

De la comunicación al currículo

Douglas Barnes, Madrid, Visor, 1994.

Resumen

1. DOS ASPECTOS DEL LENGUAJE EN CLASE.

En un aula parece haber un acuerdo “sobre quién dice qué a quién y cuándo” (15). Estas pautas priman de manera absoluta el papel de emisor del docente. El autor defiende el currículum como forma de comunicación, una comunicación significativa que comprende “el habla y los gestos mediante los cuales alumnos y enseñantes intercambian significados aun cuando discutan o no puedan llegar a acuerdos.” (16). Los alumnos pueden colaborar en la formulación del conocimiento o simplemente recibir un conocimiento ya elaborado. En la clase, la comunicación que propone el docente marca a los alumnos expectativas sobre lo que se espera de ellos.

El autor defiende el planteamiento cognitivo. Es difícil que haya conocimiento sin una reelaboración personal sobre un tema a partir de lo que el sujeto sabe de él. En este sentido el habla y la escritura son medios privilegiados para que los niños formulen conocimientos curriculares siempre relacionándolos con las propias ideas, experiencias y metas personales. En palabras de Piaget: *asimilar* y *acomodar*. Y para ello, se presenta como un camino privilegiado la posibilidad de negociar con los demás, a través de la discusión, los propios sistemas interpretativos. En esas nuevas codificaciones a las que accede el adulto cuando no sólo se le evalúa, sino que se le permite una utilización *exploratoria* del habla con la ayuda de un *tutor adulto*.

El autor pone el ejemplo de la discusión en grupo sobre un poema para ilustrar cómo se aprende hablando. En esa discusión las niñas van elaborando interactivamente su conocimiento y no utilizan las palabras para preguntar o evaluar. Piensan en voz alta y las intervenciones de las demás les ayudan a ir construyendo su propio pensamiento. “Es decir, este habla exploratoria es un medio mediante el cual se lleva a cabo la asimilación y la acomodación de nuevos conocimientos a los conocimientos previos”. (29). Y eso lo hacen hablando inevitablemente de sus propias experiencias, creencias y valores.

El autor no pone este ejemplo para hablar de la importancia del trabajo en grupo, sino para ponderar un tipo de situación comunicativa en la que los niños aprenden en función de los roles podríamos decir *democráticos* que asumen los participantes. En clase, los alumnos no participarán en función de sus características individuales, sino en función de una situación comunicativa en la que cada uno de ellos se esfuerza por comprender a su enseñante, mientras que éste hace lo propio por comprender lo que sus alumnos le expresan. (33)

CAPÍTULO 3. MANERAS DE CONCEBIR EL APRENDIZAJE EN CLASE.

Que lo de fuera entre dentro es algo que sólo el alumno puede hacer, pero es el enseñante quien tiene que enseñarle la mejor manera de conseguirlo. Aprender consiste en convertir el conocimiento escolar en un *conocimiento de acción*, aquel que permite modificar el propio comportamiento cambiando también la visión del mundo. Es esencial considerar los intereses que ya tienen los alumnos y también los que es presumible que vayan a tener (potenciales) Para ello hay que avivar el interés del estudiante presentando el problema de forma que encaje en las estructuras que el niño ya tiene formadas por su cuenta. No es lo mismo el conocimiento que se crea para responder a las preguntas del docente o pasar exámenes; el conocimiento que así se adquiere es el de otra persona, no el nuestro. Lo mismo pasa cuando escribimos para que el profesor compruebe que se ha hecho el trabajo, en vez de utilizar “la escritura como instrumento para “reformular la experiencia”. (80) “Cuando el conocimiento se incorpora a la visión del mundo en la que se basan nuestras acciones, se ha convertido en *conocimiento en acción*”. (77)

“Resumiendo: La mente humana se desarrolla a través de un proceso de descentración en el que el niño, mediante la incorporación de puntos de vista alternativos a su propio conocimiento, desarrolla modelos del mundo físico y social que trascienden su punto de vista original, más egocéntrico. “ (87)

