



## **LOS IMPLICITOS EN LA TRASMISION/ADQUISICION DE LOS CONOCIMIENTOS ESCOLARES**

**Adolfo PERINAT**

*Universidad Autónoma de Barcelona*

### **ABSTRACT**

La comunicación dentro del aula escolar está regida por una serie de pautas fuertemente institucionalizadas que constituyen, en conjunto, lo que se puede denominar un contrato de comunicación. Cubren toda la actividad de transmisión/adquisición del conocimiento que allí se lleva a cabo. Orientan el discurso del profesor, sus procedimientos de control del alumnado, sus métodos y, en general, toda su acción pedagógica. La mayoría de estas pautas son implícitas, es decir, son modos de proceder indiscutidos y rutinarios que constituyen la vida cotidiana en el aula. Los alumnos aprenden velozmente esas pautas y las interiorizan como inherentes a su papel. Una mirada de etnógrafo las saca a la luz del día y deja al descubierto la escasa funcionalidad de bastantes de ellas.

The communication in the classroom is regulated by a set of a deeply institutionalized patterns that, all together, set up what can be called a communication contract. These patterns give shape to the mutual activity of transmission and acquisition of knowledge

which is properly carried out at the classroom. They orient the teacher's discourse, his procedures of controlling pupils, his methods and, in general, his instructional activity as a whole. Most of these patterns are implicit, that is, they are ways of acting taken for granted that make up the everyday life in the classroom. They are learned very quickly and are interiorized as inherent to the pupils role. The ethnographer's inquiry bring them to light and shows that a lot of them are barely functional for the purposes of education and learning.

### **1. EL CONTRATO DE COMUNICACIÓN.**

Desde un punto de vista social y psicológico, el aula escolar, desde el parvulario a la universidad, es un ámbito de comunicación. Comunicación en ambas direcciones: del profesor (el que sabe, el experto) al alumno (el que no sabe, el aprendiz); y también viceversa. La enseñanza, ya sea en la modalidad escolar ya sea en la instrumental (manejo de aparatos, "artes y oficios", etc.) supone que las dos partes intercambian. Es así y debe ser así porque toda transmisión de saberes exige

---

\* Dirección del autor: Adolfo Perinat Maceres. Universidad Autónoma de Barcelona. Depto. Psicología de la Educación. Campus de Bellaterra. 08193 Bellaterra. Barcelona. c. electr. [adolfo.perinat@uab.es](mailto:adolfo.perinat@uab.es)

que el experto confirme al aprendiz lo que éste asimila en su aprendizaje. La manera de llevar a cabo esta confirmación es que el que aprende “devuelva” al maestro, comunicando con él, aquello que ha aprendido. Seguidamente el maestro confirma o no la versión del alumno. En términos coloquialmente escolares, la aprueba o la deja en suspenso.

Toda situación de comunicación entre personas implica la existencia o conduce a la construcción conjunta de un *marco de intercambio* que define los interlocutores con sus roles específicos. Este marco no solo hace posible el intercambio sino que le da su cariz peculiar. Hay marcos institucionalizados como son un Parlamento Nacional, la entrevista psiquiátrica, el aula escolar, etc. Hay otros marcos sujetos a improvisación: se van construyendo en el decurso de la interacción. Por ejemplo, una conversación de alterne, un encuentro con una persona en un viaje. En el límite podría decirse que todas las situaciones de interlocución están institucionalizadas pero que las primeras lo están fuertemente y las segundas débilmente. Esto último significa que lo que allí sucede es manipulable por los interlocutores en el decurso de su encuentro.

He dicho hace un momento que los marcos de interacción se definen por los roles independientemente de las personas. Esto queda patente en los casos siguientes. Supongamos que un profesor universitario coincide una noche en una discoteca con unas alumnas suyas. Obviamente, el rol de los encontrados no es el habitual. El marco de interacción es el de alterne. Pero los interlocutores tienen que negociar ese nuevo marco so pena de convertir la discoteca en una réplica del aula (lo cual resulta bastante estrambótico). Un segundo caso es el de un niño/niña que va al parvulario y tiene como profesora a su mamá. ¿Cómo tratarla, como madre o como “señorita”? La superposición de sus dos marcos de interacción -el familiar y el escolar- puede dar pie a divertidas ambigüedades.

Divertidas, se entiende, para el observador pero terriblemente embarazosas para la madre-maestra ya que el niño/la niña va a actuar con ella, según le convenga, en uno u otro de los dos marcos.

Lo que caracteriza, pues, estos marcos de intercambio es que no están definidos por el ámbito material sino que son de tipo mental. Es decir, los interlocutores se sitúan en el marco de conversación no tanto porque están en tal o cual sitio sino porque comparten una representación “respecto al carácter de la interacción y su finalidad, a quién es cada interlocutor, al lugar y momento en que están interaccionando y al trasfondo cultural que hay detrás de todo” (Edwards y Mercer, 1988, pg. 60).

Los marcos de intercambio se rigen todos ellos por unos principios generales. Cada marco tiene además sus reglas concretas que afectan a su forma y circunscriben su contenido. Importa subrayar que el conjunto de pautas -generales y particulares- que afectan a todos los intercambios comunicativos son *implícitas*. Se aprenden con la socialización, forman parte del conocimiento social y tienen mucho que ver con la pragmática del lenguaje. Ghiglione (1986) les ha dado el nombre de *contrato de comunicación*. Es un apelativo adecuado si tenemos en cuenta que todo intercambio comunicativo es una actividad cooperativa ya sea se proponga el mantener los lazos sociales ya tenga por objetivo la construcción conjunta de significados (tratar acerca de un *tema*, en inglés *topic*).

