

EL OFICIO DE ENSEÑAR

Condiciones y contextos

Edith Litwin



PAIDÓS

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	11
1. ESCENAS Y EXPERIENCIAS EN CONTEXTO	15
Pensar el presente, imaginar el futuro	16
Narrar experiencias: la construcción de escenas transformadoras.....	19
2. NUEVOS MARCOS INTERPRETATIVOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES	23
De prácticas y teorías	32
La clase improvisada.....	34
A la hora del disparate: el borde en la didáctica.....	40
3. PARA PENSAR LOS APRENDIZAJES	43
Los tiempos que requiere el aprender.....	44
Ayudas para aprender	50
Una concepción amplia de la cognición.....	55
El clima del aula	58

4.	REFLEXIONES EN TORNO A CÓMO ENSEÑAR	63
	Estrategias innovadoras	65
	La integración como estrategia	70
	La narración en la enseñanza	77
	La pregunta	80
	Las emociones y el conocimiento.....	84
5.	EL OFICIO EN ACCIÓN: CONSTRUIR ACTIVIDADES, SELECCIONAR CASOS, PLANTEAR PROBLEMAS	89
	Las actividades para la construcción de conocimiento.....	90
	Los casos en la enseñanza	94
	El aprendizaje basado en problemas	99
	La simulación como estrategia didáctica.....	102
	El trabajo grupal	106
	La enseñanza moral	112
6.	EL OFICIO DEL DOCENTE EN EL BORDE DEL CURRÍCULO	117
	Los laboratorios de ciencias sociales en el diseño curricular	120
	Repensar la biblioteca.....	125
	El cine entra en la escuela	128
	Las biografías	131
	El entorno de la clase	133
7.	LAS TECNOLOGÍAS QUE HEREDAMOS, LAS QUE BUSCAMOS Y LAS QUE SE IMPONEN	141
	Escenas con tecnologías.....	142
	Tiza y pizarrón	146
	Las presentaciones o ayudas en las explicaciones del docente.....	151
	El chat en la escuela	156
	Las comunidades virtuales de aprendizaje	160
8.	EL OFICIO DEL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN	165
	El error y los aprendizajes escolares	170
	Las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes	173
	Los portafolios	177
	La evaluación sometida a juicio	179
	Evaluar los proyectos de trabajo.....	183

	Más allá del proyecto: la evaluación de la institución.....	187
	Evaluar la enseñanza	189
	Una nueva agenda para la evaluación: el paradigma de la crítica artística.....	194
9.	LA INVESTIGACIÓN EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA.....	199
	Investigar en el aula	203
	Los resultados de la investigación	208
	Cuando la enseñanza favorece la investigación sobre el oficio de enseñar	212
	A MODO DE COLOFÓN: CUANDO LAS BUENAS PRÁCTICAS SUCEDEN	217
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	221

AGRADECIMIENTOS

Este libro fue escrito de manera intermitente durante tres años. Como parte de la vida, en estas páginas se fueron entremezclando voces que me remitían una y otra vez al estudio, las clases en la facultad, la investigación, conversaciones con colegas amigas, breves escrituras a docentes para el portal *educared*, entrevistas de investigación a profesores y reflexiones en torno a la tarea de enseñar en escuelas de contextos diferentes.

Cabe mi agradecimiento a cada uno de los entrevistados, a las docentes de las escuelas, a mis discípulas y amigas de la Cátedra de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: Anahí Mansur, Carina Lion, Hebe Roig, Cecilia Cerrotta, Lila Pinto, Mariana Maggio y Marilina Lipsman; en el trabajo virtual, a Ángeles Soletic y Constanza Neccuzzi; en las reflexiones pedagógicas y el estímulo permanente, a Lidia Fernández e Isabel Molinas.

Agradezco en especial la lectura crítica y sugerente de Lila Pinto y los comentarios enriquecedores de Mariana Maggio. Por otra parte, Rosita Rottemberg con su inteligencia y afecto me ayudó a concretar el libro. Hijas, hijos y nietos me rodearon con

su afecto y Marcos con su abrazo protector me permitió vivirlo a lo largo de estos tres complejos años. A él se lo dedico con mi corazón.

INTRODUCCIÓN



El estudio de las prácticas de la enseñanza nos remite a un viejo oficio y a novedosos estudios empíricos. En ambos casos, los estudiosos del tema analizan las dificultades de las prácticas de la enseñanza, tanto las de los docentes para llevarlas a cabo como las de los estudiantes para obtener buenos resultados a partir de ellas. Consideramos que en el esfuerzo por comprender el desafío de enseñar también podríamos incluir relatos de mujeres y hombres que con sabiduría trascendieron los años o los siglos por sus buenas enseñanzas y los recuerdos que dejaron en quienes fueron sus discípulos. Por supuesto, las experiencias prácticas de valor que suceden en las escuelas de hoy se constituyen en un material de especial interés para pensar e interpretar las propuestas didácticas. Otras fuentes de estudio diferentes acerca de la enseñanza se pueden encontrar en los trabajos de mujeres y hombres provenientes del arte, la técnica, la ciencia, la literatura, quienes, por medio de sus escritos o sus producciones, nos permiten entender sus visiones de la educación y de la enseñanza.

Todas estas fuentes diferentes, algunas habituales de los estudios pedagógicos y didácticos y otras novedosas, nos permiten

encontrar nuevos caminos para el análisis del oficio de enseñar. Este oficio trasciende los niveles del sistema educativo, aun cuando se exprese con singularidad en cada uno de ellos.

Es posible, también, reconocer marcos teóricos interpretativos que subyacen al estudio de las prácticas, entendiendo que la teoría no es un punto de llegada sino la manera de concebir el tema o el problema. Ese recorrido nuevo desanda, en más de una oportunidad, viejos caminos.

En este estudio de las prácticas que nos proponemos recorrer, recordamos a John Dewey, quien en su libro *Experiencia y educación* ya señalaba como problema crucial que los temas aprendidos aisladamente, sin conexión con el resto de la experiencia ya adquirida, caen en el olvido. Dewey nos propone reconocer cuáles son las experiencias de mayor valor que se llevan a cabo en las aulas. Según él, cada experiencia es una fuerza en movimiento y debería provocar curiosidad, fortalecer la iniciativa y crear deseos y propósitos intensos. Además, debería preparar a la persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Esto hace que el crecimiento se provoque por la continuidad y la reconstrucción de la experiencia. Se trata de crear condiciones para que el género de experiencias del presente tenga un efecto favorable sobre el futuro (Dewey, 2004: 87 - 89). Esto nos lleva a preguntarnos centralmente: ¿cuáles son las condiciones de las experiencias?, ¿cuáles son más valiosas y significativas?, ¿por qué? y, finalmente, ¿cómo alentarlas?

Recuperamos con especial fuerza esta idea de experiencia, pensando también en el sentido que las mismas adquieren para los docentes. Al decir de John Berger:

Aproximarse a la experiencia, sin embargo, no es lo mismo que acercarse a una casa, "la vida", como dice el proverbio ruso "no es un paseo por el campo". La experiencia es indivisible y continua, al menos en el transcurso de una vida y tal vez en el de muchas. Nunca tengo la impresión de que mi experiencia sea sólo mía, y con frecuencia me parece que me ha precedido. En cualquier caso, la experiencia se repliega sobre sí misma, se remite a su pasado y a su futuro mediante los referentes de esperanza y miedo; y, utilizando la metáfora que se encuentra en el origen del lenguaje, está continuamente comparando lo parecido y lo dife-

rente, lo pequeño y lo grande, lo cercano y lo distante (John Berger, 2001: 23-24).

Recuperar experiencias para el estudio de la enseñanza nos permite reconstruir las múltiples voces que se hacen presentes en los encuentros educativos de docentes y estudiantes.

Reconocemos también que estas experiencias se plasman en escenarios institucionales y conforman, a nuestro criterio, escenas de profunda significación pedagógica y didáctica. En este libro, nos proponemos describir algunas escenas, fruto de nuestras propias experiencias, y otras que han sido descritas o reconocidas por significativas fuentes de la cultura universal. También recogemos las historias de algunos docentes excepcionales por su experticia y creatividad en el dictado de sus clases que nos hablan de sus recuerdos de otros docentes.¹

En las escenas reconocemos, algunas veces, las explicaciones de los docentes; otras, las ayudas que utilizan para favorecer la comprensión, las maneras en que identifican los aprendizajes adquiridos por sus estudiantes y los modos como impacta en los docentes mismos la reflexión acerca de sus propias prácticas.

Identificamos algunos usos tecnológicos recurrentes, tales como la tiza y el pizarrón, y nos animamos a teorizar en torno a ellos; reconstruimos el uso de las bibliotecas como fuentes de información, el uso del cine en la enseñanza superior y el valor del trabajo grupal. Se trata de entretelar historias de maestras y maestros en las instituciones educativas y alentar la búsqueda de una enseñanza que no fije conocimiento envejecido, que sea más comprensiva de las necesidades de los jóvenes y niños, y más alentadora y optimista en su potencial para diseñar comunidades justas y solidarias.

1. Se trata de entrevistas realizadas a docentes elegidos por los estudiantes como buenos docentes, quienes cuentan sus recuerdos de otros docentes, en el marco de una investigación subsidiada por la Universidad de Buenos Aires y denominada: "La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria" y que se identifica en la Universidad de Buenos Aires por el número de subsidio: F.I.048.

Hemos construido este libro a partir de diferentes fuentes de estudio, análisis e interpretación: nuestra experiencia docente en los diferentes niveles del sistema educativo y en la formación docente; las investigaciones que hemos llevado a cabo en la universidad observando clases y analizándolas con los profesores; las entrevistas realizadas con profesores que han sido seleccionados por sus alumnos como excelentes docentes; las propuestas que hemos elaborado para docentes en el sitio de portal educativo *educared* de la Fundación Telefónica² y, finalmente, las reflexiones que se suscitan a partir de los debates y encuentros con otros docentes. Este trabajo, ocupa, por lo tanto, un lugar de intersección entre la reflexión, la investigación sistemática y la producción de textos para docentes. No pretendemos abordar todos los problemas de la enseñanza sino, simplemente, exponer una manera de pensar la práctica docente. Creemos que el entrecruzamiento que proponemos para esta construcción teórica, el cual permite encontrar fuentes diversas, ejemplos o voces, no es otra cosa que el reflejo de la complejidad del oficio docente.

2. Educared es una iniciativa de la Fundación Telefónica que se propone favorecer la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo. A través del desarrollo de propuestas innovadoras busca enriquecer las prácticas de enseñanza y promover aprendizajes genuinos.

ESCENAS Y EXPERIENCIAS EN CONTEXTO

Uno de los propósitos centrales de este libro es reflexionar en torno a cómo contemplamos a la escuela en tiempos reales, es decir en el contexto de la sociedad contemporánea. Creemos que esta reflexión nos permitirá recuperar las experiencias de valor formativas y volver a instalar a la educación como una preocupación central en el horizonte político, social y cultural. Se trata de pensar cómo enriquecer, desde las propuestas pedagógicas de nuestras escuelas, la mente de los estudiantes, creando un currículo más significativo para la vida de los jóvenes en esta sociedad. Pensando en estas propuestas, recuperamos el conocimiento de las disciplinas, de sus estructuras de significado y de sus aportes al conocimiento del mundo, pero también nos interesa lograr que los estudiantes sean capaces de abandonar las razones de los otros para buscar nuevas razones o buenas razones, para imaginar o simplemente para iniciarse en una búsqueda personal y de sentido que, al decir de Maxine Greene “en ocasiones rigurosa, alegre en otras – debería ir acompañada del sonido de una guitarra azul” (Greene, 2005: 38).

PENSAR EL PRESENTE, IMAGINAR EL FUTURO

Seguramente, a la hora de pensar mejores escenarios o plataformas posibles para planear las actividades en las escuelas, nos preguntamos si es posible imaginar esos escenarios sin reconocer las historias que los atravesaron y atraviesan, los contextos de crisis, la abrumadora circunstancia de miles de chicos y chicas que desde la escuela hasta la universidad relatan viejos, nuevos y más dramáticos problemas familiares, sociales y económicos. En el discurso pedagógico contemporáneo la atención a dichas circunstancias ha posibilitado la existencia y afianzamiento de diversos enfoques y teorías. Podemos identificar tanto las experiencias de aprendizaje que ponen especial énfasis en el pensamiento crítico y el compromiso social como la teoría de la privación cultural, que implica mirar a la educación en términos de reparación y enriquecimiento cultural, y promueve formas de vinculación diferentes entre docentes y alumnos, sugiriendo, en algunos casos, estudios de menor rigor científico para los estudiantes de los sectores económicos carenciados. En estas corrientes opuestas, las vinculaciones entre la escuela, el conocimiento y el poder introducen de manera diferente el análisis político en la vida escolar. En términos de oposición, para las primeras se concibe a la escuela como una esfera pública democrática que transforma la tarea del docente en la de un trabajador en pos de un proyecto democrático y ético. Las últimas conciben a los docentes sumergidos en la burocracia transmitiendo versiones benignas o neutrales de la realidad social y de la historia y transformando a estas últimas en un espectáculo ajeno a ellos. Entre ambas corrientes opuestas se generan análisis o proyectos diferentes que dan cuenta de las contradicciones o los intersticios que posibilitan la implementación de políticas diversas.

Reconocemos, además, que la instalación de las polémicas evaluaciones internacionales –por ejemplo, el Proyecto Pisa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que tiene como objetivo la producción de indicadores de rendimiento de los alumnos comparables internacionalmente, en lectura, matemáticas y ciencia– coloca a la Argentina en un lugar desalentador del ranking, lo cual no hace más que constatar la situación edu-

cativa crítica en un país en el que las desigualdades en materia social y educativa se acrecentaron. Entendemos que la recuperación de la calidad en materia educativa debe poner el acento en reconsiderar el valor de la profesionalidad en la formación y en el ejercicio de la docencia. En América Latina, las propuestas reformadoras se dan cuando la realidad infantil se encuentra visiblemente alterada. El cambio de las realidades económicas y el acceso de los niños a la información del mundo adulto alteraron espectacularmente la infancia (Steinberg y Kincheloe, 2000: 17). Hoy reconocemos como nuevas categorías de análisis a la infancia perdida, el aislamiento del hogar y la comunidad fragmentada. Son las relaciones sociales, económicas y políticas las que dan sentido al concepto de infancia. Las formas que la infancia adopta en una sociedad están vinculadas directamente con esas relaciones, las maneras en que se organizan el trabajo y el ocio, la familia, la escuela y los vínculos sociales.

El reconocimiento de las grandes producciones dirigidas a la infancia en el campo de la cultura popular –tal el caso de las películas de Disney– nos permite entender cómo se enseñan valores y se venden mercancías. Los roles asignados a los hombres y mujeres, y a las personas según su color de piel, el sentido de los valores familiares y las identidades deben poder ser analizados y cuestionados.

La violencia estetizada y/o naturalizada, transformada en una escenografía, condiciona la mirada en perspectiva de los jóvenes, transformando en naturales patrones de conducta que son ajenos a la cultura de las generaciones mayores. El género de terror, dedicado antes a los adultos, hoy está dedicado a las nuevas generaciones.

El fenómeno Harry Potter –un chico que perdió a sus padres y que odia y es odiado por sus cuidadores– produjo la aceptación e identificación de miles de chicos y podría compararse con otro fenómeno como fue el de la enorme aceptación por parte del público infantil del film *Solo en casa* (en versión argentina: *Mi pobre Angelito*), en el que Kevin McAlister luchaba por encontrar a su familia después de que se olvidaran de él. La generación de chicos que están solos en sus casas, cocinan, prenden el televisor o la computadora no es patrimonio de los sectores populares. La televisión y los juegos de computadora les permiten pasar el tiempo en que están solos en tanto ésta es una realidad cotidiana en la infan-

cia del nuevo siglo. Los límites entre los niños y los adultos en cuanto a las tareas cotidianas se desvanecen y la infancia tradicional se transforma en tema de evocación y nostalgia. La escuela se transforma así en un ámbito más protector para los niños que esa casa en la que están solos, así sea en los momentos de esparcimiento o fuera de las prácticas educativas sistemáticas.

