

ENSEÑAR Y APRENDER, EL BINOMIO ASINCRÓNICO EN LA ERA DIGITAL*

Javier Marrero Acosta

RESUMEN

Asumiendo que la relación entre enseñanza y aprendizaje es asincrónica, se exploran en este artículo las condiciones, características y alcance de la transferencia de conocimiento en la era digital. Esta asimetría se acentúa si cabe aún más en un momento de cambio, crisis e incertidumbre que define hoy la sociedad de principio del siglo XXI. Se postula y reflexiona acerca de la necesidad de preparar y sentar las bases de una nueva enseñanza y un nuevo aprendizaje que contemple tanto las posibilidades como los recursos de la información y del conocimiento necesarios para hacer frente a las exigencias y necesidades de la sociedad y la cultura de la era digital.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, aprendizaje, redes, conocimiento, era digital.

ABSTRACT

«Teaching and learning, the asynchronous binomial in the digital age». Assuming that the relationship between teaching and learning lacks of synchrony, this article explores the conditions, features and scope of the transfer of knowledge in the digital age. This asymmetry is even emphasised in a moment of change, economic crisis and uncertainty that today defines the society of the beginning of the 21st century. It demands and reflects about the need of preparing and laying the foundations for a new teaching and learning. A new teaching and a new learning that considers either the possibilities or the necessary information and knowledge resources to face up to the demands and needs of the digital age society and culture.

KEY WORDS: teaching, learning, networks, knowledge, digital age.



INTRODUCCIÓN

¿Cómo se transfiere el conocimiento en la era digital?, ¿qué sentido tiene hoy la enseñanza y el aprendizaje en una sociedad líquida?, ¿qué retos aguardan a la enseñanza en la sociedad de la información y del conocimiento? Éstas son cuestiones abiertas, problemas sin resolver, enigmas educativos de todos los tiempos. En la denominada era digital, esta pregunta cobra, si cabe, mayor relevancia pues nos encontramos ante una nueva narrativa sobre el presente y el futuro de la educación. Una educación que se vuelve convulsa y se agita con nuevas e inciertas reformas estructurales, con políticas de recortes sociales y educativos en una sociedad en crisis económica y de valores.

En este contexto, conviene recordar ciertas ideas básicas sobre la enseñanza y el aprendizaje, antes de que se las lleve el viento. La enseñanza, como bien se sabe desde hace tiempo, es una forma de comunicación humana que, a diferencia de otros sistemas de comunicación, se caracteriza por ser institucionalizada, intencional, forzada —obligada—, jerárquica y eminentemente grupal (Contreras, 1990). En cuanto que proceso de comunicación, se articula en función de unos elementos (fuentes de información, mensajes didácticos, destinatarios, contexto), en unos niveles (intrapersonal, interpersonal y organizacional) y con unas dimensiones formales —sintaxis, semántica y pragmática— que explican su funcionamiento (Pérez Gómez, 1985, 1998). En cuanto que actividad práctica comunicativa, la enseñanza se define, primero, por el carácter teórico-práctico, o lo que es lo mismo, la relación entre intenciones y realidad; regulaciones y conductas docentes; currículum prescrito y currículum realizado; creencias y actuaciones posibles. Una segunda característica es su componente técnico y artístico, o lo que es lo mismo, la doble dimensión de eficacia y calidad. En tercer lugar, está el carácter moral, es decir, la preocupación por la bondad de la conducta como una preocupación más genérica por lo que se considera importante y valioso. Y por último, su aspecto normativo, normatividad científica y política. Es precisamente este aspecto el que nos invita a considerarla como una acción humana encaminada a conseguir la mejor forma de comunicación posible y su adecuación y transformación en cada situación. ¿Cómo dar coherencia al proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto cambiante y líquido como es el de la era digital?, ¿Es posible aspirar a una transferencia simétrica entre enseñanza y aprendizaje? ¿O debemos, por el contrario, plantearnos de otra manera la relación clásica entre el enseñar y el aprender en la sociedad del conocimiento?