Si de estas consideraciones generales descendemos ahora a la realidad de las aulas escolares podemos evidentemente hablar de un contrato de comunicación: *la interacción entre profesor y alumno se establece sobre un trasfondo relacional que suministra pautas de interacción y las contextualiza dentro de una situación institucionalizada*. El contrato viene a ser ese trasfondo relacional. Recurriendo a una analogía teatral, es un telón de fondo o decoración que anticipa mucho de lo que puede suce-

der en la escena. No es lo mismo una pradera risueña que una mazmorra, una habitación de gran mansión que la plaza de un pueblo.

## **2. PRINCIPIOS GENERALES DE LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS.**

No estará de sobra recordar algunos principios muy genéricos que rigen todos los intercambios comunicativos de cualquier índole que sean. Están inspirados en Grice y también Habermas (1979) habla de ello en su proyecto de una Pragmática Universal Son los siguientes.

1. *Principio de pertinencia.* Permite a las personas presentes reconocerse como interlocutores potenciales, esto es, cada uno asigna al otro una serie de competencias lingüísticas, pragmáticas y sociales: sabe construir el lenguaje, sabe usarlo adecuadamente.

2. *Principio de coherencia.* Permite a los interlocutores atribuirse mutuamente unos saberes comunes y organización semejante de dichos saberes con lo que pueden establecer unos mundos referenciales comunes.

3. *Principio de reciprocidad.* Permite a cada interlocutor el derecho a la palabra y participar en la construcción de la referencia.

4. *Principio de influencia.* Permite aceptar la interlocución como un juego, es decir, una actividad cooperativo-competitiva que exige estrategias discursivas.

Podemos decir (no sin sonrojo) que los intercambios en las aulas escolares distan mucho de ajustarse a estos principios que, dicho sea de paso, son profundamente democráticos. Podrá aducirse que precisamente en las aulas hay que aprender a usar el lenguaje pertinentemente y que no hay que dar por sentada la competencia lingüística de los alumnos; podrá aducirse que el asunto de los “saberes comunes” es problemático porque

los alumnos son, por definición, ignorantes; podrá aducirse que dar derecho a la palabra a los alumnos tiene efectos imprevisibles; podrá aducirse que “la interlocución como juego” sólo se da en condiciones de igualdad de saber. No obstante, sí que los alumnos son lingüísticamente competentes a partir de cierta edad y el sistema escolar no les atribuye tal competencia o, mejor dicho, los mismos alumnos no se la reconocen (porque el sistema escolar se la ha estado negando sistemáticamente). Hay más saberes comunes entre profesores y alumnos que los que se suele pensar pero el sistema escolar funciona en base a que los alumnos son ignorantes en todo (por eso están allí: para conquistar el saber); consiguientemente, los alumnos asumen esa ignorancia y ni siquiera se percatan que podrían existir puntos de contacto entre lo que ellos saben extraescolarmente y lo que están aprendiendo (mundos referenciales comunes). Un ejemplo muy claro es la actitud de alumnas/alumnos de Psicología del Desarrollo que tienen hijos: creen que no saben de niños ni de desarrollo... Participar en la construcción del conocimiento es algo de lo que hoy día se habla bastante y se trata de promover en la escuela; luego veremos que tropieza con graves obstáculos porque el derecho a la palabra (a intervenir en la construcción del conocimiento) comporta equivocarse y las equivocaciones en el aula escolar tienen su precio. Finalmente, las reglas de la interlocución escolar la alejan infinitamente del juego, como vamos a analizar dentro de un momento. En general, los principios de interlocución griceanos quedan arrumbados allí donde uno de los interlocutores está en situación de poder frente al otro, caso muy común. Por tanto no es sólo en el aula escolar sino en la empresa, en la política y también en la familia. Es un mérito filosófico haberlas enunciado pero su vigencia social es utópica.

Cada tipo de intercambio comunicativo tiene, además, sus reglas particulares. Son igualmente de carácter implícito. Ponerlas en evidencia exige una minuciosa tarea de obser-

vación y reflexión. Es imprescindible para ello una perspectiva etnometodológica o, como se dice hoy día, practicar la *etnografía del aula*.

### 3. EL ETNÓGRAFO EN EL AULA.

El enfoque etnográfico requiere observaciones detalladas pero, como toda observación es una interpretación, necesita de un marco interpretativo. No es el mismo el marco interpretativo de un etnógrafo o antropólogo que tiene que crear su modelo de una sociedad exótica, que el del etnógrafo que se introduce en el aula. No hay aquí nada exótico; todo lo que pasa es generalmente de una tediosa normalidad; los participantes en la escena diaria dan por sentado que "tiene que ser así". Justamente el etnógrafo arranca del supuesto que "las cosas no tienen por qué ser así". Ello supone un distanciamiento que Velasco y Diaz de Rada (1997) caracterizan como "sorprenderse por la manera como los otros (los actores) interpretan o realizan su mundo". Lo cual lleva al etnólogo a indagar "las circunstancias que hacen que las prácticas sean naturales para los sujetos de la sociedad estudiada a pesar de ser anómalas para el investigador".

Una manera de abordar las anomalías del aula escolar es partir del siguiente supuesto de sentido común: si las funciones de la enseñanza institucionalizada son X, Y, Z... pueden llevarse a cabo de varias maneras alternativas (hipótesis de trabajo); quizás las pautas de comportamiento y comunicación en vigor en el aula sean poco funcionales para conseguir X, Y, Z. El primer paso del análisis etnográfico en el aula es, pues, analizar con finura el ajuste entre lo que se pretende conseguir (objetivos de la enseñanza) y el pautado de comportamiento que se observa. Hasta cierto punto, equivale a estudiar cómo y por qué varias de esas pautas de comportamiento tienen efectos colaterales, no previstos y no detectados, que socavan varias de las premisas pedagógico-humanistas que pretendidamente los fundamentan.