Estos reconocimientos relativos a la infancia enmarcan la pedagogía escolar y le dan sentido. Enmarcan las prácticas de los docentes, que sólo son entendidas en estos nuevos contextos sociales y culturales, en las nuevas demandas que hacen los padres a las instituciones y en los nuevos vínculos que entablan con ellas. Muchas de las perspectivas actuales referidas a la enseñanza ignoran estas circunstancias y tejen propuestas que no las contemplan. No se trata de analizar el currículo oculto de los textos escolares o los vínculos con el poder, por ejemplo, sino de reconocer el pesimismo instalado en las escuelas frente a las complejas e inequitativas realidades que paraliza toda propuesta de acción. Se hace necesario identificar el funcionamiento cotidiano de las escuelas trasvasadas por estas realidades y construir prácticas en las que la vida cotidiana sea tema de confrontación, análisis y crítica, con el objeto de elaborar de manera constante nuevas prácticas, más humanas y solidarias. Como dice A. Hargreaves:

Mantener la esperanza en condiciones negativas no implica ser políticamente complaciente. No sólo es posible, sino realmente esencial, consolidar la conexión entre la esperanza y las condiciones estructurales que la promueven...El desarrollo de culturas de trabajo cooperativo en condiciones estructurales internas muy diferentes (más agrupamiento de alumnos y docentes; más tiempo para que los docentes trabajen juntos; estrecha colaboración con los padres y las comunidades; redistribución de los recursos) y en relaciones externas completamente distintas (normas de desempeño y rendición de cuentas, acceso a redes de ideas y aprendizaje profesional) debe convertirse en parte integrante de la agenda de trabajo (Hargreaves, 2003: 314).

NARRAR EXPERIENCIAS: LA CONSTRUCCIÓN DE ESCENAS TRANSFORMADORAS

Las experiencias del pasado de nuestras familias, sus relatos y su relación con la vida de los pueblos y las sociedades enriquecen, seguramente, la forma de apreciar y valorar el entorno social. El esfuerzo de dar forma de narración a las experiencias vividas también crea sentidos y nos brinda la posibilidad de recuperar historias, tradiciones, maneras de pensar y obrar. Por otra parte, la recuperación de las experiencias literarias que han tenido para nosotros especial significación consiste en una de las maneras más sencillas de crear una narrativa y favorecer el desarrollo de la imaginación.

El relato de experiencias pasadas, su análisis y sus significados, las relaciones entre las experiencias pasadas y las presentes liberan a la imaginación y permiten una visión enriquecida del pasado. También los relatos heroicos de los próceres de nuestro pasado histórico, además de formar la ciudadanía, inspiran modelos de vida y de conducta dotando de nuevos sentidos a los actos cotidianos. La enseñanza del Holocausto, por ejemplo, podrá apreciarse cuando el singular libro *El diario de Ana Frank* sea leído, comentado y valorado por las y los estudiantes. El efecto de la luz podrá ser un tema de la física, de la biología, de la astronomía, pero también podrá ser tema de la imaginación en las Catedrales de Rouen que Claude Monet pintó sucesivas veces con mágicas pinceladas, transformando esa catedral al apreciar la luz y sus efectos sobre ella.

El sentido del aprendizaje de la escritura y la lectura podrá ser un tema de variados análisis y conversaciones en las clases, pero también podrán ser objeto de reflexión las palabras de los poetas cuando cuentan o metaforizan sus experiencias escolares o su visión del mundo contemporáneo.

Las diferentes expresiones del arte que incluyen las vivencias que despiertan las experiencias educativas no se limitan a la simple exposición de esas experiencias. Su propósito se inscribe en la obtención de una conciencia más informada, imaginativa y también educada en la crítica, para capacitar a los estudiantes en las diferentes visiones y en la adopción de perspectivas no estereotipadas ni meramente descriptivas para apreciar una obra. Estas apreciacio-

nes, además, deberán extenderse hacia fuera de las aulas tratando de encontrar otros espacios en los que la lectura o escritura de los poemas, la apreciación de un concierto o un coro, de obras escultóricas, pictóricas o teatrales, el uso de las bibliotecas o de las librerías generen un espacio abierto para enriquecer la vida más allá de los límites del aula.

En todos los casos se trata de proporcionar oportunidades para que los estudiantes elijan, adopten reflexivamente un contexto, un escenario, una vivencia para transitar, concibiéndolos como una posibilidad que contradiga la sensación del observador casual, furtivo, uno entre la multitud y sin conciencia de sus propias preferencias o alternativas para seguir. Más allá de la experiencia que se elija para incorporar en el currículo –sea pictórica, de literatura clásica o contemporánea, cinematográfica o simplemente narrativa– implica tratar crítica y creativamente la obra, establecer conexiones, integrar esa experiencia en un contexto más amplio y favorecer que los estudiantes elijan formas autónomas de análisis y tratamiento.

La historia de la humanidad nos enseña que mujeres y hombres de diferentes latitudes lograron, a través de sus vidas, impactar en las conductas de otros, cambiar el curso de la ciencia y la técnica y, sin pretenderlo, mostrar y enseñarnos el sentido de la ejemplaridad. El estudio de la vida de figuras emblemáticas de la historia de la humanidad, como Albert Schweitzer, Albert Einstein, Marie Curie, Leonardo Da Vinci y tantos otros, podrá permitirnos establecer una multiplicidad de relaciones y promover un análisis en el que se reconozca el valor de la dignidad y de la pasión en el desarrollo de la cultura.

A lo largo de las décadas fueron muchas las razones por las que se sostuvo la importancia de enseñar. Sin embargo, no hubo acuerdo acerca del porqué de esta importancia. Desde razones comprometidas con el desarrollo social y económico de los países hasta las que rescataban el sentido de humanidad de la educación justificaron el accionar educativo a través de los tiempos. Sin embargo, las razones de los educadores más de una vez no contemplan ninguno de los argumentos teóricos, políticos o ideológicos y se instalan en el terreno estrictamente personal. En otras oportunidades las razones personales se vinculan con argumentos de corte social pero pareciera que los establecen en el marco de las justificaciones. Nos pre-

guntamos por qué hemos desvalorizado las razones personales en las últimas décadas. La vocación no fue un tema de estudio ni fue reconocida como significativa a la hora de entender la práctica de la enseñanza.

La genuina vocación dio lugar a docentes autodidactas, docentes que, sin formación sistemática relacionada con el enseñar, se responsabilizaron por la conducción pedagógica en los espacios escolares. Muchos inmigrantes de principios del siglo pasado llegaron a la Argentina, se radicaron en centros rurales y enseñaron a las jóvenes generaciones –en algunos casos con un incipiente español– a leer y escribir la lengua que ellos recientemente habían adquirido. Entendieron el valor de socialización en la lengua para la radicación. En la provincia argentina de Santa Fe, Marta Elena Samatán, preocupada por el valor de la formación docente, analizó la labor de autoformación de docentes e investigadores ejemplares que carecieron de formación sistemática (Samatán, 1965). Ella reconoce que “los autodidactas” tuvieron casi siempre algún maestro, una guía, un orientador. Más de una vez se trata de un encuentro casual que deja una marca en la vida de los sujetos: un bibliotecario, un compañero de trabajo o alguna persona que por diferentes razones se encuentra cerca. Se alimenta así, de manera casual, la vocación de enseñar y se logra un proceso formativo valioso. Muchos de los autodidactas estudiados por Samatán eran lectores empedernidos, en algunos casos de lectura caótica, conscientes de la injusticia social y convencidos de que mediante la educación luchaban contra ella. Las razones por las que, aun compartiendo el valor de la vocación, estos estudios quedaron relegados en los análisis didácticos parecieran estar en su escaso rigor científico o en la dificultad para encontrar a partir de investigaciones didácticas las implicancias que la vocación tiene en la tarea docente.

En una investigación reciente, David Hansen hace un estudio de la vocación y sostiene que los docentes no son héroes, entendiendo que el héroe evoca imágenes de actos audaces. El docente, en cambio, se percibe a sí mismo como modelo de conducta. En la investigación realizada, ser modelo de conducta para los profesores implicó: prestar atención a los estudiantes, estar sólidamente preparado y mostrarse comprometido (Hansen, 2001: 135). Así como no se

trata de héroes, tampoco se trata de personas sacrificadas o devotas. Idealizar o brindar una visión sentimental de la tarea ocasiona el mismo perjuicio para el análisis que enmarcarla en una labor rutinaria o de corte aplicativo.

En síntesis, los docentes con vocación de enseñanza reconstruyen narrativas significativas con sus alumnos y responden a las complejas exigencias de la escuela contemporánea con las contradicciones que implica oír y desoír alternadamente, en pos de la educación, los requerimientos sociales y políticos de las sociedades, las familias y los jóvenes. La escucha sensible, la comprensión y la compasión son en sí mismos una preocupación en el acto de enseñar.

En este libro pretendemos colaborar con el análisis de las prácticas docentes en esos escenarios institucionales desde una perspectiva moral y política. Entendemos que las escuelas con sentido de ejemplaridad debieran constituir pequeñas sociedades democráticas en las que la convivencia y la labor educativa se plasmaran en verdaderos escenarios de justicia social y en las que la educación se transformara en la mejor herramienta para poder construir en el mismo sentido a la sociedad que la incluyera.

El desafío que trataremos de sostener implica analizar las tareas que desempeñan los docentes desde una perspectiva didáctica enmarcada en los contextos que les dan sentido a las prácticas de enseñanza en las difíciles y complejas circunstancias de los inicios del nuevo siglo.

NUEVOS MARCOS INTERPRETATIVOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Tres fueron las corrientes teóricas que durante por lo menos cinco décadas sentaron bases para pensar la problemática de la enseñanza. En primer lugar, la que, enmarcada en la agenda clásica (conformada por categorías tales como objetivos, contenidos y teorías de aprendizaje), pone el acento en la planificación o en pensar la clase anticipadamente. En segundo lugar, la que, a partir de las derivaciones de la psicología cognitiva, se centra en la reflexión sobre la clase acontecida y en el análisis del valor de esta reflexión desde una perspectiva crítica en comunidades de práctica. En tercer lugar, se desarrolla una corriente teórica que coloca el acento en el estudio de la clase en su transcurrir: el papel de lo espontáneo, las intuiciones y la conformación de una sabiduría práctica. Estas tres orientaciones distintivas fueron inspiradoras para los estudios didácticos y generaron corrientes diferentes para la formación docente.

Desde la perspectiva de la agenda clásica, centrada en la planificación, el oficio se construyó sobre el lema de entender la didáctica como el estudio que tenía por objeto el proceso de enseñanza-aprendizaje sin reconocer que se podía enseñar y no aprender, o

enseñar y aprender mal. Además, ¿cómo entender que se trata de un solo proceso cuando frente a una dificultad del alumno el docente brinda una explicación que banaliza el conocimiento que se pretende construir? ¿Cómo se reconocen los malos ejemplos, las simplificaciones excesivas, las malas categorizaciones en la enseñanza? ¿Cómo enmarcar en el binomio enseñanza-aprendizaje la respuesta de los estudiantes cuando consideran que comprenden y no es así?

Evidentemente, el lema enseñanza-aprendizaje propuso un maridaje prematuro en el que dos conceptos de historias y legitimidades diferentes, y sin la construcción interdisciplinaria requerida, se transformaron en una definición potente de la tarea. Una relación construida, por tanto, sin la vigilancia epistemológica necesaria. Razones interdisciplinarias provocaron esta reunión de una disciplina débil en su conformación, con escasa tradición en la investigación –la didáctica– con una disciplina fuerte –la psicología– que por el contrario se había nutrido de investigaciones científicas empíricas durante más de un siglo. La relación denotaba falsos correlatos entre la teoría y la práctica, concebida la práctica simplemente como aplicación de la teoría. Toda la formación docente acentuaba estas concepciones. Se señalaba: “las docentes no dan cuenta de lo aprendido en los cursos en la planeación de las prácticas”, “las docentes no muestran lo aprendido en las prácticas de ensayo o residencia”. Tradiciones, historias y recorridos investigativos permitieron a los estudiosos del campo recuperar el valor de ambos términos y renegar de la posibilidad de esta unión apresurada.

Nos quedan interrogantes pendientes: ¿lo que fracasó fue la apuesta a la interdisciplina? ¿Fue por no haber analizado las consabidas reuniones ontológicas, metodológicas o epistemológicas? ¿Permitió la deconstrucción avanzar en una mejor teorización del campo de la didáctica? ¿Fue la naturaleza prescriptiva y normativa de lo que se denominó proceso de enseñanza-aprendizaje, al poner el acento en el planeamiento (esto es, la programación en todos sus sentidos) lo que permitió formar a los docentes novatos? ¿Se entendía que, por carecer de experiencia, el mejor papel formativo para el oficio era la anticipación? Las décadas del planeamiento fueron las décadas del cincuenta y del sesenta. La profesión docente era centralmente la de un buen planificador.

La segunda corriente que reconocemos, desarrollada durante los setenta y ochenta como consecuencia directa del impacto de la ciencia cognitiva en los estudios didácticos, desplazó el énfasis en la planeación por la reflexión a posteriori de la clase. El lugar del docente reflexivo, esto es, la reflexión en torno a la práctica, fue sostenido por diferentes investigaciones (Schon, 1992; Lipman, 1997; Resnick y Klopfer, 1996) que pusieron el centro del debate en torno al impacto que producía el pensar la clase una vez acontecida, en tanto favorecía el mejoramiento de las clases siguientes. Estos estudios incorporaron otros relativos a las estrategias de pensamiento, los procesos metacognitivos y también las diferencias entre el pensar del experto o práctico y el razonamiento del novato o principiante (Brandsford y Vye, 1996).

Un interesante estudio llevado a cabo por E. Ropo con docentes de inglés mostró las diferencias entre docentes expertos y novatos en la enseñanza (Ropo, 1998). En la investigación realizada, entre otras cuestiones, se reconoce que tanto expertos como novatos pueden organizar dinámicamente la clase y contar con igual número de segmentos, entendidos como secuencias que aluden a un modo de interacción o tratamiento del contenido. La cantidad de segmentos está estrechamente vinculada con los contenidos que se desarrollan; no hay una cantidad estimada que pueda predecir el grado de interés o atracción que genere la clase. Saltar de un tema a otro y provocar cambios en las estrategias de manera permanente puede ser tan poco estimulante para el pensamiento como una clase en donde no se provoca ningún cambio y los temas se desarrollan monótonamente. Si bien la cantidad de segmentos no establece una diferencia entre la clase del experto y la del novato, tanto las preguntas que hacen como las relaciones que entablan marcan diferencias notables. Los novatos, a medida que avanzan en el discurso, preguntan a los estudiantes si entienden el tema que se está desarrollando. En cambio, los expertos realizan preguntas provocativas que invitan a la reflexión. Los novatos, al exponer un tema, establecen vínculos entre los contenidos que desarrollan, mientras que los expertos vinculan el tema con otros contenidos, tanto de la disciplina como externos, o vinculados indirectamente con el tema en cuestión. Los propósitos de los expertos son más amplios que la com-

comprensión del contenido que se encuentran desarrollando. Esta investigación, como otras que indagan el pensamiento experto, tiene por objeto ayudar al novato a tomar prestadas aquellas estrategias favorecedoras de la comprensión, no para transformar al novato en experto sino para enseñarle a actuar inteligentemente. Se trata, evidentemente, de un programa de investigación fructífero que permite generar numerosas propuestas para los programas de formación y ayuda a la labor docente.

El tercer enfoque para el estudio de la didáctica se refiere al estudio de las clases en su transcurrir, las acciones rápidas y espontáneas o la toma de decisiones de los docentes cuando una pregunta, una intervención o cualquier acontecimiento imprevisto corta el discurso o la actividad planeada para el estudiante. Las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, las acciones espontáneas y las que repetirían aun en circunstancias cambiantes, constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza. Este tercer enfoque contiene categorías distintivas a los dos anteriores; sin embargo, tal como señalamos anteriormente, la acción rápida y espontánea no es ajena a la reflexión. Para Schon, habría que reconocer una epistemología de la práctica tal como la de los procesos creativos e intuitivos a la que se recurre en las situaciones de incertidumbre o conflicto (Atkinson y Claxton, 2002: 16).