Partiendo de esta consideración, intentaremos, en este artículo, desarrollar las siguientes conjeturas: la relación entre enseñanza y aprendizaje es asimétrica, por lo tanto las formas de elaboración del conocimiento requieren nuevas estrategias para

* Fecha de recepción: 26/07/2012; Fecha de aceptación: 30/10/2012.

su transmisión, organización y valoración; luego, la enseñanza y el aprendizaje han de hacer frente a nuevos desafíos relacionados con la adquisición de conocimientos y saberes, así como con las condiciones de acceso a la información y al aprendizaje en la era digital.

I. PRIMERA CONJETURA: LA RELACIÓN ENTRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ES ASIMÉTRICA

A menudo, la relación existente entre enseñanza y aprendizaje se confunde, presentándola como de tipo causal. Sin duda, la influencia del pensamiento y la concepción tecnológica sobre la enseñanza, apoyada en una profunda dependencia del conocimiento psicológico sobre el aprendizaje para derivar prescripciones respecto a la enseñanza, tiene mucho que ver con tal confusión. Pero si no es de índole causal, ¿qué tipo de relación liga la enseñanza al aprendizaje? Como Gary Fenstermacher (1989) indica, plantear que no puede hablarse de enseñanza sin referirse al aprendizaje es tan absurdo como decir que no puede hablarse de carrera sin ganar o de buscar algo sin haberlo encontrado. La relación que liga la enseñanza al aprendizaje, como la de correr y ganar o la de buscar y encontrar es ontológica. Es decir, la existencia del primer término de estas relaciones depende de la del segundo, pero no de su consecución. No podría hablarse de enseñanza si nunca existiera aprendizaje; ni de correr si nunca ganara nadie; ni de buscar si nunca se encontrara lo que se busca. Pero puede aprenderse sin enseñanza, y puede encontrarse algo sin haberlo buscado; lo mismo que puede enseñarse sin que se produzca aprendizaje y puede buscarse algo sin que se encuentre.

No es, por tanto, una relación causal la que liga los términos, sino una relación ontológica, una condición de existencia. La existencia de la enseñanza depende de la del aprendizaje. Es decir, la intención de la enseñanza es hacer que el aprendizaje pueda tener lugar, lo que «implica que el concepto de enseñanza es, en efecto, totalmente ininteligible si no se capta de alguna manera el concepto de aprendizaje» (Hirst, 1977: 304). Ello no impide entender que existen también profundas diferencias entre ambos.

Para que pueda hablarse de la existencia de la enseñanza se requiere una serie de condiciones: que existan, al menos, dos personas que establecen una relación en la que una de ellas posee algo (que solemos llamar contenido) que trata de compartir o de 'dar' al otro, que —se presupone— carece de él. Tal relación tiene lugar siempre en un contexto institucional u organizativo (algo que con frecuencia se olvida o, cuando menos, no se enfatiza suficientemente), cuya lógica condiciona, en gran medida, las posibilidades y cualidades de lo que se enseña (y de lo que es posible aprender). Sin embargo, el aprendizaje es un tipo de proceso diferente. Para su existencia no es preciso que haya otra persona, es algo que puede hacerse en solitario (aunque el aprendizaje escolar se produce en situaciones grupales); el aprendizaje es, en cualquier caso, un proceso interno que se puede apoyar u obstaculizar desde fuera pero que siempre será interno e individual.



