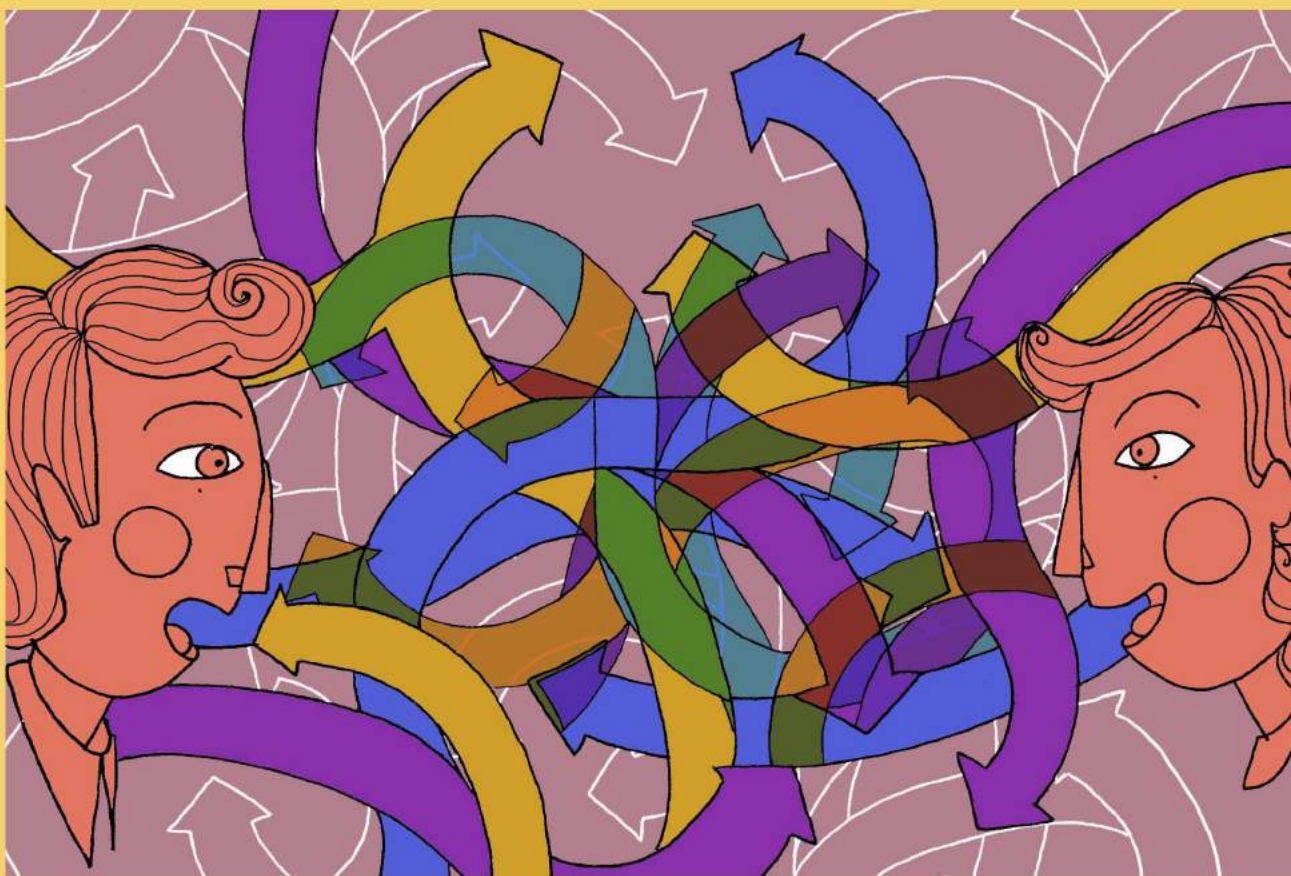


Monográfico 5

Setiembre 2016

Adrogué, provincia de Buenos Aires, Argentina



Teorías de la enseñanza y del aprendizaje



FODEHUM

Monográfico 5

Teorías de la enseñanza y del aprendizaje

Monográfico es una publicación digital de la sede Fodehum.

Los trabajos que lo integran surgen del desarrollo de los Seminarios de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (FHyA/UNR)

ISSN 2469-2522

Monográfico 5, setiembre de 2016

Referato

Dra. Alicia Caporossi

UNR

Dibujo y diseño de tapa

Lic. Ivana Calamita

Sede Fodehum - MELyL

Pza. Brown 68

Adrogué, prov. de Buenos Aires, Argentina

Se permite la reproducción total o parcial de esta revista por cualquier medio o procedimiento, mencionando autor y fuente.

Se agradece comunicar a:

info@fodehum.com.ar

Enseñar y aprender,
procesos *independientes*, según algunas líneas teóricas;
dependientes, y hasta un solo proceso, de acuerdo con otros enfoques.

Fuimos desde la expresión “enseñanza-aprendizaje”

—y aún “enseñaje” con Pichón Riviere—,

hasta “enseñanza y aprendizaje”.

Bienvenido el cambio, siempre que sea para crecer, para cuestionar,

para desafiarnos,

para obligarnos a repensar críticamente nuestras prácticas,

para iniciar recorridos de mejora, para atisbar otros caminos

y animarnos a transitarlos.