Barnes cita a Harold Rosen (87) que dice con claridad que los niños escriben para un profesor que no sólo define la tarea sino que se autoerige en “auditorio” en el que los alumnos deben concentrar toda su atención. Ese auditorio arbitra, elogia, califica y juzga. (88). Sin embargo, determinadas investigaciones demuestran que cuando el receptor o los receptores responden a situaciones comunicativas reales, son variados, cuando tenemos realmente a informar a alguien que no sabe lo que nosotros sabemos, organizamos antes y mejor nuestros conocimientos. (89). Es entonces –por ejemplo preparando exposiciones de temas del currículo para un auditorio más amplio- cuando el lenguaje –hablado o escrito- sirve para organizar el pensamiento y no cuando sólo sirve para satisfacer al enseñante.

Evidentemente, el planteamiento comunicativo en el aula depende de la idea sobre el conocimiento que tiene el docente. Difícilmente se puede acceder al modelo que comentábamos si pensamos que el saber es el que poseen los adultos formados “y se alcanza a base de años de estudio de una disciplina”. (95). Aquí se defiende una democratización del habla en el aula, orquestada por el docente, que incluso facilita –en términos de Vigotsky-que una rzone hablándose a sí mismo, lo que pasa cuando uno aprende a diferenciar la propia habla de la de los demás con los que uno habla. También a escribir, si uno escribe para los demás, lo cual debe facilitar la emergencia interior de un lector imaginario con el cual uno dialoga. Freire en su *Pedagogía del oprimido* insiste en ese carácter social del aprendizaje. Sólo la acción política permitirá a los campesinos hacerse conscientes de sus conocimientos; la acción les impulsa a recodificar su propio pensamiento y al final acción y aprendizaje son los mismo.

En este sentido, no es extraño que los niños obreros aprendan menos, ya que el divorcio entre sus propios fines y los del enseñante son muy grandes.

CAPÍTULO 4. EL CONTROL DEL CONOCIMIENTO POR PARTE DEL ENSEÑANTE.

Recordemos que el autor llama “lenguaje exploratorio” a aquel que emplea el niño cuando reorganiza su pensamiento en el habla improvisada. Frente a éste uso, el lenguaje de “redacción final” para la escritura –más difícil, el habla- “que equivale a una presentación formal completa orientada a la aprobación por parte del enseñante”. (103). En un grupo de alumnos que se conocen bien se puede dar ese habla exploratoria, en la que uno se puede permitir imprecisiones, puntos muertos, etc.

Relacionado con los dos tipos de usos del lenguaje explicados, el enseñante puede optar entre “replicar” o “evaluar”. Cuando el docente *replica* es porque se toma en serio el punto de vista del alumno, aunque desee matizarlo o completarlo. Cuando *evalúa*, se distancia del chico y se pone al lado de las normas públicas con las que finalmente deben medirse los alumnos. Ambas funciones se dan en un aula, pero cuando predomina evaluación sobre réplica, quiere decir que nos importa más que realicen actuaciones académicas “objetivamente” correctas, más que hagan suyos los temas partiendo de sus experiencias sobre ellos. Serán más importantes los “aspectos externos de la comunicación” –procedimientos, vocabulario, estilo, forma de la redacción- que “los intentos de los alumnos de formular significados”(106). Cuatro estudios de investigación en el aula (Rosenshine) demuestra que el éxito académico correlacionado con el estilo de “réplica”.*Muy clarificador el esquema de la pg 107 y 108.