¿Por qué se transforma esa relación ontológica entre enseñanza y aprendizaje en otra de tipo causal? En parte, por la intencionalidad de la enseñanza respecto a que el aprendizaje pueda tener lugar; en parte, debido a la evidencia empírica de que las transformaciones en la enseñanza suelen seguirse de transformaciones en el aprendizaje; pero, sobre todo, porque se confunde la tarea de aprender con el resultado de la misma. La misión de la enseñanza no es producir el rendimiento del aprendizaje sino «permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje» (Fenstermacher 1989: 155). Relacionar la enseñanza con las tareas de aprender es, no sólo más realista, sino también más explicativo y permite comprender mejor el sentido de la escolaridad en la sociedad del conocimiento. El aprendizaje, por tanto, no debería considerarse como resultado de la enseñanza, sino «consecuencia directa de la actividad de estudiar, y no de la enseñanza» (Fenstermacher, 1989: 157). La enseñanza lo que facilita y promueve son las actividades que permiten al estudiante realizar esas actividades que, previsiblemente, lo llevarán a aprender (Stenhouse, 1967). Pero nunca puede entenderse que se trata de un resultado de la enseñanza, ni que ésta no se realiza si tal aprendizaje (como resultado) no se da. «Los procesos educativos establecen ante todo unas condiciones posibilitadoras, más que causales, por lo que sus resultados son impredecibles. Las condiciones favorecedoras dan a los alumnos acceso a los recursos que necesitan para desarrollar sus potencialidades. Les brindan oportunidades y apoyo para su autodesarrollo. Ahora bien, que estas oportunidades se aprovechen y que el apoyo se acepte son aspectos que escapan al control de los educadores. Lo que sí pueden controlar es el alcance que fijan a los procesos educativos, tanto en la clase como en la escuela, lo cual permite juzgar hasta qué punto tales procesos resultan educativos y emitir un juicio con completa independencia de la evaluación de sus resultados» (Elliott, 1992: 59).

La utilización de tal concepción instrumental de la enseñanza, y de criterios de valoración de su calidad, es un recurso habitual de quienes no son educadores profesionales (Carr, 1993: 9), así como es patente en la concepción constructivista de la enseñanza, donde ésta es definida y caracterizada como 'ayuda' para el aprendizaje. En ella la enseñanza y el desarrollo se hacen sinónimos, derivando a partir de ahí que la enseñanza no es, en definitiva, sino un proceso de creación de zonas de desarrollo próximo, de tal forma que la calidad de la enseñanza se define en términos de la eficacia con que cree y ayude a desarrollar esas zonas de desarrollo próximo del aprendiz.

Reconocer la asimetría de la relación entre enseñanza y aprendizaje nos permite entender mejor la naturaleza de tales procesos en contextos cambiantes. Pero además, permite analizar, con independencia, los efectos e interacciones que se producen entre uno y otro cuando las situaciones, inciertas y difusas de la educación, se hacen presentes en la vida de los centros y de las aulas. Y por último, es un buen punto de partida para repensar nuevos procesos dialógicos de intercambio entre profesorado y alumnado.



II. SEGUNDA CONJETURA: EL SUJETO EN LA ERA DIGITAL LEE EL MUNDO A TRAVÉS DE LAS REDES DE CONOCIMIENTO

Esta segunda conjetura nos lleva a otro corolario: el aprendizaje se diversifica, se redistribuye en las redes de conocimiento, conformando nuevos escenarios de intercambio de significados. No obstante, hay que tener en cuenta que «querer aprender, saber hacerlo, poder realizarlo, distinguir lo esencial de lo irrelevante, tener un pensamiento racional y ordenado, distinguir lo que son hechos de las opiniones, saber argumentar y expresarse lo más precisa, correcta y bellamente, eran ya metas inexcusables para mejorar la condición humana cuando la sociedad no se llamaba 'digital'» (Gimeno, 2010: 201). Solo que ahora la finalidad educativa de la escuela, que se propone provocar el aprendizaje relevante y la reconstrucción de la cultura experiencial de cada estudiante, sí requiere la integración y comunicación fluida de los contextos de producción, utilización y reproducción del conocimiento, creando un espacio ecológico no de aprendizaje artificial sino de vivencia y creación cultural, como afirma Pérez Gómez (1998). La era digital requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información, así como de adaptarse creativamente a la velocidad del cambio, la incertidumbre y la liquidez de la vida contemporánea (Bauman, 2006).

Las preguntas sobre la buena enseñanza no tienen que ver con los resultados de aprendizaje (con la enseñanza eficaz), sino con las características morales y epistemológicas que tal enseñanza presenta. ¿A qué se refieren esas características morales y epistemológicas? «Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda» (Fenstermacher, 1989: 158).