Índice

| | |
|--|----|
| La planificación docente, fundamento para una buena enseñanza <i>Diana Martínez</i> | 5 |
| Bruner, ¿estás? <i>Jerome Bruner juega a las escondidas en un libro de texto</i> <i>Elena Luchetti</i> | 14 |
| Para seguir leyendo | 21 |
| Invitada Epígrafes de los cuatro capítulos del original inédito <i>Travesías lectoras en la escuela</i> , de Mila Cañón, UNMdP/Jitanjáfora | 23 |

La planificación docente, fundamento para una buena enseñanza

Introducción

En el presente trabajo se realizará una revisión crítica de la fundamentación pedagógica (¿deberíamos llamarla *didáctica*?) en las planificaciones (Anexos I y II) de los docentes de la materia Prácticas del Lenguaje, en los tres años del ciclo básico de la Secundaria, en una escuela privada del Gran Bs. As., a fin de



Diana Martínez¹

indagar sobre los presupuestos acerca del enseñar y del aprender en estas propuestas de enseñanza.

Desde el equipo directivo de la institución, del que formo parte, se considera todo planeamiento en sentido ético y político, nunca neutral. No se lo asume como un instrumento de control sino como una herramienta propia y necesaria para la gestión curricular e institucional. No se solicita, por ello, un formato determinado de planificación pero sí que en ella se integren los elementos considerados indispensables para que asuma la entidad de hipótesis de trabajo, personal, genuina, flexible y abierta, en la que se pueda *leer* qué pretende el docente para ese año, con ese grupo de alumnos. No una mera formalidad que se entrega a principio de año para cumplir con una obligación. Las planificaciones se elaboran luego del período de diagnóstico para que sean contextualizadas. Entonces, se leen, se analizan y posteriormente se realiza una reunión de devolución con el docente a fin de ampliar, aclarar, corregir, mejorar la propuesta y durante el año se llevan a cabo observaciones de clase para evaluar la coherencia entre lo planificado y lo actuado. Los elementos requeridos en la planificación son: objetivos (de enseñanza y de aprendizaje), contenidos, evaluación (criterios e instrumentos), estrategias didácticas, bibliografía (del alumno y del docente), un mapa conceptual de los contenidos de la materia, una fundamentación epistemológica y una *fundamentación pedagógica*. Esta última se tomará como objeto de estudio de este trabajo. Si bien no siempre este documento es fiel reflejo del trabajo en el aula, a veces por menos y otras por más, resulta una fuente válida para analizar qué representación tiene el docente acerca de cómo enseña, cómo aprenden sus alumnos, cuáles son sus intenciones pedagógicas, qué resulta imprescindible enseñar. Sostienen Basabe y Cols (2007):

¹ Profesora en Letras, Licenciada en Gestión de la Calidad en Educación, Maestranda en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Formación en vincularidad. Actualmente vicedirectora del nivel secundario, ejerció la docencia en los niveles primario, secundario y universitario. Dictó talleres y conferencias. Publicó artículos en medios especializados.

La respuesta a estos interrogantes no es fácilmente reductible a un plano técnico, sino que deja traslucir el carácter profundamente ético y político de la empresa educativa y nos desplaza, así, hacia el terreno de lo normativo. Hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto en cada situación particular.²

Existen muchas formas de enseñar, pero lo importante es que el docente sepa fundamentar la suya, hacer consciente la propia “construcción metodológica” (Edelstein, 2013). Afirma la autora que “el método no remite sólo al momento de la interacción en el aula: participa en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica, de lo cual puede inferirse su papel decisivo a la hora de generar una propuesta de enseñanza”³. Es por ello que se considera (siguiendo a Jackson⁴) que esta “fase preactiva” de la enseñanza, en la que se concibe y programa la idea, es un aporte hacia una hermenéutica sobre las prácticas, según el enfoque de la nueva agenda en el campo de la Didáctica. Asimismo, este dar cuenta de una posición, este visibilizar la intencionalidad de la práctica, contextualizada, comprensiva, con el propósito de intervenir y transformar, apunta a la dimensión ético-política del quehacer docente. Ese quehacer profesional, caracterizado por la inmediatez, la simultaneidad, la singularidad y la imprevisibilidad, requiere necesariamente de momentos de reflexión crítica. Por otra parte, las instancias de planificación, así entendidas, ofrecen una oportunidad para acompañar a los docentes en la construcción de su conocimiento como profesionales críticos ya que “si bien no están exentas de una dosis de incertidumbre, ofrecen mayores posibilidades de sopesar y elegir alternativas, estimar y plantear hipótesis”⁵.

Por otro lado, los docentes, en general, no escriben. Muchas veces, aun cuando son invitados a hacerlo, por ejemplo en la grilla que se ofrece a fin de año para la entrevista de coevaluación, desisten, y prefieren hablar a poner por escrito sus reflexiones. Sin embargo es importante que den forma escrita a su “saber pedagógico sobre los contenidos”. En palabras de Gudmundsdottir (1998) las creencias o valores acerca de la materia afectan la enseñanza.

