAR SIN GRITAR

Educación sin gritar

Padres e hijos: ¿convivencia o supervivencia?

Guillermo Ballenato

la esfera  de los libros

Primera edición: marzo de 2007

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier método o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© Guillermo Ballenato Prieto, 2007

© La Esfera de los Libros, S.L., 2007

Avenida de Alfonso XIII, 1, bajos

28002 Madrid

Teléf.: 91 296 02 00 • Fax: 91 296 02 06

Pág. web: www.esferalibros.com

Diseño de cubierta: Rudesindo de la Fuente

Ilustración de cubierta: Stock Photos

ISBN: 978-84-9734-621-4

Depósito legal: M-4.267-2007

Fotocomposición: J. A. Diseño Editorial, S. L.

Impresión: Anzos

Encuadernación: De Diego

Impreso en España-*Printed in Spain*

Índice

<u>Agradecimientos</u>	15
<u>Prólogo, por Agustín García Matilla</u>	17
<u>Presentación</u>	23
<u>Capítulo I. El valor de la educación</u>	31
<u>Educación y prevención</u>	31
<u>El papel de la familia</u>	33
<u>La sociedad actual y la familia</u>	36
<u>¿Educar o instruir?</u>	37
<u>Cada persona es única</u>	38
<u>Ni recetas ni varitas mágicas</u>	39
<u>Obstáculos para el cambio</u>	41
<u>Padres culpabilizados</u>	42
<u>Capítulo II. La familia como sistema</u>	45
<u>El sistema familiar</u>	45
<u>Una aproximación gráfica</u>	47
<u>El primogénito, el segundo y el pequeño</u>	48
<u>¿Cómo es realmente nuestro hijo?</u>	51
<u>Un perfil descriptivo</u>	53
<u>La ruptura de la pareja</u>	55
<u>Efectos de la separación</u>	56

Padres e hijos ante el divorcio 58

Comprometidos con su educación 59

Capítulo III. Los principios del aprendizaje 63

Diversos enfoques teóricos del aprendizaje 63

¿Innato o adquirido? 66

Formas de aprender 68

Conducta, consecuencias y aprendizajes 70

Autoeficacia e indefensión 72

Extinguir y generalizar la conducta 75

Aprender de las dificultades 78

Capítulo IV. El poder de los refuerzos 81

Reforzar las conductas 81

El valor de la atención 83

Dirigir y desviar la atención 84

Diferentes tipos de refuerzos 86

Cómo administrar los refuerzos 88

Moldear la conducta 91

Asignar responsabilidades 93

La importancia de las expectativas 94

Capítulo V. El ejercicio adecuado de la autoridad 97

Reflexiones sobre la autoridad 97

<u>Las necesarias reglas del juego</u>	<u>100</u>
<u>Establecer normas</u>	<u>102</u>
<u>¿Cómo se administra la autoridad en la familia?</u>	<u>104</u>
<u>Estilos educativos</u>	<u>106</u>
<u>Unos límites razonables</u>	<u>111</u>
<u>Supervisión y desarrollo del autocontrol</u>	<u>113</u>
<u>Manejar las emociones</u>	<u>116</u>
<u>¿Castigo físico?</u>	<u>118</u>
<u>El castigo como último recurso</u>	<u>119</u>
<u>Condiciones del castigo eficaz</u>	<u>120</u>
<u>Dar órdenes, reprender, regañar</u>	<u>124</u>
<u>El aislamiento y la retirada de atención</u>	<u>125</u>

Capítulo VI. La comunicación en la familia

127

<u>Estilos de comunicación y formas de relacionarse</u>	<u>127</u>
<u>Algunas expresiones habituales</u>	<u>131</u>
<u>Una comunicación eficaz para educar</u>	<u>138</u>
<u>Explicar, enseñar, razonar</u>	<u>144</u>
<u>El niño que miente</u>	<u>145</u>
<u>Cómo actuar ante la mentira</u>	<u>148</u>

Capítulo VII. La gestión de conflictos

151

<u>Discusiones y peleas</u>	<u>151</u>
-----------------------------------	------------

Prevenir el conflicto 154

Enseñar a resolver los problemas 155

Los celos en el niño 158

¿Qué hacer ante los celos? 161

Broncas en la comida 164

Una discusión por la forma de vestir 168

Capítulo VIII. La compleja adolescencia 175

Un periodo de cambios 175

Indumentaria e imagen personal 178

Los amigos 179

Sexualidad 180

Los horarios 181

Gustos musicales 183

Juegos de rol 184

Las sectas 185

Drogas 186

La depresión 188

Prevenir y actuar ante la depresión 191

El suicidio 194

Un caso para la reflexión 196

Capítulo IX. La violencia juvenil 205

Conducta antisocial y violencia juvenil 205

	<u>Maltrato y conducta violenta en el hogar</u>	207
	<u>Un caso de violencia juvenil</u>	209
211	<u>Agresión física y acoso psicológico entre compañeros</u>	
	<u>La autoridad del docente</u>	213
	<u>Capítulo X. Los hábitos de estudio</u>	217
	<u>Un enfoque positivo del aprendizaje</u>	217
	<u>Analizar y mejorar las técnicas de estudio</u>	218
	<u>¿Fuerza de voluntad?</u>	221
	<u>La necesaria motivación</u>	223
	<u>¿Cómo motivarles para el estudio?</u>	225
	<u>Enseñar a programar el estudio</u>	231
	<u>Un ejemplo de cómo organizarse</u>	235
	<u>Capítulo XI. La educación en valores</u>	239
	<u>Una sociedad necesitada de valores</u>	239
	<u>Un retrato de la juventud</u>	241
	<u>Actitudes racistas y xenófobas</u>	243
	<u>El trasfondo de los cuentos</u>	244
	<u>Los valores humanos</u>	247
	<u>Veinte valores fundamentales</u>	247
	<u>¿Educamos en valores?</u>	252

<u>Capítulo XII. Educar hoy</u>	<u>257</u>
<u>Nuevos modelos de familia</u>	<u>257</u>
<u>Compartir los papeles</u>	<u>259</u>
<u>La participación de los abuelos</u>	<u>260</u>
<u>El respeto hacia los mayores</u>	<u>261</u>
<u>Conciliar familia y trabajo</u>	<u>263</u>
<u>El bálsamo del hogar</u>	<u>264</u>
<u>La poderosa televisión</u>	<u>265</u>
<u>Algunas orientaciones para «ver la tele»</u>	<u>267</u>
<u>Internet</u>	<u>270</u>
<u>Padres con vida propia</u>	<u>271</u>
<u>Una guía para educar</u>	<u>272</u>
<u>Escuela de padres</u>	<u>277</u>
<u>Conclusión: algunas claves educativas</u>	<u>281</u>
<u>Bibliografía</u>	<u>287</u>
<u>Índice temático</u>	<u>295</u>

A todas aquellas personas que tienen el privilegio de educar y que, conscientes de su responsabilidad, intentan hacerlo mejor cada día.

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a mis amigos, compañeros, colegas de profesión, padres y alumnos, por su constante estímulo y motivación.

Gracias a Celia Ballenato, Manuel del Amo y Alfonso Fernández-Martos, tres excelentes personas y profesionales de la psicología, por sus valiosas sugerencias y comentarios acerca del contenido del libro, pero sobre todo por los ánimos, paciencia, afecto y amistad que siempre me brindan.

Gracias también a la Universidad Carlos III de Madrid, a toda la comunidad universitaria, por su confianza y aliento, y por su calidad humana y profesional. Demuestran a diario que la función educativa va más allá de la mera transmisión de conocimientos, buscando la formación y el desarrollo personal integral tanto de sus alumnos como del personal docente y de administración. Algunos cursos como «Padres e hijos. Claves para educar» o «Educación, aprendizaje y modificación de conducta: aplicaciones en el ámbito familiar» revelan su compromiso con la temática del presente libro.

Gracias a Amelia y a nuestras hijas Paloma e Irene, que llenan mi vida y que se han mostrado en todo momento dispuestas a ceder parte del tiempo que compartimos juntos para permitirme escribir este libro.

Quisiera expresar de un modo especial mi reconocimiento personal a don Agustín García Matilla, profesor de Periodismo y Comunicación Audiovisual, y director de Comunicación de dicha universidad, por su indiscutible capacidad de trabajo y excelencia profesional, y su valiosa aportación constante a la tarea de la mejora de la educación. Desearía destacar su calidad humana, su compromiso con los valores humanos y su ejemplo de respeto, solidaridad y motivación. Deseo manifestarle mi agradecimiento por su amabilidad al realizar el prólogo del libro.

Y gracias también a quienes habéis decidido adentraron en su lectura, por vuestra confianza y vuestro interés.

GUILLERMO BALLEATO PRIETO

gballenato@cop.es

www.cop.es/colegiados/m-13106

Prólogo

La educación no puede concebirse sin la idea de intercambio, de relación y de comunicación con «el otro». La comunicación empieza en el claustro materno cuando el feto percibe y reacciona ante un mundo de sensaciones tamizadas a través de la madre. El primer gesto de creatividad empieza con el vagido del nacimiento que anuncia la llegada al mundo y puede continuar con el primer contacto del bebé con la madre. Ese vínculo debería producirse idealmente tras el primer cachete que provoca un contacto frío, inicial y distante, de acción-reacción. El bebé reconoce la piel de la madre y se aferra a ella, como una forma de vínculo, el más cálido, con el mundo. Por su parte la madre puede reconocer a su bebé por el olfato, el tacto, la vista, el oído y hasta el gusto.

Imaginemos que ese vínculo no se produjera, ni en los instantes inmediatos al nacimiento, ni nunca. La tragedia que supone la muerte de la madre o el abandono del bebé es una experiencia traumática que, en caso de ocurrir, debe ser atenuada por otras acciones compensatorias. Las imágenes de las niñas chinas abandonadas en lúgubres orfanatos produjo una reacción indignada por parte de la sociedad occidental. Cuando la BBC transmitió en 1995 esas terribles imágenes pudimos ser conscientes de la más nítida ilustración de lo que significa sentir el abandono. La imagen del abandono de un niño es la peor pesadilla para un ser humano.

La literatura científica nos dice que desde la fase fetal el futuro bebé recibe la influencia de una comunicación molecular, sensorial e intuitiva que va a resultar muy importante para su adaptación y conexión con el mundo.

El feto, a partir de su cuarto mes de maduración, tiene capacidades sorprendentes y, por ejemplo, en el quinto mes es normal que logre introducir el pulgar en su boca, lo que anticipa el reflejo de succión que será necesario para su posterior alimentación tras el nacimiento. En esa misma época es ya capaz de adaptarse a los movimientos de la madre. Reacciona cuando oye ruidos externos muy fuertes y también tiene reflejos táctiles. Se ha llegado a fotografiar la mano de un feto de veintiuna semanas que fue operado en Estados Unidos para controlar prematuramente aspectos de «espina

bífida». En la imagen podía observarse la forma en que esa mano mínima se asía con naturalidad a uno de los dedos del cirujano.

Desde su nacimiento el niño es un perceptor activísimo de estímulos. Es conocida la importancia de que el recién nacido establezca el vínculo con la madre y de ahí que en esos primeros instantes, tras el alumbramiento, la madre reciba al pequeño y lo acoja junto a su pecho. El bebé y la madre establecen una primera relación de empatía. La arquitectura cerebral del nuevo ser humano empieza a conformarse antes del alumbramiento y el primer año de vida cobra importancia decisiva en este proceso de maduración.

Las experiencias emocionales de este periodo han sido estudiadas como fundamentales para el futuro desarrollo del niño; sin embargo, si consideráramos ese primer periodo de nuestra experiencia vital como una especie de trailer anticipatorio de lo que vamos a llegar a ser en etapas sucesivas, una especie de flash forward de la vida, estaríamos negando cualquier oportunidad a la educación. El peso de los condicionantes vividos en la etapa fetal y en el primer año de vida anularía toda esperanza de maduración, crecimiento personal y aspiración al logro de una autonomía crítica de la persona. Estaríamos negando la capacidad del individuo para erigirse en protagonista de su propia vida.

La niñez es el periodo de entrenamiento más importante para aprender a vivir el resto de la vida. El drama actual es que en las sociedades occidentales tendemos a hablar de educación de manera sumamente frívola. Por una parte tenemos menos hijos, pero también parece que tenemos mucho menos tiempo para dedicarles. La independencia de la mujer no ha sido compensada por una paralela responsabilización del hombre en las tareas de atención a los hijos.

Algunos piensan que la tarea de educar sólo le compete a la escuela y más adelante al instituto y a la universidad. Sin embargo, los profesores no pueden compensar las carencias educativas que el niño sufre en el entorno familiar, ni reparar la mala educación que impregna determinados comportamientos que son promovidos desde otras instancias como los medios de comunicación o determinadas formas de interpretar la política. No podemos encargar a la escuela que dote a niños y adolescentes de la afectividad que éstos no han tenido en su entorno familiar. La

escuela tampoco puede estructurar a familias desestructuradas, ni puede evitar la violencia que se produce en algunos hogares.

Podemos concluir que vivimos en una múltiple hipocresía, ya que las sociedades modernas delegan en la escuela lo que no tienen tiempo de resolver en los hogares. Por este motivo resulta urgente dotar de herramientas que ayuden a padres, profesores, niños y jóvenes a poder reaccionar frente a una sociedad que no piensa en términos educativos aunque crea hablar de educación. Vivimos la mala educación, hablamos de mala educación, pero no parecemos preocuparnos por hacernos la pregunta de hasta dónde tenemos responsabilidad, más o menos directa, en esa mala educación que parece flotar en el ambiente y que criticamos tanto.

La frase de José Ortega y Gasset «yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo» debería ser releída en la actualidad desde una nueva mirada provocadora. No sólo somos responsables de mirar introspectivamente nuestra circunstancia y tratar de mejorar nuestra situación en el mundo; somos responsables de cambiar a mejor las circunstancias de nuestros congéneres. Esa tarea comienza por nosotros mismos, tratando de ser mejores personas, y continúa por la disposición de ayuda y colaboración con las personas a las que estimamos, familiares o amigos; el círculo se abre al mundo de nuestras relaciones laborales, tratando de influir con un trabajo bien hecho en ese entorno que, cuando tenemos la suerte de no estar ociosos, ocupa al menos un tercio de nuestro tiempo vital, y se amplía aún más, idealmente, a cualquier actividad que realizamos en nuestra existencia.

El libro que tenéis en vuestras manos está escrito por una de esas personas que piensan la educación y trabajan por la educación de manera integral. Guillermo Ballenato es un psicólogo que no produce manuales de autoayuda que intentan resolver los problemas de las personas a base de recetas. Ballenato no es un hombre que quiera convertirse en gurú y salvador de las almas de sus lectores o que escriba libros para hacerse rico.

Mi amigo Guillermo es un hombre fundamentalmente bueno, bueno personalmente y profesionalmente. Un psicólogo vocacional que es capaz de enunciar preguntas para que los lectores piensen a partir de la incertidumbre y compartan algunas certezas para volver a hacerse nuevas preguntas.

Este libro está pensado para aquellas personas que admiten tener incertidumbres, que no se conforman con recetas manidas o lugares comunes; está escrito para aquellos que tienen la generosidad suficiente como para cuestionarse su relación con los hijos, que aceptan haberse equivocado algunas veces en la forma de resolver los conflictos y que están dispuestos a aprender permanentemente.

Guillermo Ballenato lleva casi una década trabajando en la Universidad Carlos III de Madrid, una institución con la que ambos nos identificamos y que tiene como lema «homo homini sacra res», frase de Séneca que podemos traducir como «el hombre es algo sagrado para el hombre». Este espíritu impregna todo el libro de Guillermo Ballenato.

La Carlos III de Madrid es una universidad prestigiosa que ha cumplido dieciocho cursos de existencia; en todo este tiempo se ha ocupado de generar herramientas que ayuden a padres y profesores a educar mejor a los futuros universitarios. No es una casualidad que Guillermo Ballenato haya trabajado en estos últimos años de manera muy estrecha en esta institución con profesores de diversos niveles educativos. Las conclusiones de su trabajo con educadores en todo este periodo impregna las páginas de su libro y lo dota de un valor añadido que se concreta en cientos de intercambios valiosos.

La educación es el arte de enseñar a pensar el mundo de manera autónoma y de forma crítica. La educación debe dar a cada persona, sin excepción, la posibilidad de aprovechar sus potencialidades y de reconocer las propias limitaciones, mostrando estrategias de superación, enseñando a vivir en sociedad de manera pacífica, apreciando a las otras personas, cultivando formas de enriquecimiento de la personalidad a través de un progresivo acercamiento a la cultura.

La acción educativa es una tarea de toda la sociedad. Este libro ayuda a tomar conciencia de esa responsabilidad y apunta estrategias para no dimitir de esa tarea educativa imprescindible; no sólo debería ser leído por padres o profesores, sino por todas aquellas personas que son conscientes de la importancia de ayudar a niños y adolescentes a construir su propia personalidad desde la responsabilidad y el respeto al otro. Escuchar a los niños y darles la palabra es también una muestra de autoridad responsable. Es nuestra obligación crear cauces de comunicación que eliminen los

ruidos y rompan con la rutina de silencio que encubre nuestros miedos y alimenta nuestras mutuas inseguridades.

AGUSTÍN GARCÍA MATILLA
Director de Comunicación de la Universidad
Carlos III de Madrid

Presentación

Si al educar a un niño te sorprende su falta de habilidad, trata de escribir con la mano izquierda. Recuerda que un niño es todo él una mano izquierda.