El análisis etnográfico del aula, tal como se viene practicando últimamente (ver, por ejemplo, Mehan, 1978; Spindler, 1982; Coulon, 1993; Velasco y Diaz de Rada, 1997) ha arrojado una luz completamente nueva sobre esa microsociedad que es el aula. Estudiando el flujo de sucesos (despojados de su aparente trivialidad), la contextualización de los mismos, los intercambios verbales y también los silencios, los gestos y composturas, etc. se ha abierto una nueva e impensada perspectiva sobre la tarea de instruir y formar. Se ha llegado a ver, por ejemplo, que las relaciones entre profesores y alumnos son perfectamente comparables a un juego en que existen estrategias, movimiento de "fichas", negociaciones, posiciones de ventaja o desventaja, presiones y chantajes, manipulaciones recíprocas, etc. Todo ello porque los objetivos proclamados de la enseñanza que motivan la acción docente no son compartidos (al menos no plenamente) por los alumnos. Estos tratan, por el contrario, de satisfacer otros intereses más inmediatos y más acordes con su edad. La enseñanza es acción conjunta, es una modalidad de cooperación: pero, por las razones que acabo de sugerir, es también competición y enfrentamiento. Esta segunda faceta era considerada hasta ahora como un "ruido", dentro pero extrínseco al sistema. Hoy día, gracias al análisis etnográfico, hemos caído en la cuenta que es una pieza intrínseca al sistema escolar porque éste es, al fin y al cabo, un escenario social en que todos los actores tienen resortes de poder.

En el presente escrito voy a centrarme en la comunicación dentro del aula y particularmente en todo lo que vengo llamando sus *implícitos*. Son los presupuestos subyacentes pero son también sus consecuencias no queridas. Este trabajo no se fundamenta en un análisis etnográfico realizado con todos los requerimientos canónicos. Es, más bien, fruto de una experiencia docente prolongada y de la reflexión crítica que el contacto con estas corrientes científicas ha provocado en el autor. Haber ejercido muchos años de profesor es

experiencia común; distanciarse de ese ejercicio, convertirse en observador de uno mismo en la relación de la que se es protagonista es mucho más difícil. A veces es, incluso, auto-punitivo porque ciertos hábitos profesoraes vistos desde el ángulo que vengo proponiendo llevan a sentirse profundamente incómodo.

#### **4. EL CONTRATO DE COMUNICACIÓN EN LAS AULAS.**

Hay un contrato de comunicación que contextualiza y sienta la pauta de las diferentes intervenciones que constituyen el intercambio profesor-alumnos. Rige a todos los niveles del curriculum escolar. Tiene, por supuesto, sus matices y cláusulas distintivas en cada uno de sus grados progresivos pero estaría tentado de afirmar que sufre un cambio más drástico al traspasar la frontera del parvulario hacia la primera enseñanza que en el trayecto de ésta a la universidad. Las reglas de la conducta escolar se graban y archivan desde muy temprano en el “disco duro” de la mente estudiantil. Sorprende en la Universidad hasta qué punto los veintañeros tienen conductas que, si bien se mira, son incongruentes con otras que exhiben al mismo tiempo al margen de su rol de estudiantes. Como dicen muy oportunamente Edwards y Mercer (opus cit. pg 23), “los niños se socializan escolarmente con gran celeridad y todo el sistema concurre a que adopten sus roles de alumnos bastante rígidamente, roles que seguirán desempeñando durante el resto de su vida escolar”.

La primera parte de este trabajo establece una tipología de las intervenciones de los pro-

fesores y de los alumnos. Vamos a entender por intervención todo lo que ocurre dentro de la clase, no sólo lo que se refiere a la lección sino, en general, los comportamientos que allí tienen lugar. “Los maestros, comentan Edwards y Mercer, tienen en clase muchas cosas que hacer, además de enseñar”. Y lo mismo podríamos decir de los alumnos cambiando el vocablo “enseñar” por el de “aprender”. La diferencia es que -se supone- todo lo que hacen los maestros va encaminado a cumplir su función de enseñantes mientras que *bastante* de lo que hacen los alumnos no tiene nada que ver con su función de aprendices o, quizás, tiene por objetivo eludirla. No tocaré, como no sea tangencialmente, aquellos aspectos del comportamiento de los alumnos que tienen que ver con lo que Goffman (1968) denomina “la cultura de los recluidos”, es decir, cómo estos se las arreglan para hacer su permanencia en el aula y en el centro escolar más llevadera, burlando las consignas institucionales.

#### **5. TIPOLOGÍA DE LAS INTERVENCIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS.**

La actividad profesoral es una situación de interacción fuertemente institucionalizada. En ella distinguimos:

- *un discurso expositivo*: la lección propiamente dicha que puede adoptar la forma de método heurístico (enseñanza activa). Cuando se da en forma de exposición sigue una forma mixta: es conceptual, descriptiva y retórica<sup>1</sup>.

---

1. Sigo a Northop Frye (*Poderosas palabras*, Muchnik, 1990) en su caracterización de estilos. El *descriptivo* es aquel que transmite información acerca del mundo (real o imaginado). En los libros de texto adopta la forma de exposición de datos o hechos. El estilo descriptivo refleja (o trata de reflejar) la realidad objetiva. El *estilo conceptual* se concentra en la argumentación, en la lógica del discurso. Crea modelos del mundo pero su valor de verdad no proviene tanto de que se adecuen a ese mundo cuanto de su coherencia interna. Además esos modelos pueden no tener contrapartida material como, por ejemplo, la geometría. El *estilo retórico* busca convencer y persuadir. Y el objeto de la persuasión son creencias por lo que guarda una relación cercana con las ideologías. De hecho, es el estilo típico de los personajes políticos.