También legitiman o excluyen toda una gama de estrategias pedagógicas que los profesores estiman adecuadas o inadecuadas para enseñar su materia a determinado grupo de alumnos. Es precisamente esta creencia valorativa respecto de la materia, la enseñanza, el aprendizaje y

² Camilloni, A de (comp.). *El saber didáctico*. p. 13.

³ Camilloni, A. de y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Pp. 83, 84.

⁴ Camilloni A. de (comp.). *El saber didáctico*. p. 18.

⁵ Camilloni, A de (comp.) *El saber didáctico*, p. 17.

las prácticas docentes la que proporciona el fundamento para comprender la naturaleza narrativa del saber pedagógico de los contenidos⁶.

Al escribir su fundamentación pedagógica, como una suerte de “narrativa” (McEwan y Egan,1998), una narrativa prescriptiva a futuro pero que condensa su saber acumulado desde la experiencia, el docente se construye como un docente pensante. Se constituye, otra vez en palabras de Edelstein (2013),

en un sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos, las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se cruzan⁷.

Análisis de los discursos

Comencemos, pues, a examinar los escritos. Como muestra del diferente grado de apropiación del instrumento, de las tres planificaciones revisadas, sólo dos incluyen la fundamentación pedagógica. ¿Se tratará de “una verdadera resistencia al análisis didáctico, parecida a esa “resistencia al psicoanálisis” que, según Freud, es causada por la *vejación psicológica* que engendra el *rechazo* (a ver, admitir, aceptar) o incluso las formas más diversas del reconocimiento culpabilizado”⁸? En todo caso queda como tarea para el cuerpo directivo seguir trabajando con este docente en el futuro para que logre conceptualizar su enfoque. Por otra parte los dos textos que se presentan difieren notablemente entre sí; probablemente las aulas “actuadas”, también.

La docente cuya fundamentación consignamos en el *Anexo I* plantea muy escuetamente y de manera impersonal (predomina la 3ª persona con *se*) lo que ella denomina su “encuadre”, palabra polisémica cuyos significados están relacionados con un enfoque unilateral y focal sobre un objeto o porción de escena dentro de ciertos límites. Su conceptualización teórica acerca del aprendizaje hace pie, aunque no lo nombre, en Ausubel y el concepto de *aprendizaje significativo*, dentro del aporte de las teorías constructivistas. Resalta dentro del proceso la etapa de la “motivación”. Ante la falta de desarrollo de la idea, sólo podemos apuntar una posible asociación con los lineamientos de la escuela nueva o el activismo en tanto busca trabajar con el interés

⁶ McEwan, H. y Egan, K (comps.) *La narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. p. 9.

⁷ Camilloni, A. de y Otras *Corrientes didácticas contemporáneas*, p 85.

⁸ Chevallard, Y. *La trasposición didáctica*. P. 52.

del alumno. Por último, menciona otro de los conceptos clave del mismo autor, el “trabajo por descubrimiento”.

En el *Anexo II* la profesora denomina a la fundamentación como “mi mirada pedagógica”. Creemos que el uso del posesivo y la metáfora elegida (mirada) no son inocentes y abren a más de un sentido. La mirada puede remitir a la idea de control, vigilancia y disciplinamiento (Foucault, 2002). Morin (1995) nombra, dentro del mismo campo semántico, “inteligencia ciega” al modo mutilante de organización del conocimiento, incapaz de reconocer y aprehender la complejidad de lo real. No obstante, tal como afirma Larrosa (2000) en el bello texto sobre la infancia, la mirada puede ser la de quien necesita a su vez que otro lo mire. Es decir, es posible revertir la dirección de la mirada para dejarse alcanzar por lo nuevo, lo incierto, lo enigmático o lo inquietante... de aquellos que nos miran desde los bancos del aula.

Debemos señalar que la docente *habita* el discurso y por ello elige la primera persona para construirlo. En primer lugar historiza la forma de enseñanza de la literatura en la escuela y describe el modelo conductista conocido como “caja negra”, dentro del paradigma positivista, tecnocrático, eficientista, de base normativa. Critica de esta teoría la idea de instrucción como transmisión del saber (aplicar a los textos literarios los datos teóricos), la actuación pasiva de los alumnos (sólo tomaban apuntes), la evaluación como reproducción de conocimientos. Le reclama la posibilidad de reflexionar y, en consecuencia, adopta una postura metodológica contraria que, según la enseñante, se caracteriza por partir de los intereses y preferencias de los alumnos, para que puedan sentirse motivados, experimentar, expresar libremente su creatividad y su forma de ver (de nuevo la imagen de la mirada) el mundo, reflexionar acerca de la realidad, jugar como una forma de aprendizaje. Utiliza el concepto psicológico de “objeto deseante” para referirse a su objetivo al educar en la lectura. Luego cita a Dubois para aludir a la dimensión ética y estética de la enseñanza de la literatura. Consideramos que a partir de esta descripción va armando un concepto de aprendizaje que se corresponde con un proceso cognitivo profundo en cuanto contempla lo complejo, lo creativo, lo reflexivo y apunta a la comprensión.