ANÓNIMO

Adiá de hoy puedo afirmar que la condición como ser humano de la que más orgulloso me siento es la de padre. Tengo dos hijas adolescentes en las que, desde que nacieron, hemos intentado poner ilusión, dedicación y amor.

Al igual que le ocurre a muchos padres y madres, me cuesta expresar con palabras los sentimientos hacia mis hijas. El lenguaje parece quedarse corto cuando intentamos comunicar emociones tan especiales y profundas. Lo cierto es que los hijos, cuando nacen, pasan a formar parte de nuestra vida. Nos costaría mucho entender nuestra existencia sin ellos.

La vida se llena al principio de desvelos, biberones y papillas, pediatras, guardería, colegio. Hay mucho que enseñar y todo por aprender. Los días se llenan con horas de juego, de parque, de risas; hay momentos de diálogo y también de discusión y debate.

El tiempo parece pasar muy rápido, y esa sensación resulta cada vez más acusada. Con el paso de los años me reafirmo cada día más en que todo el esfuerzo y la dedicación que se ponen en la educación, especialmente en los primeros años, están sobradamente justificados y compensados.

Muchos padres y madres estarán probablemente de acuerdo en que la educación de los hijos es una labor tan apasionante como compleja. Y es que la función educativa se convierte en ocasiones en una tarea ardua y difícil. Sin embargo, cuando se realiza con conocimiento y responsabilidad es una experiencia única, ilusionante.

Mi intención es que estas páginas puedan servir de guía, de orientación y de reflexión para los padres. A pesar de que muchos de ellos se desviven por sus hijos, su esfuerzo no llega a dar -por diversos motivos- los frutos esperados. Aquí pueden encontrar algunas claves y diversas estrategias que, sin duda, les resultarán útiles.

Los contenidos que expongo en este libro no son sólo fruto de la profundización teórica en el campo de la psicología y la pedagogía, especialmente en el apasionante tema del aprendizaje y la educación. Son producto también de una doble experiencia: por un lado, la práctica clínica como psicólogo y el trabajo que realizo en entornos educativos y en el ámbito universitario; por otro, mis propias vivencias personales y, lo que es más importante, mi experiencia como padre.

El presente libro desarrolla algunas de las principales estrategias para educar a los hijos. Sus páginas profundizan en los aspectos esenciales y animan a fomentar y construir una educación más positiva a partir de cinco pilares básicos:

- El afecto, el cariño, la aceptación y el reconocimiento.
- El diálogo, la comunicación, la escucha y la comprensión.
- La autoridad, aplicada desde la competencia y la ecuanimidad.
- La coherencia, el criterio y el sentido común.

0 El respeto, la consideración y los valores humanos.

Si los padres nos aplicamos en cada uno de ellos, y dedicamos las dosis necesarias de paciencia y constancia que requiere la tarea educativa, los resultados pueden ser muy beneficiosos para la convivencia y, lo que es más importante, para el desarrollo equilibrado y pleno de nuestros hijos.

Mejorar la comunicación entre padres e hijos contribuye a establecer y mantener unas relaciones más positivas, sanas y equilibradas en el entorno familiar.

También se pone de relieve la importancia de transmitir valores y de buscar el desarrollo personal integral de los hijos. Y se destaca la necesidad de lograr un equilibrio razonable entre la libertad y la necesaria autoridad.

La educación es probablemente el mejor legado que podemos dejar a nuestros hijos. Es un patrimonio que les acompañará durante toda su vida.

Aunque existe una continuidad en las bases sobre las que se asienta el aprendizaje

y la educación, el tema siempre está inmerso en una permanente actualización y sometido a continua revisión. Las peculiaridades de cada nueva generación y los rápidos e incesantes cambios que experimenta la sociedad convierten una y otra vez la cuestión de la educación de los hijos en un tema de actualidad.

Muchos padres están llenos de buenos propósitos a la hora de educar. Lo hacen según su criterio y con la mejor intención, pero se plantean dudas sobre si estarán haciéndolo bien. Se preguntan cómo hacerlo y, lo que es más importante, buscan explicaciones que justifiquen por qué deberían hacerlo así.

Pero antes de ponernos manos a la obra, dispuestos a conocer y aplicar nuevas estrategias, conviene revisar algunas cuestiones sobre nuestra propia experiencia y nuestro papel como padres. Es necesario buscar espacios y momentos para poder reflexionar y profundizar en el conocimiento y el análisis de nuestra forma de educar, en la eficacia de los métodos que utilizamos y en su adecuación al contexto social actual.

Podemos formularnos algunas preguntas que nos sirvan de punto de partida para ese análisis:

- ¿Cómo fue la educación que recibimos en su día de nuestros padres?
- ¿Cuáles son nuestras principales virtudes y cualidades personales?
- ¿Qué defectos podemos pulir y mejorar?
- ¿Qué criterios aplicamos para educar a nuestros hijos?
- ¿Conocemos estrategias para hacerlo de forma adecuada?
- ¿Hay acuerdo entre nosotros sobre la manera de educar?
- ¿Qué valores les transmitimos y de qué modo lo hacemos?
- ¿Cómo es nuestra relación con los hijos?
- ¿Nos comunicamos adecuadamente con ellos?

- ¿En qué aspectos podemos mejorar?

Reflexionar sobre la educación es adentrarnos en nuestra propia forma de ser y de concebir el mundo. Nos ayuda a conocernos un poco mejor, a descubrir de qué modo establecemos y mantenemos esas relaciones humanas tan estrechas. Optimizar la convivencia en el entorno familiar es una de las mejores contribuciones que podemos hacer al equilibrio y al desarrollo personal de todos y cada uno de los miembros de la familia.

Este libro intenta conjugar los conocimientos teóricos y la aplicación práctica de los mismos. Es necesario procesar las claves de las diversas teorías para traducirlas y trasladarlas al día a día de cada padre y de cada familia. Sus argumentos son fruto de la investigación, de la teoría, de la experiencia, de la práctica clínica, de la orientación a padres, de la formación.

Cabe destacar en esta presentación algunas ideas esenciales, referidas a la educación de los hijos. De entrada, la enorme e innegable importancia de ésta, así como la necesidad clara de formación e información dirigida a los padres. Y, casi como una consecuencia que se deriva de las dos anteriores, el gran valor y la indiscutible utilidad de la prevención.

La educación es, sin duda, una cuestión compleja. Las circunstancias, características y contextos personales con las que nos podemos encontrar son muy diversos. Se multiplican las posibilidades y las opciones a la hora de tomar decisiones sobre lo que puede ser la estrategia educativa más adecuada.

¿Qué ocurre en la práctica? Unas técnicas resultan tan obvias que con frecuencia se olvidan. Otras pueden parecer extrañas o inútiles a falta de una explicación más profunda y clara sobre su justificación y forma de aplicación. Y algunas pueden dar la impresión de ser tan complejas que no se llegan a poner en práctica, o se abandonan casi al empezar a trabajar con ellas. Si se aplican de modo inadecuado, o no somos constantes y sistemáticos en su aplicación, su eficacia sólo será relativa.

La persona que aborda la tarea de educar tiene en sus manos una gran responsabilidad y dispone de un gran poder de influencia que también tiene que saber

gestionar de un modo adecuado. Sus palabras y su conducta son un referente, un modelo a imitar.

Las palabras del educador transmiten sus expectativas y son capaces de desarrollar actitudes, despertar emociones y alentar comportamientos.

El presente libro revisa los contenidos más relevantes de la educación de los hijos. El lector descubrirá en sus páginas algunas claves que puede tener presentes a la hora de educar, diversos argumentos que reafirmarán, modificarán o renovarán sus criterios educativos, contenidos para la reflexión, el autoconocimiento y la mejora, en suma, estrategias que le permitirán realizar de una forma más positiva su tarea educativa.

Los temas que se desarrollan están estructurados de la siguiente forma:

- Reflexiones sobre el valor de la educación de los hijos a modo de introducción general.
- La familia como sistema que evoluciona e incluso puede romperse.
- Diferentes aplicaciones de los principios del aprendizaje a la educación.
- La utilidad y el manejo de los refuerzos para premiar la conducta.
- Diversos consejos para ejercer la autoridad de un modo eficaz.
- Reflexiones sobre las conductas violentas en los jóvenes.
- Consejos para una comunicación más eficaz en el entorno familiar.
- Estrategias para abordar los conflictos.
- Propuestas para afrontar la complejidad de la adolescencia.
- La mejora del estudio y del aprendizaje de los hijos.
- La transmisión de valores desde la educación.

- Propuestas para educar en la sociedad actual.

0 Consejos finales a modo de conclusión y de resumen.

- Bibliografía.

Educar a los hijos no es sólo una cuestión de toma de conciencia o de adquisición de determinados conocimientos. Nuestros buenos sentimientos no nos convierten automáticamente en buenos educadores. Educar requiere de un esfuerzo consciente en el que con frecuencia será necesario revisar nuestras actitudes, aprender a conocernos mejor y a conocer, entender y descubrir a nuestros hijos, modificar hábitos a veces muy arraigados, revisar determinadas habilidades sociales que se ponen en juego en nuestra relación con los hijos.

Algunas familias no encuentran en el hogar apoyo, ni salidas a sus conflictos y problemas cotidianos. En algunos casos, éstos incluso se agravan en el entorno familiar, y se enrarecen las relaciones. Los miembros se limitan casi a sobrevivir y a soportar con resignación el tiempo que tienen para estar juntos.

Este libro pretende ser una contribución a la mejora de la educación y las relaciones familiares. El hogar no es un sitio de paso, que únicamente satisface necesidades básicas propias de la supervivencia, como la alimentación o el sueño. Es un espacio que debe posibilitar una convivencia real, para el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo, para la armonía, el bienestar y la felicidad de todos y cada uno de sus miembros.

Capítulo I

El valor de la educación

La educación es lo que sobrevive cuando lo que aprendimos se olvida.

BURRHUS FREDERIC SKINNER

Educación y prevención

La sociedad se construye desde la educación, que constituye el pilar fundamental sobre el que se sustenta la convivencia, el bienestar y el progreso social. Somos seres sociales, necesitamos de los demás, nos educamos junto a ellos. Desde que nacemos aprendemos a comunicarnos y a relacionarnos con nuestros semejantes, y adquirimos determinadas conductas que nos permiten interactuar con nuestro entorno y con las personas que nos rodean. Damos pasos que nos ayudan a avanzar y a entender cómo funciona el mundo en que vivimos.

Nuestra principal referencia está en nuestro entorno más cercano. Las personas que están en él, generalmente padres y hermanos, son poderosos modelos que nos van mostrando conductas, pautas de interacción, estrategias para resolver problemas. Nos transmiten formas de hablar, ideas acerca del mundo, creencias, valores.

Desde que adquirimos la condición de padres pasamos a serlo a tiempo completo. Eso implica que uno es padre o madre las veinticuatro horas del día. Sin embargo, ¿estamos preparados para educar? Ésta es la cuestión principal.

La realidad es que muchos padres se lanzan a la tarea de educar a sus hijos como buenamente pueden, sobre la marcha, según su criterio, y a partir de lo que aprendieron a su vez de sus propios padres. Entienden que su misión consiste principalmente en repetir pautas educativas similares a las que vieron utilizar a éstos, e intentan subsanar en otros casos aquello que consideraron erróneo de esa educación que recibieron.

No deja de resultar sorprendente y paradójico que para conducir un coche debamos adquirir una formación previa específica y superar unas pruebas en las que demostremos nuestros conocimientos y habilidades, y sin embargo para conducir una vida desde sus inicios se dé por hecho que nos sirve con la intuición o el sentido común. Según esto, cualquier persona estaría preparada para educar a sus hijos, cosa que, evidentemente, no es así. Para «guiar» algo tan delicado deberíamos disponer de algunas pautas claras, de un manual de referencia, e incluso me atrevería a decir que de un carné de padre por puntos.

Afortunadamente, son bastantes los padres que deciden recibir una formación que les aporte estrategias para educar de forma adecuada. Podemos aprender a educar a los hijos antes incluso de ejercer como padres, o bien plantearnos la cuestión cuando llega el momento. No debemos esperar a que surjan las dificultades y los problemas para cuestionarnos entonces qué hemos debido de hacer mal y cómo podríamos haberlo hecho mejor.

Aprender a educar es prevenir. Muchas intervenciones profesionales en el ámbito familiar serían innecesarias si se hubiese realizado una labor previa de prevención, si se hubiera recibido una formación al menos básica que permitiese aplicar desde un inicio, ya desde el nacimiento del niño, muchos de los consejos que se exponen en el presente libro. Resulta más difícil intervenir cuando el conflicto ya se ha desatado, la situación se ha enquistado, y sus consecuencias han empezado a enturbiar la dinámica de las relaciones familiares.

En este sentido, probablemente los tres primeros años de la vida resultan decisivos. Constituyen una etapa en la que el niño comienza a construir su imagen del mundo y va configurando su forma de interactuar con él. Es un periodo crítico en el que las experiencias que se han vivido dejan una huella importante. Esto no quiere decir que lo que haya ocurrido en esos primeros años de la vida sea tan definitivo que no dé opción a posibles cambios posteriores que permitan mejorar o corregir, por ejemplo, posibles déficits.

Diversos profesionales, como es el caso de psicólogos, pedagogos, profesores y expertos afines, tienen el privilegio de conocer el tema de la educación por su propia formación académica. Esto les permite disponer de todo un arsenal de criterios y

estrategias.

Lo cierto es que muchas nociones y conocimientos básicos de psicología deberían estar al alcance de todas las personas. Constituyen un complemento necesario de la formación personal y aportan herramientas fundamentales para entender los principios que rigen la conducta, el pensamiento, las emociones y las relaciones humanas.

Pero, aunque educar requiere conocimiento y madurez, también precisa ilusión y deseo, y éste es el verdadero motor que afortunadamente mueve a muchos padres.

El papel de la familia

*Sois como arcos por donde vuestros hijos,
como flechas vivas, se proyectan.*

KHALIL GIBRAN

La sociedad se va adaptando progresivamente a las nuevas estructuras familiares que van surgiendo. Algunas resultan más complejas, y las interacciones entre sus miembros ya no ofrecen la claridad del reparto de funciones que era característico de la familia nuclear. Esta circunstancia hace necesario el establecimiento de nuevos encajes y adaptaciones en la relación familiar.

Los padres deben ir ajustándose a las nuevas circunstancias que se presentan en muchas familias, de modo que puedan garantizar el desempeño eficaz de sus funciones primordiales con respecto a los hijos:

- Cuidar las necesidades básicas: alimentación, protección, sostenimiento económico.
- Asegurar el bienestar emocional y el desarrollo psicológico: procurar seguridad y estabilidad, proporcionar afecto.

Socializar: transmitir 、 、 、 、 、 、 ◆ten su integración y adaptación social.

- Inculcar valores: establecer una conciencia moral en el niño, también como

parte de su socialización.

- Desarrollar la autonomía: posibilitar su individualidad, promover su desarrollo e independencia, facilitar su futura emancipación.

Además de los importantes roles como padre y madre, en las relaciones familiares los integrantes de la familia desempeñan papeles diversos: cónyuge, hijo/a, hermano/a. Cada miembro puede desempeñar parte de las funciones familiares, encargándose de realizar algunas actividades que son necesarias para que la familia desarrolle de modo eficaz las funciones que le son propias.

Hay tareas que han sido asignadas tradicionalmente a determinados, generalmente por convencionalismos sociales acerca del sexo del progenitor. En la actualidad se ha propiciado un mayor enriquecimiento de la familia, ya que se intentan compartir y repartir los quehaceres de forma más igualitaria, y se fomenta claramente la participación y la cooperación de todos.

Hoy en día, por ejemplo, se considera algo normal que el padre intervenga activamente en el cuidado de los más pequeños, o que la madre participe igualmente en el sostenimiento económico de la familia. Esto es especialmente beneficioso para la familia, siempre y cuando las ocupaciones externas de ambos progenitores no resulten incompatibles con la necesaria dedicación a las tareas de cuidado, atención y educación de sus hijos. Y esto es así de un modo especial durante los primeros años.

Por otra parte, en un intento de llevar al extremo la igualdad a la hora de democratizar excesivamente las relaciones familiares, en algunos casos se está llegando a correr el riesgo de confundir y entremezclar los roles. Los papeles de padre-madre por un lado, y los de hijo-hija por otro, deben quedar bien diferenciados en cuanto a sus funciones. Todos tienen obligaciones y derechos que deben ser aclarados, reconocidos y respetados. Vemos que en algunas familias son los hijos los que deciden, mientras que los padres no orientan, no dirigen y no ponen límites. Es evidente que tienen desdibujado su papel y están confundiendo su rol.

Pero los roles también deben ser suficientemente flexibles para que se puedan adaptar progresivamente y evolucionar según el niño vaya creciendo. Los límites irán

siendo, en general, más flexibles e irán cambiando en función de la edad del niño. El adolescente y el joven deben ir adquiriendo algunas responsabilidades y privilegios que serán propios de su edad. La adaptación de los roles en esas edades tiene mucho que ver con la necesaria democratización de las relaciones familiares.

La sociedad actual y la familia

La sociedad va evolucionando a una velocidad que a veces nos resulta desconcertante. Cada época va marcando unas costumbres, va dando prioridad a unos determinados valores y va determinando unas pautas de convivencia diferentes. Hemos ido viendo en las últimas décadas la influencia definitiva que han tenido diversos factores:

- Las distintas formas que adopta la estructura familiar.
- El incremento de la tasa de divorcios.
- La progresiva integración de la mujer en el ámbito laboral.
- El crecimiento de los grandes núcleos urbanos.
- La difícil conciliación de la vida laboral y familiar.
- Los casos de violencia doméstica.
- El aumento del fenómeno de la inmigración.
- La extensión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- El creciente proceso de globalización.
- Los estilos de vida más consumistas.
- El aumento del fracaso escolar.
- Las variaciones en las tasas de natalidad.