Imitar, copiar, reproducir una buena práctica puede ser parte de este tercer enfoque en tanto podría configurar el programa con el que se estimula la valoración de las prácticas, el reconocimiento intuitivo de modelos, la adopción de buenas estrategias.

Si analizamos las obras de los grandes maestros de la pintura, por ejemplo, más de una vez reconocemos que fueron inspiradas por otras grandes obras y se plasmaron, paradójicamente, en genuinas producciones creativas de renovada originalidad: *Las Meninas* de Picasso, inspiradas en las de Velázquez, las innumerables obras del genio de Manet inspiradas en las obras de Goya, etc. La introducción de retazos de las grandes obras en otras obras que se transformaron también en grandes, la mirada a veces de homenaje, de admiración o de reconocimiento al maestro, la reconstrucción irónica o respetuosa que puede dar lugar a esas copias -creaciones

admirables- nos interrogan respecto del sentido desvalorizador que le dimos a la copia en la enseñanza.

Nos preguntamos si no podríamos contar con un programa de enseñanza destinado a estudiar las clases de los maestros reconocidos por las comunidades como maestros excepcionales por su dominio del contenido, su fuerza en la explicación o su potencia para favorecer la comprensión de los estudiantes y utilizar sus síntesis, analogías o recursos. A diferencia de las obras de los grandes pintores, no estamos pensando que se plasmarán en nuevas grandes clases pero sí que, legítimamente, podrían ser las mejores inspiraciones para la creación de una propuesta autónoma. No se trata de parodias de las "clases" maravillosas o de reproducciones simplificadas de esas grandes obras. Se trata de estudiar qué es lo que las hace grandes, significativas o de valor, y del intento de reproducción de un método, una estrategia, un orden en la explicación. Un profesor entrevistado en la universidad que recordaba a sus maestros sostuvo sobre algunos de ellos: "a veces lo imito un poco ...él mostraba el sentido que se escapa, el por qué no simplificar. Complicaba las cosas que además no son simples, las mostraba desde todas sus aristas. En cambio, en el caso de A. era una mente brillante pero desorganizada, desorganizada interesantemente. J., por otra parte, construía la clase como una escena de erudición" (JP, profesor de la UBA). Se trata de sus recuerdos de profesores memorables y también de señalar, casi con temor, su posibilidad de adoptar ejemplos, de seguirlos y, por qué no, también de imitarlos.

Así como el arte necesita de la copia de las grandes producciones, por qué no pensar que las clases necesitan de la reproducción, reconstrucción y análisis de los modelos que podamos reconocer.

Tal como sostiene Jackson, la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas (Jackson, 2002: 34). Por qué y cómo elegimos una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora o construimos un caso sigue siendo un interrogante potente a la hora de analizar las prácticas espontáneas de los docentes.

La enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre. Los intentos de describir esas

prácticas generaron modelos teóricos que se enseñaron en contextos formativos pero fueron de escaso valor como ayudas u orientaciones para la praxis. Es por ello que el gran desafío de las investigaciones actuales es el de la conformación de esa epistemología de la práctica de la que nos habla Schon, a partir de su estudio en oficios y profesiones diversas y del reconocimiento de la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos.

Estamos acostumbrados a analizar por qué los estudiantes no comprenden, por qué sostienen más de una vez que frente a la dificultad es mejor memorizar o simplemente pasar por alto la dificultad y abordar otro tema más amigable. En este espacio hoy proponemos dejar de lado esta mirada y analizar otra perspectiva del conocimiento: no la de la dificultad y sus razones sino la que nos apasiona, la que nos gustaría encarar primero o la que nos gustaría que fuera la única fuente para aprender. Quizás, la pregunta más difícil de contestar es cómo despertar esa pasión, cómo provocarla, si es posible o si es propia de cada individuo como una fortaleza personal y, en el caso de que no podamos reconocerla, si es una muestra de debilidad. Por otra parte ¿la pasión por el conocimiento es la expresión de la pasión por la reflexión? ¿Se trata de cuestiones del campo de la emoción o de la cognición? Y, finalmente, cualquiera sea la respuesta ¿se trata de un tema de la enseñanza o del aprendizaje? En este espacio intentaremos abordar algunas de estas cuestiones entendiendo que al posibilitar su tratamiento estamos asignándoles un lugar en las aulas y considerándolas una fuente de preocupación en la tarea de los docentes.

Para Maxine Greene (1994: 103) la combinación de pasión con reflexión evoca imágenes de cosas incompletas, preguntas sin contestar, deseos no cumplidos. Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aun dentro de un torbellino de acontecimientos, y darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exigen que pensemos en ellas. El pensamiento desapasionado, regido por normas dirigidas a situaciones cerradas y controladas, cae en la racionalidad técnica. Al ser neutral y tomar distancia resuelve problemas, calcula, hace propuestas, saca conclusiones. Se trata de un modelo de pensamiento importante para el entendimiento y la resolución de problemas científicos y de la vida cotidiana,

pero no para comprender el mundo, actuar activamente en él y comprometerse para que sea mejor o más justo. El pensamiento apasionado se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar relaciones y proyectarlas de manera original. Se trata, entonces, de entender que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación– para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y los jóvenes.

Son numerosos los estudios que encuentran que las artes y las humanidades desempeñarían un papel importantísimo en la enseñanza de este modelo de pensamiento, en tanto enriquecen e intensifican la vida de la mente (Dewey, 1949; Greene, 1994; Eisner, 2004). Encontrar sentido a las cosas, establecer relaciones e interpretarlas serían las características esenciales de la vida de la mente que las experiencias con el arte pueden estimular o provocar. Sin embargo, la interpretación puede apoyarse o legitimarse mediante la ayuda de otros que en el presente también interpretan o muestran las perspectivas a través de las cuales han interpretado en el pasado.

Un ejemplo podría ayudarnos para entender estas complejas relaciones. En los numerosos cuadros de Hopper –*Nighthawks* (1942), *Summer in the City* (1949), *Sunlight on Brownstones* (1956)– tanto las escenas de la vida urbana como las del campo permiten reconocer la soledad del hombre y de la vida. Las múltiples expresiones de esa soledad, sus implicancias según las formas de trabajo y la profesión en la contemporaneidad pueden ser ahondadas por medio del análisis e interpretación de sus obras.

Aunque ya formado como ilustrador, Edward Hopper pasó cinco años estudiando pintura con Robert Henri, un miembro de la Ashcan School de pintura que enfocaba las duras realidades de la ciudad. La Ashcan School influyó en el estilo de Hopper, aunque éste tendió a dibujar no el caos de la vida urbana sino el sentido del aislamiento urbano. Hopper explicó que *Nighthawks* fue inspirado por un “restaurante en la Greenwich Avenue de Nueva York en el encuentro de dos calles”. El restaurante ha sido desde aquel entonces destruido, pero la imagen, con su composición cuidadosamente construida y con ausencia de narrativa,

tiene una cualidad intemporal que trasciende cualquier localización particular. La pintura revela tres comensales perdidos en sus propios pensamientos privados. Los anónimos e incommunicativos insomnes parecen tan remotos del espectador como lo están unos de otros. Aunque Hopper negó que infundiera decididamente a cualquiera de sus pinturas símbolos de aislamiento y sensación de vacío, reconoció sobre *Nighthawks* que, probablemente, pinté la soledad de la gran ciudad'. Hopper eliminó cualquier referencia a la entrada del restaurante. El observador, atraído por la luz brillante del interior, es separado de la escena por un trozo de vidrio sin interrupciones, una característica del diseño Art Deco. La comprensión de Hopper de las posibilidades expresivas de la luz jugando sobre las formas simplificadas le da belleza a la pintura. La luz fluorescente que justamente se estaba poniendo en uso al comienzo de la década de 1940, y el escalofriante resplandor flotando en la oscura esquina de la calle, puede ser atribuida a esta innovación. El temperamental contraste de la luz contra la oscuridad y el aire de amenaza que encierra fue relacionado con el cine negro, un movimiento del cine norteamericano con historias de crimen urbano y corrupción moral (traducción del comentario en la página web del Art Institute of Chicago).

El mundo conocido se nos vuelve desconocido y reaprendemos nuestro mundo mirándolo y entendiéndolo de una manera diferente. Pero no se trata de cualquier obra; se trata de la visualización de obras maestras que constituyen las maravillosas expresiones de un artista. Pensamiento y reflexión se asocian, favorecen el autoconocimiento y la imaginación, y despiertan la pasión por los conocimientos de los otros que también fueron fruto de sus reflexiones y pasiones. Si además accedemos al conocimiento del crítico o experto, fundimos esta actividad con una visión interpretativa más compleja o erudita. No se trata de enseñar una disciplina como "la crítica artística" en el aula, sino de favorecer el desarrollo de un modelo de conocimiento que tiene amplias implicancias en las maneras de conocer y comprender el mundo que nos rodea.

El conocimiento de las grandes obras de la cultura universal nos reenvía una y otra vez a la complejidad de las relaciones humanas, a las grandes pasiones y a las debilidades, a la furia, a la envidia, al amor, al deseo, a la sabiduría, al poder. Es posible entender estas

emociones en una nueva dimensión a partir de la lectura de estas obras. Nos referimos a Shakespeare o a Homero o a obras de otros autores que nos permitan reconocer en la literatura, a través de sus historias, las pasiones de los hombres y las mujeres. Es el aprendizaje como la interpretación y reinterpretación de las experiencias vividas. Pero se trata en todos los casos de expandir las experiencias, de pensar y generar una actitud crítica, de entender el lugar que ocupan las artes en el entendimiento humano y no creer que son instrumentales para el desarrollo del pensamiento en otras disciplinas, en una suerte de transferencia de modelos de pensamiento entre campos de enseñanza.

Por otra parte, entendemos que estas experiencias no son evaluables con los métodos tradicionales. Qué despierta en cada alumno, qué modela, qué inspira, qué pensamiento subyace a las interpretaciones, con qué compara y cómo lo hace son interrogantes que no constituyen un área posible de calificación. Calificar provocaría una cristalización que sólo conduciría a un pensamiento tecnocrático. Sería como intentar poner un termómetro a la pasión para ver a cuánto asciende en la escala numérica. Entendemos que se trata de hechos no mensurables, sin que esto signifique que no se puedan apreciar. Es posible, en más de una oportunidad, reconocer la mirada diferente del estudiante, su apreciación o el placer que se inició y que provoca la búsqueda de nuevas lecturas y, por ende, de nuevas apreciaciones. Vale la pena pensar, en estos casos, que la medida del buen tratamiento está en el placer que despierta en los estudiantes, hallando aquí un "espacio libre de evaluación". Se trata de confiar en que si las experiencias son buenas seguramente se querrá continuar con ellas sin necesidad de someterlas a una práctica que, más que otra cosa, las transformaría en una suerte de pedagogización intrascendente o banalización.

DE PRÁCTICAS Y TEORÍAS

A la hora de revisar las cuestiones sustantivas de los procesos formativos nos preguntamos qué es relevante y qué no lo es. Esta pregunta, casi esencialista, suele ser respondida frecuentemente

recuperando el valor para la formación o de la práctica o del dominio de la disciplina que se pretende enseñar. En estas líneas queremos volver a analizar ambas cuestiones entendiendo que hoy, por diferentes razones, son motivo de serias e interesantes controversias.

En las viejas tradiciones de enseñanza, en las concepciones normalistas, el lugar de la práctica tuvo asignados diferentes valores. En algunas oportunidades era la expresión de un rito de iniciación con valor más simbólico que de verdadero aprendizaje. En otras, considerada desde una perspectiva formativa, la práctica consistía en una o varias clases con un tema proporcionado por el docente a cargo del grupo de alumnos. Al ser la primera, denominada "de ensayo", contenía una suerte de propuesta experimental o de laboratorio. En ningún caso esa práctica podría suponer una experiencia paradigmática o ejemplificadora para la construcción de los saberes del oficio que –hoy lo sabemos– refieren a procesos lentos y complejos.

Los estudios en torno a las prácticas nos muestran, en primer lugar, su escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos. En realidad, muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo. Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos, y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación. Se trata, justamente, de posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis. Este complejo proceso de ruptura y reconstrucción se produce mediante el estudio de las prácticas de los novatos o estudiantes de las carreras de formación docente con sus profesores experimentados o expertos en el abordaje de esas prácticas, en un proceso de análisis conjunto.

La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia que, en la mayoría de los casos, los alumnos evalúan negativamente. La participación en las institucio-

nes educativas, la colaboración con las maestras y maestros en actividades rutinarias, y en actividades con la comunidad, ofrecen una preparación para el oficio de mayor valor que los ensayos de laboratorio y, por otra parte, permiten entender las prácticas y el proceso formativo en torno a ellas en ambientes variados o enriquecidos pero siempre reales, y no en una suerte de escenario ficcional. Construir o reconstruir aprendizajes en esos espacios de práctica continúa siendo un desafío en la formación docente.

En la práctica también juega un valor inapreciable el uso de las nuevas tecnologías. En la sociedad contemporánea es innegable el impacto que las nuevas tecnologías suscitan, al abrir un enorme caudal de información y al posibilitar un sistema de comunicación con velocidades impensables hasta la fecha. Pero la mejor manera de entender el sentido de su utilización es reconociendo las experiencias que los docentes construyen al usarlas en las clases, para preparar materiales, adquirir información, presentar contenidos o comunicarse con sus estudiantes. Es la práctica con las nuevas tecnologías lo que permite dotar de sentido su utilización, adoptarla con sentido crítico y estudiar la información con el objeto de validarla.

Otro de los temas recurrentes a la hora de analizar los conocimientos que están en la base de la preparación para el oficio del docente es el conocimiento adquirido en los niveles anteriores del sistema y sobre el que opera, generalmente, el estudio didáctico. Los recuerdos de otras prácticas vividas y el impacto personal que tuvieron en cada uno, y especialmente en aquél que eligió como profesión la docencia, no se pueden desdeñar. Más de una vez se cuestiona la adquisición de ese conocimiento, que se entiende como previo al proceso formador, y se utiliza el espacio de la formación para revisarlo –en el mejor de los casos– cuando no para enseñarlo como si fuera por vez primera. Consideramos que, en los casos en que se cuestione la adquisición de esos conocimientos, se deberán crear proyectos de articulación a cargo de las instituciones formadoras entre los diferentes niveles. Estos espacios nunca podrán constituirse en desmedro de la enseñanza de los contenidos didácticos, pedagógicos, sociales, políticos, de profundización de los temas disciplinares o de la formación para la práctica, tal como planteamos anteriormente. Partir de una situación deficitaria y continuar empobre-

ciéndola no ofrece ninguna solución a los procesos de formación docente.

En síntesis, entendemos que recuperar el valor de una buena formación para la profesión docente implica valorar la formación teórica y no soslayarla en aras de impartir conocimientos que debieron ser aprendidos en los niveles anteriores del sistema. Los procesos de formación en la práctica constituyen un verdadero lugar de formación y no son rituales de iniciación, de laboratorio o de ficción.

Consideramos también que la formación teórica implica, para el ejercicio de la docencia, un saber social, cultural, político, pedagógico, histórico, psicológico y didáctico actualizado. El estudio de la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza en los contextos en que cobran significación es, desde nuestra perspectiva, un tema central de la formación.

LA CLASE IMPROVISADA

¿Qué convierte a una clase en una experiencia memorable? ¿Qué sentidos adquieren lo incierto y lo imprevisible en la experiencia didáctica? ¿Qué valor tiene para la comprensión de las prácticas de la enseñanza el estudio de estas experiencias memorables e inciertas?

Nos proponemos comenzar a analizar estas preguntas a partir del relato de una docente universitaria acerca de una experiencia pedagógica singular para ella y para sus estudiantes.