La cuestión, por tanto, sobre la buena enseñanza no tiene relación alguna con los resultados que produce, sino con el modo en que se realiza y con los presupuestos morales y epistemológicos en que se apoya y que son los que la justifican y se convierten en los criterios respecto a los que valorarla. Y esa valoración puede realizarse, sin necesidad de juzgar o considerar qué han aprendido los estudiantes. La buena enseñanza, por tanto, no estará regida por teorías que permitan tenerlo todo bajo control, sino que, por el contrario, dependerá de un tipo de teoría que «permite, tanto predecir lo inesperado como disciplinar lo inesperado, y hacer que todo ello esté al servicio de un principio o propósito esencial» (Stenhouse, 1967: 152).

En estas coordenadas una persona educada es aquella, afirma Jurjo Torres (2011), con conocimientos y capacidades para analizar, argumentar y decidir, entre otros temas como: qué modelos y medidas políticas, económicas y sociales son más justas y cómo operan; de qué modo se producen las distintas modalidades de discriminación de pueblos, colectivos sociales y personas; qué perversiones e injusticias generan los modelos de producción más hegemónicos y las sociedades de economía neoliberal; a través de qué medios se legitiman los patrones culturales dominantes, y



con qué efectos; la importancia e implicación de las teorías y fenómenos científicos de mayor actualidad; los modelos dominantes de relación entre poder y conocimiento; las posibilidades, aplicaciones y usos de manera responsable y crítica de los recursos tecnológicos de la comunicación e información; de qué formas la racionalidad científica dominante conforma el «sentido común», tanto en las instituciones escolares como en las demás esferas de la vida cotidiana; qué conocimientos, destrezas, hábitos y valores son imprescindibles para poder llevar una vida digna y comprometida con la sostenibilidad del planeta; qué capacidad tienen las distintas culturas de conformar modelos de buena sociedad basados en el reconocimiento mutuo y en la justicia redistributiva y en la participación democrática.

Toda enseñanza, además de basarse en principios morales y epistemológicos, aspira y adquiere sentido en la medida en que busca que los estudiantes realicen aquellas tareas que les permitan aprender; por ello se introduce una evaluación que debe considerar también el valor de tales tareas y su funcionalidad respecto al aprendizaje. Pero esta aspiración al éxito que legítimamente debe reclamarse, no puede considerarse el punto central y único que impida analizar las cualidades de la enseñanza y sus presupuestos. Esas cualidades y presupuestos pueden ser juzgados valiosos aun cuando no hayan conducido al éxito; en este caso, lo que hay que reconsiderar no es su valor sino su funcionalidad. Quizá el caso contrario es más claro: una enseñanza de éxito no puede garantizar la ‘bondad’ de los presupuestos en que se asienta, no puede justificarlos y, mucho menos, puede impedir su análisis; la búsqueda del éxito, legítima y deseable, nunca debiera suplantar el análisis de los presupuestos morales y epistemológicos en que la enseñanza se asienta, porque no puede sustituirlos. Un ejemplo de ello podemos verlo en la reciente consigna de la evaluación de las competencias mediante rúbricas. Si la reforma curricular de los setenta fue la de los objetivos operativos, y la de los noventa la de los contenidos y metodologías, las reformas del dos mil parecen apuntar claramente hacia la evaluación como prioridad. No tendríamos nada que objetar si no fuera porque —al margen de otras consideraciones— la generalización indiscriminada de un procedimiento de evaluación como éste, además de homogeneizar y estandarizar un proceso cuya naturaleza es eminentemente cualitativa, deslegitima al profesorado para tomar decisiones diferenciadas de forma autónoma. No se ha sopesado suficientemente el alcance de tal medida en su dimensión moral y ética.

El sujeto que aprende en la era digital se encuentra en la encrucijada de dar sentido a un mundo cambiante. En la medida en que los procesos de enseñanza y aprendizaje conformen redes de conocimiento compartido, abierto y dinámico, será probable pasar de la información al conocimiento y de éste a la comprensión de la realidad. Una comprensión que no sólo ha de hacerse relevante —o subversiva (Moreira, 2005)— para el sujeto sino también para su entorno.