- La proliferación de sectas y diferentes grupos urbanos.
- Las dificultades en el acceso a la vivienda.
- La mayor permisividad en la sociedad.
- La difícil incorporación de los jóvenes al mundo laboral.
- El incremento de la violencia juvenil.
- La poderosa influencia de los medios de comunicación.

Éstos son sólo algunos de los componentes que han ido produciendo cambios importantes en lo que a las relaciones familiares y a la educación se refiere. Cabe plantearse si estamos hablando de causas o de consecuencias. En cualquier caso son elementos que están ahí, y que merecen un análisis y una reflexión. ¿Qué es lo que está fallando? ¿Tenemos problemas para adaptarnos a las demandas de los nuevos tiempos? ¿Hay realmente tantas carencias en nuestra forma de educar?

Los estilos educativos variaron, a juicio de muchos, como si de un péndulo se tratase. Se pasó de una educación rígida y autoritaria a una educación que con demasiada frecuencia ha resultado ser excesivamente liberal y permisiva. Del ordeno y mando «porque yo lo digo», se ha llegado incluso al maltrato psíquico y físico de los hijos a los padres. Algunas personas han pasado así de sentirse «esclavos» de sus padres a sentirse ahora «esclavos» de sus hijos, convertidos éstos en pequeños «amos», en domadores y tiranos dictadores, que parecen tener la sartén por el mango. Se ha llegado, por ejemplo, a situaciones en las que los padres se piensan bastante lo que van a decir a sus hijos, «no sea que les vayan a traumatizar».

¿Educar o instruir?

*El propósito de la educación es reemplazar
una mente vacía por una abierta.*

MALCOLM FORBES

Con frecuencia se utilizan los verbos «educar» e «instruir» como sinónimos. Hay

una importante similitud entre sus significados; sin embargo, se trata de expresiones que presentan diferencias de matiz bastante importantes.

«Instruir»: palabra que deriva del latín *instruere*, que significa enseñar. Instruir es informar, comunicar determinadas ideas, conocimientos o doctrinas de una forma sistemática. La instrucción implica la transmisión de normas, reglas o preceptos que deben ser cumplidos y tenidos en cuenta. A través de ella se trata de incorporar o «introducir» en la otra persona determinada información que debe conocer.

Cuando se utiliza el término «educar», que también deriva del latín, *educare*, además de ese componente de método, sabiduría y disciplina, se va aún más allá. Educar implica dirigir, encaminar, orientar. Mediante la educación se transmiten también preceptos, y se indica lo que es adecuado y lo que no lo es. Se trasladan además ejemplos, y se ejercita a la persona para que pueda desarrollar su potencial y perfeccionar sus facultades, tanto de índole intelectual como moral. El concepto de educar, más que la idea de «introducir» o poner dentro, alude a «extraer» de la persona aquello que de algún modo está en ella, aquello que el individuo posee de una forma u otra, y que puede ser desarrollado y potenciado si se le ofrecen las condiciones adecuadas.

Cada persona es única

¿Son todos los hijos iguales? ¿Se les debe tratar a todos de igual forma?

Es frecuente escuchar, en palabras de algunos padres, frases del tipo «queremos a todos nuestros hijos por igual», «les damos el mismo trato a todos». Las relaciones afectivas y el mundo emocional no resultan ser algo tan matemático y fácil de ponderar.

Con estas expresiones intentamos habitualmente hacer valer nuestra intención de ser justos. En ocasiones puede denotar cierta actitud de justificación ante lo inexplicable del hecho de que las estrategias educativas se han intentado aplicar por igual para todos y en cada caso han dado un resultado muy diferente. El estilo y las pautas educativas que se han utilizado con todos los hijos pueden ser muy similares, pero no se les educa a todos por igual.

Cada hijo es diferente, tiene su propia personalidad, y muestra cualidades y limitaciones que le distinguen claramente de sus hermanos y de los demás niños. Unos hijos requieren más apoyo en el ámbito del estudio, otros se muestran más independientes, los hay que solicitan más apoyo emocional, algunos se muestran especialmente reservados, otros solicitan que se les anime y motive, hay quien requiere de una mayor supervisión de su conducta. Así, por ejemplo, tendría poco sentido aplicar el mismo refuerzo en el estudio a todos por igual, o en todas las materias, sin discriminar aquellas en las que encuentran mayor dificultad.

Ser ecuánime implica procurar un trato imparcial, lo más justo posible, adaptado a las circunstancias específicas de cada persona. Muchos padres se plantean la cuestión de si están siendo justos con sus hijos. Y la duda en ocasiones se acentúa con los propios comentarios de éstos: «Es que a Javier le dejas hasta más tarde... », «Pues a mí no me habéis apoyado tanto con los estudios...». Los hijos precisan de un trato adaptado a sus propias características, y a las peculiaridades del particular sistema familiar en el que viven. Antes que abogar por una igualdad, a veces utópica y probablemente ineficaz, parece más conveniente aplicar criterios de equidad que nos ayuden a relacionarnos con cada hijo con arreglo a sus características o necesidades específicas.

Ni recetas ni varitas mágicas

¿Podemos hablar de una estrategia educativa única e infalible? En la educación no existen las varitas mágicas, no hay recetas estándar aplicables a cualquier persona o en cualquier circunstancia. Cada familia, cada persona, cada momento evolutivo, son únicos.

El éxito en la aplicación de nuevas estrategias educativas está vinculado con frecuencia a un cambio en las actitudes y en las conductas. El simple conocimiento de las mismas es tan sólo un requisito previo. Es necesario introducir, además, cambios precisos en la propia forma de actuar, en nuestros hábitos educativos y de interacción. Actuando como hemos actuado anteriormente no podemos esperar obtener unos resultados diferentes a los que ya hemos obtenido. Aunque la mayoría de los comportamientos a menudo están fuertemente arraigados, es preciso introducir

cambios en los mismos y hacer algo distinto, para obtener otros resultados. Una dificultad que podemos encontrar es el frecuente rechazo al cambio, la tendencia a que las cosas sean «como tienen que ser y como siempre han sido», unida a la tendencia a continuar repitiendo hábitos y conductas que ya se han mostrado ineficaces.

Antes de comenzar cualquier proceso de mejora, merece la pena reflexionar también sobre nuestra convicción de que los cambios que vamos a emprender van realmente a surtir efecto. Ésta es una cuestión clave. Introducir cambios sin una actitud adecuada, sin creer en su eficacia, o sin ser rigurosos y sistemáticos en su aplicación, con frecuencia nos lleva a no obtener los resultados deseados. Nuestra propia convicción en la capacidad de las personas para cambiar es, como veremos más adelante, una parte importante del éxito.

En el entorno familiar aquellos individuos, parejas y familias que muestran más flexibilidad obtienen una calidad mucho mayor en las interacciones diarias. Una actitud flexible abre las puertas a una convivencia más sana. Hay familias que se adaptan mejor a los cambios, mientras otras, aun habiendo cambiado las circunstancias, continúan repitiendo esquemas de conducta inadecuados e ineficaces en el nuevo contexto.

Del mismo modo, es fácil de entender que la aplicación rígida de las técnicas educativas, con independencia de las circunstancias particulares de cada caso, no suele dar los frutos deseados. Nuestra capacidad para adaptar las diferentes técnicas y para diseñar una estrategia personalizada nos acercará al éxito con mucha más probabilidad. Pero si nos limitamos a aplicar un método aprendido, sin entender el mecanismo que rige las conductas, sin analizar y decidir la oportunidad de su aplicación, y sin la adaptación necesaria a cada caso, difícilmente obtendremos el resultado esperado.

Obstáculos para el cambio

El camino que conduce a la mejora en las estrategias educativas puede encontrarse con algunos obstáculos que conviene anticipar.

El primero de ellos es la incertidumbre. A veces nos invade el miedo, la

inseguridad, la sensación de que si en algo hemos fallado anteriormente no vamos a saber hacerlo bien ahora. O pensamos que si introducimos cambios tal vez éstos se nos vayan de las manos.

Ese miedo se puede igualmente trasladar también a los hijos: «Tengo miedo de que a mi hijo le pueda pasar algo, de que no sea capaz de conseguirlo». Dos buenos antídotos contra el miedo son el valor y la acción. Afrontar de cara la situación, tomar decisiones, asumir riesgos y actuar es lo que, en definitiva, termina por disolver el miedo, nos aporta seguridad y confianza, y nos ofrece enseñanzas y nuevos aprendizajes, aun cuando los resultados no sean los esperados.

Otro de los obstáculos con los que nos encontramos frecuentemente es la queja. Podemos perder gran parte de nuestra energía lamentándonos sobre la situación sin hacer nada por cambiarla: «No soporto la forma en que me habla mi hijo»; «~No te da vergüenza cómo tienes tu cuarto, hecho una leonera?».

La queja suele perjudicar tanto a la persona que la manifiesta como a las personas de su entorno. Normalmente sume a los padres y a la familia en el descontento, en la negatividad, en el resentimiento.

Limitarse a protestar, desaprobar, criticar, reprochar, acusar o censurar, lejos de resolver los problemas acaba complicando las cosas. Podríamos aplicar el conocido lema de «no hay protesta sin propuesta». Aparte de manifestar la queja en el momento oportuno y de la forma más adecuada, conviene acompañarla de propuestas de solución, de alternativas de mejora.

En muchos casos, el obstáculo más importante para el cambio y la mejora tiene su origen en los sentimientos de culpabilidad, como vemos a continuación.

Padres culpabilizados

*Los niños comienzan por amar a los padres.
Cuando ya han crecido, los juzgan y, algunas veces,
hasta los perdonan.*

«Si nuestro hijo tiene problemas, será porque algo habremos hecho mal nosotros». Algunos padres se repiten esta idea una y otra vez, atribulados y desconcertados, mientras sus dudas no paran de crecer.

La aparición de conductas problemáticas en el hijo suele llevar a sus padres a preguntarse en qué han fallado:

- ¿Deberíamos haber pasado más tiempo juntas?
 - ¿No le hemos demostrado suficientemente nuestro afecto?
 - ¿Teníamos que haber dialogado más?
 - ¿No hemos sabido hacer valer nuestra autoridad?
 - ¿Deberíamos haber sido más severos?
 - ¿Puede ser consecuencia de los problemas en nuestra relación?
 - ¿No hemos sabido comprenderle?
- 0 ¿En qué nos hemos equivocado?

Algunos padres no necesitan ni tan siquiera del reproche del hijo para sentirse culpables. Se culpan directamente a sí mismos de cuantos infortunios ocurren.

Aunque a veces se pierdan los nervios y se llegue a hablar mal a los hijos, en la mente de éstos no sólo quedan hechos puntuales, sino también el sentir del día a día. Somos seres humanos, y no somos infalibles. Es natural perder la paciencia en ocasiones, pero esto no significa que uno se autocalifique como «mal padre» o «mala madre». El hecho de darnos cuenta, tomar conciencia de que podemos avanzar en el autocontrol, y el deseo y la intención de hacerlo mejor, son elementos muy importantes, y a veces casi suficientes para que se produzcan los cambios deseados.

Los sentimientos de culpa malsana difícilmente contribuirán a mejorar la situación, y ayudan poco a la hora de buscar soluciones. Habitualmente lo que hacen es empeorarla y terminan por enturbiar la relación. Sumergen al progenitor en la

inseguridad y lo convierten en rehén de su propia culpabilidad. El hijo, aunque esté descontento también con la situación, puede incluso aprovecharse de ella.

En no pocas ocasiones se pierde demasiado tiempo y energía poniéndose a la defensiva, buscando justificaciones o echando la culpa al cónyuge, al hijo o a la «juventud de hoy».

A perdonar se enseña perdonando, comprendiendo las equivocaciones, disculpando los errores. Es difícil perdonar a los hijos cuando el nivel de exigencia e intransigencia es desproporcionado. E igualmente será difícil enseñarles a disculpar también a los demás si los padres no son capaces de perdonarse a sí mismos por sus errores.

No hay que perder de vista que el objetivo es abordar las dificultades que hayan podido surgir, con cierta distancia y con la mayor objetividad posible. Es necesario ahondar en la búsqueda de las causas, asignar y compartir la responsabilidad y buscar soluciones óptimas de cara al futuro.

Los padres no son infalibles. Son seres humanos que pueden equivocarse. Pero en el propósito de la mayoría está el abordar la tarea educativa con la mejor intención posible. Es necesario reducir esa acusada tendencia a la culpabilidad con la que muchos padres pierden todo un caudal de energía que podrían aprovechar para poner remedios, cambiar y emprender nuevas prácticas educativas.

Capítulo II

La familia como sistema

*Lo único que los niños gastan incluso antes
que los zapatos son los padres.*

ANÓNIMO

El sistema familiar

Tanto la conducta como los rasgos básicos de personalidad de cada ser humano suelen mostrar cierta continuidad y estabilidad en el tiempo. No obstante, cambiando aspectos como el entorno, las circunstancias y el contexto en el que vive la persona, se pueden producir cambios significativos en su forma de ser y en sus comportamientos.

Si intentamos interpretar y entender la conducta de una persona, tomándola como individuo aislado, y sin conocer las relaciones que establece con los demás, difícilmente llegaríamos a comprender el sentido de la misma. Necesitamos conocer el contexto en el que dicha conducta ha tenido lugar. ¿Se comportan los hijos igual cuando está el padre, o la madre, o en casa de los abuelos? ¿Actúan igual en casa, o en el aula, o cuando están con sus amigos? ¿Ha ocurrido algún hecho importante o un cambio significativo que haya podido determinar variaciones en su conducta? Es evidente que la conducta de cada individuo no es independiente de su entorno ni de las relaciones que establece dentro del mismo.

No somos entidades aisladas, sino que formamos parte de sistemas en los que desempeñamos un determinado papel. Podemos definir un sistema como un conjunto de elementos que se interrelacionan entre sí, que se distribuyen determinadas funciones y las desarrollan, que se rigen por un conjunto de normas o reglas, manteniendo un cierto orden. Los sistemas se construyen con una finalidad, y una vez que alcanzan un cierto grado de estabilidad o equilibrio, tienden a mantenerlo.

La familia es un sistema, y para entender el papel que jugamos cada uno dentro de ese entramado de relaciones conviene revisar algunas de sus cuestiones:

- ¿Cuántas personas conforman el sistema familiar en su conjunto? Padres, hijos, abuelos, tíos, primos...
- ¿De qué sexo son y qué edad tienen cada uno de ellos?
- ¿Quiénes conviven en el domicilio familiar?
- ¿Con qué personas guardan una relación más estrecha?
- ¿Qué actividades realiza cada uno? Si trabaja, está en paro o jubilado, estudia, cuida del hogar...
- ¿Qué relaciones establecen entre ellos? Afecto, complicidad, discusión, rechazo, amistad...
- ¿Qué rasgos de personalidad son más característicos de cada uno de los miembros?
- ¿Qué circunstancias particulares pueden haber tenido una significación especial? Nacimientos, fallecimientos, embarazos, abortos, separaciones, amistades, enfermedades, discapacidades, paro, salidas del núcleo familiar, cambios de domicilio, de colegio, de trabajo...

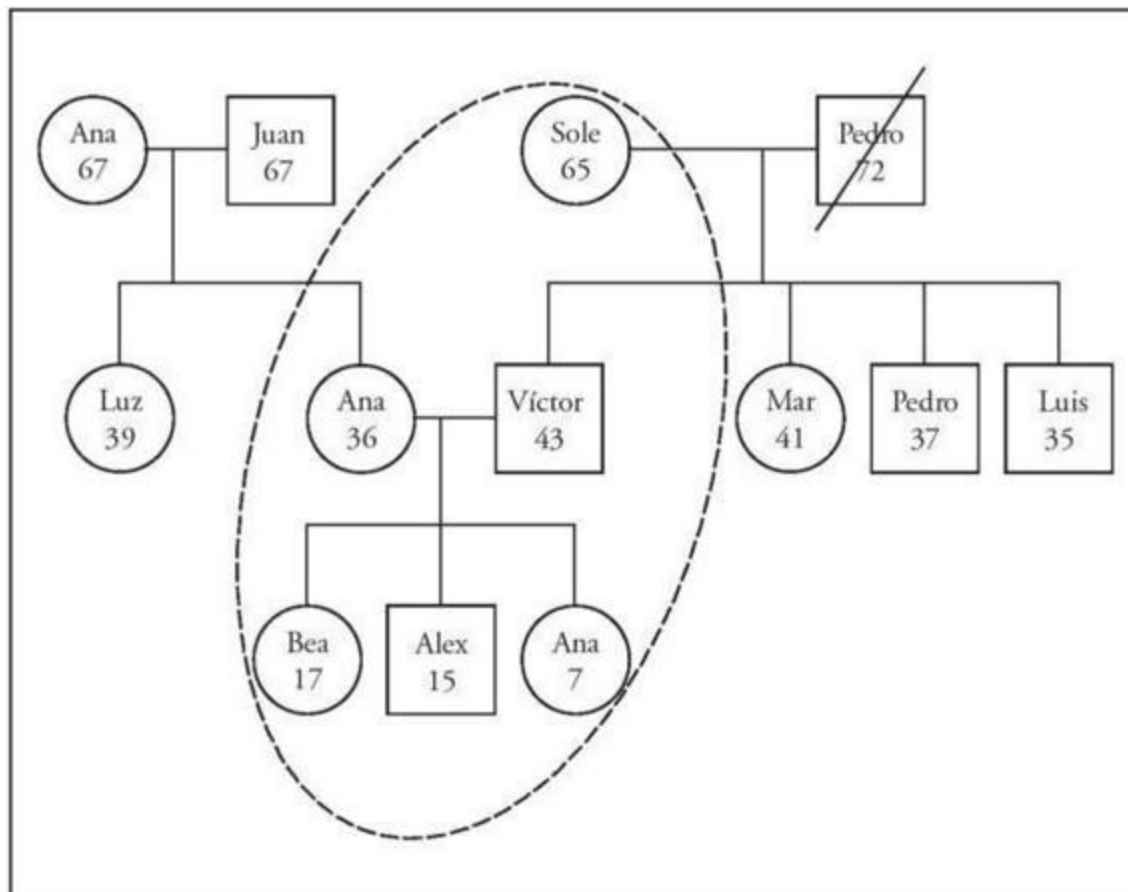
Algunas de las circunstancias anteriores pueden no haber tenido una repercusión significativa en el entorno familiar. Otras han podido producir un efecto positivo o negativo para todos o algunos de sus miembros.