- *control de conocimientos*: se da en forma de preguntas, exámenes, textos escritos, etc. Es parte del control que el auditorio siga el hilo del discurso, que se establezca conexión entre exposiciones, etc.
- *control de los alumnos*: que presten atención global (exigencias de compostura), que haya un clima colectivo de trabajo (silencio, dedicación personal), etc.

El primero y el segundo hacen referencia a la transmisión de conocimientos. El tercero al comportamiento de los alumnos en cuanto que (se supone) estos deben cooperar individual y colectivamente con el profesor en la adquisición del conocimiento. No son aspectos fácilmente separables. Por ejemplo, el tono de una exposición, el énfasis en determinados puntos, el ilustrarla con alguna anécdota pueden servir para mantener la atención. Las preguntas pueden ser parte del discurso como artificio retórico o de motivación.

Son varias las características de las intervenciones profesoras:

- El profesor interviene mucho más que los alumnos: aproximadamente los dos tercios del tiempo el maestro habla y los dos tercios de lo que habla el maestro son exposiciones o preguntas. Edwards y Mercer (opus cit. pg 39) lo llaman “la regla de los dos tercios”.
- El profesor tiene la iniciativa de intervenir. (Pocas veces un tema se suscita por iniciativa de los alumnos. Más de una vez, cuando esto se da, la respuesta es: “No hay tiempo, está fuera del programa”...).
- Gran parte de las intervenciones del profesor tratan de provocar las de los alumnos. (No se trata, por tanto, de un intercambio espontáneo y fluido. No es el *juego* a que alude el cuarto principio de Grice).

En cuanto a la tipología de las intervenciones de los alumnos, las separamos en dos apartados:

a) con respecto al profesor:

- Escuchan y eventualmente anotan
- Responden en el sentido de contestar a preguntas o evaluaciones (orales y escritas).
- Intervenciones espontáneas (sin requerimiento explícito del profesor).
- Conducta en clase ajustada al rol de alumno.

b) entre sí y por referencia a su ocupación escolar:

- Competición *versus* cooperación
- Control recíproco de conductas *versus* complicidad o connivencia.

He excluido, como se ve, las conductas al margen de la función de aprender (por ejemplo, un chico que envía un mensaje a una chica mediante el teléfono móvil) o que la perturban directamente (una pelea entre dos alumnos/alumnas por motivos extraescolares)

## **6. COMUNICACIÓN Y TRASMISIÓN/ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS. POSICIÓN DEL PROFESOR, POSICIÓN DE LOS ALUMNOS.**

Como se ha dicho, el mundo social de la escuela implica un marco interpretativo, global y en el detalle. Profesores y alumnos aceptan el marco interpretativo global sin mayores disonancias: al colegio/instituto o a la universidad se va para capacitarse profesionalmente. Corolario implícito: *todo* lo que allí se hace es conducente a este fin. Frente a esta versión optimizadora del sistema escolar, los alumnos ni están motivados para estudiar en vistas a la finalidad de acceso al mundo profesional (sobre todo si lo contemplan en la lejanía), ni

están convencidos de que *todo* lo que allí se hace sirva para su mejor profesionalización. Lo cual lleva a que el marco interpretativo de la actividad día a día no sea el mismo para los profesores que para los alumnos. Sólo si lo fuera, la actividad sería conjunta y cooperativa. Existe una cultura de los alumnos que está en la base de su actitud, de indiferencia o de discrepancia, frente a los profesores y frente a lo que éstos pretenden transmitir. He aquí un ejemplo para ilustrar estas aseveraciones. Supongamos que un profesor propone una actividad de aprendizaje cooperativo al estilo de las que, en su día, pusieron por obra los discípulos de Piaget en Ginebra. Puede que el profesor quiera aplicar algunas ideas vygotskianas sobre la co-construcción del conocimiento. En cambio, puede que los alumnos vean en ello un pasatiempo que no les reporta ninguna ventaja porque los resultados, medidos por las notas, son siempre individuales.

Entremos ahora a desvelar los implícitos que subyacen en las intervenciones respectivas de las partes del contrato de comunicación. Son implícitos particularmente por parte de los alumnos, esto es, constituyen su interpretación de lo hace el profesor, de su rol de aprendices.

## **7. IMPLÍCITOS DEL DISCURSO DEL PROFESOR.**

La *exposición magistral* (la exposición de los temas) presupone, obviamente, que el profesor posee los conocimientos adecuados pero, más que nada, presupone que el contenido que trasmite hay que aceptarlo como válido sin discusión. No ha lugar a contrastarlo con la experiencia de cada uno o con consideraciones de sentido común. El profesor o el maestro posee una autoridad, otorgada por la institución, que mata de raíz el pensamiento crítico. El profesor, en la manera que tiene de exponer los conocimientos (su actitud frente al saber que trasmite) da pie a que los alumnos asuman esos conocimientos como datos

incontrovertibles. Bruner, en su excelente ensayo *Mentes actuales, mundos posibles* (1986), alude a este tema al preguntarse hasta qué punto el lenguaje de los profesores deja entrever “el carácter hipotético del conocimiento, su incertidumbre, la invitación a seguir pensando”. En una investigación que cita, se concluye que “los indicadores de duda o incertidumbre en el lenguaje de los profesores *entre sí* eran mucho más numerosos que los que usaban *frente a los alumnos*”. O sea, que “el mundo que los profesores presentaban a sus alumnos era un mundo mucho más establecido, mucho menos hipotético y negociable que el que ofrecían a sus colegas”.

