

Calder me hizo sugerencias útiles en el Capítulo 1. Por último, quiero distinguir a Mark Weisberg por el tiempo invertido por encima y más allá del deber de la amistad haciéndome sugerencias y críticas valiosísimas.

Stephen Monk de la University of Washington colaboró conmigo en el desarrollo de la idea del taller conceptual que se discute en el Capítulo 6, y juntos ideamos la secuencia de preguntas llamada «El problema del canario», basado en un enigma incluido en el libro de James L. Adams *Falsas amenazas conceptuales* [*Conceptual Blockbusting*, 2ª ed., 1979. Nueva York: Norton].

Las ideas que se discuten en el Capítulo 8 fueron desarrolladas por mi colega Bill Arney y yo mismo a lo largo de unos cuantos años de dar clase y escribir juntos. Están elaboradas de forma más completa en nuestro libro *Educación para la libertad: la paradoja de la pedagogía* [*Educating for Freedom: The Paradox of Pedagogy*, 1995. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press]. Bill ha sido para mí un colega importante en muchos aspectos, y por encima de todos ellos en mi desarrollo como autor.

Quiero también agradecer a Sherry Walton que me sugiriera Heinemann como editorial y por ponerme en contacto con Lois Bridges, mi editora. Estoy agradecido a Lois por sus esfuerzos para conseguir que este libro fuera aprobado para publicarse y por eliminar los obstáculos potenciales que podrían haber retrasado su publicación.

Tuve dos profesores en la facultad que no sólo me dieron la parte del león de mi educación, sino que también provocaron en mí que comenzara a reflexionar sobre cómo dan clase los buenos profesores. El hecho de que impartieran clase de maneras tan distintas fue algo tremendamente afortunado. Son Harry Berger, Jr. y Richard J. Bernstein.

Para terminar, quiero agradecer a los colegas, al personal y a los estudiantes de The Evergreen State College que me hayan proporcionado un escenario para lo que ha resultado ser una profesión perfecta para mí. Por encima de todo, quedo agradecido a los colegas con los que he dado clase y a los estudiantes con los que he trabajado en concreto. Vosotros sabéis quiénes sois.

Dar clase con la boca cerrada

«Y TÚ, ¿QUÉ ES LO QUE HACES?»

Cuando en una fiesta conozco a alguien por primera vez, inevitablemente me enfrento a la pregunta: «Y tú, ¿qué es lo que haces?». Ya que formo parte de una facultad de humanidades progresista, puedo identificarme a mí mismo como «profesor», pero prefiero tomar la pregunta en sentido literal y responder especificando una actividad. Siempre digo: «Doy clases en la facultad».

Pero si la conversación continúa por los mismos derroteros, habitualmente me siento incómodo y trato de cambiar de tema. La mayoría de las personas tiene un conjunto de suposiciones preconcebidas sobre lo que hace un profesor. Un profesor habla, narra, explica, da clases magistrales, instruye, proclama. Dar clase es algo que uno hace con la boca abierta, entonando la voz.

Esta última frase evoca una imagen de un profesor que aburre, pero pensamos en una «buena docencia» sencillamente como la versión mañosa, cautivadora, de la misma actividad (hablar, relatar, explicar...). Una vez llegados aquí, siempre escuchamos que un profesor es como un actor y una buena clase como una buena representación teatral.

La mayoría de nosotros *por supuesto* que recordamos con afecto a esos brillantes profesores-actores que quizá hayamos tenido. Después de escuchar sus muy interesantes clases, abandonamos sus aulas inspirados, conmovidos. Pero, ¿aprendimos algo? ¿Qué permaneció de esa

experiencia cinco años después? Estas preguntas no se formulan habitualmente. Debido a que quedamos conmovidos, nos sentimos seguros de que habíamos aprendido. Una profesora apasionada nos contó cosas intelectualmente excitantes sobre su materia y le seguimos el hilo en su razonamiento. Con seguridad, ahora sabemos algo que antes no sabíamos. ¿No es en eso en lo que consiste el aprendizaje? ¿En qué otra cosa podría consistir? ¿Qué otras formas podría adoptar la docencia?