Una aproximación gráfica

La representación gráfica nos permite realizar una primera aproximación al sistema familiar. En el cuadro adjunto que figura como ejemplo podemos ver que el género está representado por círculos para el sexo femenino y cuadrados para el masculino. Dentro de ellos aparecen escritos los nombres y las edades correspondientes.

A partir de esta representación gráfica del núcleo familiar podemos ya empezar a

describir y a analizar varios aspectos. La línea de puntos delimita aquellas personas que conviven y constituyen el núcleo familiar. En este caso la abuela paterna, viuda, convive con la familia, con lo que nos encontramos con una familia de seis miembros.



Representación del núcleo familiar (genograma)

Conocemos también el número de hijos, el lugar que ocupa cada uno según el orden de nacimiento, y la diferencia de edades que hay entre ellos. Se ponen de manifiesto algunas características diferenciales que se derivan del hecho de si en la familia hay un solo hijo, o una pareja, o muchos hermanos. En función de ello los hijos pueden mostrar diferencias significativas en socialización, grado de atención recibida, necesidades específicas. En consecuencia, lo adecuado sería que las estrategias educativas fueran también diferentes.

Vemos también el lugar que ocupan tanto el padre como la madre en relación a sus respectivos hermanos. La madre es la pequeña de dos hermanas, y el padre es el mayor de cuatro hermanos, seguido de una hermana y de otros dos hermanos más pequeños, también varones.

¿Tiene especial importancia prestar atención al orden de nacimiento de los hermanos? Podemos considerar que lo realmente importante son las características personales de cada uno de ellos. Sin embargo, el orden de nacimiento y las diferencias de edad son datos a tener en cuenta. Las características personales que a veces consideramos propias de cada individuo, casi heredadas, muchas veces son producto de las características de todas y cada una de las personas que viven bajo el mismo techo, de la convivencia y de la influencia mutua que se produce entre ellos.

El primogénito, el segundo y el pequeño

En una familia con tres hijos, a veces el simple hecho de ocupar un determinado lugar en ese orden de nacimientos va ligado a la asunción de un determinado papel en la familia. Esto, que lógicamente no siempre es así, puede provocar que en determinados casos se den características especiales en cada uno de ellos:

- **Primogénito:** muchas expectativas de los padres pueden volcarse de un modo especial sobre el primogénito. En ocasiones, si se trata de un varón, puede tender a reproducir la imagen paterna, mientras que si es una niña, suele tomar como modelo a la madre. El hecho de ser el mayor de los hermanos conlleva que a veces pueda ir asumiendo anticipadamente determinadas responsabilidades, reproduzca actitudes y valores paternos, y ejerza también de modelo para los más pequeños. Es posible que el primer hijo interiorice normas y pautas de conducta de los padres, muestre una especial responsabilidad, autoexigencia y cierto liderazgo, y desarrolle una elevada capacidad de resistencia a la frustración.
- **Segundo hijo:** a veces desempeña un papel que intenta equilibrar o complementar al que ejerce el primogénito. El segundo hermano se va ganando igualmente su posición en la familia, y a veces lo hace a partir del rol que juega el mayor. Puede mostrarse más autónomo, con más independencia de criterio. A veces disfruta de un mayor margen de autonomía, por lo que puede encontrarse el camino allanado por el hermano mayor o tener que abrir las puertas para ganar un mayor espacio de libertad. Probablemente desarrolle una especial iniciativa y creatividad, o un cierto grado de rebeldía, por oposición, o como complemento, al papel adoptado por el hermano mayor.

- El menor el pequeño de la casa puede recibir una atención especial incluso por parte de sus hermanos. En función de la conducta de aquéllos, puede manifestar cierta dependencia de sus hermanos mayores, solicitarles su ayuda. Aprende de ellos, convirtiéndolos también en modelos y en un referente a tener muy en cuenta. En determinados casos, su resistencia a la frustración podría ser menor que la de su hermano mayor. Aun cuando no sea necesariamente así, el pequeño de entre varios hermanos suele ser considerado como el consentido o el mimado de la casa, a veces tan sólo porque se presta atención a las demandas lógicas de su edad. Tiende, por ejemplo, a manifestar naturalidad o espontaneidad en su conducta, despierta cierta alegría y simpatía, e intenta mediar y conciliar en las discusiones. Cuando nace un tercer hijo, los padres ya han tenido tiempo de sumar, a la experiencia del primero, la experiencia añadida del segundo. Tienen conocimientos y criterios más claros, saben más o menos lo que hay que hacer, y suelen mostrar menos inseguridad y ansiedad respecto a lo que es en sí la tarea de educar.

Esta descripción, tal y como se comentaba anteriormente, no es en absoluto una regla general, sino un simple ejemplo de cómo a veces pueden distribuirse papeles y desarrollarse características personales a partir de la posición que cada miembro ocupa dentro de la familia. No podemos caer en la tentación de colgar a los hijos carteles como los de «responsable», «rebelde» o «consentido», respectivamente, a partir de la descripción anterior. Vemos tantos casos en los que esto no es así, que sería absurdo establecer una generalización tan simplista.

Lo que sí es cierto es que diferentes papeles y funciones se van desarrollando y desempeñando dentro del núcleo familiar, de modo que sus miembros tienden a mostrar características personales, actitudes, valores y conductas que permiten al sistema en su conjunto alcanzar un cierto grado de equilibrio. Fallece un abuelo, nace un nuevo hermano, se marcha del hogar uno de los hermanos, uno de los padres sale del núcleo familiar... Cuando alguna pieza de ese sistema cambia o desaparece, o se introduce una nueva, el resto de los elementos del conjunto deberá reajustarse con objeto de recuperar de nuevo la estabilidad. A veces, incluso, una mascota puede regular el intercambio afectivo en ese entorno familiar y cambiar la dinámica del mismo.

EL MAESTRO QUE APRENDE

ANDREA ALLIAUD *

Rev. Ensayos y Experiencias N° 23

* Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO) y Doctorada en Educación (UBA). Docente e Investigadora en formación Docente en el IICE (Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación) y en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Secretaria de Redacción de la Revista del IICE.

Desde siempre y conforme con la tarea desempeñada se pensó en el maestro como “el que enseña”. Menos frecuentes son los planteos, y ligados a ellos las propuestas, que contemplan al maestro que aprende, al “maestro aprendiz”. Sólo en la preparación profesional docente, momento que comúnmente suele identificarse con la formación inicial, se hace referencia al “alumno-maestro”. Pero una vez salidos del profesorado, los alumnos –maestros se convierten rápidamente en “maestros enseñantes”. Más allá de, o a pesar del, cambio abrupto de rol el enseñante sigue aprendiendo cuestiones ligadas al oficio de enseñar. Aprende en la escuela, de sus colegas, bajo circunstancias que poco tienen que ver con el aprendizaje formal.

La propuesta que orienta este trabajo consiste en desplazar la mirada de los lugares comúnmente aceptados para luego focalizar y repensar tanto la formación profesional como aquella que acontece en la cotidianidad de la escuela, ambas como instancias de la formación docente. El desplazamiento consiste en tratar de pensar en el maestro que enseña (y en sus necesidades) como un aprendiz justamente para potencializar los efectos de su enseñanza. Dicho en otros términos, habría que preguntarse primero cómo facilitar el aprendizaje de los maestros antes que cómo lograr que enseñen mejor. El mismo planteo conduce a ver al alumno-maestro en la instancia de preparación profesional como futuro enseñante, distinto del alumno que fue o del que se encontrará cuando ingrese a trabajar en la escuela. Para eso además de contemplar el espacio escolar al que se incorporará como profesional hay que considerar también la escuela que vivió como alumno.

Las reflexiones precedentes parten de considerar a la docencia como una actividad que requiere, además de conocimientos y estrategias metodológicas, un aprendizaje de oficio ligado directamente con la acción que sólo acontece en la medida que se realiza: el maestro aprende a enseñar enseñando, pero también aprende y aprendió a enseñar aprendiendo cuestiones ligadas a ese oficio durante su trayectoria escolar previa, como alumno del profesorado y en su rol de maestro de escuela.

Del análisis en profundidad de estos supuestos surgirán una serie de propuestas que pueden ser tenidas en cuenta en la formación (inicial y en servicio) docente.

Saberes de oficio

Los docentes no sólo enseñan actualizando los contenidos y las técnicas que hayan podido aprender. Su forma de enseñar (sostiene Perrenoud) se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Para el autor, la acción del enseñante depende a la vez del pensamiento racional guiado por saberes específicos y de reacciones gobernadas por esquemas menos

conscientes, *producto de su historia de vida y de su experiencia profesional*. Ambos se ponen en juego en situaciones particulares, coexisten y cooperan y sólo el análisis puede delimitarlos (Perrenoud, 1995). Lo que en las situaciones escolares concretas convive, en las propuestas de formación docente tiende a separarse. A la vez que se identifica el espacio de formación profesional (inicial o en servicio) como el único espacio de

aprendizaje legítimo para los docentes, se tiende a pensarlo sobre la base de saberes técnicos, obviando los “otros” saberes que el docente necesita y que se ponen en juego en la enseñanza.

Los problemas que se les plantean a los profesionales en el ejercicio de su práctica no siempre se muestran en forma de problemas bien definidos a los que simplemente hay que aplicar el conocimiento técnico; por el contrario, a menudo se manifiestan como situaciones poco definidas, desordenadas y problemáticas desde varios ángulos (Schön, 1992).

El maestro necesita saber lo que va a enseñar, necesita saber cómo enseñarlo pero con eso no es suficiente: “los docentes actúan de acuerdo a sus creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización” (Gimeno Sacristán, 1997: 107). Se ha demostrado que en la docencia las influencias informales en la socialización profesional han sido más decisivas que las formales. Terhart (1987) hacía referencia al “bajo impacto” de la formación inicial y a la importancia que tiene entre los docentes la formación en el lugar de trabajo.

Últimamente, ciertas orientaciones internacionales en la formación de los docentes demostraron interés por la configuración del “pensamiento práctico del profesor” que se expresa en las situaciones de enseñanza. Pérez Gómez (1988) lo define como “conjunto idiosincrático, y por tanto, en sí mismo coherente, de carácter cognitivo y afectivo, explicativo y normativo, de conocimientos, capacidades, teorías, creencias y actitudes” (Rodríguez Marcos, 1995: 37).

“Conocimiento personal” que surge de circunstancias, acciones y experiencias que tuvieron contenido afectivo o relevancia emocional para el individuo y “experiencial”, sujeto al cambio, determinado y orientado a la práctica. Tales saberes, ligados a la experiencia personal y al desarrollo profesional de cada sujeto, tienen sin embargo elementos comunes e integran la “cultura del trabajo de la enseñanza” como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y forma de hacer las cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también con el conocimiento) que son compartidos por los docentes que tienen que afrontar exigencias

y limitaciones similares en el transcurso de muchos años (Hargreaves, 1996).

Desde la gnoseología se habla de la experiencia como fuente de conocimiento. El conocimiento que deriva de la experiencia es intuitivo y sensible, “conocemos viviendo”. Aprehendemos de un modo inmediato e intuitivo lo inmediatamente dado. El contenido de ese conocimiento en la conciencia de los sujetos constituye las percepciones y representaciones. Pero si bien en la conformación de percepciones y representaciones la experiencia juega un papel relevante, también interviene el pensamiento (contenidos intelectuales de la conciencia) en su producción. Asimismo, “*la formación de nuestros conceptos está influida por la experiencia, por ende, en la génesis de nuestros conceptos tienen parte no sólo el pensamiento sino también la experiencia*”.

El saber apoyado en la experiencia se constituye en un “saber de referencia” que “*es la expresión de lo que el adulto ha tomado del mundo circundante, de los otros y de él mismo*” (Leray, 1995: 78).

Configura un marco para el aprendizaje ocupacional, contribuye a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo (Hargreaves, op. cit.). Por sus características, y su menor evidencia el saber que otorga la experiencia es frecuentemente obviado en las propuestas “formales” de la formación (inicial o en servicio) pero no por ello está ausente. Se pone en juego en la práctica concreta actuando como filtro o mediador de lo que explícitamente se enseñó. Se sabe que los saberes no se adquieren sin una movilización de todo lo que se aprendió precedentemente (lo cual incluye saberes explícitos e implícitos, conceptos y también percepciones y representaciones). Sobre este punto volveremos luego.

(...)

Mientras la instancia de formación “formal” siga divorciada de la “informal” (socialización) que acontece en las escuelas y mientras ésta no se contemple como un espacio de formación los intentos de cambio tenderán a neutralizarse.

“Los programas de formación y perfeccionamiento tienen poca incidencia en

su transformación ya que por lo general se destinan a la transmisión de contenidos y metodologías, obviando la experiencia acumulada. Educar y enseñar no es sólo transmitir contenidos (al margen del transmisor) sino propiciar un tipo de contacto con la cultura en su más amplio sentido incluyendo la acepción académica. La experiencia cultural del docente tiene mucho que ver con la experiencia que está llamado a provocar en los alumnos” (Gimeno Sacristán, 1997: 87)

¿Qué hacen los docentes en la escuela y en sus clases, cómo resuelven las situaciones que se les presentan? ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre su quehacer, sobre el conocimiento, sobre los alumnos? ¿Qué valoran, qué priorizan? ¿Qué creen que es lo mejor para los alumnos? La experiencia escolar que el docente fue acumulando en el transcurso de los años (la cual comprende la escuela vivida como alumno y la formación profesional) tiene incidencia en la tarea que desarrolla y en las consecuencias que de ella derivan.

Volvamos a la escuela

De lo que los maestros aprenden de su experiencia o de los otros maestros no todo es renovador. En muchos casos perdura lo que se hizo, lo que resultó antes que lo que trae dudas, lo nuevo.

“En la propia experiencia se aprenden esquemas prácticos. La gran mayoría de esos esquemas están adaptados a un escenario o contexto escolar, se han engendrado dentro del mismo y actúan como sus reproductores” (Gimeno Sacristán, op. cit.: 113)

En ese sentido, Terhart advierte, que más allá de las características de la formación inicial, el contacto progresivo con la práctica escolar lleva a una adaptación paulatina de sus estructuras. Y es durante este proceso “adaptativo”, que así caracterizado adquiere un tinte conservador, cuando afloran todos aquellos saberes, habilidades y reglas de acción que los docentes fueron adquiriendo a lo largo de toda su trayectoria escolar. La trayectoria escolar incluye todas las etapas de la escolaridad previa: jardín de infantes, escuela primaria, secundaria y aun la formación profesional. De este modo, la biografía escolar constituye una instancia formativa con importantes efectos en el ejercicio profesional de los docentes.

En su clásica obra *Schoolteacher* Lortie (1975) sostiene que la biografía escolar es la llave para entender la socialización profesional. Este aprendizaje previo a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas en los que se está en contacto permanente con la escuela, con los docentes. La escuela “vívida” constituye una importante fuente de experiencia personal. Para Lortie los rasgos

más tradicionales se adquieren durante estas primeras fases “formativas” y la influencia de la formación profesional tiene, en este sentido, escasas oportunidades.

Desde esta perspectiva, los saberes que circulan y se intercambian entre los maestros día a día no son del todo novedosos.

“Las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes a basarse en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza” (Hargreaves, op. cit.: 192)

En situaciones de emergencia se movilizan los esquemas interiorizados que se fueron conformando en el transcurso de la trayectoria escolar. Los esquemas interiorizados a partir de ciertas condiciones de existencia conforman hábitos o “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, generadores y organizadores de representaciones y prácticas” (Bourdieu, 1991: 92).

Frente a los imprevistos el profesor principiante reacciona en función de un hábito “poco” adecuado a la situación escolar. A lo largo de la experiencia el maestro construirá otros esquemas “mejor adaptados” y se conformará así un nuevo estrato del hábito (Perrenoud, op. cit.) La génesis del hábito proviene de la experiencia. Sus orígenes remiten a la experiencia escolar vivida como alumnos. Pero hay un continuum entre la experiencia docente que se consolida durante el desempeño y la previamente vivida.