¿Qué papel tiene entonces, dentro del contrato de comunicación, las argumentaciones y contra-argumentaciones, los interrogantes en voz alta? Son artificios retóricos, son “modos de hablar”. Es muy frecuente, al presentar un tema, plantearlo en perspectiva histórica: “Hasta hace algún tiempo se decía....”. Nada que objetar si se añade que lo que hoy se dice, corrigiendo a los antepasados, será probablemente a su vez corregido por descubrimientos futuros. De lo contrario, se hace suponer (un implícito) que lo que hoy se afirma lleva ya el marchamo de la verdad: después de la tinieblas viene la luz... Por su parte, la exposición de la matemática y las ciencias de naturaleza, con sus teoremas y sus leyes, tendría que poner en relieve la creatividad y coherencia del pensamiento humano y no tan solo las certidumbres acerca de “cómo es el mundo”.

Un segundo aspecto es el papel del libro de texto. El libro es otra versión (o la misma) del discurso profesoral. El texto no es otra cosa que la codificación oficial de un saber. Ahora bien, el texto, por estar grabado frente a la palabra, que es volátil, queda revestido de la calidad de certeza y puede ser invocado como juez inapelable incluso frente a la palabra actual profesor: “¡Lo dice el libro!”. El texto es indiscutible. O, por decirlo de otra manera, la única reacción ante él es aceptar lo que dice y como lo dice. O también: no hay por qué dia-

logar con el texto, menos aun poner en tela de juicio sus proposiciones. La única postura alternativa es la indiferencia. Todo esto es asimismo aplicable al texto-discurso del profesor. Esta representación mágica de la letra escrita tiene su manifestación más paroxística en los apuntes de clase universitarios.

El texto hay que saberlo. Pero ¿qué significa “saber el texto”? Bahktine (1981) decía que comprender no equivale a reflejar exacta y pasivamente el texto del otro sino “trasladarlo” reeclorándolo en la propia mente. En esta reelaboración (que implica ponerlo en conexión con otros textos previos) hay una actitud crítica y distanciadora que lleva a un embrión de respuesta: “Toda comprensión verdadera es activa y representa ya el embrión de una respuesta. Toda comprensión es dialógica. La comprensión se opone al enunciado como una réplica se opone a otra en el seno de un diálogo. La comprensión está a la búsqueda de un contra-discurso para el discurso del que habla”. Lejos de estas ideas refrescantes, nuestros alumnos, de cualquier nivel, se prohíben indagar las líneas de exposición del texto, sus líneas de razonamiento y justificación. Aparte de subrayarlo (sobre lo que habría mucho que decir), no se les ocurre apostillar con datos o experiencias personales, incluso para su confirmación.

De todo esto se sigue que el saber comunicado no es recibido como un saber sometido a comprobación o filtrado por las experiencias del alumno o que requiere una elaboración que no es sólo retención. Es un saber que impone (¿o propone?) la autoridad magisterial. Es un saber ya elaborado por las metodologías facilitatorias (papillas para bebés). Es un saber en forma de representaciones transmitidas por un discurso (texto). Estas representaciones se sintetizan en otra representación implícita que susurra: “Esto es la realidad”. Habrá quien

objete, sin embargo, que existe una escuela activa en la que se espolea al alumno a que contribuya el/ella activamente a descubrir la realidad (o parte de la misma). Su recurso es el método heurístico o socrático en que preguntas extremadamente bien articuladas van llevando la mente del discípulo al descubrimiento de la verdad. Dedicaré luego un espacio a este importante tema

Quiero antes someter a discusión el imperativo de que “hay que acabar el programa de curso” o, lo que viene a ser lo mismo, el texto en que queda plasmado. El profesor puede sentirse culpable o incluso objeto de reconvencción si no da entero el programa de su asignatura. Era su obligación... Pero ¿qué implícitos comporta este imperativo? El primero es que si no se concluye el programa queda un vacío de conocimiento. ¿Es grave o irreparable? ¿Queda, en el peor de los casos, comprometida la futura competencia profesional del estudiante por este motivo? Seguro que no. Porque el conocimiento necesario en una profesión jamás está *totalmente incluido* en ningún programa de aprendizaje y, por tanto, todo profesional tiene, en sus inicios, algún vacío en sus conocimientos. Segunda parte del argumento: ¿es que los estudiantes no han de ser capaces de trabajar por su cuenta aquellas partes del programa que no han sido explicadas en la clase por falta de tiempo o por otra causa? El implícito que reina aquí no es sólo que los estudiantes se limitan a “lo que se ha visto en clase” sino que no son capaces de estudiar temas que no hayan sido antes “explicados”, “aclarados”, “acotados”, etc. etc. En definitiva el sistema escolar (implícitamente) sostiene, a este respecto, que el estudiante es necio e irresponsable. Pero ¿quien lo ha hecho así?...

Vayamos ahora a las preguntas del profesor<sup>2</sup>. ¿Qué implícitos comportan en la mente

- 
2. En este artículo me limito a las preguntas que circulan entre profesores y alumnos en el ámbito de la clase. Hugh Mehan (1978) hace unas consideraciones paralelas y muy pertinentes sobre los implícitos que reinan en los test de inteligencia escolar (preguntas, al fin y al cabo...).



de los alumnos? Edwards y Mercer (opus cit. Cap. 4) han dedicado reflexiones excelentes al tema de las preguntas. Voy a resumir y ampliar sus puntos de vista. Por de pronto reconocen que el estatuto de la pregunta es paradójico en el aula con respecto a lo que en la vida corriente se entiende por “hacer una pregunta”. La paradoja viene de que el maestro es quien hace las preguntas y el maestro conoce las respuestas. Lo lógico sería que fueran los alumnos, los ignorantes, quienes hicieran las preguntas... Pero no: es al revés. Lo cual lleva a concluir que la finalidad de las preguntas del maestro no es ser informado sino otra. ¿Que dice el contrato de comunicación sobre la finalidad de las preguntas?. Les atribuye dos fines: 1) El maestro las hace para estimular el pensamiento y abrir la curiosidad o bien para guiar la participación de los alumnos en el discurso. Son un pórtico del saber o un hilo conductor de su elaboración. 2) El maestro las hace para evaluar el conocimiento de los alumnos (exámenes, controles).