En el segundo párrafo, el más narrativo y biográfico, la profesora se propone definir qué es enseñar. Se inclina por considerar el acto de enseñar como un *arte*. A propósito vienen las palabras de Caruso y Dussel (2003) cuando afirman:

La pedagogía es un arte. Ustedes lo sabrán: un maestro puede ser muy versado en diversas disciplinas, conocer el contenido a enseñar, conocer las diversas dificultades de aprendizaje, disponer de una larga lista de métodos de enseñanza y de buenos instrumentos de diagnóstico y evaluación. Sin embargo, la manera, el momento y la forma en que los utilice, esas decisiones

de la práctica, son en sí mismas un “arte”, si por arte entendemos una estructuración personal, una sintonía específica con la situación que se tiene delante⁹.

A continuación la docente se pronuncia en torno del rol del enseñante desde la humildad, el respeto y la consideración por el otro, “enseñanzas implícitas” diría Jackson (1999), al reconocer que se aprende más que lo que se enseña. Atendiendo a la dimensión ético-política de la enseñanza describe su *aula imaginada*, en la que se destaca su interés por conocer a sus estudiantes y comprometerse en el vínculo intersubjetivo con ellos en función del contenido a enseñar, su “tan amada Literatura”. Se apoya nuevamente en una cita de Dubois para presentar el aula como un lugar complejo (Morin, 1995; Fenstermacher y Soltis, 1998; Wassermann, 1999; Lipman 1991; Martínez Boom,(Frigerio-Diker comps), 2005). Un espacio complejo (*complexus* significa lo que está tejido en conjunto) donde se construye conocimiento complejo en procesos de aprendizaje y de enseñanza también complejos, en medio de las tensiones propias de la comunicación, la interacción ,las relaciones de poder, el consenso y el conflicto, el encuentro social y la negociación de significados.

Finalmente la profesora reflexiona sobre cuál es el objetivo o motor de su enseñanza, reafirmando así a la dimensión ética del acto pedagógico. Vemos en sus palabras el aspecto claramente pasional de su forma de enseñar: habla de instalar el *gusto*, el *goce*, el *deseo* en sus estudiantes. Leemos a una docente apasionada que seguramente inviste de deseo lo que enseña.

Conclusiones

Hemos descrito el aula como un lugar complejo. Fenstermacher afirma que

Toda esta complejidad exige una cuidadosa planificación, una acción basada en el plan (aunque en el transcurso de la enseñanza haya que hacer muchas revisiones), una evaluación de seguimiento, revisión de los planes y un nuevo esfuerzo educativo¹⁰.

Nos hemos ocupado de esta etapa de planificación analizando los escritos, que resultan un ejercicio saludable para el desarrollo de criterios propios en la docencia. En ellos, sostenemos, al explicitar el porqué y el para qué, se vuelcan las creencias de los

⁹ Caruso, M. y Dussel, I. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. P. 3.

¹⁰ Fenstermacher, G y Soltis, J. *Enfoques de la enseñanza*. P. 4.

docentes acerca de sí mismos, de sus alumnos, de la enseñanza y el aprendizaje y de sus metas. “Saber en qué se cree es un medio de dar forma a las decisiones que se toman en el aula”¹¹ sostiene Wassermann (1999). Y esas creencias y suposiciones definen distintas formas de enseñar, distintos estilos. Según la autora, si bien existe una gran variedad de estilos, todos se resumen en dos modos primarios que derivan de puntos de vista diferentes sobre el rol docente: los “transmisores” y los “extractores”. Podemos concluir por lo analizado que estas docentes se acercan, aunque con diferente grado de desarrollo, al segundo, en cuanto consideran que el aprendizaje requiere la participación activa del aprendiz, tienen en cuenta sus ideas e intereses y apuntan a la reflexión.

Para concluir recurrimos a una reflexión de Giddens, autor citado por Camilloni (2007), en la que se refiere al docente como un actor social y resume, creemos, todas las cuestiones sobre las que estuvimos discutiendo (el subrayado es nuestro).

En primer lugar, todo actor social es capaz de efectuar un monitoreo reflexivo de su propia acción y comprender su propia conducta como intencional. Además de esta conciencia práctica, la conciencia discursiva permite al sujeto efectuar un proceso de racionalización de la acción, dar razones y producir un discurso acerca de ella. Finalmente, su modelo de acción también incorpora la dimensión de los motivos, que se refieren a los deseos del actor y juegan un lugar importante en la movilización de la acción, proveyendo planes y programas generales¹².

Mediante el trabajo con la fundamentación de las planificaciones propendemos a acompañar a los docentes en su construcción profesional. Profesores lúcidos y críticos, pueden comprender para transformar y realizar una propuesta metodológica que apunte, en sentido tanto moral como epistemológico, a una *buena enseñanza*.

¹¹ Wassermann, S. *El estudio de casos como método de enseñanza*. P.41

¹² Camilloni, A de (comp) *El saber didáctico* p.12

Anexo I

Encuadre pedagógico

...Centramos la atención en la adquisición del “aprendizaje significativo”, aprendizaje que le permitirá al alumno reflexionar sobre el mismo (ejercicio por demás relevante en este proceso), además de adquirirlo. Para ello se apela a que el alumno pueda “buscar” entre las herramientas que ya posee, para poder formar una base donde asentar el nuevo conocimiento. Dentro de este proceso se busca la “motivación” y que el alumno “trabaje por descubrimiento”, a partir de esos conocimientos ya adquiridos o de los nuevos que descubre y comienza a identificar.