Según Quiroga (1985) somos el punto de llegada de una trayectoria de aprendizajes en la que hemos ido construyendo un modelo

interno o matriz de encuentro con lo real. **Las condiciones en que se desarrollaron los aprendizajes dejan huellas a partir de las cuales aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, emociones y pensamientos: conformamos hábitos. Estos modelos internos o “matrices de aprendizaje” (personal y socialmente determinados) incluyen también un sistema de representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación. Al interpretar la realidad a partir de tales representaciones se ponen en juego determinadas concepciones sobre el conocimiento, el sujeto y el poder.**

Los modelos contruidos a lo largo de todas las etapas escolares no acceden directamente a la conciencia, de allí su carácter implícito. Sin embargo, en tanto componentes del “habitus”, se ponen en acto como principios organizadores y configuradores de las prácticas y representaciones del presente. De este modo, los “saberes implícitos”, acumulados durante el trayecto escolar, tienden a actualizarse en instancias de aprendizaje sin problematizarse.

“Porque aprendimos a aprender sin problematizar las formas de nuestro encuentro con lo real, ‘naturalizándolas’. Es decir, sin interrogarnos hasta dónde nuestras experiencias de aprendizaje y los modelos configurados en ellas favorecen o, por el contrario limitan, la apropiación de lo real”. (Quiroga, op. cit.: 50).

El carácter de durabilidad y permanencia de tales esquemas junto con los aspectos normativos y afectivos que caracterizan a las experiencias escolares justifica asimismo la firmeza de su impronta en tiempo presente.

Pero, además, el habitus como sistema de disposiciones adquirido en determinadas condiciones de existencia tiende a actualizarse en condiciones homólogas a aquellas que hicieron a su conformación (Bourdieu, op. cit.). Si la escuela como lugar de trabajo presenta rasgos muy parecidos a la escuela que se transitó en la época de alumno, se estará favoreciendo que las prácticas que el habitus organiza se ajusten a las condiciones pasadas de su producción y, al hacerlo, las mantengan.

La mayoría de las propuestas de formación docente que se desarrollan en

nuestro país ignoran la existencia de la biografía escolar de los futuros maestros. Al ignorar la dimensión formativa de la experiencia se obvia la reflexión sobre la escolarización en la que los futuros docentes fueron protagonistas directos durante no menos de quince años consecutivos. No se crean las condiciones que posibiliten que la escuela “vívada” sea revisada, analizada y trabajada con cierta distancia. Con excepción de algunas propuestas de formación alternativas, durante la llamada formación inicial no se considera el contexto institucional como tampoco el entorno social en el que los docentes van a llevar a cabo su tarea específica: la enseñanza. Se desconocen saberes, modelos, pautas de acción incorporadas y se ofrece, en cambio, más de lo mismo.

De manera coherente y continua con el proceso escolar previo, el proceso formativo no suele contemplar, ni la problematización de los modelos de aprendizaje ni las representaciones que esos modelos conllevan. Por el contrario, se los legitima como “la” única forma válida de aprender y de relacionarse con el entorno escolar. Aun cuando se propicie la incorporación de nuevos contenidos o de propuestas didácticas innovadoras, los aspectos formales de la formación se mantienen intactos. El ejemplo más claro aparece cuando desde las didácticas se transmiten propuestas “constructivistas” con métodos de enseñanza tradicionales. En la complementariedad y coherencia de la formación inicial respecto de la trayectoria escolar y de su posterior incidencia en la escuela se observa el “gran impacto” de la formación inicial al que hace referencia Suárez en sus estudios.

“Los estudios realizados permiten hipotetizar que los sentidos que se producen, reproducen y negocian, que circulan y compiten, en los distintos escenarios de formación inicial, mantienen una relación de continuidad o de complementariedad con las representaciones que circulan y son construidas en la escuela y que son sostenidas como válidas, legítimas y razonables por sus actores” (Suárez, 1994: 42).

Así concebida la formación inicial puede considerarse como una segunda fase de un proceso de socialización escolar marcado en su inicio por las etapas formativas previas y

seguido por la socialización profesional o formación que se lleva a cabo en el lugar de trabajo.

“En realidad cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional. La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno” (Gimeno Sacristán, 1992: 128).

Dadas las condiciones en las que se desarrolla la formación inicial de los maestros, en gran parte de los casos, podemos decir que ésta sirve para afianzar o reforzar los aprendizajes que los futuros

docentes han tenido en su época de alumnos. Varios estudios (Gimeno, F.; F. Enguita, M.) han señalado el isomorfismo que existe entre las prácticas que se desarrollan en los centros de formación y las prácticas que predominan en el sistema de enseñanza. Los aprendizajes previos no se cuestionan. Los modelos de aprender y enseñar se mantienen intactos. Las condiciones de la formación reproducen los escenarios escolares. La formación inicial sirve en todo caso para legitimar y así reforzar las representaciones que los futuros maestros fueron formando en su época de alumnos. El fuerte peso de los componentes normativos, hallado en los programas de estudio de las carreras docentes de nuestro país, los que prescriben formas de acción e incluso de pensamiento y de representación, evidencia el carácter predominantemente socializador de la formación profesional (Davini, 1997).

Algunas propuestas

Las características que con frecuencia asume la preparación profesional de los docentes podrían conducir a pensar que ésta no sirve por ser más de lo mismo, o también, suponer (siguiendo el análisis de otras experiencias) que sus efectos en caso de ser “liberadores” harán agua cuando los docentes enfrenten la práctica escolar.¹ Sin embargo, sostenemos que esta fase tiene un potencial crucial: “descuidarla es perder una de las mejores oportunidades de asentar nuevos estilos pedagógicos” (Gimeno 1992: 128). De acuerdo con este planteo, presentaremos algunas propuestas que pueden contribuir a pensar o re-pensar la formación docente.

La primera y más general la presentaremos como hipótesis: los efectos de la formación inicial o formación profesional serían otros si se la concibiera como “re-socialización” en lugar de como un proceso socializador en continuidad y complementariedad con las etapas anteriores.

De acuerdo con Berger y Luckmann (1983), en los procesos de re-socialización se

vuelven a atribuir ciertos acentos de realidad, reinterpretando radicalmente el significado de los hechos o personas de la biografía pasada. En la re-socialización el pasado se re-interpreta conforme a la realidad presente. Si considerásemos la biografía escolar de quienes se van a formar para ser maestros, es durante el proceso de formación profesional que habría que re-socializar, es decir, resignificar las experiencias pasadas (como alumnos) desde las demandas y características del presente (maestros o futuros maestros). El cambio de lugar en la cadena de transmisión es, a nuestro juicio, el aspecto fundamental sobre el que habría que trabajar la “ruptura”.

Ello implicaría re-estructurar las condiciones materiales y simbólicas de la formación. Entendida simplemente como socialización, el presente (la formación) se hallará en relación continua con el pasado (la biografía escolar).

Los procesos de re-socialización así concebidos requieren de:

- La presencia de individuos significantes a través de los cuales y con los cuales se construirá una “nueva” realidad.
- Unas condiciones tanto ambientales como conceptuales dispuestas para funcionar como “laboratorio” de producción de esa “nueva” realidad.

¹ Se utiliza aquí la imagen propuesta por Zeichner, K, en su artículo: “Are the effects of University Teacher Education ‘Washed Out’ by School Experience?” publicado junto con Tabachnick, R. En: Journal of Teacher Education, Vol. XXXII, N° 3, 1981.

En el campo de la formación docente estos planteos remiten a Schön (1992) cuando propone la creación de un practicum como situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Como un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, donde los estudiantes aprenden haciendo y revisando lo hecho bajo la dirección de tutores “experimentados” en esas líneas de trabajo.

Para el caso de la enseñanza puede resultar más efectiva la creación o recreación de situaciones a partir de la inserción directa en las distintas instancias de la vida escolar. Esta propuesta recupera el aprendizaje “situado” resaltado como valioso por los propios docentes. ¿Para qué inventar o crear situaciones “reales”, ricas y complejas, cuando en la realidad ellas son moneda corriente? ¿Para qué poner energía en producir el mejor caso para el análisis, cuando en las escuelas éstos abundan y son los que los maestros tendrán que enfrentar y resolver cotidianamente? El nuevo planteamiento de “practicum” propuesto por Zeichner (1993) incluye toda la variedad de observaciones y experiencias de enseñanza situadas en los centros escolares (Rodríguez Marcos, op. cit.: 48).

Sea cual fuere la forma es importante resaltar que **cuando en la formación se instale el hábito de trabajar los supuestos incorporados y de analizar críticamente las consecuencias que de ellos resultan se habrá asentado un nuevo estilo pedagógico que seguramente se beneficiará de encontrar continuidad en el ámbito laboral.**

Ocorre, sin embargo, que en la mayoría de nuestras escuelas suelen faltar espacios que posibiliten o favorezcan la reflexión sobre la práctica realizada y con ello que se puedan revisar los mecanismos que la sustentan.

“Algunas veces, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, es posible realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas (...). La reflexión es consciente y posee una función crítica al poner en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción y poder modelar la acción futura” (Schön, 1992: 32-34)

Cuando no hay espacio para la reflexión crítica, los saberes implícitos no se trabajan, no se cuestionan y así perdura lo que fue, lo

que es y lo que resulta. En los intercambios, las consultas o las charlas entre maestros frecuentemente se activan opiniones y creencias producidas y reproducidas en la vida escolar:

“... la creencia no alcanza la categoría especial de ‘saber’, sino cuando ha resistido el examen: es decir, cuando puede ser tratada como problemática y en efecto lo ha sido. Para que alguien nos convenza de que sabe, es preciso que veamos cómo sus ideas sobreviven a un examen crítico” (Carr y Kemmis, 1988: 60)

La apelación “acrítica” a los aprendizajes previos ya sea a los propios o a los de los otros es común entre los docentes. Pero cabe aclarar que las condiciones bajo las cuales se desarrolla la enseñanza favorecen que ello se produzca. De acuerdo con las características propias de la práctica docente, y de toda práctica, la reflexión requiere de espacios creados especialmente, ya que de lo contrario es improbable que acontezca.

“Debido a su total inmanencia a la duración la práctica está ligada con el tiempo y tiene así todas las características correlativas a éste. La irreversibilidad y su estructura temporal constituyen su sentido. Se da en condiciones que excluyen la distancia, la perspectiva, la panorámica, la demora y el desapego” (Bourdieu, op. cit.: 139).

Las tareas que realiza el profesor son simultáneas, variadas y numerosas. La impredecibilidad es otro de los rasgos del acontecer práctico fluido, siendo muy diversos los factores que lo condicionan. Otro, es la inmediatez con que se producen los acontecimientos (Gimeno Sacristán, 1992: 134). La práctica docente resulta así difícilmente controlada mientras transcurre. La práctica docente está, además, fuertemente condicionada por el medio social e institucional en el que se desarrolla y por la historia social y personal de los sujetos que la realizan. Esta práctica suele realizarse en condiciones de trabajo que favorecen la soledad y aislamiento (Ezpeleta, 1989; Remedi, 1993) de los docentes. Mientras la actividad del docente transcurre en “tiempo real”, la reflexión y el análisis sólo son posibles en “tiempo diferido”. Es necesario, entonces, que existan en las escuelas espacios desapegados del acontecer de la práctica para poder problematizar y cuestionar los modelos que la sustentan,

modelos que como vimos se fueron conformando a partir de todo el aprendizaje anterior y que hallan continuidad en las experiencias del presente. La ausencia de tales espacios obtura la posibilidad de reflexionar sobre lo hecho, lo cual favorece la naturalización de un *“modelo de aprendizaje destinado a la aceptación de lo instituido como un orden natural y auto evidente; matriz acrítica en la que todo cuestionamiento es significado como trasgresión”* (Quiroga, 1985: 54).

Tanto en los espacios de formación como en la cotidianidad escolar, los espacios de reflexión deberían, por su parte, propiciar el trabajo colectivo del cuerpo docente. Sólo así se podrán confrontar y analizar experiencias comunes y sacar conclusiones para la acción futura. (...)

Conforme con lo expuesto, el desapego de la práctica docente resultaría una condición necesaria para potenciar los efectos de esta fase de la formación. Por el contrario, el apego a la práctica profesional en el transcurso de la formación inicial provocaría un mismo efecto. Apego y desapego que en ambos casos tendría que basarse en la experiencia “vívida” pero que no se acotaría a ella.

El saber de los que enseñan (o los que van a enseñar) constituye el punto de partida para la reflexión crítica. Pero ésta se producirá cuando el saber teórico se integre al práctico bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción, a través de la reflexión y la revisión. No se trata de yuxtaponer el conocimiento teórico, racional, a la experiencia, sino de pensar y organizar sus relaciones en los espacios de reflexión (Rochex, 1997). Las relaciones son posibles ya que el contenido del saber que proporciona la experiencia *“... tiene una lógica, regida por leyes que aseguran la regulación y el equilibrio de un sistema de esquemas. El habitus no se opone al saber como el instinto a la razón”* (Perrenoud, op. cit.: 10)

La relación teoría / práctica es posible pero no se produce espontáneamente. Sin analizar y revisar críticamente teoría y práctica quedamos expuestos a las ideas que fuimos forjando en el pasado.

Pensar en propuestas de formación basadas en la reflexión, la indagación, no significa dejar de darle importancia a las dimensiones académica y técnica. Sin embargo, y a diferencia de lo que suele concebirse y realizarse en la formación docente, consideramos que los saberes teóricos y metodológicos, si bien tienen que remitir a las áreas y disciplinas plasmadas en los planes de formación del nivel para el que se está formando el docente, necesariamente tienen que incluir otras. Contenidos ligados a la historia, política, sociología y procesos culturales involucrados en el proceso educativo, no pueden ser ignorados. Temáticas tales como discurso, sujeto, poder, conflicto, no pueden obviarse entre quienes trabajen en el sistema educativo si se pretende que la indagación no quede reducida a la dimensión técnica de la enseñanza. Algo similar ocurre con las metodologías. No basta que el docente sepa cuál es la mejor manera de transmitir un contenido X. Tiene que saber también sobre las metodologías ligadas a la producción de ese conocimiento y, en general, a las de la disciplina que lo involucra.

Finalmente, el desapego de la práctica profesional entre los maestros en ejercicio y el apego a ella durante la formación inicial implicaría un nivel de organización institucional que posibilite una mayor participación de las escuelas (de los docentes) en los institutos de formación y un involucramiento mayor de ellos (de los futuros docentes) en los centros de enseñanza. Asimismo, la dinámica institucional tendría que contemplar programas de seguimiento y apoyo para los docentes que recién se inician. En este caso, los espacios de reflexión podrían destinarse al intercambio y sobre todo a la producción de propuestas y experiencias, entre noveles y experimentados, y entre ambos y los formadores, tratando de superar el lugar de aplicadores o reproductores de lo que otros hicieron, en el que generalmente quedan colocados los “iniciados”. Estas propuestas merecerían un desarrollo más extenso y detenido, simplemente pretendimos enunciarlas dadas su relevancia y su inexistencia en las escuelas y centros formadores.

Las cuestiones expuestas modifican el concepto de enseñanza y también el de transformación. Incluyen la reflexión, la indagación, la investigación de la actividad realizada y de sus fines. Van más allá de la transmisión o reproducción de conocimientos "válidos". La experiencia acumulada por los sujetos y las instituciones se convierte en el insumo fundamental de la formación (inicial o en servicio) y también de las transformaciones. Parten de la realidad antes que de fórmulas abstractas y externas que pretenden modificarla. Aunque atañen al rol docente involucran directamente al conocimiento, a los sujetos y al poder. Sus efectos, en cambio nos atañen e involucran a todos.

Bibliografía

- Alliaud, A., *"La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles"*, Proyecto de investigación. Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1997.
- Berger, P. y Luckmann, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1983.
- Bourdieu, P., *El sentido práctico*, México, Taurus, 1991.
- Carr, W. y Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1988.
- Davini, M. C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Davini, M. C., "Historias e iniciaciones". Panel del Seminario *La formación docente: explorando problemáticas teóricas*. Dirección de Educación Superior. Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, 1997.
- Edwards, V., "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente", en Seminario *Cómo aprende y cómo enseña el docente*, Santiago, Chile (mimeo), 1993.
- Ezpeleta, J., *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina / UNESCO, 1989.
- Gimeno Sacristán, J., "Profesionalización docente y cambio educativo", en: Alliaud, A., y Duschatzky, L. (comp.). 1992. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992.
- Gimeno Sacristán, J., *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Buenos Aires, Ideas, 1997.
- Hargreaves, A., *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.
- Hessen, J., *Teoría del conocimiento*, México, Porrúa, 1996.
- Leray, C., "Recherche sur les histories de vie en formation", en: *Revue Française de Pédagogie*, N° 112, 1995.
- Lortie, D., *Schoolteacher*, Chicago, The University of Chicago Press, 1975.
- Perrenoud, P., "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratique et prise de conscience", Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Génova (mimeo), 1995.
- Quiroga, A., "El sujeto en el proceso de conocimiento", Notas para el Seminario *Proceso educativo en Paulo Freire y E. Pichon Riviere*, a cargo de Paulo Freire y Ana P. de Quiroga, realizado en San Pablo, Brasil, 1985.
- Remedi, E., "Formas de interpelación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas", en: Seminario *Cómo aprende y cómo enseña el docente*, Santiago, Chile (mimeo), 1993.
- Rochex, "Iniciación a la docencia", Ponencia presentada en el Seminario *La formación docente: explorando problemáticas teóricas*. Dirección de Educación Superior. Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, 1997.
- Rodríguez Marcos, A.. (coord.). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*, Madrid, Narcea, 1995.
- Suárez, D., "Formación docente, curriculum e identidad. Aportes para la comprensión crítica de la construcción social del magisterio", en: *Revista Argentina de Educación*, N° 22, AGCE, Buenos Aires, 1994.
- Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós / MEC, 1987.
- Terhart, E., "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en: *Revista de Educación* N° 284, Madrid, MEC, 1987.