Recuerdo una clase en la que el tema para desarrollar era "la radio y la educación". La planeé desarrollando primero las corrientes teóricas de las comunicaciones que nos podían permitir entender la manera en que los medios se concebían en la sociedad, la cultura y la educación. La escucha de dos casetes que reproducían dos emisiones de radio educativa (una popular, de la década del setenta y otra de un programa de educación a distancia universitario de la década del ochenta) permitía reinterpretar los marcos teóricos y adentrarse en el estudio del soporte, a partir de similitudes y diferencias. En el momento de iniciar la clase quise verificar si la grabadora estaba en buenas condiciones de uso y

dejar dispuesto los casetes para que se pudieran utilizar sin pérdida de tiempo, y me di cuenta de que había confundido los casetes trayendo otros que no eran los que necesitaba para la clase. Estaba segura de que esa clase sin esos elementos no podía desarrollarse. No tenía manera de reemplazar la producción, enseñar las voces alternativas, el uso de las cortinas o separadores que se habían hecho, la ironía en las propuestas... decidí adelantar el siguiente tema, un tema teórico pero que sólo podía afrontarlo con mi memoria. No estaba planeado con anterioridad, no pensé en preguntas potentes para introducir, no contaba con algún relato de interés para incluir.

En el último encuentro con los estudiantes me propuse evaluar las clases. Las preguntas eran sencillas: cuál era la clase que más les había gustado y por qué, cuál no, qué modificarían en otra cursada. La amplia mayoría sostuvo que esa clase improvisada, fue la más motivante, la más atractiva y hasta una clase muy bien organizada.

Me pregunté cientos de veces las razones de esta evaluación. Es probable que la clase plasmara lo aprendido hasta el momento en un nuevo tema, que fuera más sencilla, se planteara menos desafíos o, por el contrario, mi preocupación por el olvido la transformara en el mayor de los desafíos. (MM, UBA)

Así como la didáctica clásica, o la acuñada fundamentalmente en las décadas del cincuenta y el sesenta, parecía inscribirse en una preocupación por la planificación de la clase, en tanto sus dimensiones permitían prever cómo se llevaría a cabo, estudios posteriores identificaron nuevos desarrollos para las mismas categorías de análisis. Por ejemplo, ya en la década del setenta, se iniciaron los estudios sobre el análisis ideológico del curriculum y la comprensión de las derivaciones cognitivas para la programación de las actividades de aprendizaje, y mucho más adelante sobre la importancia del pensamiento intuitivo en las acciones espontáneas de los docentes. En el caso que narramos es probable que el temor por la falta de planeación haya desplegado y favorecido un desarrollo adecuado en el que se puso en juego una conducta intuitiva. La intuición, construida a lo largo de la experiencia docente –no siempre conscientemente– puede permitir el despliegue de actividades adecuadas a la secuencia de una clase y estimular un proceso comprensivo por parte de los estudiantes.

También, en épocas recientes, se reconoció la tendencia eficientista de la didáctica construida en las décadas anteriores, dada su preocupación en torno a la formulación de objetivos, o se identificaron las inversiones que generan las propuestas evaluativas que por centrarse en la certificación o acreditación de saberes soslayan la preocupación pedagógica de la evaluación, lo que nos permitiría reconocer las dificultades y sus causas y los problemas de la comprensión, entre tantas otras cuestiones. En todos estos casos se trata de una reconceptualización de las categorías clásicas del campo de las teorías acerca de la enseñanza –tales como objetivos, curriculum, actividades, evaluación– y no de nuevas categorías de análisis. Es importante reconocer que la planeación de la clase, propuesta central de la didáctica para los procesos formadores, de ninguna manera satisface toda la preocupación por la enseñanza en el aula.

Una nueva agenda de la didáctica da cuenta de la necesidad y existencia de recortes teóricos diversos que se sostienen en investigaciones empíricas. Por ejemplo: teorías para la clase escolar como entorno educativo en los nuevos contextos de pobreza y marginación, estudios referidos a la lectura comprensiva y sus derivaciones para la construcción de los textos expositivos, o a las implicaciones de los nuevos desarrollos tecnológicos para el conocimiento. En cada una de estas preocupaciones se pueden reconocer las cuestiones que se suscitan por la comprensión según el campo disciplinar enmarcado en áreas o dominios. Entendemos que esto es así porque no hay una didáctica específica para la enseñanza de la ginecología, la pediatría o la historia antigua. Las ciencias sociales o naturales, la física o la matemática generan problemáticas amplias, no especificadas según los temas sino relativas a áreas del conocimiento, referidas a las distancias entre el conocimiento natural y el científico, las dificultades o los obstáculos para la comprensión derivados del pensamiento intuitivo, o los estereotipos o prejuicios que impiden verdaderas comprensiones en más de un campo.

En un trabajo anterior (Litwin, 1997) identificamos la existencia de una didáctica basada en tres dimensiones que se constituyen mutuamente: la reflexión en la clase, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la dimensión moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva. En esas tres dimensiones podemos identificar

derivaciones de la psicología cognitiva y de la lingüística entramadas en categorías de análisis estrictamente didácticas olvidadas en la vieja agenda, tal como la problemática moral. Hemos construido estas nuevas dimensiones al reconocer resultados de investigaciones en cada uno de esos campos que permitan considerables aportes a la hora de estudiar los problemas de la clase escolar.

En las tres dimensiones enunciadas –la reflexión en la clase, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la dimensión moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva– construimos nuevas categorías de análisis para el estudio del discurso del docente en las clases. No se trata de un nuevo enfoque didáctico, tal como podríamos suponer con la creación de una didáctica cognitiva opuesta a una didáctica de base conductista o de una didáctica lingüística frente a otra construida con categorías estrictamente didácticas. En el caso de las teorías psicológicas, sociales, antropológicas, históricas y tantas otras podríamos construir, atendiendo sólo a cada una de ellas, enfoques parcializados de los problemas de la enseñanza que no nos permitirían abordarlos o estudiarlos en toda su complejidad. La complejidad del hecho educativo necesita, entre otras cuestiones, de consideraciones que den cuenta de la liberación de los reduccionismos con los que se construyó la didáctica. En el caso de la psicología, pensar que la enseñanza remite exclusivamente al aprendizaje, sólo al del alumno y sólo en la edad infantil, es uno de los tantos ejemplos del reduccionismo que acota la enseñanza desde la mirada psicológica. Entendemos que enfoques parcializados derivados de una sola corriente teórica, aun cuando reconozcan nuevas categorías de análisis, no construyen una didáctica de nuevo tipo.

A partir de la década del sesenta, en el estudio de las prácticas de la enseñanza, los problemas ligados al curriculum y a la estructura del conocimiento de los grandes campos temáticos o disciplinares (relacionada o no con las estructuras cognitivas de los sujetos que aprenden) han sido cuestiones que han preocupado a numerosos investigadores de la educación, de la psicología y de la enseñanza. Podemos reconocer como parte de esta preocupación los trabajos de David Ausubel (2002) y Joseph Novak (Novak y Gowin, 1988) referidos a las estructuras cognitivas y su relación con el aprendizaje significativo de los conceptos, otros referidos a las diferencias

entre las estructuras cognitivas y las estructuras disciplinares, los de Joseph Schwab (1973) acerca de la organización de las disciplinas, los de Philip Phenix (1973) dirigidos a la arquitectura del conocimiento, que implica la identificación de los principios de ordenamiento del conocimiento a partir de la construcción de esquemas que permiten reconocer y jerarquizar todo lo que se puede conocer. Elliot Eisner (1998b) sostiene que en los Estados Unidos, durante el auge del movimiento por la reforma en la década del sesenta, la estructura de las disciplinas era la única idea madre que orientaba la reflexión curricular. Todos esos estudios e investigaciones dieron lugar a una serie de trabajos que impulsaron análisis didácticos con derivaciones a cuestiones de la enseñanza: programación, diseño de clases y materiales, actividades para favorecer los aprendizajes, evaluación. A esta didáctica construida sobre la base de las estructuras disciplinares queremos oponerle una didáctica que estudia el lugar de la narrativa en la enseñanza. Pero en todos los casos el objeto es la clase y su estudio daría cuenta de la existencia de una didáctica compleja por la multiplicidad de sus abordajes.

Un relato de Tishman, Perkins y Jay en su libro *Un aula para pensar* (1997: 91) reconstruye una narración de Ellen Langer en la que cuenta la historia de una madre que le enseña a su hija a cocinar carne a la cacerola. Una de las indicaciones que le da es que debe cortar la punta del trozo de carne antes de ponerla en la cacerola. Ante la pregunta de la niña respecto de las razones del corte, la madre manifiesta su ignorancia y propone consultar a la abuela, que era quien le había enseñado la receta. La abuela tampoco conoce las razones, y acompaña a su hija y a su nieta a consultar a la bisabuela. Finalmente, la anciana responde, ante la sorpresa de sus acompañantes, que el motivo por el que corta la punta es que utiliza una cacerola pequeña.

Nos preguntamos en torno a muchas prácticas que se han afianzado con el tiempo por qué razones se sostuvieron, no desaparecieron o se modificaron. En esos casos, nos preguntamos si no estamos sentando las bases de una didáctica que se apoya sobre ideas falsas, no genuinas, sin sentido. En este espacio buscamos dar cuenta de este problema, reconocerlo en sus diferentes dimensio-

nes para volver a estimular la reflexión en torno a cada una de nuestras propuestas de enseñanza.

Recordamos una anécdota que una vez expuso una docente de matemática en un curso. Ella contó que su hija, que cursaba el primer grado de la escuela primaria, había escrito y dibujado en su cuaderno: tres barcos más cuatro banderas es igual a siete barcos con banderas. En una conversación posterior con la maestra, ésta sostuvo que las razones de los elementos de la suma tenían que ver con los principios constructivistas que habían demostrado que los chicos operaban con objetos concretos. Ante el rostro sorprendido de la madre, la maestra agregó que todo esto no era motivo de preocupación, en tanto David Perkins sostenía que el conocimiento es frágil y, por lo tanto, lo que se aprende en primer grado se olvida en segundo. Seguramente, en esta historia no podemos poner en duda las buenas intenciones de la docente ni las buenas razones por las que justifica esa actividad: el constructivismo o el reconocimiento de la fragilidad como una de las preocupaciones de la comprensión. Pero ni las buenas intenciones ni las buenas razones alcanzan para diseñar e implementar una buena enseñanza. En este caso, la expresión de la buena enseñanza debería también contemplar la epistemología de la matemática, en la que no se suman barcos más banderas. Reconocemos también a través de este caso una serie de prácticas que parecen recurrir a enfoques teóricos como si la didáctica fuera la aplicación de las teorías explicativas del aprender.

Otro ejemplo de ello suele reconocerse cuando se genera una falsa dicotomía: por una parte se cuestiona el lugar de los docentes en los casos en que presentan los contenidos, no logran estimular la reflexión, no promueven actividades participativas y con sentido, y solicitan a los estudiantes que repitan estrictamente lo que se enseñó y cómo se lo enseñó. Por otra parte, se le opone a este lugar el de un docente que denuncia la presentación de contenidos como una propuesta directivista, y se sostiene que el docente debe reemplazar su rol tradicional por el de facilitador de los contenidos. En estas falsas dicotomías se pierde el sentido del docente como modelo, su lugar inspirador de las propuestas desafiantes, provocativas, su capacidad para dar cuenta de una explicación apasionada o

su experticia para reconocer las dificultades de los estudiantes y ayudarlos a resolverlas. En síntesis, oponer a una enseñanza cristalizada o rígida otra en la que desaparece la figura del docente como modelo de una buena explicación y ayuda no constituye más que una expresión empobrecedora de las prácticas docentes.

A LA HORA DEL DISPARATE: EL BORDE EN LA DIDÁCTICA

En la búsqueda de planear actividades que resulten atractivas para los estudiantes, más de una vez docentes creativos eligen temas y propuestas que tienen que ver con conceptos periféricos o de borde en el currículo. En esos casos, probablemente, se disponga de muy poco tiempo para enseñar y aprender los temas centrales de un campo, lo que nos lleva a preguntarnos acerca de la legitimidad de las propuestas de este tipo.

Un currículum de borde puede ser interesante para los estudiantes pero no debería ser la única opción del docente. Tendrá que recurrir a él para atender intereses particulares y lograr el entusiasmo de los jóvenes frente a muchas de las propuestas que no resultan significativas para ellos. Sin embargo, el gran desafío es hacer atractiva la enseñanza de los contenidos centrales y tratar de que las actividades creativas, desafiantes, se sostengan para el tratamiento de estos temas. Por otra parte, deberíamos diferenciar el concepto de borde del currículo del concepto de estrategia de borde, entendiendo que en el caso de las estrategias nos referimos a prácticas originales o divertidas, a la introducción del humor o a la búsqueda de cursos de acción novedosos con el objeto de desarrollar un contenido, mientras que el tema de borde es aquél que no es importante o central en un campo de conocimiento.

Más de una vez, los docentes eligen actividades construidas por otros, provistas en libros o revistas, para que realicen sus estudiantes. Esas actividades requieren, en algunas oportunidades, actividades grupales, se asientan en las respuestas diferentes y se enmarcan en una propuesta que no es posible llevar a cabo en los hogares. Pese a ello, los docentes les solicitan a los alumnos que

las lleven a cabo obviando algunas consignas o recomendaciones.¹ Otras tareas que se fotocopian promueven ejercicios de corte asociativo, no dan lugar a la organización de los contenidos o a su reconstrucción, no permiten elaborar las frases y casi impiden la escritura. Se pueden contemplar así cuadernos de clase en los que abundan las fotocopias y se pierde la elaboración del contenido. Más que otra cosa, las actividades que se promueven provienen de un texto que escasamente puede relacionarse con las actividades genuinas de los salones de clase, pensado para una clase imaginaria, fuera de contexto.

Para apreciar el valor de una propuesta de enseñanza solemos pedir a los estudiantes sus opiniones. Esta apreciación nos da una medida de su satisfacción para con la propuesta, el docente, el material utilizado y tantas otras dimensiones que pueden ser contempladas. Sin embargo, existen algunas zonas borrosas en las que la opinión de los estudiantes podría conducirnos a una apreciación errónea de la propuesta o actividad. Por ejemplo, los estudiantes de cualquier nivel de la enseñanza pueden valorar dimensiones tan diferentes como el buen trato, la puntualidad del docente o la preocupación por hacer comprensible la enseñanza, pero difícilmente pueden apreciar la actualización del material que utiliza, en tanto se podría subestimar un estudio clásico, creer que una reedición del último año es una producción novedosa o que una edición actual de teorías en desuso da cuenta de un enfoque actualizado. También algunas estrategias tradicionales valiosas podrían desacreditarse y valorar otras más creativas pero de dudoso valor a la hora de generar conocimiento nuevo.

Otro ejemplo para pensar en los orígenes de los equívocos que manifiestan los alumnos en las clases se produce al solicitar su opinión cuando se enseña una teoría, un argumento científico o cuestiones controvertidas de un campo. Entendemos que no todo es opi-

1. Por ejemplo, en un libro de texto hemos reconocido que una actividad del área de ciencias sociales proponía a los estudiantes que la misma se efectuara de manera grupal y que cada uno de ellos construyera su respuesta a partir de las de sus compañeros. Dicha actividad, hecha en el hogar, debía obviar las consignas referidas a las intervenciones de cada estudiante.

nable. En ciencia, en tecnología, las opiniones deben ser fundadas. No podemos alentar al sentido común en nuestras clases. Más de una vez, solicitamos la opinión de los alumnos, pero tiene como sentido ayudar a la participación o alentar al debate. Luego, debemos tratar de que la opinión se fundamente, de que se encuentren o construyan razones y criterios.