III. TERCERA CONJETURA: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE HAN DE ENCONTRARSE EN UN NUEVO ESCENARIO COMPARTIDO Y ECOLÓGICO DE INTERCAMBIOS

Las aulas son los espacios en los que tiene lugar la enseñanza interactiva (Jackson, 1975). Son espacios sociales, de comunicación entre sujetos, y son «entornos simbólicos» (Bowers y Flinders, 1990). Los trabajos de Doyle (1979, 1986, 1986, 1990) han sido fundamentales para estudiar las aulas como espacios de interacción social y para analizar «el valor funcional o la significación adaptativa de las conductas en un determinado contexto» (Doyle, 1979: 189). Su conceptualización de la estructura de tareas y del trabajo académico, que implica conectar las tareas al sistema de organización del aula, ha sido de enorme importancia para acercarse de forma más comprensiva a lo que son las aulas y lo que supone la enseñanza y el aprendizaje que en ellas tiene lugar. Es igualmente importante incardinar estos procesos de comunicación en un marco más amplio que el de las relaciones interpersonales, puesto que de otro modo se hará difícil entender que tales relaciones no tienen sentido si no es en función de que se está trabajando con un currículum, que se están atribuyendo significados (Marrero y Rodríguez, 2008), que se está construyendo conocimiento (Doyle, 1992: 507).

Como espacios de comunicación que son, en las aulas existe una determinada estructura social de participación, es decir, los participantes en ella (docentes y estudiantes) tienen una serie de derechos y obligaciones y se relacionan de acuerdo a determinadas reglas y normas (Martínez Sánchez, 1979: 127 y ss.). Esto significa que, para participar con éxito en las actividades que tienen lugar en las aulas, los estudiantes deben poseer no sólo competencia académica sino también competencia social, es decir, saber qué debe hacerse (y evitarse), cuándo y cómo, conforme a las reglas establecidas. Reglas que, según Hugh Mehan (1986: 101), deben analizarse como «dominios públicos, construcciones sociales, ensambladas conjuntamente por profesores y alumnos y que se hacen visibles en contextos sociales». De manera que, además de conocer los códigos para interpretar en qué tipo de contexto están, los estudiantes deben disponer de conocimiento académico y aprender a utilizar las vías apropiadas de interacción para mostrarlo. Las estructuras comunicativas son, por tanto, de enorme importancia (Edwards y Westgate, 1987; Stubbs, 1984; Young, 1984).

De lo que no cabe duda alguna es de que las aulas son contextos sociales, con un grupo de significados y normas compartidos y, en este sentido, puede decirse que cada aula tiene su propia cultura, si como tal se entiende la existencia de significados, normas y valores que son compartidos, aprendidos y transmitidos. «Todo lo que los estudiantes aprenden es, con toda probabilidad, cultural en un doble sentido. En primer lugar, comparten los significados generados y sostenidos en su propio grupo de clase. En segundo lugar, estos significados son también compartidos con ciertos grupos fuera del aula, esto es, son parte de la cultura de la sociedad» (Stenhouse, 1967: 67-68). Sabemos que la cultura potencia tanto como limita, abre a la vez que restringe el horizonte de la imaginación y de la práctica de quienes la viven. Por ello participar y vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como trans-



formarla. De ahí que la escuela puede ser considerada, como afirma Pérez Gómez, «como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo» (Pérez Gómez, 1998: 17).

Y, como en el marco social y cultural más amplio, las interacciones se producen entre sujetos con distintas procedencias y con diferentes patrones de comprensión y comunicación. De la misma forma, los sujetos que participan en las interacciones del aula están en situaciones de poder distintas y, por tanto, tienen distinta y diferenciada capacidad de influencia y distintos niveles de responsabilidad. El docente, situado institucionalmente en la posición jerárquica privilegiada, tiene un legítimo poder sobre la vida y las experiencias de otros, de los estudiantes, y eso le crea una responsabilidad: «Sus decisiones afectan a las vidas de los estudiantes que no están en la mejor situación para resistir o escapar a ellas» (Stenhouse, 1967: 124). Y ello por su capacidad para imponer y legitimar en el aula determinadas creencias, valores y prácticas, en detrimento de otras. Una nueva formación del profesorado se hace necesaria, como veremos más adelante.

