



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Larocque, Gabriel (1988)  
“TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN  
VS. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE”  
en Perfiles Educativos, No. 40 pp. 15-23.

## **TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN VS. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE**

Gabriel LAROCQUE\*

---

El desarrollo de las ciencias de la educación exige que nos permitamos posiciones epistemológicas más justas y más contemporáneas: considerar, por ejemplo, que la realidad pedagógica puede ser discutida, explicada y volverse aún objeto de transformación, a partir de varias teorías diferentes y divergentes. Es también una invitación a pensar la realidad (educativa) de manera creativa.

---

El presente trabajo tiene como fin analizar los lazos que se establecen entre la comunicación y la tecnología educacional. Más precisamente, tengo la intención de poner en paralelo tres modelos de comunicación y tres modelos educativos homólogos, a fin de explicar la extraña relación que une a estos diversos modelos. No he nombrado aún estos modelos. Sé que todo lector tiene curiosidad de saber si ya los conoce, o si lo que voy a decir de ellos corresponde a su visión. Ustedes tienen la razón. Les pido un poco de paciencia... aquí, debe confesarles que quiero excitar el deseo de saber del lector, esta sed de poseer este conocimiento que está aquí, al alcance de sus ojos.

Este deseo de crear evoca en mí una anécdota. Un día, un discípulo hacía preguntas a un maestro Zen: él quería saber todo, aprender todo, pero quería que este conocimiento le llegara como una iluminación. Parece que él pensaba, el maestro, que si le enseñaba de manera sistemática las cosas haría que él, el discípulo, llegase rápidamente a dominar hasta el último conocimiento.

Era, en realidad, un alumno aplicado que quería apropiarse del conocimiento de la manera más eficaz posible. El maestro perdió la paciencia, o bien tuvo una idea extraña: sumergió la cabeza de su alumno en el agua y la mantuvo así durante un buen tiempo. El discípulo forcejeaba. Cuando estuvo a punto de ahogarse, el maestro lo dejó respirar... Durante algunos minutos el discípulo llenó de nuevo sus pulmones de aire fresco. Habiendo recuperado el aliento, interrogó a su maestro.

- Maestro, le preguntó, ¿por qué ha sumergido usted así mi cabeza en el agua?
- De ahora en adelante, le respondió el maestro, tú podrás comprender que tu espíritu debe buscar la verdad con tanto ardor como tus pulmones necesitan el aire.

Esta anécdota atrae la atención de todo educador (o de todos los especialistas interesados en la transmisión de conocimientos), por la idea de que el rol del maestro, del profesor, o bien del diseñador de materiales o sistemas educativos, no puede restringirse a una sistematización de los modelos de transmisión de la formación. Ella nos enseña que los espíritus de los alumnos, de los educandos, deben aprender a desear el conocimiento con impetuosidad, con un ardor casi fisiológico. Nos dice también que una de las funciones del maestro es hacer consciente este deseo en sus alumnos o discípulos.

---

\* Profesor titular en la Sección de Tecnología Educacional de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Montreal.

Otro aspecto que está un poco oculto en esta historia es el método pedagógico en sí mismo. El maestro violenta al alumno, utiliza una situación de choque. Este no es un procedimiento habitual. Me gustaría simplemente señalar aquí la posición de contrariedad, de oposición que adopta el maestro. Retomaré este punto un poco más adelante para insertarlo en una de las teorías educativas que será discutida y fundamentada.

En su método de enseñanza, este maestro utiliza un lenguaje a varios niveles (literal y analógico). En términos modernos, dirige su mensaje educativo a los hemisferios del cerebro. Esta anécdota informa también sobre la necesidad de hacer funcionar los mensajes a varios niveles: desde el nivel inconsciente, pasando por el consciente, hasta los aprendizajes del segundo y tercer niveles. Espero poder desarrollar más adelante consideraciones sobre este aspecto.