Algunos profesores no dan así las clases. Yo no doy así las clases. No me considero un actor, pienso en mí mismo dando clase con la boca cerrada. Y ésta es la razón por la que me siento incómodo en las conversaciones sociales que versan sobre mi trabajo. Otras personas imponen sus suposiciones sobre mi docencia, y me retuerzo al sentirme tergiversado en esta actividad que es tan fundamental en mi vida.

DAR CLASE NARRANDO

Nuestro modelo natural de dar clase, antes de haber sido sometido a examen, es Narrar (lo escribo con mayúscula para sugerir una actividad arquetípica). El acto principal de dar clase es narrar clara y cuidadosamente a los estudiantes algo que ellos desconocen previamente. El conocimiento se transmite, imaginamos, por medio de este acto narrativo.

¿Y qué razón hay para que no pensemos así? Aun admitiendo que Narrar no siempre garantiza el éxito, ¿qué puede haber de equivocado en este modelo? Después de todo, si invito a un amigo a cenar, y si desconoce el camino a mi casa, venzo esa ignorancia *narrándole* cómo llegar allí. En situaciones como ésta, narrar funciona habitualmente, y como en estas transacciones se adquiere conocimiento, parece natural optar por la Narración como modelo para enseñar.

Como padres, también enseñamos a nuestros hijos diciéndoles cosas: les decimos que la honestidad es la mejor actitud y que robar no se hace; les decimos que pongan su ropa sucia en el cesto de la ropa para lavar y que bajen el volumen de sus estéreos para que no les dañe el oído; les decimos que tienen que trabajar duro para salir adelante en la vida. La mayoría de las cosas que queremos que sepan, se las deci-

mos, a menudo una y otra vez. Una vez más, Narrar parece un modelo natural para dar clase.

Por último, ¿qué experimentamos en la escuela? Si retrocedemos en el tiempo y pensamos en nuestros días en el aula escolar, descubrimos que pasamos el mayor número de horas o bien escuchando una charla del maestro o bien haciendo diversas clases de trabajo escrito en nuestro pupitre. Pero el trabajo de pupitre parecía una práctica de lo que habíamos aprendido, mientras que el hecho de prestar atención parecía el auténtico lugar donde ocurría el aprendizaje auténtico (si no era el maestro el que nos contaba algo, entonces lo hacía el autor de un libro de texto). Por tanto, si Narrar es lo que hacen los maestros cuando dan clase, ¿por qué razón no deberíamos tener el Narrar como el hecho fundamental de la docencia?

Aun a pesar de lo plausible que parece esta conclusión, hay buenas razones para ponerla en cuestión. Consideremos el primer caso, cuando le digo a un amigo cómo llegar a mi casa. Es cierto que le proporcione hechos que no conocía con anterioridad. Él puede anotar mis instrucciones y, siguiéndolas, llegar a mi casa por sí mismo. Pero pensad sobre las implicaciones de utilizar la transmisión de información específica como un modelo de enseñanza. La información específica es notoriamente difícil de recordar; eso es por lo que mi amigo anota mis instrucciones y por lo que los estudiantes que se preocupan por sus calificaciones toman apuntes de forma concienzuda durante las clases. Pero transmitir información desde la cabeza del profesor hasta el cuaderno del alumno es un objetivo inadecuado para la educación. Por otra parte, podríamos hacer que el profesor escribiera la información directamente en el cuaderno y dejar fuera de todo este asunto al intermediario (¡el estudiante!).

Esta es la razón por la que los profesores examinan; quieren que los estudiantes den ese segundo paso y transfieran la información de sus cuadernos a sus cabezas para poder aprobar sus exámenes. Y los estudiantes se muestran muy capaces de dar ese segundo paso. Pero, ¿cuántos aprobarían esos mismos exámenes cinco años más tarde (sin preparación posterior alguna)? Si esta pregunta no parece razonable, pregúntate qué justifica todas esas horas pasadas preparando clases,

dándolas, tomando notas, estudiando esas notas y haciendo exámenes. Si todos esos esfuerzos no tienen como objetivo producir ningún aprendizaje importante, *duradero*, entonces ¿cuál es su sentido? Cinco años no es demasiado pedir para la permanencia de un aprendizaje relevante. Con todo, pocos profesores evalúan sus propios esfuerzos (incluso en su imaginación) por medio de un «estándar de cinco años». Parece que es pedir demasiado. Pero, ¿por qué debería ser así?