Al niño, a la niña, al joven, debemos mostrarle respeto por lo que es y por lo que hace. No se trata de entender las limitaciones o de comprender la inexperiencia, sino de reconocer como únicas y auténticas cada una de las expresiones de su vida, sus angustias, miedos y seguridades. En algunos casos inventamos elecciones que son falsas. Las auténticas oportunidades de elegir requieren ser genuinas. En aras de la experiencia, a veces, permitimos a los estudiantes tomar decisiones que no son opciones posibles: son insensatas, inseguras o inadecuadas, tanto desde una perspectiva disciplinar como personal. Comprender la infancia y la juventud implica el reconocimiento de necesidades y posibilidades diferentes a las del adulto. La enseñanza en sus diferentes niveles, y cuando se remite a niños y jóvenes de diferentes edades, no puede basarse sólo en las disciplinas y sus obstáculos. Tiene que entender obligatoriamente los ciclos vitales, las subjetividades, las emociones y los deseos de cada uno de sus destinatarios. La risa, el juego, el placer no pueden desvirtuarse, pedagogizarse o generar falsas condiciones para la enseñanza. Si sostenemos el valor del interés, la reflexión y el análisis para el estudio, debemos aprender a despertarlos y también respetarlos en aquellas cuestiones propias de las diferentes generaciones.

Finalmente, ¿es posible hablar de una didáctica disparatada? ¿O es también un disparate pensar que una teoría de la enseñanza pueda serlo? ¿Se tratará, simplemente, de los errores propios del campo, de las historias de los desaciertos, de la construcción de una comedia de equívocos o una enciclopedia de torpezas? En cualquiera de los casos, sostenemos el valor de revisar los errores, reconstruir las prácticas y no abandonar el camino de la crítica reflexiva, para seguir alimentando la teoría con las mejores propuestas de enseñanza.

PARA PENSAR LOS APRENDIZAJES

3

En nuestra investigación acerca de la clase inaugural y la clase ilustrada en el aula universitaria (Litwin, 2006) hemos entrevistado a numerosos profesores universitarios, verdaderos expertos en sus disciplinas, con el propósito de indagar en sus recuerdos las huellas que dejan las experiencias pedagógicas memorables. Al recordar a unos de sus maestros, una de nuestras entrevistadas sostuvo:

"JB estaba comprometido con una manera de pensar distinta a las tradiciones de la carrera. Su posición era disruptiva en relación con el pensamiento freudiano o kleiniano; pero entendía que las maneras interpretativas se enriquecían con las perspectivas diferentes. Parecía reflexionar en clase. Un día vio que una alumna se fue. Él comprendió que no entendía y se animó, ahí mismo, a suspender la clase. Se tomaba permisos que otros no se tomaban. Era respetuoso del tiempo que necesita el estudiante; un científico que generosamente mostraba el camino difícil que tenés que recorrer" (LF, UBA).

Grandes maestros recordados por profesores expertos advirtieron, de manera original, que el tiempo del estudiante también puede

ser contemplado en una cátedra universitaria. Imagino los salones de la facultad, el silencio y la sorpresa cuando el profesor, frente a la dificultad de un estudiante, interrumpe su clase para continuar otro día, pensando que en una nueva oportunidad es probable que pueda explicar de manera diferente aquello que en el momento constituye una barrera de incomprensión. Seguramente, para ese profesor el tiempo era una dimensión que podía contemplar pese a las condiciones administrativas del dictado de una clase.

En el camino de las buenas prácticas, nos interesa reconocer, además, algunas propuestas que los docentes podemos desarrollar para brindar ayuda a los estudiantes con el objeto de que aprendan. El reconocimiento del tiempo para aprender, la instalación del tema a enseñar en la clase o el clima en el aula son algunas de las dimensiones que consideraremos para pensar en cómo ayudar a nuestros estudiantes para que aprendan.

LOS TIEMPOS QUE REQUIERE EL APRENDER

El estudio del tiempo que requiere el aprendizaje ha sido analizado desde diferentes perspectivas, promoviendo debates y generando distintas adopciones curriculares. Las decisiones respecto de la gradualidad de la enseñanza y respecto de cuánto es lo que un estudiante puede y debe aprender año a año tienen implicancias en el currículo y, por tanto, en las planificaciones que los docentes preparan en los tiempos de receso. También generan decisiones de los padres e influyen en la elección de estrategias para acelerar los tiempos por parte de los docentes. La discusión en torno a los tiempos que requieren los alumnos con más dificultad y a los procesos que podrían vivir aquellos que tienen condiciones de aprendizaje excepcionales provoca decisiones curriculares diferenciadas.

El profesor Larry Cuban, de la Universidad de Stanford, describe relojes y medidas del tiempo que operan en zonas temporales distintas, para identificar las diferentes perspectivas que se observan en relación con el sistema educativo y los actores que se comprometen con él (Cuban, 2001). Es así como sostiene que se debería atender al reloj del alumno y de los profesionales de la educación, con el

objeto de que el debate público se focalizara en las cuestiones sustanciales del aprendizaje. Reconoce el reloj de los medios de comunicación, el del diseñador de políticas educativas, el burocrático, el del profesional de la educación y el del aprendizaje del alumno. Mientras los tiempos de los estudiantes para aprender son difícilmente predecibles, los tiempos en que los profesores modifican sus propuestas o crean nuevas son lentos. Por otra parte, los diseñadores de políticas necesitan producir programas que afecten a la opinión pública cada dos o cuatro años (Stoll, Fink y Earl, 2004).

Veamos algunas experiencias y situaciones de interés:

Las escuelas aceleradoras

Un debate interesante en relación con los tiempos de enseñanza fue iniciado por el movimiento de las escuelas aceleradoras. En el marco de la diversidad de propuestas que existen bajo el signo de estas escuelas, podemos identificar la promovida por Henry Levin en 1986 en San Francisco (Estados Unidos) para ayudar a los estudiantes que se encontraban en situación de riesgo en el sistema educativo. Recordamos que lo habitual en los casos de riesgo es proveer de un programa de educación compensatoria, adaptando el ritmo a la dificultad y disminuyendo la exigencia de rendimiento. En el caso de las escuelas aceleradoras, se partió de un concepto inverso. Se entendió que los estudiantes en condiciones de riesgo deben aprender a un ritmo más rápido y no más lento, porque esto los retrasaría aún más. Para ello hace falta una estrategia de enriquecimiento y no de recuperación. Como parte de la experiencia se descubrió que la instrucción de contenido elevado, diseñada para explicar y provocar la comprensión, era más eficaz para aumentar el conocimiento de destrezas avanzadas que el enfoque más tradicional de ejercicios de recuperación y de destrezas básicas, y al menos tan eficaz como él para instaurar habilidades básicas (Levin, 1995). En el proyecto se crearon, además, mejores condiciones para el trabajo escolar, se promovieron reuniones de trabajo conjuntas de las familias, los profesores, los administrativos, los miembros de la comunidad y se organizaron asambleas con todos los actores para adoptar decisio-

nes y ponerlas en práctica. Se enfatizaron el uso del lenguaje, el trabajo cooperativo, el aprendizaje por descubrimiento, el método de resolución de problemas, entre otras propuestas, para favorecer la capacidad comunicativa y analítica.

La respuesta que brindó el programa de escuelas aceleradoras para las comunidades de riesgo fue oportuna y significó un compromiso ético y político de la sociedad y de los investigadores de la Universidad de Stanford para atender a los sectores de la población en desventaja.

Las niñas y niños con condiciones excepcionales:
experimentos caseros o propuestas pedagógicas

Otras preocupaciones son planteadas por los padres de los estudiantes que cuentan con alto desempeño o que dan cuenta de buenas capacidades cognitivas. Pareciera que, en estos casos, el ritmo sostenido por la escuela no se adaptara a sus posibilidades, generando aburrimiento, en tanto que los temas o los problemas planteados ya son sabidos por los estudiantes o no presentan ningún desafío cognitivo para ellos. La respuesta familiar que se adopta, en muchas de esas situaciones, es la de adelantar un año en los estudios a los niños o jóvenes. Sin embargo, ese adelanto no configura una atención a esa capacidad excepcional, sino, por el contrario, suele plantear desajustes en su integración con los grupos de pares que se constituyen de manera homogénea por edad. Acortar los plazos o prolongarlos plantea siempre estos desajustes.

En más de una oportunidad nos hemos preguntado las razones por las que la escuela no proporciona experiencias no graduadas. Si así lo hiciera, estaría posibilitando la existencia de grupos conformados por intereses comunes, posibilitaría la ayuda entre pares de manera legítima, en tanto la heterogeneidad de la edad la estaría convalidando. Por otra parte, en los casos en que la respuesta a la heterogeneidad es avanzar sorteando simplemente un casillero, no promovemos ninguna atención especial, sino que instalamos un obstáculo que dificulta la apropiación del conocimiento.

El sustento de esta estrategia –adelantar años de escolaridad– está dado por la existencia de un currículo gradual, secuenciado paso a paso y que es posible sortear en menos tiempo y, por lo tanto, a otro ritmo. Lo que se pone en juego en estas situaciones es el ritmo diferente de algunos estudiantes en adquirir los conocimientos. Sin embargo, el aburrimiento no se resuelve, en tanto lo único que se alcanza con estas propuestas es que se aborden con más rapidez los contenidos seleccionados.

Las respuestas más efectivas a estos legítimos reclamos referidos a la diversidad de los estudiantes pueden inscribirse en dos líneas de trabajo: la calidad pedagógica de la oferta y de los trabajos que se diseñan para que los estudiantes lleven a cabo y la autonomía que se instala para que los estudiantes puedan desplegar sus mejores posibilidades cognitivas.

Sostenemos que la escuela debe ser atractiva por las experiencias que en ella se lleven a cabo, las cuales en todos los casos deben ser verdaderos desafíos para los estudiantes. Si los estudiantes se aburren en ella y los padres encuentran que una respuesta posible es hacerlos avanzar más rápidamente, esto implica que no se instalan en la escuela experiencias reconocidas como válidas para atravesar. Cada vez que se sortea el tiempo ocurre un deslizamiento por la superficialidad del contenido, que excluye de este modo las experiencias atrayentes tanto conceptual como creativamente. Las experiencias implican el desarrollo de actividades con sentido y no de rutinas pedagógicas. El desafío es abordar los temas en toda su complejidad, buscar ayuda externa, relevar información a partir de fuentes diversas y encontrar un modo en que el estudio realizado o las resoluciones que se planteen puedan expresarse de manera creativa o no convencional.

Enseñar por proyectos o por problemas, tal como sostenemos en el capítulo 5, eligiendo temas controversiales y adoptando un enfoque interdisciplinario o integrador (lo que permite ir más allá de la disciplina), puede ser una de las respuestas a la solicitud de hacer más desafiante y provocativo el conocimiento. Si las escuelas aceleradoras lo logran, no es porque avanzan simplemente más rápido de año en año, sino por el sentido con el que diseñan el currículo.

Acelerar los tiempos en el nivel inicial: juego o enseñanza de las disciplinas

La idea de avanzar en la comprensión de fenómenos complejos y atender a las verdaderas posibilidades de cognición llevó también a experimentar en el interior de los niveles de enseñanza. Es así como se diseñaron experiencias en las que se adelantaron la enseñanza de los temas de la ciencia y la tecnología del nivel primario al nivel inicial.

El fundamento de estas propuestas radicó en tres cuestiones. La primera consiste en reconocer que muchos de los propósitos de la alfabetización de la escuela primaria se alcanzaron de manera espontánea en los niños del preescolar. La segunda, en la observación de la enorme capacidad de aprendizaje de los niños y las niñas y, finalmente, la tercera reside en el reconocimiento de la posibilidad de provocar un mayor desarrollo cognitivo al poner al alcance de los niños conocimientos importantes del mundo científico. De ahí que se instaló la idea de avanzar de manera explícita en los conocimientos disciplinarios del nivel siguiente. Para lograrlo no es posible recurrir a las estrategias lúdicas propias del nivel y se hace necesario apelar a un modelo explicativo propio del método de enseñanza disciplinar. Se trata, entonces, de dos modelos diferentes para la educación inicial. En uno, el foco del trabajo está en la socialización y la construcción de hábitos; en el otro, el foco está en la adquisición de saberes, priorizándose la instrumentación de una base de contenidos para el desarrollo de la etapa siguiente. El juego puede ser motor de la enseñanza en el primero pero difícilmente lo sea en el segundo.

Si reconocemos que las estrategias lúdicas son la mejor manera de abordar las actividades de los niños pequeños, y éstas no pueden ser diseñadas para la adquisición de un número importante de conceptos, temas y/o problemas, nos obligamos a revisar el valor de las experiencias lúdicas del nivel. Patricia Sarlé reconoce tres características del juego que son de profundo valor para el desarrollo infantil: se trata de una actividad a partir de la cual el niño crea para sí mismo un escenario imaginativo en el que puede ensayar respuestas diferentes sin temor a fracasar, actuando por encima de sus

posibilidades; requiere que los jugadores comprendan que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser; finalmente, al no centrarse en la obtención de un producto final, se da una alternancia entre medios y fines que torna más flexible la conducta infantil (Sarlé, 2006). Por medio del juego favorecemos la adquisición de propuestas de socialización, hábitos de conducta, normas de trabajo. El juego entre pares es el método privilegiado para la adquisición de conductas que favorecen la cooperación, enseñan la solidaridad y la fraternidad, la buena convivencia y la ayuda. El tiempo asignado al juego dramático y al juego en rincones posibilita la adquisición de estas normas y favorece la intervención de las maestras y los maestros en las situaciones de conflicto o de manifestaciones incorrectas e inmaduras. En el caso del nivel inicial, es posible que el tiempo asignado a la enseñanza de las asignaturas desplace al tiempo del juego, tiempo dedicado a las prácticas en que se inscriben los procesos de socialización. Por otra parte, es probable que los conocimientos disciplinarios que se adquieren a edad tan temprana deban revisarse, al estar teñidos de sentido común y no guardar la necesaria vigilancia epistemológica requerida, entre otras cuestiones. Evidentemente, nos preguntamos acerca del valor relativo que configura ese adelanto.

Hemos soslayado un debate por demás interesante referido al juego como estrategia de enseñanza, a la posibilidad de hacer placentero el proceso del aprender, al juego y la motivación o a las oposiciones que se construyeron entre juego y enseñanza, teniendo en cuenta las dificultades que genera incorporar esta estrategia a la hora de enseñar conceptos o contenidos académicos.

En síntesis, los currículos contienen propósitos diferentes por nivel, y la existencia de grupos homogéneos por edad en el nivel inicial favorece el trabajo cooperativo y el encuentro fraterno entre pares. Transformar la enseñanza del nivel inicial en una escuela primaria nos hace perder una maravillosa oportunidad en la que mediante el juego se adquieren hábitos esenciales para la vida en los grupos, en tanto se diseñan propuestas y actividades que seguramente requerirán una revisión en procesos ulteriores.

La enseñanza y el aprendizaje requieren tiempos. Son los tiempos que demandan las buenas propuestas, el diseño de actividades

ricas y complejas, la búsqueda de fuentes variadas y la provocación de temas interesantes y atractivos. Es el tiempo lo que hace que los estudiantes busquen nuevas respuestas, narren sus experiencias y las doten de sentido. Si sobra el tiempo, es probable que el contenido y la actividad carezcan de valor. Es posible que se trate simplemente de acumular datos y no de apreciar temas o problemas. Las situaciones dilemáticas no se encaran a velocidad. Los verdaderos problemas no se solucionan mediante una ecuación; los casos no se encaran mediante el acceso a una fuente. Pero esto no implica lentificar todos los procesos o justificar la falta de variedad. Existen temas y problemas que son puentes para acceder a otros. En esos casos se requieren tiempos rápidos, mientras que en otros casos un tiempo rápido determinaría un enfoque superficial. Por otra parte, pasar de un tema a otro sin detenerse y sin entender su valor en toda su complejidad, o saltar niveles o etapas de desarrollo, seguramente no provocarán un progreso sino que instalarán la desvalorización del tiempo dedicado al aprender.