Siendo importante entender la enseñanza inserta en el contexto del aula, es claro que resulta insuficiente. Las aulas forman parte de un entorno más amplio que son los centros educativos, y todos ellos se configuran de acuerdo a patrones comunes a las instituciones educativas. Las instituciones, en tanto son el marco de realización de las prácticas sociales, tienen una existencia que, siendo visible a través de las personas que participan en ellas, no son reductibles a ellas. Esto significa que las instituciones tienen, por así decirlo, una dinámica autónoma respecto a quienes las materializan; es decir, disponen de mecanismos —simbólicos y estructurales— para preservar su continuidad. «Entender una práctica social es verla como la ven sus practicantes, y verla como el producto de su historia y tener alguna idea de la forma en que cambiarla» (Langford, 1993: 34).

Diversos autores (Bates *et al.*, 1989; Rizvi, 1993; Santos Guerra, 1994; Tyler, 1991) vienen insistiendo en que las instituciones educativas tienden a fosilizarse en estructuras burocráticas, lo que dificulta y ralentiza su capacidad de adaptación y cambio. Y esto es especialmente importante cuando se considera absolutamente preciso convertirlas en instituciones democráticas que permitan y estimulen la participación significativa de todos sus miembros. Una empresa tan necesaria como difícil y contradictoria, puesto que suele ocurrir que tales reformas democráticas sean dirigidas «por una burocracia bien atrincherada, que define la tarea de la democratización como puramente técnica, mientras permanece atrapada dentro de la trama de la racionalidad burocrática» (Rizvi, 1993: 51).

La enseñanza es una práctica institucional que está determinada, tanto externa como internamente, por los intereses y valores sostenidos y defendidos por grupos sociales, económicos y políticos, así como por los defendidos por quienes participan directamente en las actividades de enseñanza. Por eso no nos sorprende, como afirma Angulo Rasco, que «las medidas que está tomando el ministro Wert en educación poseen, a mi juicio, dos lados que corresponden con las dos vertientes



que han adoptado especialmente desde la entrada en el juego político de gobiernos neoliberales-conservadores en los años 80. Dichos gobiernos conjuntan dos visiones políticas que, aunque no completamente disímiles, sí enfatizaban posiciones ideológicas propias: economicista una y reaccionaria otra». Lo que en última instancia supone la posición economicista es que «quien gobierna marca qué hacer (en este caso el currículum) y ‘verifica’ si se cumple (‘las reválidas y los exámenes estandarizados y censales’), las escuelas tendrán que apañárselas como puedan para que sus resultados sean los correctos. Se centraliza el control y se descentralizan los problemas y las responsabilidades (que siempre caerán en los centros escolares)» (Angulo Rasco, 2012: 37).

Entender la enseñanza sólo en su vertiente personal, olvidando la institucional, es un grave error y una deformación —a menudo interesada— de la naturaleza de su objeto. Estudios como los de Michael Appel (1986), Carlos Lerena (1989) y Thomas Popkewitz (1991, 1993) han documentado cómo el conocimiento científico (psicológico, sociológico, didáctico) ha sido fundamental, históricamente, para ocultar el papel social de la escuela. Sólo reubicando la enseñanza y el aprendizaje en este escenario de intercambios compartidos a través de las redes de conocimiento lograremos preparar las condiciones para acercarnos —profesores y estudiantes— a la comprensión de la realidad cambiante de la era digital.