Existe también otra dimensión en esta anécdota; sin duda cada uno de ustedes la ha comprendido: es el rol de la representación que se hace el alumno de lo que espera del maestro. En términos más simples: los esquemas cognitivos del alumno permiten que él comprenda la realidad (y sus aprendizajes forman parte de esta realidad) de una manera que “configura” sus expectativas, sus acciones y sus comportamientos educativos. El alumno, en este sentido, ejerce una influencia sobre la pedagogía del maestro (lo atrae a su propia concepción de lo que es aprender, saber, conocer...) El maestro debe reaccionar consecuentemente, rechazar esta tentación (es decir, complacerse en la visión pedagógica del alumno), luchar contra ésta y proponer en contraparte una visión más amplia. Este juego supone que el maestro puede comprender los procesos cognitivos de sus alumnos y que los considera en sus acciones sobre ellos. Veremos también a qué corresponden estas declaraciones del principio en las teorías que expondremos.

Como cada uno ha podido constatar, esta primera anécdota contiene mucha más información de lo que se podía suponer al escucharla de una manera distraída. Se puede apreciar cómo una simple historia puede ser portadora de múltiples mensajes, y cómo, finalmente, no había más que un sentido en esta historia.

Esto me lleva a proponerles un segundo relato. Los enseñantes y los formadores son personas habitualmente deseosas de conocer y de dominar conocimientos y procedimientos facilitadores de aprendizajes. Me permito, en este óptica, proponerles seguir esta segunda anécdota, adoptando la gestión experimental. En efecto invito al lector a adivinar o, si ustedes prefieren, a prever cómo y cuáles elementos del relato servirán para explicar las teorías de la comunicación y de la educación que vendrán después. En suma, les sugiero plantear hipótesis y verificar cómo ellas son confirmadas o rechazadas en consecuencia. Se trata una vez más de un maestro Zen y de su discípulo. Este interroga al maestro:

- ¿Qué debo hacer, dice, si un día, en mi camino, me encuentro con Buda?
- Y ustedes han adivinado ciertamente la respuesta del maestro...
- ¡Mátalo!

Esta segunda anécdota es un poco la inversa de la primera. Esta vez es el alumno quien de agredir al maestro, al sabio, al modelo mismo de la perfección. La pregunta del alumno revela indirectamente la admiración que los discípulos tienen al gran Buda. (Esta admiración, este deseo de imitación son naturales.) Por lo tanto, el maestro formula un mandato paradójico. El propone una muerte simbólica: respuesta metafórica, inesperada por el discípulo. Esta respuesta significa en términos literales: ¡Cuidado!, sobre todo, ¡no busques imitar a Buda! El invita al discípulo indirectamente a la ruptura, y a través de la metáfora, sugiere modificar su visión del modelo, romper éste. En suma, el maestro se dirige al proceso cognitivo del alumno, a sus representaciones de la realidad (en este caso, sus conocimientos religiosos y su idea de la imitación). Ustedes han observado, sin duda, que de este hecho el maestro Zen propone, al mismo tiempo, no imitarlo más a él. (Debería sin duda dejar de contar estas historias Zen...)

La última historia tiene algo de atroz para nosotros que somos profesores, educadores, formadores. Imaginemos un poco: sus clases están en adelante llenas de asesinos. Situación poco deseable... Pero, ¿cómo vivir con esta contradicción aparentemente nefasta?, ¿o feliz? Posiblemente ustedes han comenzado a imaginar soluciones. Pero me atrevo a regresar sobre esta muerte o sobre el proceso de distanciamiento. La muerte del maestro es sin duda la solución fácil, soñada por todo discípulo que quiere liberarse de un maestro acaparador, demasiado presente en su pensamiento, en su metodología, en sus objetivos, en “sus” ideas. ¿Cómo puede un estudiante ser un pensador autónomo, un investigador original, si él retoma sin cesar, en el diseño, o en los estudios avanzados, en los análisis, en las aplicaciones, o en la demostración de fundamentos, los conceptos de un maestro, sean éstos los de Piaget, Greimas, Mager, Gagné, Chomsky, Austin, Ducroi, Alain, Dewey, Neil, Rousseau? Al igual que yo,

ustedes ven que parece imposible cerrar esta lista de pensadores o de diseñadores de sistemas, lista en la cual desea secretamente figurar también el discípulo. Pero, ¿hasta qué punto puede él seguir siendo discípulo sin serlo? ¿Cómo responder a esta pregunta paradójica?

Observemos en principio que el asesinato del maestro presupone que éste existe antes que el discípulo. Es importante hacer notar este punto (que a primera vista parece simplista): el maestro debe en principio existir antes de ser asesinado.