Un académico (Lion Gardiner) resume parte de su investigación como sigue:

(...) la investigación pone claramente en discusión la lección magistral como método válido de instrucción cuando las variables estudiadas son la retención de la información después de que el curso ha terminado, la transferencia de la información a situaciones nuevas, el desarrollo de competencias de razonamiento o de resolución de problemas, o la consecución de resultados afectivos, como la motivación para el aprendizaje adicional o el cambio de actitudes —en otras palabras, los tipos de aprendizaje que más nos interesan—.

Otro informe de investigación (de D. A. Bligh) mostró que las clases magistrales «no resultan especialmente efectivas, incluso para comunicar contenido (por ejemplo, hechos), principalmente debido a que los estudiantes no atienden durante buena parte de la presentación del contenido que hace el instructor, y la que atienden pueden distorsionarla». Incluso si estamos por la labor de aceptar que la transmisión de información concreta es nuestro objetivo para la enseñanza, incluso si el escenario de «ven-a-mi-casa-a-cenar» fuera uno de los que queremos adoptar como prototipo para el aprendizaje, Narrar aún se mostraría inadecuado como modelo para dar clase. Sencillamente no es efectivo.

No obstante, la falta de efectividad no es la única razón para rechazar el escenario de «instrucciones-para-llegar-a-mi-casa». Cuando le digo a mi amigo cómo llegar a mi casa, le permito resolver un problema concreto (cómo llegar a mi casa), pero no enriquezco su comprensión de la geografía, del transporte, de la navegación, ni de nada más. Él no tiene por qué pensar de forma diferente tras digerir mis instrucciones; tampoco ha

profundizado ni ampliado su comprensión del mundo. Solamente ha obtenido alguna información que necesita para un propósito específico.

Necesitamos aprender hechos sobre el mundo para circular por él, pero absorber información específica no es la clase de aprendizaje ejemplar que debería inspirar un modelo de educación. Por el contrario, la educación debería buscar un aprendizaje de larga duración que altere para siempre nuestra apreciación del mundo, profundizándola, ampliándola, generalizándola, agudizándola.

Cuando tiene lugar comprensión genuina, no hace falta esfuerzo para retener lo que se ha aprendido. Un niño que acaba por darse cuenta de que la cantidad de dinero que hay en su bolsillo permanece independientemente del orden en que cuenta las diferentes monedas, no tiene que hacer esfuerzo alguno por recordar este descubrimiento. Nunca podrá «olvidar» lo que ahora comprende. Un adulto que de repente se da cuenta de que «pienso» implica «existo» (según la famosa deducción de Descartes) no olvidará este hallazgo. Podrá desarrollarlo yendo más lejos, o transformarlo en una nueva intuición, pero no tendrá que hacer esfuerzo alguno para retener esta nueva comprensión de la proposición de Descartes.

Con algunas excepciones importantes, la mayoría de los profesores persigue que sus estudiantes aprendan información específica, y esta no es la clase de aprendizaje que buscamos cuando mandamos a nuestros niños a la escuela. Lo que queremos para ellos es que desarrollen su comprensión.

Desafortunadamente, como padres, no hemos llegado a darnos cuenta de que Narrar es un medio ineficaz para estimular la comprensión. Por eso les decimos una y otra vez esas cosas que creemos que más necesitan comprender; incluso nos preguntamos por qué tenemos que repetir las tan a menudo. No importa cuántas veces se lo digas, tu hijo no aprenderá nunca a poner su ropa en el cesto, ¿verdad? Y ese hijo nuestro, siempre reventando el estéreo, no entenderá nunca la amenaza a largo plazo que representa para su oído, independientemente de lo frecuentemente que le avises y de la frecuencia con que lo hagas.