AYUDAS PARA APRENDER

Son muchas las investigaciones y las corrientes teóricas que explican de manera diferente las razones por las cuales el aprendizaje de conceptos, principios e ideas científicas constituye un problema complejo y singular. Gastón Bachelard (1987) habla de obstáculos epistemológicos como concepto central para entender la problemática del conocimiento. El conocimiento que no se cuestiona, señala Camilloni (1997:13), se convierte en un contrapensamiento, en un obstáculo epistemológico. Para algunos teóricos, existen obstáculos para el aprendizaje dados por las "teorías ingenuas" que los sujetos poseen; para otros, los conceptos que se aprenden guardan escasas relaciones entre sí, conformándose teorías ingenuas o intuitivas, falsas teorías, marcos alternativos diferentes a las teorías científicas. En el salón de clase, en más de una oportunidad, promovemos informaciones o desinformaciones que desencadenarán falsas comprensiones. Sin embargo, son también muchas las acciones

docentes que ayudan y ofrecen un espacio genuino favorecedor de los procesos comprensivos.

En los recuerdos de profesores memorables, una de nuestras entrevistadas sostiene:

"Era un científico loco, caía a la clase como distraído, hablaba raro, apurado y maravillosamente. Malhumorado, me lo imaginaba a disgusto pero provocaba mi pensamiento. Sumamente riguroso, sorprendía con la originalidad de sus análisis" (LF, UBA).

Provocar el pensamiento: logros de un oficio complejo que dejaron marcas imborrables en las maneras de analizar los fenómenos sociales.

Sin adentrarnos en el estudio de autores e investigaciones que explican fundamentadamente las razones de las falsas comprensiones, trataremos de pensar en las propuestas que promuevan un conocimiento valioso en el aula. Las describiremos en relación a los primeros años de escolaridad, aunque algunas se pueden aplicar para años sucesivos y en general para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales.

Nombrar, titular o instalar el tema

En nuestra experiencia, muchos de los equívocos se generan porque en el tratamiento de un tema no se lo señala desde el inicio con suficiente fuerza, contundencia o claridad. Cada tema se inscribe en un área de conocimiento y probablemente se vincula con algún otro aprendido en un ciclo o curso anterior. Se trata de un primer momento de la clase: seguramente se puede registrar en el pizarrón el tema a abordar y dedicar un breve espacio para aclarar su relación con otros desarrollados con anterioridad.

El contexto

Una de las razones de las dificultades para entender genuinamente un tema es el desconocimiento del contexto en el que el tema o problema se inscribe. Se trata de las circunstancias y condiciones que rodean un evento, la vida de un personaje o la creación de su obra. Los contextos suelen explicar razones y dan nuevo sentido a ese tema o problema. Citar un personaje o un hecho del pasado es promover la comprensión de la vida de un personaje o de un hecho en el marco de un territorio, de las circunstancias económicas y políticas en las que se inscribe, sin generar determinismos o sujeciones causales. Los contextos explican, justifican, dotan de sentido, reconceptualizan o agregan una nueva dimensión, según los casos.

El conocimiento relacional

Uno de los desafíos más interesantes para la escuela es que lo nuevo para aprender se vincule con otros temas ya sabidos y se integre en la estructura de conocimientos que los estudiantes poseen. Se trata de establecer relaciones: para ello identificamos temas y conceptos y los relacionamos entre sí. Una de las maneras de darnos cuenta que no se estableció la comprensión es cuando los estudiantes se limitan a nombrar una colección de detalles que hacen simplemente alusión a un tema. Por otra parte, el reconocimiento de relaciones con sentido dará cuenta de que lo nuevo aprendido no queda aislado ni se pierde. Establecer relaciones es el desafío constante de la escuela. Por supuesto, esto no significa dotar de causalidad a relaciones casuales o relacionar algo por el simple hecho de hacerlo aún cuando ello carezca de significación. Lo inesperado o lo incierto merecen destacarse. Entendemos que no hay nada más pertinente que reconocer, en el marco de las relaciones lógicas, la incertidumbre.

La jerarquía y la secuencia

Identificar los conceptos involucrados en un tema, reconocer los más importantes, diferenciar los más inclusivos y sopesar en cada caso su valor o su importancia relativa representan ayudas importantes a la hora de promover la comprensión de los estudiantes. Este trabajo cognitivo permite omitir los conceptos que no son centrales, seleccionar los que sí lo son y, por lo tanto, diferenciar a partir de un conjunto de conceptos los que son más importantes que otros. El valor de este ejercicio es el reconocimiento de la jerarquía de proposiciones o ideas. Nos permite distinguir lo valioso de lo accesorio, ordenar las ideas y establecer sistemas de inclusión en clases. Por otra parte, la comprensión se enriquece si somos capaces de comparar un fenómeno con otro, establecer analogías y construir metáforas. No se trata de comparar lo incomparable o de construir metáforas de escaso valor, sino, por el contrario, de favorecer la comprensión en aquellos casos en los que estas actividades despliegan nuevos y poderosos procesos reflexivos.

Evocar sentimientos

Las figuras emblemáticas de nuestra historia y de la historia mundial, los hechos clave del pasado reciente o remoto, son entendibles cuando se los instala en una dimensión humana. Aprender del horror y de la calidad de la vida de un héroe de la patria evoca emoción y sentimiento. Admitir los procesos en toda su complejidad ayuda a entender que han sido mujeres y hombres los que han intervenido en ellos. Los estereotipos de muchas propuestas de enseñanza y las maneras formalizadas de tratarlos en algunos actos escolares, desnaturalizan los fenómenos y no generan buenos puentes para entender su complejidad. No se trata de desestimar las condiciones de vida de los pueblos o los acontecimientos políticos, económicos y sociales reemplazándolos por las historias de los héroes, sino de construir narrativas que los involucren reconociendo su lugar legítimo. La escuela es el ámbito privilegiado para estas narraciones, que conllevan procesos de formación de la ciudadanía.

Construir en la escuela un espacio en que se trate la ejemplaridad, se señalen las debilidades y las fortalezas, se entienda la dimensión humana en cada uno de los hechos de la historia permite la generación de ideas y principios con sentido. Es así como la comprensión histórica puede permitirnos identificar tres modalidades de análisis que orientan procesos reflexivos diferentes: la documental, la explicativa y la crítica. Desde la perspectiva documental identificamos datos, hechos y procesos; en la narración histórica explicamos de manera documentada esos hechos del pasado; finalmente, podemos distinguir esos mismos hechos dando cuenta de perspectivas diferentes de análisis en tanto sometemos a la crítica las explicaciones e interpretaciones reconociendo los diferentes puntos de vista.

Miradas diferentes en torno a un mismo objeto

No hay nada más alentador para la calidad del pensamiento que el aprendizaje de perspectivas diferentes para el estudio de un mismo fenómeno. Descubrir distintas miradas, explicaciones y razones en torno a un mismo suceso que justifiquen puntos de vista opuestos ayuda a entender la complejidad de los hechos y favorece el respeto por las diferencias. Recoger ejemplos y contraejemplos, acudir a autores diferentes, reconocer sus opiniones, justificarlas, buscar nuevas opiniones y razones constituye un proceso cognitivo que ayuda a entender el valor del hecho, proceso o enfoque. Por otra parte, ponerse en el lugar del otro para sostener una cierta perspectiva o apreciarla, recuperar un punto de vista o buscar opiniones divergentes puede transformarse en una actividad de trabajo en el aula que no solamente asegure la comprensión más compleja y el reconocimiento del carácter provisional del conocimiento científico sino también favorezca la convivencia.

Elaborar conclusiones, generalizaciones, síntesis y abstracciones

Una manera de ayudar al estudiante en el análisis de problemas y de responder preguntas basándose en los hechos y observaciones

consiste en implementar y guiar un proceso que implique identificar el problema, formular una hipótesis, recolectar datos, evaluar la hipótesis y generalizar o sacar una conclusión. Si son varios los alumnos que realizan al mismo tiempo este proceso será de interés reconocer las diferencias que aportan los datos y comparar los procesos de generalización, señalar el origen de las diferencias –si las hay– o de las similitudes obtenidas a pesar de contar con datos diferentes. Es importante reconocer que cuanto más homogéneos sean los datos mayor será la posibilidad de elaborar procesos de generalización. La generalización puede permitir, posteriormente, señalar conclusiones, ofrecer síntesis y conducir a procesos de abstracción. El aprendizaje de buscar evidencias y sacar conclusiones a partir de ellas y de las hipótesis desprendidas de criterios de autoridad, simpatía o identificación, es un ejercicio vital y duradero para la formación en ciencias. El conocimiento del tema y del problema por parte del docente permitirá guiar este complejo proceso en el que se podrán evaluar las conclusiones, reconocer si los datos empíricos recogidos son significativos, si las generalizaciones se formularon apresuradamente o no, y si es posible contrastarlas con los datos obtenidos

UNA CONCEPCIÓN AMPLIA DE LA COGNICIÓN

En las escuelas, en todos los niveles de la enseñanza y en todas las disciplinas sin excepción, siempre nos ha preocupado que los aprendizajes no se redujeran a la adquisición de la nueva información, su almacenamiento o su recuperación en el momento preciso. Nuestro interés sustantivo tiene que ver con la comprensión y con las capacidades de desarrollo de los estudiantes para pensar y conocer cada vez mejor. Esto es, con el desarrollo de la cognición en su más amplio sentido. Muchas y variadas son las fuentes que se utilizan en las escuelas para favorecer esa cognición. Las actividades de resolución de problemas, la búsqueda de analogías o comparaciones son, por ejemplo, algunas de ellas. Pero el desarrollo de la cognición implica también otro tipo de actividades que no integran las clásicas propuestas curriculares ni se ven favorecidas en las

aulas como estrategias recurrentes que aprecien los docentes. Las reflexiones que aquí desplegamos intentan favorecer estas nuevas perspectivas y se inscriben en una visión enriquecida de la cognición.

Una visión amplia y compleja del conocimiento reconoce sus aspectos emocionales y afectivos, a la vez que intenta evitar una distinción dicotómica entre cognición y afecto, generando una nueva concepción de mente y reconociendo el lugar que en el conocimiento juegan todos los sentidos. Por ejemplo, por medio de la imaginación podemos crear imágenes que construyen lo que nunca experimentamos. La percepción, entendida como un evento cognitivo, se ve afectada por nuestros conocimientos, expectativas y fines previos, y no sólo por las cualidades del entorno percibido. Entendemos que también es posible pensar esta percepción cognitiva como un puente privilegiado para nuevos y distintos conocimientos más sofisticados y reflexivos, o para crear un entorno emocional o prolongarlo. Pese a todas estas posibilidades, las escuelas siempre pusieron énfasis en la palabra escrita y difícilmente reconocen otras fuentes de conocimiento.

Las formas de representación son las maneras en que se transmite información apelando a los sistemas sensoriales. Por lo tanto, las formas de representación pueden ser visuales, auditivas, táctiles, olfativas, gustativas, cinéticas pero no necesariamente se dan como puras sino, por el contrario, se expresan de manera combinada. Un film, por ejemplo, utiliza las formas visuales y auditivas, y por medio de imágenes genera propuestas estéticas de diferente valor.

Es posible utilizar algunas fuentes que, condicionadas por el desarrollo tecnológico, permiten nuevas formas de construcción de conocimiento. Se trata de diferentes formas de representación que generan interpretaciones y cuestionan hechos. Pueden ser las imágenes de los videojuegos, de internet, de las series televisivas, los mensajes de texto en la telefonía móvil, los carteles o graffitis en las calles.

Entendemos que las escuelas pueden y deben ayudar a reconocer el profundo papel educativo que juega la percepción. Podemos intentar educar nuestra mirada ante algunas maravillosas obras del arte de diferentes tiempos y de distintas escuelas pictóricas. La

apreciación estética en el marco de la educación de la mirada es su principal propósito. Desde esa perspectiva, favorecemos la interpretación y la especulación.

Construir la visión

En los salones de clase de los diferentes niveles del sistema educativo, tanto en el marco del desarrollo de un currículo convencional como en aquellos temas o proyectos en el borde del currículo (es posible pensar en la fotografía como herramienta para favorecer nuevas comprensiones) Podemos construir la visión: elegir el ángulo, el momento, el rincón, la idea. Se trata de captar, mediante la fotografía, sentimientos y valores, circunstancias críticas o casuales que puedan ser pensadas con el objeto de alimentar o cultivar una visión y enriquecer la apreciación de un tema, objeto o relación. Podríamos, por ejemplo, destinar un día en el año escolar especialmente a construir la mirada, desde la producción y en la reflexión.

La pintura o escultura en el currículo

Una manera diferente de diseñar actividades que favorezcan nuevas formas de cognición es, por ejemplo, elegir por mes o en la asiduidad que se establezca una obra pictórica o escultórica, y desarrollar actividades que favorezcan el enriquecimiento de la percepción. Es posible elegir las grandes obras del arte universal, como el *Guernica* de Pablo Picasso, *Las Meninas* de Velázquez, *La Virgen de las Rocas* de Leonardo Da Vinci, *El matrimonio Arnolfini* de Van Eyck, algún autorretrato de Rembrandt. O también obras del acervo cultural de nuestro país como las de Antonio Berni, Lino Spilimbergo, Cándido López, Benito Quinquela Martín, Fernando Fader, Ernesto de la Cárcova. O las que representen alguna escuela pictórica: el impresionismo en *Los nenúfares* de Monet, el surrealismo en Magritte, los muralistas mexicanos en las obras de Diego de Rivera y Alvaro Siqueiros, etc. Autores, épocas, escuelas pictóricas y géneros podrán ser ordenadores de este vasto mundo cultural que

se nos ofrece, para educar la mirada y desarrollar nuevas formas comprensivas. Por otra parte, las esculturas de las plazas en las ciudades en las que vivimos, los pintores o escultores locales conforman también las fuentes en las que podemos abreviar con el objeto de pensar de manera diferente el enriquecimiento de lo que acontece diariamente en nuestras clases. Las menciones que aquí inscribimos son algunas pequeñas puntas del ovillo que podemos desmadejar en la escuela, iniciando el análisis de una obra con las niñas, los niños y los jóvenes, mostrando el placer por la apreciación que abre una fuente de análisis como ésta. El estudio de las obras, su interpretación, el sentido, la biografía, las huellas de maestros reconocidas en las obras, sus contextos, son algunos de los puntos de partida para desplegar actividades.

EL CLIMA DEL AULA

En este espacio de análisis y nuevos desarrollos para promover buenas propuestas en el aula nos interesa reconocer, especialmente, cómo podemos alentar la convivencia y lograr que las vivencias cotidianas en la escuela se transformen en espacios formativos para los estudiantes. Se trata de reflexionar sobre cómo favorecer en las instituciones educativas el placer de compartir el espacio del estudio y del entretenimiento. Esta preocupación no surge espontáneamente, así como tampoco es una preocupación más. Parte en cambio del reconocimiento de que la escuela no debe ni puede abandonar el lugar de la formación en el respeto entre los distintos actores del sistema educativo para una buena convivencia.

Son numerosos los estudios que analizan el auge de la violencia en los salones de clase, las agresiones, las burlas o el hostigamiento a un compañero. Situaciones de extrema violencia nos han sorprendido en las últimas décadas. Sin embargo, entendemos que una manera de colaborar con su resolución nos remite tanto a acciones preventivas como a las búsquedas por encontrar propuestas favorecedoras de ambientes respetuosos caracterizados por la ayuda mutua. Frente a las reiteradas preocupaciones por el incremento de la violencia en las instituciones educativas, investigadores, padres y

docentes se preguntan si dichas instituciones cambiaron radicalmente.

El término *bullying*, por ejemplo, nos remite, especialmente, a un alumno victimizado de forma repetida por otro durante un tiempo prolongado. Se enmarca en las situaciones de hostigamiento, de maltrato entre compañeros. No se encuentra asociado a los sectores de mayor exclusión o pobreza, sino que puede reconocerse en escuelas a las que acuden niños o jóvenes de diversos grupos sociales. Es posible diferenciar el maltrato físico del verbal, el acoso directo –peleas o agresiones– del indirecto, que pretende el aislamiento social del chico o joven.

Hay estudios que analizan los videojuegos violentos y señalan sus probabilidades de contribuir a aumentar los delitos en el mundo real. Se trata de situaciones ficcionales que naturalizan el mal, invitan o compelen a participar en situaciones virtuales de violencia o maltrato. Aun cuando las investigaciones en el campo no muestran que los aficionados a los videojuegos violentos se conviertan en sujetos violentos –y por lo tanto niegan la existencia de una relación causa-efecto entre videojuegos violentos y sujetos violentos– sí encuentran que estos juegos incrementan las conductas agresivas. Este reconocimiento abre la posibilidad de promover la discusión sobre los aspectos éticos de la producción de juegos violentos.