Edwards y Mercer resumen muy bien la cuestión cuando escriben: “Mientras los alumnos al preguntar puede que estén buscando información, una orientación o permiso para algo, el maestro está comprobando que los alumnos saben lo que deben saber, está poniendo a prueba sus conocimientos, si prestan atención, está estableciendo la “línea” de pensamiento y discusión. La mayoría de las preguntas que hacen los maestros no buscan información. Forman parte del argumento discursivo para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y la actividad de los alumnos y establecer los límites de la atención compartida, de la actividad conjunta y del conocimiento común” (opus cit. pg. 62). Naturalmente, este razonamiento no queda expresado de manera tan elaborada en la mente de los alumnos pero existe en alguna manera. Lo que sí, en cambio, tienen muy claro es que el maestro hace preguntas para evaluar sus conocimientos. Si a ello añadimos que el maestro *ya sabe* la respuesta a la pregunta, se concluye que *cualquier respuesta es*

*objeto de evaluación*. Y ésta asoma en la respuesta del maestro a la respuesta primera del alumno. “Si lo que hace el maestro es plantear de nuevo la misma pregunta, implica que la respuesta recibida es incorrecta y se busca una alternativa. El silencio del maestro puede indicar lo mismo. Si el maestro no hace caso de una pregunta de un alumno es que la pregunta es improcedente. La conclusión es que el maestro está en situación de controlar el discurso, de definir de qué cosas hay que hablar y actúa como árbitro de la validez de conocimientos” (Ibid.).

Ahora estamos en condiciones de entender mejor por qué los alumnos son reticentes a hacer preguntas. En primer lugar porque sus preguntas no son de la misma naturaleza que las del maestro. No se trata de interlocutores en el mismo plano igualitario de búsqueda de conocimiento consensuado. En segundo lugar, porque a una pregunta, aunque sea con la laudable intención de informarse, puede el maestro contestar diciendo: “Eso ya se explicó” con lo cual el alumno queda descalificado por no saber lo que debe saber en aquel punto. El que esto escribe, todo los años, al comienzo de los cursos universitarios trata de cambiar la mente de los alumnos con respecto a las preguntas en clase. La propuesta es que adoptemos otra cláusula en el contrato: *el que pregunta es porque tiene interés*. Pero aquí aparecen otros inconvenientes: ¿Es interpretado como interés por los compañeros? ¿Cómo es visto el alumno preguntón dentro del contrato tradicional que regula el uso de la palabra del alumno hacia el profesor?...

## 8. EL MÉTODO HEURÍSTICO.

Vengamos ahora al método heurístico (o socrático) que ha sido un emblema de la llamada “escuela activa”. Vaya por delante que presenta, desde el ángulo de la trasmisión y adquisición de conocimientos escolares, grandes ventajas sobre la exposición magistral. Los niños y niñas han de cooperar activamen-

te, al menos participando en el diálogo que los maestros estimulan guiando la mente de los alumnos hacia aspectos nuevos del corpus de conocimientos. Pero no es oro todo lo que reluce. Edwards y Mercer lanzan unos sutiles dardos envenenados a este modo de intervención a partir de sus observaciones en las aulas. Los resumo. El primer caso es el de una maestra en una clase de Ciencias Sociales, en primaria, que intenta hacer caer en la cuenta a los pequeños de la arbitrariedad de las reglas de la vida social. Les propone que imaginen que han naufragado, están en una isla desierta y tienen que montar allí su vida... Es un diálogo muy sugerente (op. cit. pgs. 65 y sigs.): los niños van inventando reglas que extraen de la vida cotidiana y, sin embargo, son invalidadas por la maestra. ¿Por qué? Porque no basta dar respuestas de sentido común y que “funcionan” sino que *la maestra quiere determinadas respuestas en función de una idea pedagógica concreta*. Lo cual quiere decir que, al dato de que el maestro sabe la respuesta, hay que añadir: *la respuesta es lo que la escuela llama respuesta*. Maturana y Varela (1990), eminentes biólogos del conocimiento, traen a colación un caso muy parecido. A un estudiante universitario de topografía le piden que mida la altura de una torre. El estudiante se provee de una cuerda y una plomada y mide la altura. Es suspendido por no haber utilizado el procedimiento “correcto”. Se dirá que, tratándose de un futuro topógrafo, el suspenso era bien merecido. Pero la historieta acepta otras lecturas. Una es que la escuela crea un espacio aparte, un universo de respuestas a conocimientos -los únicos válidos en su seno- aun cuando haya otras respuestas alternativas, también válidas, a las preguntas que hace<sup>3</sup>. La segunda, que entra de lleno en nuestras consideraciones sobre los implícitos, es una reflexión sobre lo que llamamos conocimiento. Matura y Varela dicen que es “una conducta

efectiva en un dominio en que se espera una respuesta”. Piaget se apuntaría a esta versión. La escuela denomina conocimiento al que ella trasmite, obviamente válido pero vehiculado con un cierto carácter de “exclusividad” (en el doble sentido de que excluye otros y que se atribuye la exclusiva de su transmisión).