Esto supone, en otros términos, la pre-existencia del modelo magistral, a fin de ser un modelo “a rechazar”. El maestro ejerce una cierta influencia, un cierto poder sobre el discípulo. Y secretamente también, lo provoca a seguir este destino funesto. El anima a su discípulo a que lo ejecute, y este cumplimiento significa, al mismo tiempo, su retiro como maestro.

Podemos describir también este drama pedagógico (o de desarrollo de las personas) en términos más positivos. Podemos muy bien inscribir estas mismas ideas en un paradigma, ese mismo que consiste en este conjunto de conceptos o principios educativos que suponen que la función del educador es desarrollar en sus educandos sus cualidades y su potencial. Se podrá decir también que este paradigma es “pedocéntrico”, en el sentido en que lo entendía la pedagogía nueva al inicio del siglo. Esta visión de la educación es limitada e incompleta si se le sitúa en una visión sistemática de relaciones pedagógicas, como lo demostraré más tarde.

En septiembre del año pasado (1986) fui a un restaurante con unos amigos, en la víspera de una conferencia que debía dictar en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. Durante la cena intentamos reconstruir las palabras de una canción de Jacques Brel, canción que conocemos todos: *¡No me dejes!*, esto me fue muy útil al día siguiente.

Esta canción cuenta la historia trágica, pero al mismo tiempo banal, de dos amantes. El amante suplica a su amor perdido que no lo deje:

---

En la teoría de la educación nueva, de la facilitación pedagógica excesiva, o de una pedagogía no directiva, se le pide al maestro que se centre sobre el alumno, que se olvide de sí mismo, que deje a los estudiantes desarrollar conocimiento.

---

- No me dejes, yo te inventaré palabras si sentido... que tu comprenderás.

En un momento dado, él dice:

- Yo me esconderé aquí, para mirarte, para escucharte cantar y reír.

Y más adelante, quiero que presten toda su atención a las palabras siguientes:

- Deja volverme la sombra de tu sombra, la sombra de tu mano, la sombra de tu perro...  
No me dejes, no me dejes.

Vean cómo aquí la expresión amorosa alcanza su paroxismo. En esta canción, el amante perdido proclama que él está dispuesto a destruirse, al punto en que no quede nada, a nulificarse, a volverse la sombra de la amante que lo abandona. El propone perder su identidad, adoptar la de otro. Está dispuesto a dejar de ser él mismo, a ser solamente la sombra de otro.

Se puede observar que el proyecto propuesto por el amante es un proyecto auto-destructor, suicida. Su concepción y su ejecución reposan sobre una teoría mórbida del amor. De un amor que no puede existir, porque corroe y destruye a la persona que adopta tal teoría.

Este fragmento de una canción amorosa ilustra, en cierta forma, este tipo posible de relación entre el maestro y su discípulo. Por ejemplo, en la teoría de la educación nueva, de la facilitación pedagógica excesiva, o de una pedagogía no directiva, se le pide al maestro que se centre sobre el alumno, que se olvide de sí mismo, que deje a los estudiantes desarrollar el conocimiento.

Idealmente, en estas gestiones o métodos pedagógicos, él debe retirarse, observar, dejar hacer.