Anexo II

Mi mirada pedagógica

...Mucho tiempo atrás, la enseñanza del texto literario en la escuela se daba de una forma conductista: se presentaban al alumno los datos teóricos y luego se abordaban los textos. Así, el alumno tenía una actuación pasiva sobre los contenidos, ya que estaba limitado a tomar apuntes de éstos que luego serían evaluados sin tener la posibilidad de reflexionar sobre los mismos. Mi intención es siempre revertir este método de enseñanza, partiendo, ante todo y fundamentalmente, de los intereses personales de los alumnos, para que se sientan motivados por realidades cercanas a ellos; y, además, para que puedan experimentar una cercanía diferente a la Lengua y la Literatura. Asimismo, educar en la lectura implica tener en cuenta las preferencias de lectura para poder hacer de ella un “objeto deseante”. Me interesa también, dejar claro que mi mayor interés es abordar la Lengua y la Literatura siendo partícipe en la libertad de expresión de mis alumnos, su creatividad, su forma de ver el mundo; hacer de la Lengua y la Literatura un punto de reflexión acerca de la realidad, sin considerarla ajena a ésta. Incluir el juego como una forma de aprendizaje y acercamiento a la Literatura, y como dice María Eugenia Dubois:

No importa de qué texto se trate, lo verdaderamente importante es lo que el lector hace con él dependiendo de la postura que adopte. En tal sentido cualquier lectura puede ser estética siempre que el lector “atienda a lo que vive a través de la experiencia engendrada por el texto.

...Si tuviera que definir qué es enseñar, lo más probable es que dijera que lo más importante de este “arte” (que hace ya varios años elegí como parte fundamental de mi vida) es lo que uno aprende, más que lo que uno enseña. Llegar al aula, conocer a mis estudiantes, intentar colmarlos de mí misma y, a través mío, hacerles llegar mi tan amada Literatura, son momentos diarios que considero más que indispensables. Retomo un pensamiento de Ma. Eugenia Dubios:

Debemos mantener un constante equilibrio entre fuerzas contrapuestas: el impulso de hacer oír nuestra voz y la convicción de que el estudiante necesita encontrar la suya propia, la urgencia de empujar al alumno a alcanzar la meta y el deseo de verlo llegar por su propio esfuerzo.

Instalar en mis estudiantes el deseo, el goce y el gusto por la Literatura es uno de mis mayores objetivos, creo que es prácticamente el motor de mi enseñanza.

Bibliografía

- Camilloni, A. de y otras. (2013) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. de (comp.) (2007) *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2003) *La invención de aula*, Buenos Aires: Santillana.
- Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998) *Enfoques de la enseñanza*, Bs. As.: Amorrortu.
- Foucault, M. (2002) *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2005) *Educar ese acto político*, Bs. As.: Del Estante Editorial.
- Jackson, P. (1999) *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires: Amorrortu.

- Larrosa, J. (2000) *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Pedagogía Profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lipman, M.(1991) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. *Las configuraciones didácticas* Buenos Aires: Paidós.
- McEwan, H y Egan, K (comps.) (1998) *La narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morin, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Wassermann, S. (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Bs. As.: Amorrortu.

Bruner, ¿estás?

Jerome Bruner juega a las escondidas en un libro de texto

Mi objeto de estudio es nuevamente¹³ el capítulo introductorio del libro *Ciencias Sociales 4, Ciudad de Buenos Aires, Aique, 2012* (págs. 10 a 15). Se denomina “Estudiar Ciencias Sociales” y es un material preparado para alumnos que cursan el 4.º año de la escuela primaria. Escogí ese libro porque es uno que edité; y seleccioné las páginas de apertura porque son las primeras con las que se topa el alumno, por lo cual debieran andamiar especialmente al lector.



Elena Luchetti¹⁴

Y elegí comprobar si en ese capítulo hay señales que evidencien el pensamiento de Bruner.

Bruner se asoma —a veces bastante; a veces, poquito—

- El aprendizaje “es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras” (Bruner, 2012: 42). Esto parece ser así, por ejemplo, en la pág. 14, actividad 2, último párrafo: *Peguen todos los afiches y comparen las imágenes que ustedes seleccionaron y las que eligieron los compañeros. ¿Hay coincidencias? ¿Por qué?* En esa parte de la consigna entiendo que hay un “educador (autor) abierto” que genera un “educando cómplice”. Es *educador abierto*, entre otras cosas, cuando no está “cerrado en sus ideas, cuando (...) propone actividades, al brindar la posibilidad de transitar diversos recorridos para buscar información” (Temporetti, 2014). En esta consigna, habilita el buscar información mediante la comparación con las decisiones de los compañeros. Podría cumplirse así la afirmación de Temporetti (2006): “Las diferencias nos aportan riqueza por más discordante que sea la diversidad”.
- “Las obras y las obras-en-preparación crean en un grupo formas compartidas y negociables de pensar” (Bruner, 2012: 43). Creo que esa idea está presente en la pág. 14, actividad 2, sección de la consigna donde dice: *Reúnanse en pequeños*

¹³ Ver *Mongráfico* 1, mayo de 2016, pág. 30.