Puedes estar diciéndole a tu hijo de cuatro años hasta que te canses que imagine antes de hacerlo cómo se sentirá su hermana de dos si le

arrebatara su juguete, pero será inútil. Sencillamente es demasiado pequeño para colocarse a sí mismo en el lugar de su hermana; la tarea está, cognitiva y emocionalmente, más allá de su alcance. Si pudiera dar el paso que quieres que dé, en verdad entendería el mundo de una manera diferente: sus nociones de lo correcto y lo incorrecto serían más profundas. Pero decirle que dé ese paso no significa que le hayamos proporcionado las condiciones para que pueda darlo, y no importa cuántas veces se lo digas. Narrar es sencillamente ineficaz para enseñar las cosas que nos parecen más importantes.

¿Por qué, entonces, nuestros maestros consumen tanto tiempo de nuestra niñez diciéndonos cosas? La popularidad de Narrar, ¿no garantiza su legitimidad como modelo de enseñanza? Si la pregunta es qué hacen realmente los maestros con su tiempo, debemos reconocer que Narrar ocupa el primer lugar de la lista. Pero si nos preguntamos aquí sobre la «buena docencia», no sólo por la «docencia más frecuente», y añadimos que nuestra experiencia nos dice que la buena docencia es escasa, nos daremos cuenta de que analizar los casos más frecuentes no nos lleva a ninguna parte.

Deshaciéndonos de la noción de que en el fondo dar clase consiste en Narrar, podemos comenzar a vislumbrar otras formas de dar clase. A partir del momento que olvidamos el axioma de que dar clase es igual a Narrar, no es difícil imaginar alternativas.

EL GRAN PROFESOR

Pero no es fácil deshacerse de esta ecuación fundamental. Todos hemos ido a la escuela, y casi todos recordamos con afecto a un buen profesor. Algunos incluso son lo bastante afortunados como para haber tenido un gran profesor. ¿Qué hace bueno, o grande, a un profesor? En los cursos elementales, la maestra que recuerdas con cariño puede que haya destacado por sus cualidades educativas, pero si avanzamos hasta los días del instituto, o de la facultad, es fácil que nos sintamos ligados a una imagen diferente, una más cercana a nuestra imagen cultural del Gran Profesor.

Volvamos por un momento a la facultad. Pensemos de forma colectiva en la Gran Profesora que tuvimos, o en la que oímos ilusionados que entusiasmaba a nuestro compañero de cuarto. ¿Qué la hacía tan grande? Mi estimación es que, en mayor o menor grado, cuadraba con el retrato que sigue.

Era una entusiasta de su materia. Parecía que sabía todo lo que había que saber de la misma, y aún más. Poseía un dominio pasmoso de su asignatura y, en respuesta a cualquier pregunta, podía hilar una contestación brillante durante tanto tiempo como quisiera. Resultaba cautivadora cuando hablaba, hacía que su materia pareciera viva, se entusiasmaba explicándola, y su entusiasmo era contagioso. Sus explicaciones eran claras; sus preguntas, muy acertadas, eran seguidas de respuestas iluminadoras.

Cuando terminaban sus clases, los estudiantes abandonaban el aula emocionados por lo que había contado; deseaban llegar a dominar así, ellos también, esa materia o, como mínimo, alguna materia. Sus mentes se sentían vivas y sus espíritus complacidos. Querían ser como su profesora. Estaban resueltos a atacar sus libros con un vigor renovado, si bien en el fondo de sus mentes eran conscientes de que nunca serían capaces de alcanzar las alturas divinas que ella había conseguido, incluso si dedicaran el resto de sus vidas a ese empeño.

En los párrafos anteriores he intentado recoger nuestra imagen cultural que compartimos del Gran Profesor. Considera tu propia respuesta a este retrato. ¿Te ha tocado la fibra sensible? ¿Pasaste mucho tiempo en clase antes de haber tenido un profesor así, o de haber tenido una experiencia como ésta en tu pasado educativo? ¿Ha evocado un ideal que arrastras en el fondo de tu mente? Creo que la mayoría de mis lectores responderá «sí» a estas preguntas. Si es así, he esbozado rápidamente y con pinceladas gruesas lo que puede decirse de nuestro ideal cultural de la buena docencia.