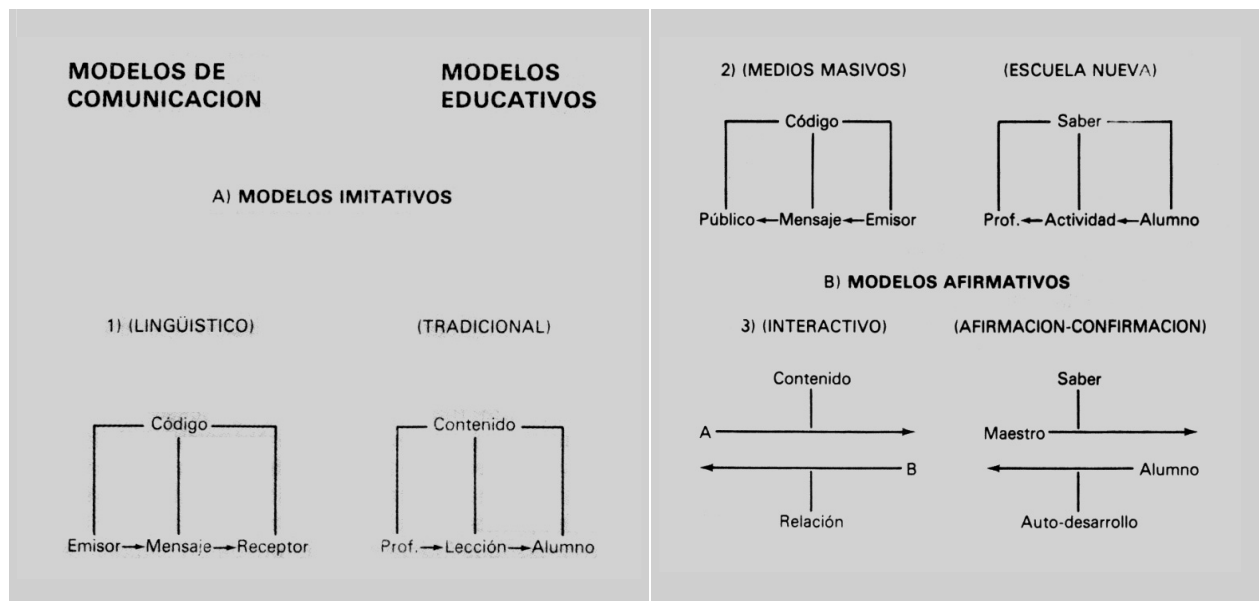
Ustedes mismos han podido observar que esta teoría del amor aniquilante está fuertemente extendida: ella presente en más de una canción, más de un poema, y en muchos de los comportamientos amorosos de las parejas a nuestro alrededor. Este modelo está impregnado de nuestra cultura occidental y cristiana. Está tan arraigado en nosotros, que se ha vuelto inconsciente. En la literatura religiosa cristiana se pueden encontrar muchos ejemplos. Piénsese en el título de la obra de Francisco de Sales: *La imitación de Cristo*. Imitar a Jesús es ser como él... La educación, el aprendizaje invitan también a la imitación del maestro, de los códigos, de los símbolos, de los gestos.

Las dos anécdotas Zen y el fragmento de la canción amorosa de Brel me han permitido crear un ambiente para introducir las teorías de la comunicación y de la educación de las cuales yo quiero ahora charlar.

Es oportuno en este momento hacer una advertencia. Trazaré los esquemas de ciertas teorías, y a partir de allí haré una reducción de sus descripciones respectivas. Es muy común que el discurso y que todo trabajo de esquematización de modelos tienda a velar (a volar o no declarar) ciertos aspectos del fenómeno descrito. Voy a utilizar en mi discurso figuras de oposición, a mostrar también los polos extremos de los sistemas descritos y , con ello, haré una distorsión de los objetos descritos. Ustedes estarán plenamente conscientes, pero, como yo, pueden pesar que este modo de análisis permite poner en evidencia eso que pasaría posiblemente inadvertido.

Opondré en adelante tres modelos de comunicación a tres modelos o teorías educativas.

Les presento en principio un cuadro que reagrupa estas teorías:



El cuadro que presento divide las teorías de la comunicación en tres grupos, como las teorías educativas. Estas divisiones son evidentemente artificios para dejar ver un primer fenómeno que intitulé la imitación. El segundo en oposición es el de la afirmación.

En los modelos de la comunicación encontramos varios que retoman el esquema de base 1), es el caso del modelo lingüístico, del modelo de Shannon y Weaver, del de Jakobson y, en general, de todos los esquemas que explican la comunicación como un sistema de transmisión de informaciones. El esquema clásico que reproduce aquí no toma en cuenta todas las variantes introducidas por los diferentes autores a que se refieren. Mi propósito no es tampoco discutir sus méritos respectivos, más bien llamar la atención sobre el rol del código. Estos esquemas tienen todos, desde mi punto de vista, una cosa en común:

insisten en la existencia previa de un código, o de la necesidad de un código referencial común a los dos polos de la comunicación: emisor y receptor.