¹⁴ Maestra, profesora en Letras, licenciada en Educación, maestranda en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Ejerció la docencia en los niveles inicial, primario, secundario, terciario y universitario. Dictó talleres y conferencias en el país y en el exterior. Publicó libros y artículos en medios especializados nacionales y extranjeros.

grupos y organicen sus imágenes en afiches separados, uno para cada aspecto mencionado o para otros que ustedes propongan. Se deduce que para decidir qué aspectos usar para clasificar, y después para clasificar las imágenes según esos aspectos, hay necesidad de negociar. Y no quedan dudas de que es una “obra-en-preparación”. Amplía Temporetti (2010) cuando dice: “La intersubjetividad refiere a cómo las personas llegan a conocer lo que los otros tienen en mente y cómo se ajustan a ello. Ahí reside una de las claves que nos permiten negociar los significados”. Y reafirma la noción del beneficio de lo grupal: “Es la interacción entre ellos [entre los alumnos] lo que da un carácter comunal al pensamiento individual”. Retoma así una idea de Bruner (1988: 132) —y antes de Dewey y Freinet, entre otros— respecto de que el aprendizaje es “una actividad comunal, un compartir la cultura”.

Aunque de un modo embrionario, quizás haya un atisbo en esta misma actividad (sintagma destacado en negrita) de que se intentó procurar que la educación llegue a formar parte de la “elaboración de la cultura” al presentarse de modo que invite “a la especulación (...). El alumno (...) es a la vez un agente elaborador de conocimiento” (1988: 132). Si así fuera, estaríamos (de manera incipiente) ante “la creación conjunta de la cultura como objeto de enseñanza” (1988: 132).

- “La externalización (...) rescata la actividad cognitiva del estado implícito haciéndola más pública, negociable y solidaria” (Bruner, 2012: 45), en consonancia con Peirce, que piensa al hombre como un nodo en una red. Estimo que hay de ello en la pág. 14, actividad 3: *Algunas preguntas que se formulan los geógrafos son: ¿Cómo se organiza una ciudad? ¿Cómo vive la población de un lugar? Respondan oralmente entre todos, como si fueran geógrafos, explicando cómo se organiza la Ciudad de Buenos Aires y cómo viven ustedes.*
- Bruner (2012: 60) también reconoce “la importancia de darle al aprendiz una idea de la estructura generativa de una disciplina temática”, idea antes expresada en *Después de John Dewey, ¿qué?* (1962: 157 y 159 respectivamente): “La materia de estudio presentada de manera que haga resaltar su estructura, será por fuerza de esa índole generativa que permite (...) preparar un lugar en el cual se colocan los detalles al ser encontrados” y continúa: “Es esencial que antes de presentar al niño una gran variedad de materiales sobre un tema, se le dé primero una idea general de cómo y dónde encajan las cosas”; y añade Temporetti (2010), citando a Bruner en *El proceso de la educación*: “que el educando acceda lo más directamente posible a la estructura subyacente”.

La utilización de títulos y subtítulos no de fantasía, que se refieren al tema o tópico y registran el contenido que se desarrollará facilitan a los destinatarios, el desentrañar la organización interna del texto e identificar las ideas principales.

Este es un rubro donde Bruner se deja ver bastante. Casi diríamos: ¡Piedra libre!

- “Un camino aparentemente complicado a menudo puede ser reducido a través de derivaciones a formas más sencillas que ya se poseen” (Bruner, 2012: 63). Una de esas derivaciones se observa en la plaqueta Saberes previos: *¿De qué se ocupan las Ciencias Sociales? Para recordarlo, relacionen sociales con “sociedad”: grupo de personas, pueblos, naciones... ¿Qué se puede estudiar de esos grupos? La respuesta que den a esta pregunta los orienta para responder la primera.*

En este rubro Bruner se asoma nuevamente bastante. ¿Otro Piedra libre?

Por otra parte, la consigna se plantea para responder entre todos, lo que implica negociar y tiene un valor agregado porque “aprendemos (...) no solo sobre el mundo, sino sobre nosotros, a través del discurso con otros” (Bruner, 2012: 113). Es luego la maestra del grupo la que, al coordinar las intervenciones de los chicos para producir la respuesta, habilitará el conocimiento de cada uno sobre sí mismo, escuchando las participaciones ajenas.

- “El educador [autor] es (...) quien genera las condiciones básicas para que el intercambio y el aprendizaje cooperativo sean posibles. Propone formas de organización y participación grupal de los alumnos”.

En oportunidades coordina toda la clase, por ejemplo en la pág. 14, actividad 1: *Hagan una lista en el pizarrón...* En otros momentos “un conjunto de alumnos realizan un trabajo en equipo y dando muestra de una creciente autonomía social e intelectual hacen, piensan, elaboran, diseñan y evalúan sus producciones” (Temporetti, 2012), como en la actividad 2 ya mencionada.