No es fácil borrar los ideales culturales. Las imágenes incrustadas en la experiencia colectiva de una cultura permanecen fuertemente atrincheradas; no podemos deshacernos de ellas precisamente porque nos preguntamos por ellas. He comenzado este libro dirigiendo vuestra atención a este ideal; mi propósito con este libro es provocaros para que lo abandonéis. ¿Dar clase con la boca cerrada? Parece imposible. Con

seguridad esta frase es una paradoja. ¿Cómo puedes dar clase, ni siquiera importa si la das bien, si no se te permite explicar a tus estudiantes lo que quieres que aprendan? Naturalmente, ésta es la pregunta que confío poder responder.

No pretendo hablar mal de la cautivadora profesora que he esbozado un poco más arriba, ni de aquellos profesores que aspiran a ser como ella. Sólo deseo pedirle que se aparte un poco para dejar sitio en el haz de luz del foco a aquellos que practican formas distintas de buena docencia. Concedo que su forma de dar clase puede ser buena, pero tan buena como otras muchas clases de buena docencia.

HACED ESTA PRUEBA SENCILLA

Es casi imposible conseguir que los lectores dejen su libro y hagan alguna tarea mientras están leyendo. No obstante, voy a intentar lo imposible; quiero que dejes de leer este libro el tiempo necesario para hacer esta prueba sencilla. Hacer lo que pido justo ahora te proporcionará una orientación que debería resultar útil para la lectura del resto de este libro.

Toma un papel y un lápiz. Redacta de memoria lo que hasta ahora has leído en este libro. Responde por escrito la pregunta que sigue. Cuando reflexiones sobre esta pregunta, no te limites a pensar en experiencias escolares; considera la totalidad de tu experiencia vital.

Haciendo memoria de toda tu vida, ¿cuáles han sido las dos o tres experiencias de aprendizaje más importantes que has tenido nunca? Es decir, haz una lista con los momentos (o acontecimientos) en los que has descubierto algo de importancia duradera para tu vida.

Incluso si no puedes recordar más que una de tales experiencias, escríbela. Lo importante es que dejes de leer (al final de este párrafo) y escribas de verdad una respuesta a la pregunta. Sólo llevará unos pocos minutos. El párrafo que sigue continuará aquí cuando hayas acabado de escribir.

Ahora que has escrito uno, dos o tres momentos de tu vida en los que

has aprendido algo que realmente interesaba, hazte las siguientes preguntas sobre cada uno de ellos:

1. ¿Tuvo lugar en un aula?
2. ¿Tuvo lugar en una escuela?
3. ¿Contribuyó materialmente un profesional de la docencia a que ocurriera la experiencia de aprendizaje?
4. ¿Fue un personaje parecido a un profesor (por ejemplo, un entrenador, un cura, un orientador escolar, un director teatral) el que contribuyó materialmente a que ocurriera la experiencia de aprendizaje?
5. Si la respuesta a 3 o 4 es «sí», entonces, ¿qué hizo el profesor (u otra persona) realmente para ayudarte a aprender?
6. En general, ¿qué factores *fueron* contribuyentes materiales para producir el aprendizaje?

Dado que no os tengo, lectores míos, a todos reunidos en una sala, no puedo valorar los resultados de estas preguntas. Pero cuando he hecho preguntas de este tipo a estudiantes que están preparándose para ser docentes, se han quedado sorprendidos de sus propias respuestas. Descubrieron que, con pocas excepciones, la mayoría de sus momentos de aprendizaje importantes no tuvieron lugar en la escuela y en ellos no jugaron papel alguno los maestros. Mi apuesta es que tú has descubierto algo similar. Por supuesto, habrá excepciones, pero, tras unos momentos de reflexión, probablemente no te sorprenderá que la mayor parte del aprendizaje importante de las personas —el aprendizaje que realmente importa en sus vidas— no ocurra como resultado de una enseñanza intencional.