El cuadro presenta en paralelo y al mismo nivel el modelo pedagógico correspondiente. Se trata del modelo de enseñanza: el maestro desarrolla un contenido, lo expone, manda hacer ejercicios de asimilación y de aplicación, así como el código en el modelo informativo de comunicación, es el objeto común entre el maestro y el alumno.

Observamos que en estos dos modelos, el emisor y el receptor están ligados por la existencia de un código común, exterior a ellos, así como el alumno y el maestro se refieren a un saber común que existiría fuera de ellos. La codificación prepara el mensaje para su emisión, la decodificación entrega el sentido. La enseñanza consiste en preparar al alumno a acceder al saber que el maestro transmite.

En esta concepción de la comunicación se otorga gran importancia al conocimiento del código. Es gracias al acuerdo, a la convencionalidad preestablecida entre las partes, que la comunicación puede realizarse. En telemática, por ejemplo, es primordial que los parámetros de telecomunicación sean idénticos entre la computadora que emite y el usuario que recibe: misma paridad, igual velocidad de transmisión (baudios), mismo *bit stop*, etcétera. En otros términos, el receptor debe conformarse a los parámetros del emisor, ser rigurosamente idéntico a él. En términos educativos, el alumno debe conformarse a eso que el maestro le enseña, repetir las figuras, los signos que él emplea, las reglas de conducta, sus comportamientos, sus gestos. Este modelo se llama la imitación, la conformidad.

¿Es un mal? ¿Es inevitable? Es una teoría necesaria, yo diría también indispensable: nosotros no podemos servirnos de ella en educación.

El modelo tradicional es un modelo natural. Observemos que después del inicio del siglo ha sido fuertemente discutido, criticado. La pedagogía nueva ha sido presentada por sus representantes como el modelo que suplantará el modelo antiguo. (No me detendré a recordar las críticas formuladas por los pedagogos innovadores, ni a demostrar sus valores o puntos débiles.)

Este modelo es en efecto imposible de conformar. Puedo también declarar que todos nosotros, ustedes y yo, lo utilizamos continuamente, y esto, desde nuestra más tierna infancia. ¿Qué hace el niño?, imita a sus padres: sus gestos, las entonaciones, los acentos; reproduce las mismas palabras, las mismas estructuras sintácticas; hace los mismos gestos sociales: saluda, agradece, se presenta, se disculpa, manifiesta públicamente sus sentimientos o emociones, todo como sus padres o las personas de su entorno. El niño copia; no inventa. No le está permitido tampoco hacer alguna cosa indigna de su posición o de sus principios.

Pasa lo mismo para aquel que quiere aprender una lengua y una cultura extranjeras. Para no ser señalado como extranjero, es necesario reproducir las mismas expresiones, las mismas entonaciones, los mismos gestos, etcétera, que los habitantes de ese país. No se puede dar a entender bien si no acentúa las palabras de la misma manera que los otros.

En el aprendizaje de las artes marciales, por ejemplo, del *Tai Chi*, el maestro hace una demostración de una secuencia corta que el alumno tendrá que repetir enseguida hasta que ella sea aprendida y satisfaga al maestro. El alumno está invitado a imitar lo más perfectamente posible, a reproducir lo más exactamente posible los gestos que el maestro propone como modelo.

En esta primera teoría, el maestro es un modelo. El es también el crítico. Se refiere él mismo a un contenido exterior, a un objeto referencial externo que el estudiante debe codiciar: el saber. El rol del educando es el de memorizar, repetir, reproducir ese saber. El no lo ha inventado, ni se le pide tal cosa.

La lista de experiencias de aprendizaje que necesitan de la reproducción de un modelo es larga. No es añadiendo otros ejemplos que haré ver mejor que esta teoría de aprendizaje es indispensable en un buen número de situaciones.

De la misma manera ocurre en el modelo lingüístico: en la comunicación, el código permite a sus usuarios intercambiar informaciones; limita de hecho las reglas de uso sintácticas, semánticas y pragmáticas. Tomaré como ejemplo un lenguaje de programación El Turbo-Pascal contiene su sintaxis, su léxico de palabras predefinidas y un conjunto de reglas permitiendo al usuario definir él mismo ciertos tipos de datos, ciertos términos operatorios del lenguaje.