Frente a las reiteradas preocupaciones por ayudar a que en el aula se consolide un espacio de buena convivencia, la conducta de los docentes aparece sosteniendo un lugar en el que se plantean y afrontan los problemas. Nada va a sustituir la conversación, la escucha de voces y razones diferentes, el consuelo, la demostración de simpatía y el ofrecimiento de ejemplos de otras escuelas con diferentes resoluciones y problemas que permitan repensar con mayor perspectiva lo acontecido en el aula. Los comentarios morales espontáneos a lo largo de las clases ayudan a sostener un clima donde la preocupación por el bienestar de los actores implicados en la tarea de la clase es central. El clima también se sostiene con rituales y ceremonias, relatos de vidas ejemplares, muestras visuales de contenido moral, cuentos y narraciones de la literatura universal que den cuenta de los problemas y tragedias de la humani-

dad, y el análisis de problemas cotidianos acompañados de reflexiones que ayuden a la formación de los jóvenes.)

Entendemos que el desafío de hoy no es combatir la violencia sino ayudar a su prevención, y para ello en las instituciones y en las aulas deberíamos preguntarnos cómo sostener un espacio formativo que haga del salón de clase un espacio en esencia moral.

En síntesis, hoy cobran relevancia, entre otros estudios, los relativos al maltrato o el hostigamiento en la escuela, los referidos a los videojuegos o entretenimientos que favorecen las conductas agresivas. Es en este marco en el que pretendemos analizar cómo algunas prácticas del trabajo docente podrían colaborar en la construcción de un clima educativo y formativo que favoreciera una buena convivencia.

El lugar del maestro

Philip Jackson (1999) expone en su libro *Enseñanzas implícitas* un trabajo de investigación que efectuó durante dos años observando un aula de primer grado de una escuela de Chicago. La indagación se enmarcaba en un proyecto denominado "Vida moral en las escuelas". Tenía por propósito considerar las diversas maneras en que lo que sucede en las escuelas y en las aulas puede contribuir al bienestar moral de cada una de las personas que integran la comunidad educativa. En el relato que desarrolla, Jackson (1999: 72) transcribe cómo una de las docentes, la Señora Martin, lograba hacer del aula un sitio atractivo, de placer y luminosidad. Lo llama: "clima de la clase" y trata de encontrar las razones y las prácticas que lo provocan. En su descripción reconoce las maneras con las que la Señora Martin afronta los relatos que los propios niños hacen de sus problemas de relación interpersonal. Muchos de éstos dan cuenta de las injusticias y crueldades ocurridas en el patio de juegos e implican acusaciones: "'Martha le quitó con violencia su pelota a Sarah', 'Freddy empujó a Billy y luego lo pateó cuando estaba en el suelo' (...) y así una calamidad tras otra. No siempre queda claro qué esperan los niños de la Señora Martin en relación con sus relatos de infortunios". Señala Jackson que la maestra siempre toma en serio los incidentes pero no los trata en privado. Aun cuando reconforta al niño,

rara vez se dirige a él en un tono bajo. Discute lo ocurrido transmitiendo simpatía y preocupación en un intercambio que puede ser oído y presenciado por todos. La franqueza es la característica de esas conversaciones y la manera de tratar los problemas parece tener un efecto calmante sobre los niños. Prácticamente, sostiene el autor, resulta imposible distinguir la voz de consuelo de la voz de enseñanza. En otras oportunidades, y con la presencia de una ayudante, la Señora Martin da cuenta de otra actuación que tiene el mismo sentido que la anterior. Las docentes despliegan una conversación en voz alta, de una punta a otra del salón, hablando entre sí cuando en realidad lo que buscan es hablar a los niños. Ellas permiten que los estudiantes oigan "casualmente" sus pensamientos, caracterizados por la franqueza y el candor y en los que se reconocen las conductas inapropiadas de los estudiantes con comentarios aparentemente inocentes pero que dan pie a su rectificación. (Nos preguntamos si el lugar asumido por la docente, que no es de sanción ni de oprobio, sino al contrario, de consideración o comprensión, comentando en voz alta las dificultades, no nos ayudaría a crear entornos más acogedores y comprensivos para abordar las relaciones entre pares.)

La creación de códigos o reglamentos

(En todas las instituciones implícita o explícitamente existen códigos o reglamentos, que constituyen un documento que fija las pautas de convivencia, lo que se puede hacer y lo que no, los derechos y obligaciones de los niños o jóvenes y de sus maestros, profesores o directivos. Algunas jurisdicciones en la Argentina han promovido el análisis de los reglamentos y su sustitución en el caso en que hayan permanecido invariables durante décadas. La cuestión sustantiva es la participación de los estudiantes en su renovación o elaboración, tratando de que el documento refleje los problemas de la vida institucional, sea formativo y permita orientar un modo de trabajo y convivencia democrática. Elaborar o renovar un código puede consistir en un proceso burocrático o transformarse en una instancia profundamente educativa.) Analizar y hacer cumplir el código o reglamento puede dar cuenta de un proceso formativo o simplemente coercitivo.

En algunas experiencias recogidas en talleres, concebidos como una manera de organizar las prácticas escolares en la que se favorece la conformación de espacios heterogéneos por edad y homogéneos por intereses –donde cada niño selecciona el taller de su preferencia–, se abre la posibilidad de favorecer procesos formativos cuando el tema del taller se vincula especialmente con los problemas de los vínculos entre pares. Por ejemplo, si el taller nos remite a la construcción del rol del tutor y a enseñar a ayudar, es posible planear y llevar adelante junto con los alumnos propuestas que favorezcan la integración de niños o jóvenes que presenten alguna discapacidad. También el taller puede hacer notar la necesidad de trabajar en forma colaborativa, dada la diversidad etaria, provocando una distribución de roles para que cada uno desempeñe un papel sustantivo y asegure el aprendizaje de todos.

Una buena manera de provocar y estimular un ambiente de análisis de las relaciones interpersonales y los problemas en el aula es adjudicar un espacio para sostener conversaciones referidas a eso. La "hora de convivencia" puede ser un espacio semanal en el que se planteen los temas o problemas que preocupen a docentes y/o alumnos. Siempre que pueda diferirse para ese momento y espacio su tratamiento, se prioriza analizarlos allí. La hora de convivencia, o como prefiera llamársela, permite llegar a acuerdos, entender posiciones enfrentadas, compartir problemas y ayudar a su resolución en un clima de libertad.

Algunos formatos diferentes pueden convocar a agrupaciones distintas en las que participen todos los cursos escolares o algunos de ellos para tratar un tema controversial y de interés en la escuela. Se promueve un espacio de debate, se pueden elegir oradores y también buscar información adicional, o invitar especialmente a algún adulto a participar de la reunión.

REFLEXIONES EN TORNO A CÓMO ENSEÑAR

4

En el marco de nuestro trabajo de investigación acerca de las buenas prácticas en la clase inaugural y la clase ilustrada un docente sostuvo, no hace mucho tiempo:

"Deberíamos evitar la tentación de dictar clases magistrales. La clase magistral tiene una cuota de autoengaño: el docente percibe que dio la clase bien y entiende que el tema, por añadidura, se aprendió bien. A una exposición prolija, un aprendizaje pulcro y ordenado. Pero es muy común que los estudiantes digan: sabe mucho del tema, pero no le entendemos nada. Uno debería invertir más tiempo en pensar: ¿cómo debo enseñar el contenido de mi clase? Un ejercicio posible es pensar qué y cómo enseñar si sólo tengo una única oportunidad de dar clase a estos estudiantes, o cuáles son las cinco cosas que no deberían dejar de saber" (IRL, Universidad ORT, Uruguay).

(Las clases magistrales, vilipendiadas por unos y aclamadas por otros, requieren que reconozcamos su estructura didáctica, las reflexiones que generan, las motivaciones que despiertan, antes de poder señalar o discutir su valor.) La búsqueda de la construcción de una clase memorable para nuestros estudiantes nos llevó a estudiar

y analizar las clases inaugurales en los cursos universitarios, las cuales, al decir del profesor Ken Bain (2007), de la Universidad de Nueva York, son clases que prometen mucho. Los docentes les dicen a sus estudiantes el valor que tendrá todo lo expuesto en el curso, lo formativo de las actividades requeridas, las relaciones e integraciones que podrán hacer.

En nuestro trabajo de investigación pudimos observar clases expositivas en la universidad que remiten a la epistemología de la disciplina. Son clases más eruditas, los docentes se animan en esa primera clase a establecer relaciones del contenido con otros contenidos más distantes, sitúan el contenido en un marco amplio, polemizan con diferentes puntos de vista. Un profesor de geografía, en una entrevista posterior al dictado de su clase, sostiene que:

“En esa primera clase de lo que se trata es de la ruptura con el sentido común y, en el fondo, de lo que se trata es de una mirada integradora en torno al campo. Recuerdo a un profesor muy mayor que dictaba clases duras, jerárquicas pero en medio de la clase traía a la literatura, a la antropología. Descubríamos la pobre ignorancia mientras lo escuchábamos encantados. Revalorizo hoy a profesores muy tradicionales pero de enorme bagaje cultural. Entendías a la geografía como disciplina que expresa cultura” (RB, UBA).

Se entretejen, así, recuerdos de clases de docentes expertos que valorizan el impacto que produjeron en ellos aquellas clases de profesores que encararon la enseñanza trascendiendo una mirada estrictamente disciplinar.

Si analizamos las estrategias que los docentes promueven en clase, podemos identificar modos y razones diferentes que las inspiran y conducen. Algunos docentes diseñan las estrategias en relación con su propio proceso de construcción del conocimiento. Otros lo hacen acorde con su experiencia en el campo de su especialidad, atendiendo a los propósitos que ésta persigue o a su relación con categorías teóricas referidas al tema en cuestión, como si se tratara de una práctica investigativa. Finalmente, los docentes experimentados diseñan sus estrategias atendiendo a resultados de prácticas anteriores, instalando un modelo de prácticas para la enseñan-

za en su campo. Sin embargo, las estrategias no son intercambiables. En cada caso los docentes optan por las que, según entienden, serán las más adecuadas para generar o favorecer el proceso que pretenden que sus alumnos desarrollen.

Las buenas estrategias raramente se encuentran aisladas o disociadas del riguroso tratamiento del contenido. Es más: probablemente, los alumnos ni siquiera las mencionarían si ellas no hubieran pasado primero por una real apreciación del valor del contenido desarrollado.

ESTRATEGIAS INNOVADORAS

Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones.

Más de una vez las innovaciones recogen las mejores propuestas de la historia de la pedagogía y de la didáctica e intentan promover experiencias pasadas que fueron verdaderas creaciones en su momento. Este intento de recuperar buenas experiencias requiere distinguir los contextos en los que las experiencias fueron buenas para volver a pensar si en los nuevos contextos y realidades esas creaciones podrían ser los faros de la buena enseñanza, tal como fueron en el pasado. Contextualizar, descontextualizar y recontextualizar se transforman casi de manera inconsciente en un ejercicio crítico importante para reconocer si una experiencia puede confirmar nuevamente el valor que tuvo antaño en las nuevas realidades.

Algunas escuelas se sienten tentadas de adoptar innovaciones casi como un estilo de funcionamiento. Las podemos reconocer porque siempre tienen novedades para mostrar, aunque es probable que no logren el arraigo de ninguna de ellas y que se produzcan cambios superficiales de manera permanente. Otras, por el contrario, se escudan en las dificultades y nunca proponen mejoras o cam-

bios. También distinguimos las que alcanzaron algún logro importante en su pasado y temen que cualquier cambio lo oscurezca. Finalmente, están las que estudian sus problemas y realidades, analizan sus posibilidades, diseñan y adoptan propuestas novedosas, tanto curriculares como en los bordes del currículum, junto con los estudiantes y la comunidad. Saben los riesgos que todo esto implica, pero reconocen el valor de las intenciones que conjugan y de las teorías o criterios por los que las llevan a cabo, proponiendo cambios que, a su vez, vuelven a evaluar (Marchesi y Martín, 2000: 134).

Inspiraciones para las innovaciones

Muchas propuestas innovadoras encontraron su fuente más importante para el diseño de sus acciones en desarrollos teóricos referidos al aprender. Es así como las corrientes constructivistas fueron el soporte teórico a partir del que se plasmaron prácticas nuevas.

Diferentes autores, tales como Jean Piaget en la década del sesenta y del setenta, o más recientemente, Howard Gardner en la década del noventa, inspiraron con sus teorías de la inteligencia acciones nuevas para mejorar las prácticas de la enseñanza y sus resultados. Pero no nos referimos simplemente al cambio general que produjeron las teorías constructivistas en oposición a las tradicionales prácticas conductistas.

Recordamos que las viejas propuestas conductistas se asentaban en prácticas que reforzaban las buenas conductas y castigaban el error, poniendo el centro del aprendizaje en la memoria y en la repetición. Las derivaciones de la psicología constructivista, en cambio, pusieron el acento en el proceso reflexivo y en el papel de la comprensión en el conocimiento. Difícilmente podemos llamar innovación a ese cambio radical que significó sustituir prácticas tradicionales por otras más comprensivas de la naturaleza humana. Reconocemos, sí, que las teorías del aprendizaje siempre fueron inspiración de nuevos diseños curriculares y cambios en los enfoques de la enseñanza. Pero entendemos que las innovaciones refieren a proyectos y acciones que deben poder ser distinguidos especí-

ficamente, al tiempo que enmarcan el interior de un diseño curricular. No constituyen por tanto un halo o una visión nueva genérica para toda la escuela.

Son innovadoras las experiencias más puntuales, tales como la generación de algunos proyectos con sustento en diferentes teorías o razones. Es el caso de las escuelas Key, inspiradas en la teoría de Gardner (Gardner, 1995). Tres fueron las acciones que, desde una perspectiva innovadora, dan cuenta de la manera en que se puede promover el cambio y la mejora, y no la aplicación de una teoría: el desarrollo de talleres en experiencias no graduadas, el desarrollo de proyectos comunes a todos los estudiantes con diferentes formas de concreción y la presencia de los padres relatando problemas y situaciones interesantes de su vida profesional. En síntesis, las innovaciones se asientan en teorías sin que sean su aplicación.

Por otra parte, las innovaciones pueden inscribirse en el corazón del currículum, esto es, desarrollar contenidos de una manera novedosa y eficaz, o dirigirse a la concreción de actividades que bordean dicho currículum. Por ejemplo, puede desarrollarse un programa de ciencias experimentales mediante el diseño y la implantación de actividades de observación, experimentación, un cuaderno en el que se registren las actividades que se lleven a cabo (como si fuera el cuaderno de registro de un investigador) o también un club de ciencias opcional por fuera de los espacios curriculares. Estas propuestas son innovadoras y rompen los desarrollos tradicionales de los contenidos en la escuela. En el primer caso, adoptan el método científico como estrategia para el desarrollo de los contenidos del programa; en el segundo, exploran de una manera diferente algunos temas de las ciencias experimentales. Sin embargo, ambas propuestas pueden considerarse innovadoras. Desde el borde o el centro del currículum, responden a propósitos diferentes pero permiten alentar en los estudiantes (niños y niñas, jóvenes) la indagación, la reflexión, la observación sistemática y el espíritu científico, siempre que esas hayan sido las finalidades educativas y que las acciones tiendan a su concreción. En ambos casos estas propuestas requerirán un ambiente de confianza y estímulo para su implementación.