Las reacciones de algunos docentes en formación ante este descubrimiento son de desánimo. ¿Por qué han dedicado sus vidas a la enseñanza, si la enseñanza no es la clave del aprendizaje? Pero no hay razón para abatirse con este descubrimiento. Para empezar, conseguimos nuestras más monumentales formas de aprendizaje durante los primeros años, mucho antes de haber puesto un pie en la escuela. Pero incluso dejando de lado estos logros tempranos, decir que los momentos más

importantes del aprendizaje no tienen lugar como respuesta a la enseñanza, no es lo mismo que decir que el aprendizaje importante no puede ser resultado de la enseñanza. ¿Quién sabe lo que podríamos conseguir con la enseñanza si se acometiera de la mejor manera posible? Quizás, con una forma diferente de enseñanza, podríamos haber tenido más experiencias de aprendizaje memorables, y quizás, incluso las que hemos tenido podrían haber sido más profundas de haber sido orquestadas por un consumado docente.

Te he pedido que hagas esta pequeña prueba sólo por una razón. Estoy convencido de que la mayoría de vosotros descubrirá de vuestras respuestas que en esos momentos de aprendizaje que realmente fueron importantes para vosotros, no había ningún profesor comportándose como la brillante conferenciante de mi anterior retrato. Si una profesora, o personaje similar a una profesora, fue importante en vuestro aprendizaje, probablemente hacía algo diferente de Narrar con entusiasmo. Sospecho que ni era carismática ni cautivadora, y quizás sus más importantes actividades eran negativas. Quizás os dejaba comportaros a vuestro aire, os daba la oportunidad de cometer vuestros propios errores, o ni siquiera os reprendía cuando esperabais que lo hiciera. Pero aún más probable es que no hubiera ningún docente presente.

LA BUENA DOCENCIA CONDUCE AL APRENDIZAJE RELEVANTE

Empecemos, pues, caracterizando la «buena docencia» como sigue: *la buena docencia es crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas.* Esta formulación es razonable debido a que surge de la presunción de que la buena docencia debe ser concebida en términos de aprendizaje. Esta afirmación parece suficientemente obvia, y sin embargo es fácil que la relación integral entre enseñanza y aprendizaje sea olvidada por los profesores sometidos a las presiones del quehacer docente diario. Es natural evaluar un esfuerzo docente bien por la reacción emocional inmediata que provoca en los estudiantes («¡Hoy me adoran!»), o bien por su encaje con nuestro propio modelo de «buena docencia» («¡Eh, vaya clase maravillosa

que he dado hoy!»). Quizás hayas dado alguna vez una clase magistral sidérea, pero ¿alguien aprendió algo de ella?

Nuestra formulación nos recuerda la primacía del aprendizaje, no de la enseñanza, en la educación. Aprender es el objetivo, y enseñar es un medio para alcanzar ese fin. Los docentes nunca deben olvidar ese objetivo cuando idean formas de dar clase.

Dicha formulación hace otra cosa más, si bien menos flagrantemente. Sugiere que la buena docencia tiene que ver con «circunstancias» que conducen al aprendizaje. «Circunstancias» es un término vago. ¿Qué significa? Etimológicamente la palabra se refiere a «todo aquello que rodea» a algo. En esta formulación, «circunstancias» se refiere a las condiciones que me rodean cuando intento aprender. Por tanto se refiere al *entorno* inmediato al aprendizaje. Una forma tradicional de conformar un entorno de aprendizaje es, naturalmente, hablar a los estudiantes. Pero hay muchas otras maneras de diseñar un entorno de aprendizaje. Algunas de ellas favorecen más el aprendizaje que un profesor diciendo a los estudiantes lo que se supone que deben saber.

IMÁGENES DIFERENTES DE LA BUENA DOCENCIA

Si podemos deshacernos de nuestra arraigada imagen del Gran Profesor, podremos comenzar a considerar imágenes diferentes de la buena docencia. Los profesores se comprometen con una multitud de actividades para ayudar a los estudiantes a aprender. Algunas de ellas son muy sorprendentes; surgen de concepciones de la educación que difieren marcadamente de la de dar clase Narrando. Cada una de ellas puede proporcionarnos un momento de reflexión. De cada una de ellas podemos aprender algo.