INTRODUCCIÓN

Niños y jóvenes agrupados en un aula de acuerdo con su edad, sin importar sus fortalezas o debilidades, sus ritmos o necesidades. Todos cursan las mismas materias, rinden los mismos exámenes y cuentan con el mismo tiempo para cumplir con lo esperado.

Suena el timbre para salir al recreo y volver a entrar al aula. ¿Son escuelas o fábricas? ¿Qué objetivo cumple hoy la educación: desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico de los chicos o fomentar la producción en masa de mano de obra?

De un tiempo a esta parte, todos sabemos que la educación necesita un gran cambio. Dicha transformación comienza no solo en los contenidos que debemos enseñar, sino también en las estrategias para transmitirlos y en el rol de quien asume esa tarea.

La metamorfosis del sistema implica también pensar en una renovación de la arquitectura escolar. ¿Qué escuela deseamos? ¿Un depósito de niños o un espacio donde se pueda aprender, crear, pensar, sentir, relacionarse, concentrarse, producir, cooperar, energizarse, activarse y llegar al máximo potencial? Suena poco lógico esperar que nuestros alumnos sean innovadores, autónomos, que piensen de manera creativa y crítica, que sean empáticos y solidarios en un sistema que los coloca en una "cubetera". En este sistema que los empareja, los nivela y espera lo mismo de todos, se nos presenta la realidad ante nuestros ojos:

■ Cada niño es único y diferente,
como única debiera ser su educación... ■

Uno de los grandes desafíos que nos presenta el contexto actual es preparar a nuestros alumnos para un futuro desconocido. Un futuro que no podemos predecir. No tenemos ni la más remota idea de cómo será el mundo en cinco o diez años, pero aun así, educamos para ese mundo.

Si el objetivo de la escuela es preparar a los alumnos para un mun-

do incierto, ambiguo, cambiante y versátil, ¿cómo hacemos para que, cuando se encuentren con algo nuevo, en vez de apelar a conocimientos memorizados, puedan pensar? Necesitamos que nuestros alumnos no se encorseten en este modelo pasivo, en el que solo deben observar y escuchar. Necesitamos ponerlos a hacer, a resolver, a involucrarse con su propio aprendizaje.

Este nuevo siglo nos obliga no solo a lograr que los niños aprendan, sino también a enseñarles a desaprender y a reaprender por sí mismos.

En un contexto saturado de información, en el que lo que deseamos conocer está a un clic de distancia, ¿la enseñanza debe continuar basada en la transmisión de información o debemos dedicarnos a enseñar por habilidades? Los educadores estamos convencidos de que nuestros alumnos no solo deben estar informados, sino que también deben saber qué hacer con esa información: dónde, cuándo y cómo utilizarla.

¿Y qué pasa con el talento de los niños? ¿Cuántos chicos pasan por las aulas sin que nadie se percate de sus habilidades excepcionales para una determinada actividad? ¿Qué lugar les damos a esos talentos en la escuela?

Los sistemas educativos nacionales nacen en los albores de la Revolución Industrial, con el claro objetivo de formar mano de obra para el trabajo. Esa intención primaria, lamentablemente, sigue vigente y a contramano de los cambios del mundo actual. Seguimos dándoles mucho más crédito a las materias tradicionales que a otras, alejamos a muchos niños y jóvenes de sus pasiones o fortalezas. Tal vez no son buenos para la matemática, pero son maravillosos para la música, los deportes, el arte o las ciencias. Pero claro, pareciera que esto no alcanzara en un sistema que ensalza las fortalezas académicas por sobre las artísticas, las habilidades “blandas”, o el deporte.

Uno de los grandes problemas a los que se enfrentan los chicos de hoy es la inmediatez: quieren todo ya. Con toda la información al alcance de la mano y a la velocidad de la luz, estos chicos ya no quieren esperar. ¡No necesitan esperar! ¡Ni pensar!

Sin embargo, el pensamiento es el bien más importante que puede desarrollar un niño. Puede ayudarlo a generar una idea para resolver

un problema, a persuadir, a generar impacto, a confiar en él mismo y cambiar el mundo. No sabemos qué les deparará el destino a nuestros alumnos. Brindarles herramientas para poder discernir y pensar será clave para su futuro.

Puede resultar demasiado obvio desear que los chicos piensen por sí mismos, pero en la práctica sigue siendo un desafío, y hoy es más ciencia ficción que realidad. Nos entristece ver cómo chicos universitarios no pueden leer o comprender párrafos de mediana dificultad, o copian y pegan información de internet. También nos angustia saber que muchos chicos imitan comportamientos sin sopesar ventajas y desventajas. Lamentablemente, el pensamiento crítico no está en la escena principal de nuestras aulas, como debería.

Ya no es necesario pensar o recordar cómo ir de un lugar a otro: Waze o Google Maps nos dicen cómo llegar. Estudiar un idioma ya no es tan determinante: Google traduce y nos sirve de diccionario "a la carta". Para editar un documento, tampoco hay que pensar mucho: el celular sabe cómo hacerlo. Claramente, en este escenario, los chicos cada vez piensan menos.

La pregunta es: ¿se puede enseñar a pensar?
No solo se puede, se debe.

Ser conscientes de que los alumnos deben pensar de manera crítica no significa que puedan hacerlo, debemos brindarles las herramientas para desarrollar las habilidades necesarias. Y aquí es donde se torna clave el rol docente. Cuando el docente posee el conocimiento, las habilidades y el deseo, entonces puede brindarles a los alumnos las oportunidades para lograr todo aquello que desean. Cuando hablo del deseo me refiero a que queremos que nuestros alumnos desplieguen el pensamiento crítico, que tengan integridad y autonomía. El problema es que, en muchos casos, la escuela no enseña a pensar, y en otros, enseña a no pensar. Queremos que desarrollen el autoconocimiento, que estén en contacto con sus fortalezas, sus potencialidades, sus talentos y que sepan y puedan desarrollarlos.

Pero nuestros estudiantes vinieron al mundo cuando Google ya existía, su universo está compuesto por tecnología. Saben cómo ac-

ceder a la información en segundos, tienen la posibilidad de aprender lo que sea, donde sea y cuando sea. La ubicuidad es parte de la cotidianeidad.

Así se llega a otra de las grandes dificultades a las que se enfrentan muchos niños y jóvenes y es que forman parte de la generación de la gratificación. Con el sentimiento de inmediatez que nos provoca el celular en particular, y la tecnología en general, estos chicos necesitan todo ya. No poder dilatar la gratificación trae como consecuencia graves problemas de frustración. En este contexto, no solo necesitan resolver cuestiones de manera inmediata, sino que también demandan respuestas rápidas.

Desde el punto de vista de la educación, este es otro desafío, ya que la base de cualquier aprendizaje es poder capitalizar y desdramatizar los errores, pero ¿cómo hacemos para que puedan aprender de las equivocaciones chicos que tienen tan baja tolerancia a la frustración? ¿Está preparado el sistema educativo para poner el foco en aprender y no simplemente en aprobar?

■ Si estudian para aprobar
y enseñamos para que aprueben,
¿dónde quedó el aprender? ■

De hecho, muchos estudiantes hacen trampa en los exámenes porque el sistema educativo valora más las calificaciones que el aprendizaje.

Cuando los docentes ponen el foco en que sus alumnos aprueben exámenes, pero no los entrenan para pensar de manera crítica o creativa, están enviando un mensaje claro: el objetivo de la escuela es aprobar. ¿Es ese, realmente, el objetivo de la escuela?

Hasta que no volvamos a despertar la curiosidad y la creatividad en los estudiantes –que ellos comprendan que cometer errores es parte del aprendizaje y disfruten de la aventura del saber– seguiremos asombrándonos con la creatividad de los chicos para copiarse. Después de todo, están tratando de hacer lo que se les pide: aprobar.

¿Qué pasó con la aventura del saber? ¿Cómo hacemos en este contexto para preparar alumnos que piensen, colaboren, sean creativos,

INTRODUCCIÓN

y solidarios? Con esta realidad, ¿les estamos dando a nuestros alumnos las mejores oportunidades de éxito en este nuevo mundo que se viene?

Por otro lado, y teniendo en cuenta que todo cambio o transformación requiere profesionales idóneos y comprometidos, resulta de suma importancia que los centros de formación docente o profesores modernicen sus planes de estudio y capaciten a sus docentes, para que sus egresados, futuros docentes, puedan llegar al aula con los conocimientos necesarios para lograr la tan mentada transformación educativa.

A no asustarse. Tampoco es cuestión de estar inventando la rueda todo el tiempo. La educación debe transformarse, eso es indiscutible, pero no se puede pasar de la noche a la mañana sin pasar por el amanecer.

Después de más de treinta años en la docencia aprendí dos cosas fundamentales: la primera es la importancia del vínculo, y la segunda, la importancia de la ciencia y la investigación. De todo eso hablaremos en este libro. Tenemos mucho de qué conversar.

¡Bienvenidos!

Laura

ANTES DE EMPEZAR

“Los docentes muchas veces miran con especial desazón el fin de un orden escolar existente, considerado internamente como sagrado, vivido como reivindicación de una cultura, que nunca fue tal. No soportan sobre sus hombros el peso de una institución que se les ha venido encima, pero que tampoco se animan a reconstruir. Prefieren la ruina conocida al desafío de rearmar los nuevos cimientos”.

François Dubet. *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, 2006.

¡TU TURNO!

1. ¿Estás de acuerdo con la cita de Dubet? ¿Por qué?

.....

.....

.....

2. ¿Crees que los alumnos necesitan un cambio en la educación que están recibiendo?

.....

.....

.....

3. ¿Estamos los profesionales de la educación preparados para un cambio en el sistema educativo?

.....

.....

.....

CAPÍTULO 1

"LAS COSAS SIEMPRE SE HICIERON ASÍ"

Cuentos que cuento

Una noche, Mariana decidió hacer la receta familiar de colita de cuadril al horno con papas, para cenar. Lo primero que hizo fue tomar la carne y cortarle unos diez centímetros de la punta para luego colocarla sobre la asadera. Su pareja, al verla hacer esto, le preguntó: "¿Por qué siempre que haces colita de cuadril le cortas la punta?". Mariana, algo desconcertada y a la vez contrariada, le respondió: "Porque siempre se hizo así... mi mamá siempre lo hizo así, mi abuela también. Se hace así".

Unos días después, cuando fue a visitar a su mamá, Mariana le preguntó: "Mamá, ¿por qué hay que cortarle unos diez centímetros de la punta a la colita de cuadril antes de ponerla al horno?". Su madre, sorprendida, le respondió: "No lo sé, hija, yo siempre lo he hecho así porque tu abuela la hacía siempre así. Mejor vamos a llamarla y le preguntamos".

Luego de escuchar la pregunta con atención, la abuela contesta: "Y, yo corto la punta de la colita de cuadril, simplemente, porque mi asadera es pequeña... si no, no entra".

Este relato nos muestra cómo, en ocasiones, repetimos conductas de modo rutinario, sin preguntarnos por qué lo hacemos. Nunca nadie se planteó una manera diferente de hacer las cosas. Lamentablemente, en la educación muchas veces sucede lo mismo.

PARA REFLEXIONAR

¿Por qué en muchísimas aulas seguimos viendo alumnos sentados en hileras mirándose las nuca a sus compañeros? ¿Por qué se siguen abordando los espacios curriculares como si fuesen compartimentos estancos? ¿Por qué existe supremacía de las disciplinas más tradicionales por sobre las artísticas (música, danzas, pintura) o el deporte? ¿Por qué tenemos horarios fijos para salir al recreo que no nos permiten disponer de más tiempo cuando los alumnos están absolutamente involucrados en una actividad? ¿Por qué se les sigue tomando el mismo examen a todos los alumnos y todos cuentan con el mismo tiempo para completarlo? ¿Por qué se espera que los chicos estén sentados derechos y sin hablar en el aula? ¿Por qué algunos docentes siguen pensando que "la letra con sangre entra"?

¡TU TURNO!

1. ¿Qué otras cuestiones te hacen suponer que en muchas escuelas se sigue enseñando como en el siglo pasado?

.....

.....

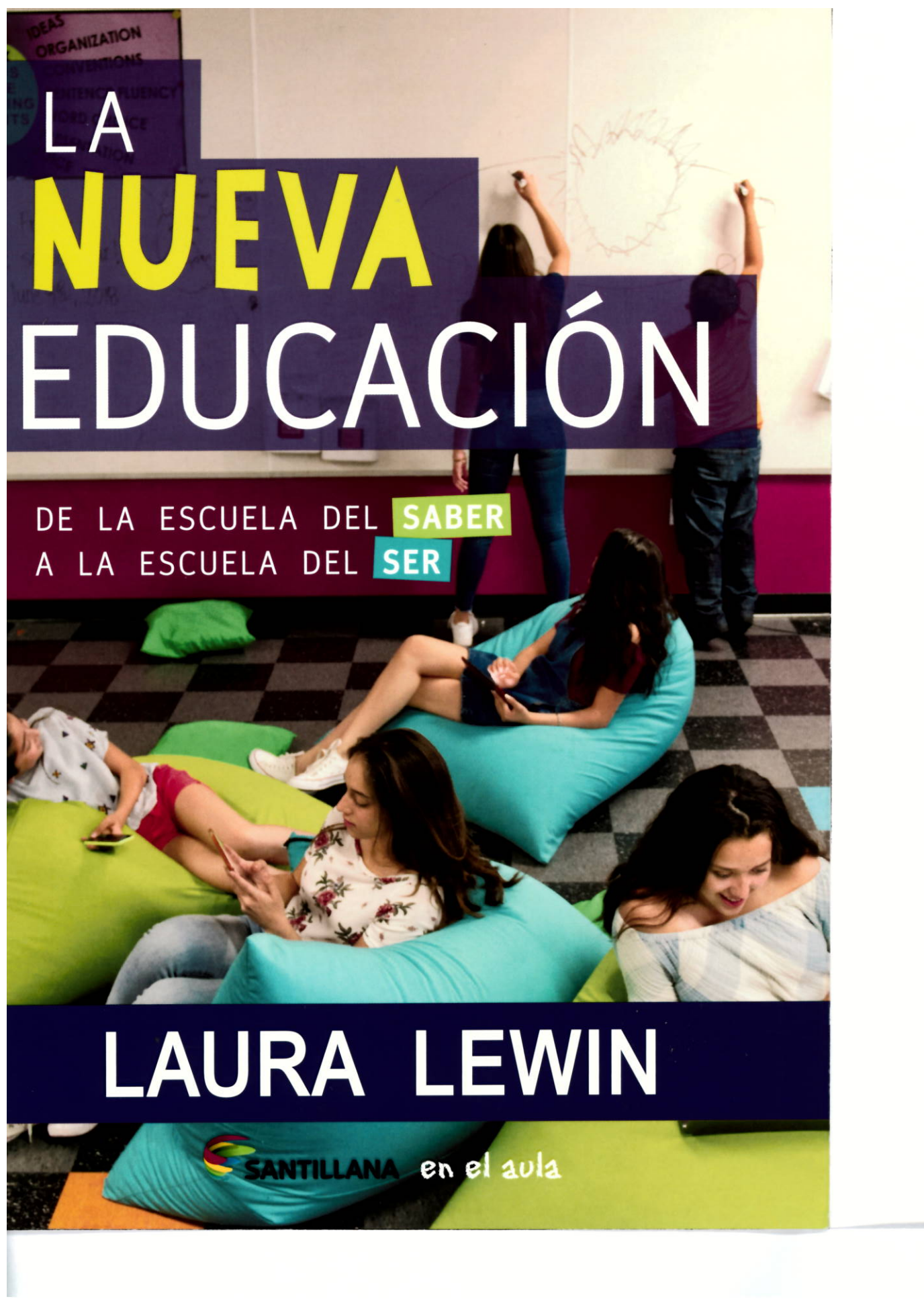
.....

2. ¿Qué piensas de cambiar estas cuestiones? ¿Te animas a generar cambios en tu práctica áulica o institución? ¿Has pensado cómo hacerlo?

.....

.....

.....



LA NUEVA EDUCACIÓN

DE LA ESCUELA DEL **SABER**
A LA ESCUELA DEL **SER**

LAURA LEWIN



SANTILLANA en el aula

La nueva educación

De la escuela del saber
a la escuela del ser

LAURA LEWIN

CAPÍTULO 3

TODOS LOS ALUMNOS SON DIFERENTES

Cuentos que cuento

Gillian comenzó a tener problemas en el colegio porque sus docentes decían que no podía quedarse quieta ni concentrarse en clase. Sus padres recibían notas de sus maestros en las que les advertían que la niña fomentaba la indisciplina y que distraía a la clase. Además, señalaban que tenía baja concentración y que su rendimiento académico dejaba mucho que desear. En esas comunicaciones llegaron a sugerirles que la niña padecía un trastorno de aprendizaje.

Su madre, preocupada por la situación, la llevó a un psicólogo para que la ayudara a ser “normal”, igual que los otros niños comunes y corrientes. Después de escuchar a Gillian durante un buen rato, el psicólogo le dijo a la niña que saldría unos momentos para hablar con su madre en privado. Una vez solos, el doctor le dijo a la mujer que observara atentamente a Gillian. Él había notado que la niña tranquilamente movía sus pies al ritmo de la música que se escuchaba en la radio del consultorio mientras charlaban. En otras palabras, Gillian sí tenía la capacidad de estar atenta y concentrarse, es decir que no tenía problemas de aprendizaje, sino que necesitaba llegar a él de una manera distinta que la mayoría de los niños de la clase. La recomendación del médico fue que la inscribiera en una escuela de baile.