- Pareciera que incorporar la incertidumbre fuera uno de los *ejes interdictivos* en la escuela: “un espacio para la naturaleza contradictoria de las intenciones humanas” (Temporetti, 2005). En este libro no se muestra explícitamente la incertidumbre, pero se alienta a comparar con la producción de otros (pág. 14, actividad 2 ya citada), lo que llevaría al alumno a pensar que no siempre su idea es la cierta. Como valor agregado, estos chicos organizados “como comunidades de apoyo

mutuo tienen buen rendimiento intelectual y extienden su campo de mira”¹⁵. No es un claro testimonio de incertidumbre, pero las Ciencias Sociales no se presentan como señaladoras de una única posibilidad, ya que dice que *ayudan a reflexionar acerca de “los” caminos para mejorar las condiciones de vida en el futuro*, permitiendo inferir que hay posibilidades varias (pág. 11).

Es muy sutil y casi imperceptible, pero Bruner se deja ver bastante otra vez.

- “La propia imagen de la ciencia como una empresa humana y cultural podría mejorarse si se concibiera también como una historia de seres humanos que superan ideas recibidas” (Bruner, 2012: 63). En este libro las Ciencias Sociales se manifiestan centradas *en el hombre* (el texto comienza de este modo: “Las Ciencias Sociales estudian los grupos humanos del presente y del pasado para explicar cómo están organizados y qué cambios se produjeron en ellos a lo largo de los años.”) *con un propósito prospectivo*: “También ayudan a reflexionar acerca de los caminos **para mejorar las condiciones de vida en el futuro**”. Bruner que se asomó en este aspecto del capítulo introductorio, vuelve a esconderse.
- “El conocimiento verdaderamente adquirido es el que se redescubre”¹⁶. Probablemente un intento es el que se plantea en la pág. 14, actividad 2: *En el siglo XXII, cuando un historiador quiera conocer la ciudad de Buenos Aires de la época actual, ¿qué edificios le darán una idea de cómo es nuestra economía? ¿Y de nuestros medios de comunicación? ¿Y de nuestras relaciones sociales? ¿Y de cómo es la vida de todos los días?*
- La captación del significado del emisor (autor) “depende de que el hablante [escritor] y el oyente [lector] compartan un conjunto de convenciones” (Bruner, 1991: 72). Si bien la relación entre ambos en un libro de texto es asimétrica ya que el emisor conoce otras convenciones porque es más experto, en este caso no las pone en juego para no entorpecer y eso condiciona sus aportes, que andamian las tareas del lector; por ejemplo:

Entre los andamios que el productor ubica, podemos considerar:

- la inclusión de reformuladores;
- la no inclusión de palabras generales semánticamente;

¹⁵ Bruner, J. (2012) “Prefacio a la edición inglesa”.

¹⁶ F. Temporetti, (2010) citando a Bruner.

- el empleo de correferentes;
 - el uso de *elipsis*: Implica un vacío a llenar, una información a recuperar dentro del texto. Esa recuperación es lo que convierte a la elipsis en una marca cohesiva. E intensificar la cohesión es una forma de andamiar;
 - la ejemplificación;
 - la preferencia por oraciones *afirmativas*;
 - el respeto a las máximas de cualidad (teoría griceana), ya que la contribución del autor es verdadera (no dice cosas falsas y no da información que no pueda probarse); también a la máxima de manera, en tanto ha evitado la ambigüedad y es ordenado;
 - el “solapamiento de información entre una oración y la siguiente” (Téllez, 2005) que facilita la lectura.
- Parece subyacer como teoría de la comprensión, la *teoría de la relevancia* que andamia porque emplea la comunicación ostensivo-inferencial. Asimismo andamia porque el estímulo ostensivo es sencillo.
 - Se andamia al emplear un registro estratégicamente adecuado a los receptores, al tipo de evento comunicativo y al contexto situacional (inscripto convencionalmente en su *contexto de cultura*).

Bruner se esconde

- Si bien las habilidades de construcción del significado se desarrollan, entre otros recursos, gracias a la *metacognición* (“el pensamiento sobre el pensamiento debe ser un ingrediente principal de cualquier práctica capacitadora de la educación” (Bruner, 2012: 40¹⁷), no está considerada en este capítulo; sí, en algunas actividades del resto del libro.
Bruner está muy bien escondido.
- “La actividad intelectual es por doquier la misma ya sea en la producción de un científico o en el aula. La diferencia es de grado (Temporetti, 2010)¹⁸”. Salvo en las

¹⁷ Ver también Bruner (1988: 133 y 134) y Temporetti (2012).

¹⁸ F. Temporetti, citando a Bruner.

actividades 2 y 3 (Bruner se deja ver apenas y por corto tiempo), los alumnos no son instados a pensar como historiadores o geógrafos.

- A pesar de que “el juego es una forma de desarrollo intelectual” (Bruner, 1983), no se ha contemplado en las propuestas de actividad de este libro.

Bruner volvió a esconderse muy bien.