Por ejemplo, un colega mío habitualmente reúne a sus estudiantes para sesiones de discusión de tres o cuatro horas de duración. Los estudiantes discuten una obra literaria asignada, y Leon les escucha conversar. Su única «acción docente» durante las dos primeras horas o más es permanecer sentado a la mesa con sus estudiantes, escuchar atentamente lo que dicen, y reflexionar sobre lo que está oyendo. Mantiene un cua-

dero abierto delante de él y de vez en cuando escribe. Escuchando a sus estudiantes, espera mejorar su propia comprensión del libro, un libro que ha leído anteriormente muchas veces. Finalmente, cuando algo que ha oído estimula en él una nueva línea de razonamiento, interviene exponiendo esa línea. Si no escucha nada que le conduzca a nuevos razonamientos, permanece callado. Pero continúa escuchando con enorme atención, siempre alerta de un comentario que pueda incitarlo a hablar.

Para los estudiantes, tener un respetado profesor con autoridad escuchando con interés y concentración varias horas su conversación sobre un libro, sin decir palabra, puede resultar una experiencia intensa. Leon está convencido de que ésta es la mejor manera en que él puede enseñar literatura. También cree que la parte más importante de lo que hace recae en la escucha, no en lo que puede decir. Sin entrar en sus razones para mantener esta convicción, ni debatir si tiene o no razón, podemos ahora, confío, considerar intrigante la forma de enseñar de Leon. Puede que no la compartamos con él, pero podemos ver en su enfoque una posibilidad que merece ser tenida en cuenta. Si seguimos pensando que la docencia excelente es sólo magnífica Narración, no podemos considerar la convicción de Leon nada más que absurda.

Confío en que no la encontréis absurda. Incluso si os parece enigmática, espero que os deis cuenta de que la silenciosa atención que presta Leon, como mínimo, va a juego con una condición que es aplicable a muchas de vuestras experiencias de aprendizaje importantes: si estaba presente una profesora, estaba haciendo algo diferente de Narrar. Escuchar con atención también cumple una condición adicional: se hace con la boca cerrada.

DAR CLASE CON LA BOCA CERRADA

«Dar clase Narrando» es la frase que utilizo para evocar nuestras presunciones naturales, no sometidas a examen, sobre la docencia. La frase da por supuesto que el profesor enseña, básica y fundamentalmente, hablando, diciendo a los estudiantes lo que se supone que deben saber.

«Dar clase con la boca cerrada» es la frase que utilizo para convertir en problemáticas nuestras presunciones no sometidas a examen sobre la docencia. Intento con ella sugerir que hay más formas de enseñar bien además de las que están incluidas en nuestra imagen cultural del Gran Profesor. Si estamos dispuestos a conceder que dar clase con la boca cerrada es posible, entonces debemos considerar de nuevo lo que realmente se supone que es esa actividad que denominamos enseñar. A partir de esta puesta en cuestión, seremos capaces de construir una visión alternativa de la enseñanza. Y con esa base, podemos expandir y diversificar nuestras nociones de «docencia excelente». Hemos dejado de asumir que los buenos profesores son como buenos actores y que la mejor enseñanza conlleva poner en escena una gran actuación. Conocer en una fiesta a alguien que declara que «da clases en la universidad», deberá llevarnos a indagar con cierta curiosidad qué hace en su oficio, y no a asumir que ya lo sabemos.

Si le preguntamos, es fácil que nos proporcione algunos relatos o algunas descripciones concretas de lo que hace en clase. En lo que sigue, voy a hacer lo mismo. Cada capítulo de este libro representa un estudio de un caso concreto, un relato o una imagen corroborada de una situación de enseñanza —un conjunto de «circunstancias» que se pretende que produzca aprendizaje relevante en los estudiantes—. Intento que cada uno de los capítulos dé sentido al título del libro de una forma particular. Cada uno intentará ir enriqueciendo cada vez más su significado.

Para el final del libro, espero que mi frase «dar clase con la boca cerrada» haya sido explorada, ejemplificada, diversificada y profundizada lo suficiente como para dejar de parecer enigmática. «Dar clase con la boca cerrada» debería para entonces designar un enfoque de enseñanza fácilmente comprensible—además de una multitud de posibilidades concretas de dar clase—. Al acabar, confío en que le habremos dado las vueltas suficientes en nuestras cabezas a la frase del título, no sólo para haber transformado nuestra noción de lo que es buena docencia, sino incluso nuestro sentido de lo que puede significar el término mismo de «enseñanza».