Gillian Lynn (1926-2018) nació en Inglaterra y fue la creadora, en 1963, de un *show* que combinaba jazz, danza clásica y diálogos que le sirvió para darse a conocer y triunfar más adelante en Broadway. Entre sus coreografías destacadas se encuentra la de *The Phantom of the Opera* (*El fantasma de la Ópera*), vista por más de cien millones de personas en Londres y con más de 3.200 millones de dólares de recaudación. También se la conoce por sus coreografías

y dirección para televisión de *The Muppet Show* (*Los Muppets*) y fue la coreógrafa del mundialmente aclamado musical *Cats*.

Años más tarde, la propia Gillian afirmó: "Fue maravilloso encontrarse con tanta gente que tampoco podía estar quieta y necesitaba moverse para pensar".

Imaginemos qué hubiese pasado con Gillian si solo la hubiesen castigado por su "déficit de atención", la hubiesen diagnosticado o medicado, o si no la hubiesen acompañado en su pasión. ¿Qué hubiera pasado con todo ese talento? ¿Qué hubiera sucedido con Gillian si hubiese tenido que "jugar a ser la alumna típica"? Ya lo decía Carl Jung: "Todos nacemos originales y morimos copias".

Debemos aceptar a los chicos como son, no como quisiéramos que fuesen. Cuando los aceptamos sin juzgarlos, les estamos enseñando a aceptarse a ellos mismos. Después de todo, ¿quiénes somos nosotros para juzgarlos? No lo olvides, tanto la aprobación como la desaprobación son dos caras de una misma moneda: el control.

Cuentos que cuento

Hay un breve cuento del psicólogo argentino Jorge Bucay que profundiza un poco más en este punto que me interesa señalar. El relato se titula "Cómo crecer" y está incluido en el libro *26 cuentos para pensar*. En él, el autor señala cómo un rey descubre que sus árboles y arbustos estaban muriendo porque no se sentían tan bellos o tan altos como los demás. Así, por ejemplo, describe el cuento que el roble se sentía enano frente al pino, que este envidiaba a la vid porque ella sí podía dar uvas, que la vid quería ser rosa y florecer en colores, y la rosa quería ser un árbol fuerte como el roble. El rey, preocupado, miró hacia atrás en medio de tanta agonía de sus plantas y vislumbró una fresia que se veía saludable y fuerte. Al verla le preguntó por qué creía que estaba así mientras el resto estaba tan caído. La fresia le respondió que suponía que era porque siempre había tenido en claro que, cuando el rey la plantó, quería fresias y no otra cosa. Y entonces se propuso ser la mejor fresia que pudiera ser.

Si entendemos que cada alumno es diferente y tiene sus propios talentos, necesidades, tiempos y estilos de aprendizaje, no hay otro camino que personalizar la educación. Cada niño es único, como única debe ser su educación.

Es muy difícil enseñarle a un alumno que pierde su curiosidad, pierde el interés por aprender, o no está abierto a ser motivado o inspirado. Por lo tanto, me pregunto: ¿qué pasa cuando es la misma escuela la que no ve que un alumno se está apagando, y que por lo tanto lo está perdiendo?

Escuelas para la diversidad: personalizar la enseñanza

■ El talento no se exige, se inspira. No se capitaliza, se estimula. No se impone, se respeta. Para gestionar el talento, se requiere talento. ■

Todos somos diferentes, únicos y especiales. Algunos niños y jóvenes tienen necesidades diversas para acceder a los aprendizajes, en relación con su curso o edad. No sería raro que en cualquier curso pudieras encontrarte con alumnos con necesidades especiales como:

- Enfermedades crónicas.
- Altas capacidades.
- Trastornos del Espectro Autista (TEA).
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad visual.
- Trastorno por Déficit de Atención (TDA).
- Dificultades de lenguaje y comunicación.
- Trastorno del aprendizaje (dislexia, discalculia).
- Discapacidades físicas.
- Dispraxia.
- Problemas de salud mental, entre otra.

Para acompañarlos, es necesario diseñar estrategias específicas que fortalezcan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo, y promuevan la accesibilidad. Entre otras, podemos sugerir:

- *Accesibilidad a la información:* ofrecer modos alternativos, en forma auditiva, táctil, visual y combinación entre estos recursos.
- *Accesibilidad a formas de respuesta:* permitir a los estudiantes dar respuesta a través de distintas maneras y con la utilización de diversos dispositivos o ayudas técnicas o tecnológicas diseñadas para disminuir las barreras que interfieran en los aprendizajes.
- *Accesibilidad en el entorno:* la organización del entorno debe permitir a los estudiantes el acceso autónomo, mediante adecuaciones en los espacios, ubicación, y las condiciones en las que se desarrolla la tarea, actividad o evaluación.
- *Accesibilidad en la organización del tiempo y horario:* consiste en modificaciones en la forma en que se estructura el horario o el tiempo para desarrollar las clases o evaluaciones.

Casos reales que nos hacen pensar

Este joven era brillante. Brillante en todo sentido: creativo, comprometido, buen compañero. Hacía los videos más originales para sus clases y presentaba los proyectos más innovadores. Era el alumno que todo docente quería tener. Sin embargo, tener todas las asignaturas aprobadas, en este colegio exigente, le suponía a este joven un estrés emocional enorme. Es más, había noches en las que no dormía para poder cumplir con todo. Cuando copiaba del pizarrón, copiaba de a una palabra a la vez, sin poder retener el resto de la información.

A medida que pasaban los años, cada vez le costaba más estar a la altura de las circunstancias y empezó a colapsar. Entró en una depresión.

En su escuela no le daban respuestas más que confesar que tal vez era mucha la exigencia que le presentaban y que entonces conversarían con los docentes sobre este punto. Cuando se les preguntaba si había algo inusual con el alumno, descartaban con rapidez la posibilidad bajo el argumento de que se trataba de un alumno brillante.

Frente a este cuadro de desorden, un hijo deprimido, que no dormía y que se mostraba apabullado por los compromisos, los padres

decidieron hacer una consulta psicológica. El profesional los derivó enseguida con un psiquiatra.

Resultó ser que este alumno brillante tenía un déficit de atención sin hiperactividad. Su brillantez enmascaraba, de alguna forma, este diagnóstico, porque nadie suponía que tan buen alumno pudiera tener algún trastorno de aprendizaje. Su interés por el conocimiento hacía que se esforzara mucho más que la media, y esto equilibraba de alguna forma el déficit. Tenía entonces todas las materias aprobadas, ¿pero a qué costo?

Una vez medicado por el profesional, el joven pudo concentrarse mucho más, retener la información del pizarrón y escribir frases enteras, lo cual le permitió además leer de corrido y sin desenfocarse. De una semana para la otra, su ciclo de sueño se corrigió y mejoraron desde su caligrafía hasta sus habilidades interpersonales.

Claramente, en este caso, la medicación sí correspondía. Pero honestamente, creo que hay mucho sobrediagnóstico y mucha sobremedicación y debemos estar atentos. Cuando el trastorno es neurológico, la medicación ayuda, pero cuando el trastorno es emocional, no.

PARA REFLEXIONAR

¿Qué fue lo que sucedió en el colegio? ¿Nadie notó que este alumno lo estaba pasando mal?

Hoy en día, los trastornos de aprendizaje también se reconocen como una de las causas de fracaso escolar. Estos trastornos pueden incluir problemas en el lenguaje, motricidad, desarrollo cognitivo, de atención o habilidad social.

El trastorno del aprendizaje es una condición que interfiere en la vida escolar del niño, porque se genera un desequilibrio entre su verdadero potencial y el rendimiento académico. Esto a la vez repercute en su autoestima, su autoconfianza, y puede interferir en las relaciones interpersonales con sus compañeros y docentes e incluso en la dinámica familiar.

Aprendamos a mirar y a escuchar a nuestros alumnos de una manera profesional, no contaminada, y pidamos una interconsulta

cuando sea necesario. Un diagnóstico precoz puede evitar muchísimos problemas emocionales y académicos.

En primera persona

Pensar que mi déficit de atención estuvo tan cerca de pasar desapercibido me da vértigo. ¿Qué hubiera pasado de no haberme desbordado así? ¿Qué habría sucedido si mi familia no se hubiera predispuesto para ayudarme? ¿Y si hubiera perdido las esperanzas de recuperarme? Así como pasaron tantos años de secundaria sin que nadie notara nada, mi condición podría haber continuado hasta explotar en la universidad. ¿Cuántos chicos habrán pasado por el mismo radar escolar que no logró distinguirme? ¿Cuántos restan por vivir esto en un futuro? Mi caso se resolvió producto de circunstancias demasiado específicas, pero esto no siempre ocurre.

Personalmente, sentí un genuino alivio desde la fecha del diagnóstico: tuve por primera vez una explicación científica, o profesional, a lo que yo, como algunos docentes, consideraba "vagancia". Conseguí justificación para todas las noches en vela con intención de estudio pero sin los resultados esperados. Encontré, también, que la necesidad casi reflexiva de distraerme (sea con redes sociales, internet, música, o comida) era puramente química, y que la monumental sensación de culpa que había alimentado por estos últimos años era absolutamente inválida y venenosa.

Como la única forma de concentración que conocía era mediante la situación de euforia, llegué a tener miedo de que medicarme para tener una concentración normal implicara un sostenido choque de adrenalina. Hoy sé que no es así. Me noté más hábil, simplemente más eficiente. Si fuera menos entendido, tildaría el tratamiento de milagroso, ¡y a los profesionales, de magos! No exagero al decir que cambió mi realidad; que cambió mi futuro.

En retrospectiva, siento que hay muchas situaciones, como pasar noches sin dormir o nunca haber podido leer un libro impreso por voluntad propia, que podrían haber sido indicadores indiscutibles. Pero la naturaleza imperfecta de nuestra percepción es siempre un impedimento final. Aquellos en situaciones como la mía necesitan ayuda, necesitan asistencia externa. Lamentablemente, sin intervención de los colegios, las variaciones desafortunadas de mi caso están destinadas a replicarse.

Estoy infinitamente agradecido con quienes me ayudaron a salir adelante. Sin embargo, fui afortunado. Ojalá esto no dependa más de la suerte, sino de profesionales de la educación que estén entrenados para poder ayudar a los alumnos.

Testimonio de un joven que prefiere mantenerse en el anonimato.

■ Toda escuela debiera tener un equipo interdisciplinario de profesionales dedicado a la salud y bienestar de los alumnos. Cualquier problema que afecte el aprendizaje debe ser identificado y tratado a la mayor brevedad posible. ■

De la misma forma en que hay alumnos que necesitan de mayor apoyo o acompañamiento, hay otros con altas capacidades que también necesitan recorrer trayectorias diferentes. Estas trayectorias implican el rediseño de los contenidos para permitirles a los chicos llegar a su máximo potencial. La accesibilidad también debe alcanzar a los contenidos.

Algunos alumnos muestran una inteligencia muy superior a la media, un potencial para desarrollar, una forma de aprender y de sentir diferente, y un desarrollo asincrónico. Son chicos de altas capacidades (AACC). Si bien este término va evolucionando, y antes se lo aso-

ciaba a un alto rendimiento académico, y luego con un elevado cociente intelectual (CI), hoy en día la Asociación de Altas Capacidades de Argentina lo define como un potencial por desarrollar. Sabemos que los niños con AACC son aquellos que tienen una capacidad de aprendizaje superior a la media y una forma de aprender radicalmente distinta, que los diferencia del resto de niños de su edad. Puede tratarse de un tema intelectual, pero también motriz, artístico o de otro tipo. Es decir, las altas capacidades no están limitadas a lo intelectual.

Un estudio del área de neuropsicología de la Universidad de Córdoba, República Argentina, a cargo de la doctora Paula Iruete, estima que al menos un 15% de los niños tienen altas capacidades. De ellos, un 2% son superdotados y un 13% talentosos. Imaginemos un mundo que va demasiado lento para ellos, y encima se les pide que esperen.

Los alumnos con altas capacidades pueden ser superdotados y talentosos, o tener capacidades excepcionales. Pueden destacarse en todas las áreas, tener talento en áreas específicas o sobresalir en algunas otras. Pero también pueden presentar dificultades de aprendizaje, ya sea porque nunca adquirieron hábitos de estudio, o bien porque su motivación ha decaído.

Es necesario fomentar, cultivar y desarrollar los talentos especiales de estos alumnos e incentivarlos para que apliquen el pensamiento lateral a ideas, cuestiones y situaciones complejas, aunque algunos de ellos requieran apoyo para el aprendizaje en otras áreas.

En primera persona

Cuando nació mi hijo, nos sorprendió que tuviera los ojitos abiertos y pareciera mirar todo lo que pasaba a su alrededor. Solía desviar la mirada hacia donde venían las voces.

Rápidamente empezó a balbucear y no tardó en decir "mamá" con casi 6 meses, justo el Día de la Madre. Desde ese día no paró. Cuando empezó el jardín hablaba hasta por los codos, con una dicción envidiable para un enanito que no tenía ni 2 años. No erraba ni un verbo y a veces nos confundía porque parecía que hablábamos con un nene más grande. Cuando pasábamos juntos las

tardes, se reía con los ojos, asombraba con su forma de razonar y con la cantidad de temas de los que hablaba, era divertido hablar con él, hacía chistes irónicos, y siempre se le ocurrían maneras creativas para agregar reglas a los juegos.

Cuando empezó el colegio empezaron los dolores de panza, llantos, alergias, angustias que aparecían en el aula y desaparecían al llegar a casa. A raíz de esto, comenzamos a buscar las causas médicas de estos dolores. Luego se sumaron incesantes llamados por conductas disruptivas: hacía caso omiso a la docente, o se escondía debajo de las mesas, se tiraba al piso, gritaba, lloraba por todo y pedía irse a casa todo el tiempo. Qué raro... en casa no era así, ni en los cumpleaños, ni en la plaza, ni en el club.

A medida que ajustábamos los límites, las notas en el cuaderno rojo eran cada vez más frecuentes. Le prohibían ir a las salidas escolares a menos que fuera con uno de los padres. Algo que sin dudas supondría un terrible papelón, ya que sus propios compañeros empezaban a copiar las palabras de la seño y cada día a la salida se me acercaban para decirme "Tu hijo se porta mal", "Tu hijo no va a la fiesta".

Hicimos consultas a psicólogos, neurólogos, hasta psiquiatras. Cambiamos de colegio, una vez, dos, tres veces, y nada se modificaba. Un nene feliz, que hacía actividades por fuera de la escuela, movedizo, con la sonrisa a flor de piel, ya casi no sonreía. En casa vivíamos enojados, él también. Empezamos a retarlo más, a ver si así funcionaba, y nada.

De tanto buscar, nos llegó la sugerencia por parte del pediatra de un posible diagnóstico de altas capacidades. Realizamos entonces un psicodiagnóstico, que confirmó las sospechas y pudimos entender de dónde venían esos dolores de barriga, las alergias: somatizaba sus angustias y falta de motivación de esta manera.

Hasta ese momento no sabíamos nada de esto, ¿altas capacidades? ¡Si es un nene normal! Empezamos a echar luz a todo lo que había sucedido al escuchar a la profesional contarnos más y más.

Con acompañamiento psicológico mi hijo pudo al fin expresar un profundo aburrimiento en el aula, que se repetían conceptos, y que no aprendía cosas nuevas, lo cual le causaba falta de motivación. Contó también que no le permitían participar y que si pedía más, lo hacían callar. Así es que se había ido apagando día a día en el aula, y a causa de esto había surgido el deseo de no ir más al colegio, la sensación de ser como sapo de otro pozo. En ese contexto había empezado a sufrir *bullying* por parte de sus compañeros, porque terminaba antes, porque corría más rápido, porque era distinto. Nos cuestionaba por qué todos tenían derecho a aprender menos él, por qué la escuela era un lugar donde no se aprendía nada, y era "superaburrida". Se presentó en el colegio el informe diagnóstico con las sugerencias acorde a sus particularidades, debilidades y fortalezas, y nos pusimos a disposición tanto nosotros como padres y la profesional que lo trataba. Pero los maestros no saben de altas capacidades. Tienen preconcepciones, se dejan llevar por mitos, dicen no ver su alto potencial, que dejemos de inventar e imaginar, que es igual a todos, que son ideas nuestras. Y él ya no copia, ni termina sus tareas, está siempre sin prestar atención. Sin embargo, si le preguntan, responde con exactitud el tema que se trató en el día.

A partir de investigar en distintos sitios y lugares, dimos con la Asociación de Altas Capacidades de la Argentina, donde conseguimos orientación, contención, aprendimos cómo entender más a nuestro hijo y conocer qué pasos hacen falta para solicitar la ayuda al colegio. Sabemos que no estamos solos, que hay muchos padres en esta situación, que en cada escuela existe por lo me-

nos un niño con AACC por aula, no es poco. Niños que no son diagnosticados o, aun peor, que reciben diagnósticos erróneos y hasta algunos son medicados. ¡Son el 15% del país y necesitamos la atención de nuestros hijos para que la educación sea realmente inclusiva y un derecho para todos!

También gracias a esta asociación nuestro hijo se pudo encontrar con otros que piensan, sienten y aprenden como él. Eso fue fundamental para que no se sintiera tan "raro".