Los dos modelos siguientes (3 y 4) permiten establecer un paralelo entre el modelo de comunicación medios masivos y el modelo educativo de la escuela nueva.

Estos dos modelos (sobre el plan de la representación física) tienen un punto en común: los dos cambian la posición topográfica del emisor. En lugar de ser a la izquierda, en los esquemas, pasa a la derecha. Esto, a fin de hacer ver que hay inversión de roles, por una parte, y por otra parte, también la hegemonía cambia.

En el caso del modelo medios masivos, se observa también otro fenómeno: el de la no-participación del público en la fabricación del mensaje. No hay interacción entre el puesto emisor de una emisión televisiva y el público que la recibe. Al menos, la interacción es habitualmente muy débil. Este fenómeno se produce también en el caso del modelo de una pedagogía no-directiva.

Llevada al extremo, tal teoría invita al enseñante o al maestro a jugar un rol que tiende hacia cero. Idealmente, él no debe actuar sobre el alumno, pero sí motivarlo a producir el saber. El debe respetar uno de los principios de la escuela nueva que reza: *A puerio discat magister*. Es el maestro quien aprende del alumno. El debe consecuentemente desaparecer: volverse la sombra de su alumno. Es la inversión amorosa: el enseñante debe amar a su alumno al punto donde él no exista más como enseñante. A tales modelos corresponden: la facilitación pedagógica, la pedagogía no-directiva, el modelo de la didáctica crítica (del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM), etcétera.

Los dos modelos que acabamos de discutir someramente invitan a los receptores, en cierta manera, al silencio: es la muerte del maestro, en suma. Observamos que se amolda a la función del enamorado perdido. Se niega a él mismo. Entonces, cabe preguntarse ¿cómo el maestro puede servir adecuadamente?; el alumno no lo tiene más de modelo al cual podría imitar y rechazar. El análisis que hicimos de estos dos modelos es evidentemente reductor. En realidad, es sin duda imposible (o casi) encontrar situaciones así, o un enseñante que adoptara esta posición de manera integral y deformándola lo menos posible.

Pero este no es el problema. Se trata aquí de percibir que este modelo contiene elementos que hacen que el maestro no pueda cumplir su misión. Sin embargo, el modelo contiene otros principios que tienen su mérito. Se acerca a lo que debería ser un modelo epistémico: es decir, un modelo que respeta el hecho de que todo conocimiento, toda ciencia es una construcción personal, y que toda actividad de aprendizaje necesita de las estructuras cognitivas del educando. Este respeta de hecho los conceptos principales de la corriente de la psicología cognitiva. Sin embargo, como lo hemos señalado anteriormente, pone al enseñante y al alumno en una posición paradójica. Ni uno ni otro pueden adoptar las posiciones extremas que recomienda.

Los dos últimos modelos se refieren a los conceptos sistémicos. Examinemos primero al modelo de la comunicación sistémica, conocido también bajo la apelación de comunicación pragmática.

En éste, los dos polos de la comunicación no tienen el mismo estatuto: ellos están sobre un pie de igualdad. El mensaje se manifiesta en dos postigos: el contenido propiamente dicho, o comunicación literal, y la relación, es decir, la posición que toman los actores de la comunicación, el uno con respecto al otro (relación simétrica o complementaria). Esta segunda dimensión de la comunicación se llama metafórica o meta-comunicación, siguiendo los términos empleados por G. Bateson. El mensaje no es más la emisión de un emisor: es un producto, un co-texto, resultado de la interacción de A y B.

### **MENSAJE = A\*B**

Con esta visión de la comunicación es necesario consecuentemente ver que el sentido de un mensaje no proviene únicamente de la educación del mensaje al código, sino de las actividades de los interlocutores presentes. Importa también entender que el sentido del mensaje no viene de una actividad de interpretación por B de este mensaje, sino del hecho de su intervención sobre A, cuando el mensaje es producido por A. Es en este sentido que el mensaje es un contexto: dos autores obran simultáneamente sobre la producción. Roland Barthes, en su obra *S/Z*, dice que el texto moderno es un texto manifiesto: es contexto, pues el lector participa en la enunciación del texto.