El segundo caso, que comentan *in extenso* Edwards y Mercer, es una lección “activa” que pretende llevar a los niños y niñas a descubrir las leyes del péndulo (opus cit. Cap. 6). El procedimiento es, dicho sea de paso, una simpática ilustración de lo que la pedagogía inspirada en Vygotski conoce como *actuar en la zona de desarrollo próximo*. Los intercambios no interesan en el detalle (pueden consultarse o imaginarse); sí interesa revelar los implícitos que inevitablemente subyacen. Al ir guiando el diálogo *instructivo* con los niños y niñas, estos intentan dar sentido no sólo a lo que allí observan (oscilación del péndulo bajo condiciones diferentes) sino al discurso de la maestra que va “desbrozando el camino”. Lo hace dando algunas pistas a la vez que señala “dirección prohibida” allí donde *ella sabe* que el razonamiento va a extraviarse. De ahí una dualidad casi irreconciliable en la mente de los “exploradores del conocimiento”. En palabras de una investigadora (citada por Edwards y Mercer, pg. 144), los alumnos se preguntan. ‘¿Es esto lo que tenía que pasar?’, ‘¿Está bien la respuesta que he dado?’ El dilema que afrontan es que el profesor espera que, por un lado, los alumnos investiguen/descubran por sí mismos *un* fenómeno y, por otro, que lleguen a la ley o principio que explica *aquel* fenómeno. Pero esto último es una meta prefijada: el profesor tiene en su manga todas las cartas de la baraja... ¿Qué resulta en definitiva? Que los alumnos en lugar de construir su discurso atendiendo a las características observables del fenómeno, se dedican a ela-

---

3. Murray Gell-Mann en su interesante libro *El quark y el jaguar* (Barcelona: Tusquets, 1995) narra una variante de esta anécdota con un divertidísimo final en que el estudiante propone hasta cuatro o cinco soluciones al mismo problema basadas en conocimientos físicos y una final en que recurre a una astucia social.

borarlo atendiendo a los indicios lingüísticos y gestuales que proporciona, sin tener plena consciencia de ello, el profesor. Irónicamente, la adquisición del conocimiento resulta más bien cuestión de adivinanzas que no de una progresiva conquista racional. Dicho de manera mucho más elegante: “Los alumnos han adquirido una competencia de interacción de que se sirven para orientarse hacia la respuesta correcta en lugar de una competencia de conocimiento que les orienta hacia la explicación” (Edwards y Mercer, opus cit. pg. 144, traducción libre).

### **9. EVALUACIONES Y CONTROL DE CONOCIMIENTOS.**

Ya se dijo al comienzo que el conocimiento transmitido ha de ser objeto de control por parte del experto que lo comunica. En todo diálogo, el vaivén entre interlocutores tiene como una de sus funciones ineludibles comprobar que ambos hablan de lo mismo y, a ser posible, al mismo nivel de conocimiento. El sistema escolar, que tiene por objetivo transmitir un cuerpo de conocimientos “canónico” ha de asegurarse que ese cuerpo de conocimientos es el correcto. Exige una producción que es reproducción. Se lleva a cabo mediante los exámenes. Se podrían sustituir estos por una evaluación continuada, mucho más próxima al diálogo común que *la respuesta a tiempo retardado* que constituye un examen pero los inconvenientes son, al parecer, insuperables. Tienen que ver con la reticencia de los alumnos a exponer en voz alta y ante los compañeros sus conocimientos ya sea en forma de discurso ya en forma de preguntas; tienen que ver con las premuras del programa y con la masificación estudiantil. (Es posible, de todas maneras, que la adopción de intercambios mediante correo electrónico modifique esta situación. El tiempo lo dirá).

Siempre que, en la evaluación de conocimientos, los alumnos han de elaborar un texto (recitación oral, composición escrita) se desli-

zan varios implícitos. El primero es que el profesor posee su propio texto acerca del tema que sirve de patrón para valorar el discurso del alumno. Este patrón es bastante objetivo en lo que respecta al razonamiento en problemas de matemáticas o ciencias de la naturaleza cuya respuesta es numérica (por más que habría que evaluar no solamente ésta en su exactitud sino también el discurso mental que conduce a esa respuesta). No es tan objetivo en las ciencias sociales. Sugiero la siguiente experiencia: redacte el profesor de Ciencias sociales las respuestas a las preguntas abiertas de examen a sus estudiantes universitarios y se percatará que hay distintas versiones; continúe la experiencia efectuando dos evaluaciones del mismo texto escrito de un alumno con un intervalo de tiempo por medio y comprobará que pueden resultar distintas. Esto último significa que la lectura de un texto escolar se hace sobre un fondo de conocimientos (del profesor) que posee una “geometría variable”. No tanto por ausencia de conocimientos (que también se da) sino porque algunas de las ideas que exponen los alumnos las incorpora el profesor a su texto canónico y contribuyen a cambiar el perfil de la evaluación general. Lo que con esto quiero significar es que, aunque el profesor tiene la última palabra, es una palabra (un conocimiento) “en libertad vigilada” o sea sometido a una auto-crítica implacable, lastrado de provisionalidad. Otra cuestión es si ello obliga al docente a instalarse en la incertidumbre frente al saber lo cual puede que alimente interminables discusiones con su auditorio pero, en el caso escolar, no lleva a ninguna parte.

Esto último llama a un segundo implícito (que no lo es tanto): toda evaluación es un acto de poder. Está habitualmente refrendado por la autoridad de quien posee el saber. Este debe existir previamente; la autoridad inherente al mismo es creada al incorporarse al cuerpo profesoral o de magisterio (oposición o contrato). Es por tanto un acto institucional; si se me apura, un acto de habla la que lo crea: “Es Vd. profesor”.