Y es que, como dice Barnes: “En el habla y la escritura exploratorias, el propio alumno se hace responsable de la suficiencia de su conocimiento; el habla y la escritura de redacción final se orientan por criterios externos y se orientan hacia auditorios distantes y desconocidos.” (108)

Parecido a la *enseñanza expositiva e hipotética* de Bruner en un artículo, “The art of Discovery”. En la primera modo, ritmo y estilo de la exposición vienen determinadas porque el docente es el exponente y el estudiante, el oyente. El hablante lleva una enorme ventaja cognitiva a un oyente que sólo puede cumplir lo que aquel dice. En el estilo hipotético, alumno y profesor son hablantes que cooperan en la producción de significados y, en ocasiones, el alumno puede desempeñar el papel principal. Es mucho más consciente de lo que se plantea, puede adoptar una “actitud condicional” ante ello y hasta puede evaluar la información que se le da. Cuando somos *hablantes* compartimos los principios, las “estructuras subyacentes” que nos permiten construir una secuencia “paso a paso”. Geoffrey Esland dice que ésa es precisamente la diferencia entre ser un “receptor de mundos” y un “hacedor de mundos” (109).

Toda una cultura sobre el uso escolar de la palabra se plantea de manera implícita. “Siempre que hablamos, nuestra habla transmite a la vez un mensaje consciente y, normalmente de una manera

inconsciente, negocia las relaciones sociales en las que tomamos parte. Algo similar ocurre en las escuelas: Todo lo que dicen los enseñantes o los alumnos tiende a estar relacionado tanto con lo que se aprende- es decir, el currículo efectivo-como con las relaciones sociales.” (110)

En una clase aparentemente “participativa”, podemos desechar intervenciones de los alumnos que tienen mucho sentido desde sus conocimientos y experiencias, pero poco desde la lógica formal de la materia y que incluso contravienen la secuencia que hemos planificado para nuestra exposición. Cuando rechazamos lo que dice un alumno le estamos llevando a infravalorarse, a que sienta que lo que sabe no tiene ningún valor en la escuela, a que piensen que el conocimiento escolar no tiene nada que ver con ellos, pertenece a algo *esotérico*. **Buen ejemplo concreto de una clase en la página 112.** Si tomamos el control absoluto “de los contenidos y de la secuencia de presentación”, nos comprometemos con una pauta comunicativa que quita valor, implícitamente, al conocimiento extraescolar del alumno. Y eso porque el propio conocimiento del enseñante es poco libre y se encuentra en muchos casos “en un estado de dependencia de los libros de texto y de la actitud *experta*”. (120) En este contexto no se puede culpabilizar al alumno por no participar; sabe que sólo se le pide que reprima su pensamiento propio y exprese lo que el profesor demanda.

El docente, que teme el “descontrol” y pérdida de estatus que puede derivarse de la participación libre de su alumnado, utiliza un conjunto de estrategias defensivas, algunas de las cuales comenta Barnes: una de ellas, la que hemos comentado: responder a lo que ha dicho un alumno no replicando, sino evaluándolo. Otra manera es insistir en la terminología técnica de su materia; a través de la exigencia del “término correcto” según Keddie, atribuyen un “estatus al conocimiento” –que por otra parte ellos representan- y rebajan las contribuciones de los alumnos, asegurando por otra parte una relación de dependencia.

Lógicamente es difícil que haya éxito en el “trabajo en grupo” si las situaciones comunicativas habituales de las aulas no han convencido al alumnado de que sus aportaciones son valiosas. No es de extrañar que sean “revoltosos”, o simplemente pierdan el tiempo, si el adulto no está presente.

Parecidas cosas podemos decir de la escritura que se produce en el aula. Si hacemos un resumen para demostrar que hemos leído un texto, ésta no es una tarea con el mismo potencial de aprendizaje que si tenemos que explicar a alguien algo que no conoce o no comprende; comprender las necesidades del otro y haber de reformular nuestro conocimiento para que la otra persona lo entienda, es muy probable que cambie nuestra misma comprensión de lo que explicamos. Una cita (130) de otros autores:

“La tarea del enseñante estriba en planificar la situación para estimular a los alumnos a seguir planteando las preguntas más importantes. Esto es mucho más difícil que limitarse a poner a su disposición ejercicios y libros de consulta.”