Estamos muy agradecidos a cada persona que encontramos en este camino que recién empieza, que nos supo guiar, alentar y fortalecernos. Nuestro compromiso como padres está en la difusión, dar a conocer la temática, y derribar muchos mitos que se tienen sobre estos niños.

*Testimonio de una madre de un niño con AACC
que prefirió mantenerse en el anonimato.*

Una instrucción personalizada toma como punto de partida al alumno. Si cada uno de nosotros aprende a su propio ritmo, tiene preferencias sobre cómo aprender y disfruta de diferentes maneras, es lógico pensar que aprenderíamos más de una manera personalizada, que como si fuéramos parte de una línea de producción.

Imaginemos este escenario: tienes que avanzar una cuadra para llegar a tu destino. Entonces, te indico cómo hacerlo: "Avanza tres metros. Alto. Espera veinte segundos. Ahora avanza cuarenta más. Alto. Espera dos minutos. Retrocede un metro. Avanza cinco...". Suenar ridículo ¿verdad? Sí, porque podrías perfectamente ir a tu ritmo y lograr tu objetivo sin mi indicación de cómo hacerlo.

Aunque nos sorprenda, esto es lo que propone la educación hoy. El sistema te dice qué se debe estudiar, de qué forma debemos aprenderlo y cuándo.

Hace muchos años, en el modelo tradicional de educación, todo se hacía de manera estandarizada. Todos hacían lo mismo y al mismo tiempo. Pero hoy por hoy, tener a todos tus alumnos haciendo lo mismo al mismo tiempo ya no generará ningún valor agregado. Debemos permitirles a los alumnos manejar su propia autonomía. Esto significa centrar la atención en ellos, permitirles explorar y aprender de acuerdo con sus propios estilos y fomentar su propia responsabilidad.

La autonomía en el aprendizaje

Al hablar de aulas que motiven, debemos poner al alumno en el centro de la escena. Estamos acostumbrados a que tradicionalmente el docente fuera la figura central de la clase y que todo girara alrededor de él, pero sucede que el docente ya no es más la única fuente de conocimiento.

En la actualidad, el conocimiento se despliega no solo a partir del estímulo del docente, sino a partir de los debates y conversaciones entre los alumnos, del trabajo por proyectos, de investigación, intervenciones a través de los celulares, *tablets*, computadoras, etc. Brindarles a los alumnos autonomía significa que ellos podrán desarrollar la capacidad que les permita gestionar y regular sus propios aprendizajes.

La autonomía puede definirse como la capacidad del estudiante de asumir la iniciativa en diversas situaciones y contextos para aprender por cuenta propia. A ello se le suma también el ser capaz de tomar decisiones conscientes y cumplirlas, así como desarrollar la competencia para crear un entorno de aprendizaje idóneo para uno mismo. Este término también incluye buscar personas y situaciones que estimulen el aprendizaje, además de desarrollar la aptitud para reflejar todo lo asimilado.

Un alumno autónomo impulsa su propia experiencia en el aprendizaje y desarrolla su responsabilidad. Es decir que el alumno está a cargo de su experiencia académica.

Esto de ninguna manera supone que el docente debe desaparecer del aula. Por el contrario, toma un rol de facilitador, que le permitirá acompañar a los alumnos, y brindarles las herramientas necesarias para su avance, enfocándose en su propio potencial. A la vez es un mentor, que estará disponible para ayudar al alumno cuando lo necesite, y orientarlo en lo que a recursos y fuentes de conocimiento se refiere. Por ejemplo, que un alumno sea capaz de buscar información en internet no significa que sepa si la fuente es confiable, o que hay leyes que protegen el contenido de los autores. El docente debe trabajar la alfabetización digital, en este caso, para enseñarles a sus alumnos cómo manejarse seguros en las redes, cómo cuidar su identidad, su privacidad, generar contenido, etcétera.

Empresas como Google o 3M consideran que la creatividad es uno de los atributos para destacar y cuidar en sus empleados. Por eso les dan entre un 15 a un 20% de su tiempo para explorar, innovar, crear o investigar proyectos que pueden o no estar ligados a su trabajo de manera directa, pero que sí estén asociados a la empresa. Si bien esta propuesta sale de lo común, la idea de utilizar tiempo laboral para poder generar proyectos no es nueva. Si hacemos una analogía, podemos alentar a los alumnos a elegir un tema que les interese, y que utilicen tiempo de clase para enfocarse en él. Con la ayuda de un tutor, podrán crear o producir contenido, siempre con un fin pedagógico. El propósito es que tengan algún desafío para resolver, algún contenido para investigar, o cualquier oportunidad de aprendizaje que les brinde autonomía en algún tema de su elección.

A diferencia de cuando depende de un adulto, con este tipo de propuestas, el alumno asume la responsabilidad de su propia trayectoria, tiene más oportunidades de desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico, y aumenta la posibilidad de trabajar en grupo, todas habilidades esenciales para moverse en este siglo XXI. No olvides que nuestros alumnos no son solo consumidores, ahora ya son prosumidores, es decir, producen contenido, además de consumirlo. Cada vez entregarán trabajos más complejos, como si se desempeñaran en un estudio audiovisual.

Si profundizamos esta propuesta de autonomía, podríamos pensar incluso que en las instancias de evaluación, el alumno podría auto-

evaluarse. Esto no solo lo ayudaría a desarrollar la responsabilidad, sino también le daría una mayor visión de qué está bien y qué debe corregir en relación con su proceso de aprendizaje.

Un alumno que puede elegir de forma autónoma, eleva su motivación y baja su nivel de estrés. La estimulación para aprender tiene un valor intrínseco, porque les da una oportunidad de reflexión que desarrolla a su vez su capacidad de aprender, de desaprender y de volver a aprender. Al poner el foco en la metacognición, el alumno no solo visualiza qué debe aprender, sino también cómo lo hará. Esta autonomía le permite tomar decisiones que, al mismo tiempo, reforzarán cada vez más su compromiso con el propio avance. El proceso se parece al efecto de las fichas de dominó, cuando el movimiento de una pone en acción a la otra y desata una acción en cadena.

No podemos dejar de mencionar que, además, las habilidades que se ponen en juego a través de esta autonomía no solo les servirán para el aprendizaje en el aula, sino que los acompañarán para siempre. Algunas de esas habilidades son el sentido de la independencia, la comunicación, la flexibilidad, la colaboración, el saber pedir ayuda, la escucha atenta, el respeto por las opiniones de los otros y el autoconocimiento. Cuanto antes comiencen a desarrollarlas, antes se sentirán mejor con lo que quieren hacer y ser en sus vidas.

¡TU TURNO!

1. ¿Qué otras habilidades crees que se ponen en juego cuando les permitimos a los alumnos hacerse cargo de su propia trayectoria?

.....

.....

.....

2. ¿Qué opinas de la autonomía de los alumnos? ¿Te sientes cómodo/a con esta posibilidad? ¿Por qué?

3. ¿Qué desafíos consideras que se le pueden presentar al docente con esta nueva manera de acceder al conocimiento?

¿**Sabías que** la Universidad de Harvard tiene una plataforma *online* gratuita llamada Out of Eden que entrelaza contenido con imágenes, noticias y reportajes periodísticos, creando trayectos de aprendizaje?

Pasos para tener en cuenta cuando trabajamos la autonomía en el aula.

1.

Se alienta la distancia. El docente toma el rol de facilitador.

2.

Se establece una interdependencia. Los alumnos trabajan entre ellos.

3.

Los alumnos trazan su propio plan de estudios junto con su trayectoria.

4.

Se trabajan las habilidades blandas necesarias: autoconocimiento (cómo prefiero aprender), responsabilidad (hacerse cargo), comunicación, flexibilidad, etc.

5.

Se practican diferentes tipos de evaluaciones: entre pares, individual, grupal, etc.

Avanzar a su propio ritmo

Aulas tan heterogéneas demandan que pongamos especial atención en la diversidad. Los alumnos, como ya lo hemos señalado, aprenden de maneras distintas, ponen en juego capacidades diferentes, a ritmos desiguales y les interesan cosas disímiles. Resulta muy difícil ayudar a nuestros alumnos a alcanzar su mayor potencial, si no personalizamos su aprendizaje.

Al hablar de aprendizaje personalizado, se suelen mezclar términos que, a veces de forma errónea, se utilizan como si fuesen sinónimos.

- 1) **Aprendizaje adaptativo:** es un procedimiento educativo que analiza los datos y utiliza algoritmos informáticos para organizar la interacción con el alumnado. Ofrece recursos personalizados y actividades de aprendizaje para abordar las necesidades específicas de cada alumno. Es interesante porque el sistema inteligente adapta el itinerario de aprendizaje según las necesidades, dificultades o fortalezas de los alumnos. Al detectar y comprender errores, aprenden de una manera más efectiva y rápida. El docente, por su parte, profundiza su conocimiento de los alumnos y puede dirigirse a ellos de una manera más personalizada, ajustar el itinerario, planear nuevos desafíos o consolidar el contenido.
- 2) **Aprendizaje individualizado:** se ajusta el ritmo de aprendizaje sobre la base de las necesidades individuales de los alumnos.
- 3) **Aprendizaje diferenciado:** se ajusta el enfoque de la enseñanza, al permitir que los alumnos muestren lo que han aprendido de diferentes maneras. Hay alumnos que están más cómodos con la lectura; otros, con debates; otros más, “haciendo” cosas. El aprendizaje diferenciado le permite a cada uno de los alumnos llegar a la meta, pero hacerlo a su manera.
- 4) **Aprendizaje basado en competencias:** comienza con la identificación de las destrezas, habilidades y actitudes o competencias específicas. Los estudiantes pueden alcanzar el dominio de esas competencias a su propio ritmo, por lo general con el apoyo del docente.

- 5) **Aprendizaje personalizado:** nos referimos a una enseñanza que tenga en cuenta el ritmo de aprendizaje y el enfoque que les ofrecemos. Se tienen en cuenta objetivos, metodologías y contenidos basados en qué necesita el alumno para aprender mejor. Además, se ajustan las actividades para que sean significativas y relevantes en función de sus propios intereses.

Los alumnos se desempeñan mucho mejor no solo cuando les presentamos nuevos y más elevados desafíos, sino también y aún más cuando ese desafío implica una mejora en sus propias habilidades. Por esto es de suma importancia que el docente pueda ir ajustando el nivel de sus propuestas de acuerdo con las necesidades de cada alumno. Para que los alumnos se involucren desde lo cognitivo y lleguen a su máximo desempeño, debemos brindarles metas claras, un óptimo nivel de desafío (ni muy alto ni muy bajo) y *feedback* inmediato. Comienza la clase con el nivel medio del grupo. A medida que los alumnos van logrando los objetivos, aumenta el nivel de desafío.

■ No lo olvides: cuantas menos habilidades tenga el alumno, más recursos va a necesitar el docente. ■

El andamiaje

La teoría del andamiaje fue desarrollada en 1976 por el psicólogo estadounidense Jerome Bruner y sus colaboradores, sobre la base del concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) acuñado por Lev Vygotsky. La teoría es una metáfora que alude a la utilización de andamios por parte del maestro, que se irán quitando a medida que el conocimiento se construye. Se trata de un apoyo que les damos a los alumnos para que alcancen nuevas competencias.

“El aprendizaje es como una torre, hay que ir construyéndolo paso a paso”.

Lev Vygotsky

Las estrategias de andamiaje permiten que un alumno pueda realizar una tarea o alcanzar una meta que no lograría sin recibir ayuda. Esto no significa resolver los problemas por ellos. Al contrario, quiere decir proporcionarles más recursos para resolverlos.

Algunas ideas:

- 1) Permíteles a los alumnos conectar la información nueva con el conocimiento previo.
- 2) Dale tiempo. Tus alumnos necesitan tiempo para pensar y conectar ideas.
- 3) Muéstrales qué esperas de ellos. Si vas a tomar una evaluación, explícales, o mejor aún, muéstrales el tipo de ejercicios que vas a incluir en el examen.
- 4) Ayúdalos y guíalos a través de pistas o preguntas.

Cuando sientes que tienes que acompañar más, ofréceles mayores recursos, como organizadores gráficos, listados para chequear la comprensión, mapas para pensar, etc. Les estamos brindando mayor confianza para seguir avanzando.

Al contrario, cuando están listos para más, puedes aumentar el desafío con actividades que demanden un pensamiento de orden superior, en las que puedan estar menos guiados y más abiertos, y con menor ayuda del docente. Desafía a aquellos alumnos que pueden más. No aceptes respuestas simplistas, o que no demuestren el razonamiento lo suficiente.

El aula invertida

Treinta alumnos que miran el mismo video al mismo tiempo. Treinta alumnos que escuchan la explicación del profesor. Treinta alumnos que leen el mismo artículo.

Seguramente has sentido que motivar a treinta alumnos a que hagan todos lo mismo y al mismo tiempo resulta una tarea titánica.

El concepto de aula invertida nos permite optimizar los tiempos en la clase al permitirles a los alumnos explorar el contenido por ellos

mismos en sus casas. Pueden hacerlo a través de videos, lecturas y algún abordaje teórico en particular. La idea es que luego puedan aprovechar el tiempo de clase para resolver situaciones, discusiones o explicaciones, y tomar como base lo que vieron en sus hogares. Este sistema supone una flexibilidad importante en relación con los horarios. Además de optimizar los tiempos, pone al alumno en un modo activo: es él quien explora el contenido de acuerdo con sus tiempos, y se utiliza el momento áulico para generar oportunidades de aprendizaje significativas, ya que el docente puede guiar a los alumnos a llegar a niveles más profundos de pensamiento y más altos de aplicación.

El aula invertida es un enfoque pedagógico en el cual la enseñanza “se muda” del espacio grupal a un espacio individual, y en el que el trabajo grupal se convierte en un ambiente en donde el docente guía a sus alumnos a través de recursos y actividades que los involucran cognitiva y emocionalmente.

El aula invertida no significa “deberes en la escuela” y “trabajo del aula en casa”. Significa que la explicación, o el desarrollo del tema, se da afuera del aula y el trabajo de llevar el concepto a la acción se desarrolla dentro del aula. Es decir, lo que se busca es maximizar, capitalizar y potenciar el tiempo del trabajo cara a cara.

En primera persona

Soy directora del colegio Andalucía de La Línea. En nuestro centro, una vez que dejamos claras cuáles eran las líneas de adecuación pedagógicas y que se basarían en la introducción en las aulas de metodologías innovadoras junto con el uso de las TIC, sentamos las bases de acción. Una de las acciones prioritarias sería el aula invertida o *flipped classroom*. Les creamos a los alumnos de quinto y sexto grado una cuenta de correo electrónico usando la aplicación Google Classroom. Antes nos incluimos en G Suite (un servicio de Google que proporciona varios productos de Google con un nombre de dominio personalizado por el cliente). Al llegar a la clase les informé a los alumnos cómo sería el trabajo. Recuerdo que me miraron extrañados cuando les dije:

"¿Qué les parece que les envíe por correo unos videos para que los vean, los comentamos en clase y así podemos solucionar las dudas que puedan surgir?".

Los alumnos no lo tenían muy claro porque el miedo a lo desconocido y salir de su zona de confort les impedía ver si era bueno para ellos o no. Les propuse hacer un día de prueba. Si veían que era bueno para su proceso de enseñanza y aprendizaje, seguro que ellos mismos me lo pedirían.

"Flippear" una clase es mucho más que editar y distribuir un video, ya que conseguimos el incremento de compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso y logramos la mejora de la comprensión de los conceptos. Aplicamos entonces esta idea a la unidad temática "La organización de los seres vivos". Con la app Edpuzzle, los alumnos recibieron un video vía Google Classroom. Luego de verlo, debían contestar a una serie de preguntas. Aquí puede verse la actividad:



A la mañana siguiente, de veinticuatro alumnos de la clase, veintidós habían hecho la tarea. Muchos de ellos por curiosidad, otros por propio interés y unos pocos para no ser los únicos sin hacerla. En ese momento corregimos las actividades y ellos mismos resolvieron muchas de las dudas que surgieron. Después, debatimos sobre la forma de la actividad y si lo implantaríamos como método de trabajo en el aula. Algunos de los comentarios fueron: "He podido ver el video dos veces para hacer las preguntas, algo que en clase nunca puedo hacer. Me he sentido bien ayudando a mis compañeros, porque ya sabía lo que íbamos a ver ese día y eso me da seguridad".

"Ver un video es más interesante que leer solo del libro".
 "Así no hay compañeros que queden por delante de mí porque saben hacer las cosas mejor que yo. Todos lo traemos hecho de casa". "Una cosa que me ha gustado es que mi madre y mi padre se han sentado en casa conmigo a ver el video y les ha gustado mucho la idea".
 Una de las conclusiones más claras fue que cuando los maestros diseñamos y publicamos una actividad "en línea", el tiempo de clase se libera para facilitar a los estudiantes un aprendizaje activo a través de preguntas, discusiones y propuestas que fomentan la expresión y aplicación de las ideas tratadas. De esta manera, los alumnos están más motivados para el aprendizaje, se atiende mucho más a la diversidad del aula y, sobre todo, se puede trabajar mucho más la intención de los principios del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), ya que estos videos facilitan el envío de actividades multinivel y permiten a cada alumno avanzar a su ritmo, al fomentar una verdadera inclusión.
 Uno de los alumnos de la clase finalmente comentó:
 "Seño, creo que esto es muy bueno para nosotros, deberíamos hacerlo todos los días".

Testimonio de María Lourdes López Viñolo. Docente, colegio Andalucía de La Línea, Cádiz, España.

EL MODELO DE AULA INVERTIDA