El lector es co-autor. Los conceptos de la comunicación nueva dejan comprender que el interlocutor (B) es un compañero activo en la comunicación. El mensaje producido contiene de hecho los

efectos de su interacción sobre (A). Estamos lejos, consecuentemente, de la visión lineal de la comunicación, tal como lo proponía el modelo lingüístico o esquema clásico de la comunicación:



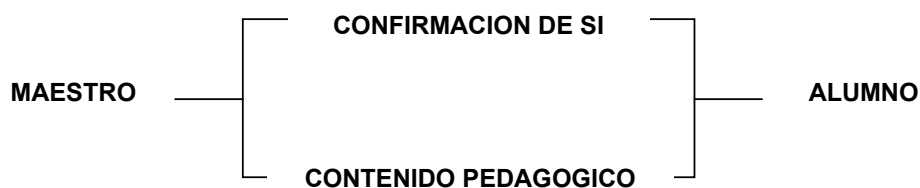
Esquema que aun cambiando el sentido de las flechas no integra el principio de circularidad o de interacción, con sus consecuentes efectos sobre el sentido del mensaje.

Esta teoría implica también otras dimensiones. Hemos mencionado que el mensaje podía tener varios niveles: literal y metafórico. O más aún, comunicación y metacomunicación. O bien comunicación digital y comunicación analógica. Estos términos diferentes se insertan en un paradigma, reagrupando las actividades de comunicación, y utilizando:

- En el caso del lenguaje verbal, formas de presentación literal o metafórica (o alternando las dos). La metaforización corresponde a una transformación de la figura del contenido. El decir toma entonces disposiciones que lo hacen vivo, de colores, espiritual, en oposición a una enunciación estricta, severa y rígida o simplemente abstracta. Por ejemplo, se puede decir de manera literal: llueve fuerte, o bien de manera metafórica: caen clavos. El humus es una transformación de un enunciado literal. El comentario sobre un texto, una cita, o una frase, es una forma de meta- comunicación: “escribo, un pensamiento se me escapó, en lugar de escribirlo” (Pascal). Barthes comenta: el segundo nivel de la escritura. Milton H. Erickson utilizaba con mucho acierto un discurso en el cual él entremezclaba el literal y el metafórico. Por ejemplo, él habla a un enfermo y conversa al mismo tiempo de sus propios intereses, de las flores y del deseo de vivir que manifiesta una plantita, tal como el tallo de un tomate. En este discurso Erickson alterna el literal y el metafórico (la vitalidad de la planta, su deseo de vivir que manifiesta una plantita, tal como el tallo de vivir que manifiesta una plantita, tal como el tallo de un tomate. En este discurso Erickson alterna el literal y el metafórico (la vitalidad de la planta, su deseo de vivir, su hambre de sol, de lluvia, el placer que ella siente de vivir cada día, etcétera). Es importante señalar aquí que el enfermo comprende los dos mensajes entremezclados como una tenza. El responderá positivamente a la proposición del mensaje literal: cada hora encuentra el placer de comer, aprovecha cada hora, etcétera. Es importante también que los tecnólogos de la educación se abran a las posibilidades que ofrece este conocimiento de la complejidad de los mensajes: doble nivel, digital/analógico, literal/metafórico, verbal/no verbal, etcétera. Los módulos y materiales de formación, las exposiciones construidas siguen una concepción de la comunicación metafórica, siendo seguramente más atractivos y más eficaces: ellos tomarán en cuenta ahora la realidad psicológica de las personas deseosas de formarse. Estas constituyen un todo. Los mensajes pedagógicos deben dirigirse a los diferentes órganos sensoriales, teniendo en cuenta el funcionamiento bimodal del cerebro.

En el caso del lenguaje no-verbal o analógico, el mensaje toma modos de expresión no-lingüísticos. Estos pueden ser gestos, cambios en el tono de la voz, imágenes, anécdotas. Es interesante notar que el locutor puede “codificar”, por ejemplo, el tono de voz, que el interlocutor asociará al tipo de mensaje, induciendo así en él un comportamiento determinado. Por ejemplo, un profesor puede bajar el tono de su voz y pedir a sus estudiantes que reflexionen sobre una o más respuestas posibles. Si el enseñante repite muchas veces este esquema: bajar o modificar el tono de voz al mismo tiempo que incita a sus estudiantes a reflexionar, provocará en ellos una modificación de su comportamiento en el camino deseado. Las anécdotas, por ejemplo, han sido utilizadas con mucho éxito por Erickson, que quería incitar a sus pacientes a modificar su comportamiento o su punto de vista. Una anécdota, una historia, un ejemplo son formas de argumentación o simplemente argumentos que movilizan la atención del interlocutor y lo hacen consentir sin que él lo sepa. Notemos que el mensaje gestual puede tener el contenido principal literal. Por ejemplo, un profesor descontento de un alumno podría sugerirle salir del salón de clase apuntando con su dedo índice la puerta. Este gesto significa literalmente: ¡Salga!