El tercer implícito se deriva del hecho que la evaluación es un acto típicamente burocrático. El sistema escolar es una instancia altamente burocrática: tratamiento de las personas en base a igualdad y comparabilidad mediante reglas de organización impersonales y tendentes a ser eficaces en una tarea (la transmisión del conocimiento). Como burocracia que es, se dedica tenazmente a la clasificación en la cual ocupa un lugar preeminente la evaluación de conocimientos. Ipso facto se crea la mentalidad de comparar y la preocupación de ser objeto de comparación. Hasta qué punto es difícil despojarse de la exigencia (burocrática) de comparabilidad o, si se quiere, hasta qué punto la socialización para el mundo escolar ha impregnado las evaluaciones de obsesión comparativa, da fe la siguiente experiencia con alumnos universitarios. Durante varios años en un seminario de segundo ciclo (asistencia limitada) proponía a los alumnos el siguiente contrato: “Todos los que asistan regularmente y participen, están aprobados sin examen. El último día cada uno se autoevaluará y se pondrá una nota (aprobado o superior)”. La sesión de autoevaluación resultó siempre memorable. Nadie quería ser el primero en “salir al ruedo”; más de un año se me increpó de querer burlarme de los estudiantes (no creían, en el fondo, que yo respetase su nota); otros años proponían una calificación general, para todos la misma (¡sobresaliente!). No voy a explicitar los evidentes implícitos que aquí se desvelan y que tienen que ver con la “mirada” de los otros compañeros. (Una mirada, como diría Michel Foucault, que sanciona, que clasifica, que jerarquiza, que distingue, que individualiza, que compara...). Una vez la sesión se normalizaba iban desgranando sus calificaciones. Siempre fueron respetadas aunque a veces no coincidían con mi apreciación personal. Pero había otras prolongaciones interesantes. Una eran los malhumores de pasillo: los propios alumnos se quejaban amargamente de que tal o cual de ellos se había evaluado muy por encima de lo que se merecía... Sin embargo, no habían protestado en su momento. Otra era

más personal y subjetiva. He de confesar que resultó, a veces, muy duro no mejorar las notas a aquellos que, a mi parecer, la merecían superior. ¿Que implicaba el hacerlo? Hubiera actuado como un *deus ex machina*, un árbitro supremo que recomponía la jerarquía de excelencia dañada... Hubiera sido, en fin de cuentas, un *acto de poder* que negaba responsabilidad a los sujetos y enmendaba sus juicios dándolos por equivocados. Esta situación pone en relieve, dicho sea de paso, uno de los procedimientos más felices de la etnografía del aula: rómpase la rutina, hágase la situación subversiva y compruébese como irrumpen los presupuestos (violados) del sistema con el desconcierto subsiguiente de los actores.

## 10. CONCLUSIÓN.

A lo largo de este artículo han ido saliendo a la luz una larga serie de implícitos que forman el esqueleto del contrato de comunicación entre profesores y alumnos. La lista no ha sido exhaustiva. Han sido, sobre todo, los implícitos de la relación “vertical”. Podíamos haber prolongado el tema con los implícitos de la relación entre compañeros (siempre en el marco de la adquisición de conocimientos). Era inevitable señalar algunos ya que, si bien en geometría las dimensiones vertical y horizontal se suponen independientes, en el espacio relacional del aula no lo son tanto. Diversas facetas de la relación profesores-alumnos repercuten o tienen su origen en la relación entre alumnos. Y viceversa.

He citado copiosamente a los autores Edwards y Mercer hasta tal punto que alguien puede reprocharme de ser un glosador de su obra, excelente por todos conceptos. No ha sido, con todo, el tema central de la misma, *El conocimiento compartido*, lo que me interesaba sino los efectos colaterales (lo que los anglosajones denominan *drawbacks*) que sacan a la luz. Algunos son enunciados explícitamente, otros se dejan entrever. Se trata,

pues, de otra lectura de su trabajo. En el espíritu de Bahktine (citado más arriba), he estado dialogando con ellos porque sus puntos de vista “lanzan flechas” constantemente hacia el contrato de comunicación entre profesores y alumnos.

Reconozco finalmente el carácter ensayístico de este artículo lo cual espero no rebaje la seriedad de su contenido. He seguido un poco el modelo de Jerome Bruner que, en sus libros recientes, hace gala de una agudeza de reflexión (bastante superior a la mía) a la vez que un manejo de la pluma ágil y convincente. Quede en pie una invitación insistente a la reflexión (y “reflexión” ha de tomarse en el sentido físico de “mirarse en el espejo”) acerca del entramado de presupuestos en que está inserta cualquier actuación profesoral. Se dice, y con razón, que el sistema escolar socializa; se piensa -y con razón- que socializa para la vida real. Pero quizás se pasa por alto que la socialización más primordial y más rotunda que el sistema escolar pone en marcha es para que los niños y niñas se adapten a él. Muy pronto “aprenden el oficio de alumno” (le métier d’élève, Sirota, 1993) y una parte esencial del mismo es lo que hemos venido llamando los implícitos del sistema: sus reglas de juego.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bahktine, M. en Todorov, T. (1981), *Mihail Bahktine le principe dialogique*. Paris: Le Seuil
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Ghiglione, R. (1986). *L’homme communicant*. Paris: Armand Colin
- Goffman, E. (1968). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*, London: Heinemann,
- Maturana, H y Varela, F. ( 1990). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- Mehan, H. (1978). Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48, nº1. Febr.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométodologie et éducation*. Paris: PUF.
- Sirota, R. (1993). Le métier d’élève. *Rev. Franç Pédagogie*. nº 104. Juillet- Sept. 1993, 85-108.
- Spindler, G. (Ed.). (1982). *Doing the ethnography of schooling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Velasco, H. y Diaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.