IV. PERSPECTIVAS PARA UNA NUEVA ENSEÑANZA

La asimetría entre enseñanza y aprendizaje nos plantea la conveniencia de repensar el sentido de la educación, el currículum y la formación del profesorado en la era digital, piezas fundamentales para cualquier cambio o innovación educativa. «Vivimos en un mundo complejo que requiere personas que sepan discutir con rigor, pero que también sepan dudar y, por tanto, mantengan siempre viva su curiosidad intelectual, pues la nueva ciudadanía democrática del siglo XXI precisa desarrollar una comprensión de la realidad más racional y argumentable; permanentemente sometida a reflexión y debate» (Torres, 2010:13). Difícilmente podremos avanzar en esta dirección reinstalando en nuestra educación la segregación por sexos, la separación por razón de capacidad o rendimiento, instrumentalizando medidas de selección como las reválidas —ya periclitadas en casi todos los sistemas educativos del mundo— o cualquier otra forma de discriminación curricular o evaluativa. Medidas que alejan la enseñanza y el aprendizaje de los principios de autonomía, participación y trabajo compartido.

Una institución escolar comprometida con la *justice curricular* obliga, afirma Torres, además, a que el ejercicio profesional del profesorado se rija activa y reflexivamente con principios éticos como integridad e imparcialidad intelectual, coraje moral, respeto, humildad, tolerancia, confianza, responsabilidad, justicia, sinceridad y solidaridad (Torres, 2010). Esto hace necesario replantearnos seriamente la formación del profesorado en cuatro aspectos esenciales (Zeichner, 2010): a) centrar la atención en la calidad de los programas de formación del profesorado, más que en quién los ofrezca; b) ampliar nuestra idea de aprendizaje público, para situarlo más allá de las



calificaciones que se puedan obtener en pruebas estandarizadas, y nuestra visión de la función del profesor, que debe trascender del simple seguimiento de unos guiones destinados únicamente a mejorar esas calificaciones; c) vincular más estrechamente los programas de educación del profesor a las escuelas y las comunidades, y dirigir con mayor precisión la calidad del aprendizaje del profesorado en estas experiencias; d) tomarnos en serio la formación del profesorado, como una responsabilidad importante de las instituciones de enseñanza superior, o abandonarla.

En las sociedades democráticas, el objetivo de una mayor justicia social es una parte fundamental del trabajo de formación del profesorado, y nunca debemos cejar en la voluntad de avanzar hacia esta meta. Porque toda acción de influir en los demás tiene un sentido para quien la emprende. La acción de influir enseñando provoca la producción y elaboración de un significado en quienes reciben las acciones de influencia. Uno y otro —sentido para quien educa y significado construido para el educado— pueden estar vinculados entre sí por relaciones de causa y efecto, pero ambos aspectos pertenecen a órdenes distintos.

«Una cosa —afirma Gimeno Sacristán— es la intención de quienes desean reproducir y producir y otra son los efectos (elaboraciones subjetivas en quienes reciben la influencia) en los receptores. De ahí la radical imposibilidad de pretender que objetivos o fines de la educación (Tedesco, 1995) y de la enseñanza se correspondan con los resultados de aprendizaje totalmente simétricos. El currículum real como texto lo constituye la suma de los contenidos de las acciones que se emprenden con el ánimo de influir en los menores; lo que produzcan en los receptores o destinatarios (sus efectos) será como el pozo que ha obtenido el lector, que es quien revive su sentido obteniendo un significado. Es frecuente suponer que intención y significado provocado coinciden o deben coincidir, pero la distancia inevitable entre la enseñanza y el aprendizaje es la que existe entre la intención de la acción de influir y su desarrollo» (Gimeno Sacristán, 2005:111). Esto significa que hay que desplazar el centro de gravedad de la enseñanza hacia el aprendizaje, es decir, orientarse hacia la experiencia del aprendiz, provocarla, enriquecerla, depurarla, sistematizarla (Dewey, 1960), sin dar por hecho que se iniciará por el desarrollo de la acción de la influencia. En suma, la enseñanza no equivale al aprendizaje —el binomio asincrónico—, las intenciones no siempre se corresponden con las prácticas, lo que queremos o lo que decimos que hacemos puede tener escaso reflejo en lo que en realidad hacemos. Es uno de los principios de la «sospecha epistémica» en el pensamiento pedagógico (Gimeno Sacristán, 2005).