El modelo educativo sistémico corresponde al modelo que acabamos de discutir, traducándose en el esquema siguiente:





Teóricamente, los intercambios se hacen a dos niveles: a nivel del orden (o de la relación), maestro y alumno se definen recíprocamente. La función educativa del educador consiste idealmente en hacer surgir o emerger la personalidad de su alumno: debe favorecer el desarrollo de las capacidades y talentos de su alumno. Lo que este punto de vista no deja comprender automáticamente, es que el alumno concurre también al surgimiento de las cualidades del enseñante. Una concepción interactiva nos permite comprender que el buen maestro es un producto del alumno y viceversa.

Este juego mutuo no significa de ninguna manera que se limite a los aspectos psicológicos del desarrollo de las personas implicadas en la relación educativa. En realidad la teoría supone que este juego afecta también la dimensión cognitiva, es decir, todo eso que se aborda al hablar de lo que se ha reconocido como la transmisión de conocimientos. Pero preferiría no utilizar estos términos aquí.

En efecto, en el esquema, el contenido pedagógico debe ser visto como una co-producción. No es solamente el maestro que da o hace accesible el conocimiento a sus alumnos. No, ellos concurren también a su producción, ya sea interactuando con el maestro, o elaborándolo ellos mismos.

Como en el caso de la obra literaria, sería necesario hablar aquí de un contenido pedagógico manifiesto. Notamos también que en este caso el maestro es objeto de un desafío: debe ser derribado, negado por su alumno (es la muerte del maestro). Pero esta relación no es unívoca: en contraparte, el maestro debe “violentar” al alumno, hundir su cabeza en el agua a fin de que su espíritu aspire fuertemente a la verdad. Este modelo supone, pues, una misma actitud del maestro y del alumno, cada uno participando en la producción del saber y en la conformación de personalidades auténticas. El modelo educativo interactivo elimina de hecho la dimensión pasiva presente en los dos modelos anteriores. En cierta forma, este último modelo es un modelo de discusión recíproca. Cada uno de los participantes debe aprender a cambiar el tipo de relaciones: pasar por ejemplo del tipo simétrico al tipo complementario, y de una posición baja a una posición alta y viceversa.

La divisa ideal de la escuela no puede seguir siendo: “El maestro aprende de su alumno”, sino “el maestro y el alumno aprenden y enseñan el uno al otro”.

A guisa de conclusión, me gustaría llamar la atención sobre la idea de que esos tres modelos no pueden ser vistos en términos de superioridad de uno con respecto al otro. El primer modelo es necesario e inevitable. Nosotros aprendemos las lenguas por imitación y hemos aprendido también nuestra lengua materna de esta manera. Muchos aprendizajes se producen así. El modelo de la escuela nueva tanto como el modelo interactivo y el modelo tradicional co-existen y co-funcionan. Es importante habituarnos a pensar que la realidad pedagógica no puede explicarse por un modelo único, que sería al mismo tiempo el modelo ideal, que contendría en suma todas las virtudes. Nuestra formación en ciencias humanas nos ha conducido a pensar que cada disciplina debería tender hacia la producción de un modelo teórico demasiado poderoso para englobar o reemplazar los modelos precedentes. Este es un error, o un objetivo erróneo que conviene ahora olvidar. El desarrollo de las ciencias de la educación exige que nos permitamos posiciones epistemológicas más justas y más contemporáneas: considerar, por ejemplo, que la realidad pedagógica puede ser discutida, explicada y volverse un objeto de transformación, a partir de varias teorías diferentes y divergentes. Es también una invitación a pensar la realidad (educativa) de manera creativa.