- En ocasiones hay una mirada pendular de las Ciencias Sociales: como ciencia exacta (la Historia) y no exacta (la Geografía). Da idea de una concepción de la ciencia “de la certeza”, que produce conocimientos “con una alta dosis de exactitud, y escaso margen para la incertidumbre y la discusión sobre la veracidad” (Temporetti, 2014).
- Se presenta inferencia de implícitos; en estas ocasiones no se andamia: no se puede escuchar ni un ¡Piedra libre! susurrado.
- El texto no andamia cuando no propicia el establecimiento de un entramado de relaciones entre las partes que se indican en el índice.

Bibliografía

- Bruner, J, (2012) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado.
- (1991) *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, cap. IX.
- (1984) “El desarrollo de los procesos de representación”. En: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, cap. 5
- (1983) *Juego, pensamiento y lenguaje*, artículo basado en una conferencia dictada por invitación de la Asociación de Grupos de juegos Preescolares de Gran Bretaña en la reunión anual.
- (1962) Después de John Dewey, ¿qué? En *El saber y el sentir*. México: Pax.
- Téllez, J. (2005): *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva*. Madrid: Dykinson.

Temporetti, F. (2014) *Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. Los procesos de adquisición de conocimiento en tiempos de textos e hipertextos*. Revista del INDI, FHUC, UNL.

-----(2012) “Principios para un modelo de educación científica en las escuelas” en: Lapalma, A. (Comp.) *Aulas, ciencias y tecnologías. La alfabetización científica y tecnológica*. Rosario: Laborde.

-----(2010) *Jerome S. Bruner, la Psicología en construcción... y una Pedagogía también*.

-----(2006) *Teoría psicológica y prácticas educativas: hacia una psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender*. Facultad de Psicología – UNR, pág. 10.

-----(2006) “Prácticas educativas entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre el conocimiento psicológico en la enseñanza”. En *Itinerarios educativos*, revista del INDI, FHUC, UNL.

-----(2005) “Educación y transgresión. ¿Qué hacen los adultos con las malas palabras de los niños?” Conferencia. *Congreso de Educación de Aula Hoy*. Rosario.

Wilson, D. y D.Sperber (2004): “La teoría de la relevancia”. *Revista de Investigación Lingüística*, vol. VII.

Para seguir leyendo

- Aebli, H. (1995). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- ---- y Colussi, G.; Sanjurjo, L. (1995). *Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa*, Rosario: Homo Sapiens.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una Mirada Epistemológica*. Buenos Aires: FFyL – UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- Arendt, H. (2005). *¿Qué es la Política?* Buenos Aires: Paidós.
- Blanchard Laville, C. (2004). *Saber y Relación Pedagógica*. Buenos Aires: FFyL – UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Camilloni, A. de (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Chomsky, N. (1974). *Proceso contra Skinner*. Barcelona: Anagrama.
- Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós,
- Habermas, J. (1989). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Poggi, M. (2002). *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires: Santillana.
- Postic, M. y DE Ketele, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*, Madrid: Narcea.

- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sanjurjo, L. y Vera, T. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Trillo Alonso, F. (2008). *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Shulman, L. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza" en M. Wittrock (comp.) *La investigación de la enseñanza, I Enfoques, teoría y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, M. (1993). *Hacia una Didáctica de lo Grupal*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Buenos Aires: FFyL – UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- (2000) *Las Formaciones Grupales en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Nos acompaña nuevamente...

...Mila Cañón, de la Univ. Nac. de Mar del Plata, que ahora tuvo la generosidad de compartir con **Monográfico** los epígrafes de los cuatro capítulos del libro que acaba de escribir. Confiamos en que resultarán estimulantes para alimentar nuestra reflexión¹⁹. El libro se incorporará a la colección SOBRELECTURAS, de la editorial Aique, durante este mismo 2016.

SOBRE LECTURAS

Travesías lectoras en la escuela

Mila Cañón



Trabajar para que la gente lea es trabajar para que la gente se perdone, se redima, se honre, renazca, brinde, sueñe, se lave la cara, abra los ojos, mire el sol, se contradiga, se descalce, se apodere de su vida.

Liliana Bodoc

La participación en un colectivo de educadores es imprescindible para desarrollar el trabajo docente, porque la enseñanza es una práctica social compleja, que requiere saberes especializados y no puede ejercerse en soledad.

Delia Lerner y otros

¹⁹ Para acceder al Índice y parte del capítulo inicial, ver *Monográfico 4*.

Y seremos capaces de acercarnos al pasto, a la noche, a los ríos, sin rubor, mansamente, con las pupilas claras, con las manos tranquilas; y usaremos palabras sustanciosas, auténticas; no como esos vocablos erizados de inquina (...) sino palabras simples, de arroyo, de raíces, que en vez de separarnos nos acerquen un poco: o mejor todavía, guardaremos silencio para tomar el pulso a todo lo que existe...

Oliverio Girondo

Lecturas

La niña lee
el alfabeto de los árboles
y se vuelve ave clara. Cuánta
paciencia ha de tener en aulas
donde le enseñan a no ser.
El temblor atascado
en su garganta es mudo.
También es mundo que

acosan los que saben. Así aprende
a montar monstruos de ojos pérfidos

y cuando vuelve a la que fue

ve el tiempo lastimado.

Juan Gelman

Monográfico 6

Tema:

Enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua

Mes de noviembre

Esperamos sus aportes