REFERENCIAS

- ANGULO RASCO, F. (2012), Las dos caras (complementarias) de la retrógrada reforma de la educación. 1ª Parte, *Escuela*, núm. 3955 (1301), 27 de septiembre de 2012, p. 37.
- APPLE, M.W. (1986), *Ideología y Currículo*, Madrid, Akal.
- BAUMAN, Z., (2006), *Vida líquida*, Barcelona, Paidós.
- BATES, R. et al. (1989), *Práctica crítica de la administración educativa*, Valencia, Servei de Publicacions.



- BOWERS, C.A. y FLINDERS, D.J. (1990), *Responsive teaching. An ecological approach to classroom patterns of language, culture and thought*, New York, Teachers College Press.
- CONTRERAS, J. (1990), *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*, Madrid, Akal.
- DEWEY, J., (1960), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- DOYLE, W. (1979), Classroom tasks and students' abilities, en P. Peterson y H. Walberg (ed.), *Research on teaching. Concepts, findings and implications*, Berkeley, McCutchan, 183-209.
- (1986), Classroom organization and management, en M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, (3ª ed.), New York, McMillan, 392-431.
- (1990), «Classroom knowledge as a foundation for teaching», *Teachers College Record*, 91 (3), 347-360.
- EDWARDS, A. y WESTGATE, D. (1987), *Investigating classroom talk*, Lewes, Falmer Press.
- ELLIOTT, J. (1992), «¿Son los 'indicadores de rendimiento' indicadores de calidad educativa?», *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 56-60.
- FENSTERMACHER, G. (1989), Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en M. Witrock, *La investigación de la enseñanza, 1. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, 150-179.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005), *La educación que aún es posible*, Madrid, Morata.
- (2010), El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento, en José Gimeno Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 180-202.
- HARGREAVES, A. y SHIRLEY, D. (2012), *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*, Barcelona, Octaedro.
- HIRST, P. (1977), ¿Qué es enseñar?, en R. Peters, *Filosofía de la educación*, México, FCE, 295-323.
- JACKSON, Ph.W. (1975), *La vida en las aulas*, Madrid, Marova.
- LANGFORD, G. (1993), La enseñanza y la idea de práctica social, en W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Sevilla, Diada, 25-39.
- LERENA, C. (1989), *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*, Barcelona, Circulo de Lectores.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1979), *Andamios para la escuela. Materiales y problemas de organización escolar*, Zaragoza, Edelvives.
- MEHAN, H. (1986), What time is it Denise? Asking known information questions in classroom discourse, en M. Hammersley, (ed.), *Case studies in classroom research*, Milton Keynes, Open Univ. Press, 85-103.
- MARRERO ACOSTA, J. y RODRÍGUEZ PALMERO, M.L. (2008), Bakhtin y la Educación, *Curriculum*, 21, octubre 2008, pp. 27-56.
- MOREIRA, M.A. (2005), *Aprendizaje significativo crítico*, Porto Alegre, Impresos Portao Ltda.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985), *La comunicación didáctica*, Málaga, Servicio de Publicaciones.
- (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- (2010), Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), agosto 2010, 37-60.



- POPKEWITZ, T.S. (1991), *A political sociology of educational reform. Power / knowledge in teaching, teacher education and research*, New York, Teachers College.
- (1993), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- RIZVI, F. (1993), La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática, en W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Sevilla, Diada, 41-63.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994), *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- STENHOUSE, L. (1967), *Culture and education*, London, Thomas Nelson.
- STUBBS, M. (1984), *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- TEDESCO, J.C. (1995), *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya.
- TORRES, J., (2011), *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.
- TYLER, W. (1991), *Organización escolar*, Madrid, Morata.
- UNESCO, 2005, *Hacia las sociedades del conocimiento*, Informe Mundial de la UNESCO.
- YOUNG, R. (1984), «Teaching equals indoctrination: The dominant epistemic practices of our schools», *British Journal of Educational Studies*, 22 (3), 220-238.
- (1993), *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Madrid, Paidós/MEC.
- ZEICHNER, K.M. (2010), *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, Morata.