Las innovaciones requieren que los docentes reconozcan su valor, que las hayan adoptado porque las consideran valiosas, que

hayan decidido diseñarlas, implementarlas, monitorear los procesos relacionados con el objeto de mejorar la implementación misma. Con esto queremos señalar que forman parte de las decisiones autónomas de los docentes, y no son una práctica a la que se los convoca para replicar. Seguramente tienen que ver más con un proceso que con un producto y, como toda acción que implica los aprendizajes de los estudiantes, sus resultados se reconocerán a largo plazo y no simplemente como respuestas a una aplicación. Es difícil hablar de éxito o fracaso, como si fuera una propuesta que se puede evaluar de inmediato. Durante toda su implementación, se podrá recabar información acerca de cada una de las acciones que se pongan en práctica y, como resultado, es probable que puedan diseñarse acciones de mejoramiento. Las innovaciones que se llevan a cabo en las aulas requieren el aval y compromiso de todos los actores de la institución.

Algunos problemas de la innovación

Tres son los problemas de diferente índole que podemos reconocer. El primero consiste en identificar que a la hora de analizar las innovaciones que se llevan a cabo con mayor frecuencia observamos que se innova, se permite innovar o se favorece el pensamiento innovador en aquellas disciplinas o contenidos que no se consideran centrales. Pareciera que la innovación se centra en los temas transversales o en temas que pueden dejar de ser enseñados. Más de una vez se considera que una tarea innovadora va a provocar que se estudie menos o en menor profundidad. Se la vive como la banalización del contenido, aun cuando se reconoce que, a diferencia de otras actividades, logra concitar el interés de los estudiantes y romper con la apatía que provoca el tratamiento de contenidos sobrecargados, sin conexión o nexo con la realidad ni con los intereses de los estudiantes ni, por qué no, con los de los docentes.

Nuestra segunda preocupación se instala al observar que los movimientos reformadores de la década del noventa rompieron con las innovaciones que se estaban produciendo en las aulas. Frente a los cambios planteados, por ejemplo para el caso argentino la dis-

tinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales entre otras propuestas curriculares, descentraron la mirada en torno a la innovación que gestaban el docente y su comunidad de manera autónoma. Estas reformas atentaron contra las innovaciones llevadas a cabo en las aulas.

El tercer problema se sustenta en el reconocimiento de que, si bien, se modifica la estrategia con la que se desarrollan temas, conceptos o problemas, se vuelve a una práctica tradicional a la hora de evaluar. No se reconoce la posibilidad de brindar una práctica innovadora en la evaluación o se desdice de la propuesta de aprendizaje que conlleva.

El tiempo, el espacio y la innovación

Algunas propuestas innovadoras se inspiran en el cambio que las estrategias de enseñanza pueden sustentar, al romper con los tiempos asignados para el desarrollo de los contenidos o al crear un nuevo espacio curricular atendiendo a criterios no disciplinares. Estas nuevas relaciones entre el tiempo y la cobertura curricular hacen que nos enfrentemos con interrogantes respecto del valor de las propuestas, los cuales remiten a la extensión, en términos de cantidad, de contenidos para abordar y a la profundidad de su tratamiento. Por ejemplo, la creación de un espacio de escuela no graduada, esto es, en el que los alumnos de diferentes edades trabajen juntos en talleres desarrollando actividades en las que las diferencias de desarrollo se utilicen para potenciar las ayudas y se posibilite el encuentro de estudiantes con intereses semejantes, forma parte de las rupturas de los espacios convencionales de las escuelas. En todos los casos se trata de crear un espacio de mayor apertura y creatividad para romper con las rutinas, de entusiasmo para brindar respuestas que comprometan a los estudiantes y docentes por igual en la búsqueda por generar en el espacio de la escuela un ambiente más generoso, con la inteligencia y la autonomía de unos y de otros.

LA INTEGRACIÓN COMO ESTRATEGIA

Hemos seleccionado para el análisis una estrategia llevada a cabo por los docentes en las aulas, a causa de su valor y de la frecuencia con que los docentes sostienen que la utilizan, aun cuando las razones para hacerlo son disímiles. Nos referimos a la integración.

Entendemos por estrategias de integración en la enseñanza aquellas explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos. Más de una vez, una estrategia de trabajo grupal, como la constituida por la enseñanza en talleres, se justifica porque promueve actividades "de integración", pensando que la sola mención de la estrategia o el formato de la clase la favorecen sin distinguir las actividades requeridas para lograrlo.

En el análisis de las clases de la enseñanza superior pudimos identificar clases que promueven la integración al final de un cuatrimestre o de un curso, como clase de cierre en una suerte de oposición a una clase de apertura o de inicio. Propuesta así, la integración se puede diseñar o reconocer porque los docentes utilizan un caso o relato que permite identificar en sus relaciones numerosos conceptos, temas, ideas, suposiciones a partir de una situación o producto concreto. Cuando los casos son complejos, dilemáticos y muestran una situación real en la que convergen para el análisis datos, conceptos, relaciones paradigmáticas, suelen ser expresiones de los vínculos interdisciplinarios y constituyen una clara propuesta enriquecedora de la comprensión. La integración no les "viene dada" a los docentes, ellos la construyen mediante una mirada experta, crítica en algunas circunstancias, novedosa o profundamente interpretativa. De esta manera, una propuesta de integración al finalizar el curso suele volver a mostrar al docente en toda su experticia por el valor profesional o académico que propone.

Los programas de la materia pueden ser otro de los soportes que utiliza el docente para llevar a cabo la integración. Volver a mirar el programa en una suerte de síntesis permite enriquecer las explicaciones y recentrar aquello que fue diversificado y abierto a lo largo

del curso. Esta propuesta de integración recupera también los enfoques personales, en tanto permite, en un tiempo breve, indicar lo principal según la interpretación del docente, discriminando lo anecdótico o los temas de "borde" de la disciplina, distinguiendo lo importante de aquello que se desdibuja del campo de conocimientos. Podríamos pensar que, en una clase de apertura, los docentes podrían utilizar el programa para mostrar los temas, su complejidad o el enfoque elegido para abordarlos. Sin embargo, a pesar de que el soporte sea el mismo, lo que transforma una estrategia de apertura en otra de cierre o de integración se genera por el tipo de conocimiento adquirido previamente por los estudiantes, por el tipo de vínculo entre los temas que puede realizar el docente una vez desarrollado el campo y por la posibilidad de un tratamiento enriquecido en la síntesis final.

Otros procesos de integración, lejanos o no en el tiempo al cierre de la materia, se ven favorecidos cuando se propone a los estudiantes identificar aquellas cuestiones o conceptos que hayan sido centrales o nodales en un texto, una explicación o un trabajo realizado. Puede tratarse de tres o cuatro cuestiones que, una vez reconocidas, se proponen para relacionar. En esas relaciones los estudiantes encuentran una categoría de mayor nivel de abstracción que las resignifican. En otras oportunidades, los alumnos pueden reconocer un eje que estructura o relaciona los conceptos identificados entre sí. Esos ejes estructurantes también constituyen poderosas herramientas para la integración entre conceptos y también le brindan un nuevo sentido a la relación que se establece. Otras veces el eje estructurante puede ser uno solo y permite resignificar todos los conceptos o sus relaciones. No se trata de establecer nexos, sino de profundizar el análisis realizado dando cuenta, de esa manera, de que los procesos de integración no superficializan sino, por el contrario, favorecen nuevas explicaciones.

También la integración puede favorecerse cuando los docentes analizan desde una perspectiva epistemológica los diferentes temas tratados o las acciones propuestas. Las referencias a la epistemología de la disciplina, a un enfoque que permita entender el caso que se analiza o el ejemplo de que se trata, al área de conocimiento desde la perspectiva del campo de referencia y a sus formas de

construcción o de validación permiten una explicación del hecho que se analiza en un nivel diferente de abstracción, que favorece también nuevas integraciones. Esta circunstancia no nos impide reconocer, sin embargo, que en algunas oportunidades las referencias a la epistemología no generan en los alumnos procesos superiores, sino que son vistas como otras categorías de análisis al mismo nivel que las anteriores explicaciones.

Las alternativas mencionadas no deberían dejar de incluir que, independientemente de la actividad cognitiva propuesta, la integración se estimula, reconoce y reconstruye en el diálogo entre los alumnos y con ellos. Los interrogantes que plantean o la participación que permite exponer su comprensión les resultan fundamentales a los docentes para identificar el valor de esas comprensiones. Por lo tanto, las estrategias desplegadas por los docentes para promover los procesos reflexivos por parte de los estudiantes requieren, en la mayoría de los casos, actuaciones inteligentes, ya sean resoluciones de problemas, interpretaciones o análisis. Los espacios informales, las charlas de pasillo o de café, también son propicios para esas conversaciones abiertas en las que, casi sin proponérselo, los alumnos construyen los procesos de integración.

Las estrategias que despliegan los docentes para favorecer los procesos de integración por parte de los estudiantes son parte de los procesos reflexivos, tales como los procesos de descripción, interpretación o valoración, que deberían estimularse en el aula. Los docentes solemos dar ejemplos, utilizar analogías o metáforas para ayudar a los alumnos en los difíciles y complejos procesos de la comprensión. La integración es una entre tantas estrategias, pero al analizar el campo de conocimientos son esos procesos de mayor abstracción –y no de generalización simplificada– los que permiten dar cuenta de una mejor comprensión de un campo. Sin embargo, en algunas oportunidades también los hilvanos o hilos sueltos nos permiten generar comprensiones originales y creativas. Con esto queremos señalar que la integración no es una camisa de fuerza para rodear o circunscribir un tema ni un ejercicio para proponer a los estudiantes en el momento de la evaluación. Muchas veces, en la evaluación se les solicita a los alumnos que realicen un proceso de integración sin que este proceso se haya llevado a cabo con ante-

rioridad, esto es, en el mismo proceso de enseñanza. Entendemos que difícilmente se integre en esa instancia lo que no se integró en la circunstancia de la enseñanza, ya que no es el lugar para los procesos más complejos del pensar o del entender.

En el campo de la historia o en el de la física, entender un tema o concepto implica entenderlo también en su campo de conocimientos. Éste es un largo recorrido que debería formar parte de nuestras enseñanzas desde el inicio del proceso. Los ejemplos, en tanto son muestras valiosas de un campo, dan cuenta de sus problemas, de sus supuestos y controversias. La integración como estrategia para favorecer la comprensión debe poder ser mostrada a los estudiantes en los procesos del pensamiento, en tanto se configura con cada una de nuestras explicaciones y forma parte de la conversación didáctica, del diálogo que invita a pensar.

Integrar, en las manifestaciones de los docentes, significa que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido. Esto es, que reconozcan su origen, su valor y su vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado histórico, con intereses sociales, con necesidades personales. En síntesis, integrar es, desde la perspectiva del conocimiento, relacionar.

Los diseños curriculares siempre se propusieron relacionar. Lamentablemente, algunas prácticas ponen el acento en que sean los estudiantes los que, en un esfuerzo cognitivo, den cuenta de que pueden hacerlo, y utilizan la evaluación para brindar evidencias de esa integración. Evidentemente, la integración se convierte así en la más fácil expresión del punto de llegada. Sin embargo, entendemos que, para favorecerla, es condición tratarla como punto de partida. Podemos diferenciar, entonces, dos propuestas: integrar los contenidos diversos en las propuestas de enseñanza o pedir a los estudiantes que, una vez que comprendieron, integren lo nuevo aprendido con conocimientos de la realidad social o personal que ya poseían. En la primera, se trata de organizar los contenidos para proveer la integración. En la segunda, se trata de una exigencia referida a los procesos cognitivos de los estudiantes. Si sostenemos que la evaluación debería ser solidaria con las maneras en que se aprendió, difícilmente esta segunda propuesta podría llevarse a cabo.

A lo largo de la historia de la enseñanza, en todos los niveles, han sido muchas las maneras de organización del contenido. Las propuestas tradicionales dieron cuenta de una organización por disciplinas que ha perdurado en el tiempo, aun cuando siempre recibió críticas por parcializar y segmentar los contenidos, establecer fronteras que no son tales entre conocimientos y desconocer los intereses de los estudiantes o las problemáticas sociales. La disyuntiva se plantea entre diseñar un currículo que organice el contenido de acuerdo con la estructura lógica de las disciplinas u organizarlo de acuerdo con un orden que favorezca los procesos comprensivos. Preocupados por la comprensión, debemos reconocer que la progresión temática y la secuencia se establecen a medida que relacionamos los conceptos acorde con proyectos o temas de interés. También recogemos en la historia de la enseñanza propuestas que innovaron en las formas tradicionales de organización incorporando estos formatos. Ejemplos relevantes fueron los Centros de Interés de Decroly, organizados alrededor de los intereses de los estudiantes, el Método de Proyectos diseñado por William Kilpatrick, el Plan Dalton, elaborado por Helen Parkhurst e implementado en la ciudad de Dalton (Massachusetts) en 1920, entre tantas otras modalidades de organización curricular. En todos los casos, fueron genuinas propuestas que alentaron, desde nuevas y creativas maneras de la organización de la enseñanza, procesos más comprensivos, provocativos o interesantes en el acto de aprender.

En síntesis, los diferentes diseños curriculares han ofrecido a lo largo de la historia de la educación ejemplos valiosos de propuestas que se orientan hacia procesos de integración. Sin embargo, también podemos reconocer algunas experiencias que se sustentan en esta necesidad pero no resuelven genuinamente el diseño curricular. Un ejemplo de ello es la reunión de dos disciplinas en un mismo espacio curricular incrementando la carga horaria o recibiendo un nombre genérico que incluye a ambas. Otro consiste en elegir un tema atractivo de la disciplina y analizarlo en profundidad. En ambos casos, aún cuando las intenciones son loables, no se resuelve el proceso de integración.

La idea de integración está en la base misma de los estudios psicológicos que remiten a cómo se aprende, qué es el aprendizaje sig-

nificativo, cómo se integra lo que se sabe con lo nuevo por aprender. Entendemos que conocer no es almacenar datos o conceptos sino comprenderlos, entenderlos en su contexto, saber transferirlos; esto es, integrarlos con lo que ya se sabe, de modo que el conocimiento sea más complejo y relativo. Esto sucede, además, porque el conocimiento está en constante cambio, es provisional, no es fijo y se entiende en sus múltiples relaciones. Para adquirirlo es necesario que los contenidos sean significativos y relevantes.

El desafío de la significatividad

En nuestras prácticas docentes quizás la mayor preocupación, especialmente en los niveles medios de la enseñanza, es el desinterés de los estudiantes, su apatía o indiferencia frente a muchas de las propuestas escolares. Pareciera que lo que se perdió es la significatividad de la actividad. En la búsqueda por encontrar las razones o explicaciones a estos problemas nos encontramos con numerosos trabajos que analizan la cultura de los jóvenes, los espacios de entretenimiento, las actividades que tienen interés para ellos. Si analizamos, por ejemplo, la cultura mediática a la que acceden, es posible reconocer que son consumidores de propuestas fragmentadas, mosaicas, espectaculares, y al mismo tiempo de escaso sentido. Se trata de estímulos que confunden lo superficial con lo esencial, hacen perder el compromiso y la emoción, generando como efecto la desimplicación. Sin embargo, la escuela no es ajena a estas propuestas fragmentadas o de desimplicación. Los espacios separados de las materias o asignaturas, los escasos vínculos entre una y otra, la gran cantidad de información que se pretende que los alumnos aprendan también predisponen a la adquisición de una cultura de escaso sentido. La significatividad, por lo tanto, vuelve a ponerse en el centro del problema.

A la hora de programar actividades significativas para los estudiantes reconocemos que se trata de diseñar aquellas que recuperen la implicación, la emoción. La significatividad social se construye al entender los conocimientos en una trama de relaciones o vínculos, tal como se presentan en el mundo científico y en el acontecer coti-

diano. Los hechos y fenómenos cobran significación según cómo puedan explicar los problemas y en tanto no se desarticulen en conceptos fragmentados. Podemos integrar conocimientos, experiencias, lo que acontece afuera de la escuela, los intereses sociales y personales. Para ello hay que elegir problemas o temas que lo posibiliten. Confrontarlos en una parrilla o estructura que contenga los conceptos, ideas o principios que se seleccionaron para el trabajo del año nos permitirá controlar el avance o cobertura de los temas tratados. Un buen tema o problema puede permitir una gran cobertura curricular, además de dotar de significatividad al proceso de conocer. El proceso de selección debe ser confeccionado para los jóvenes y con ellos, haciendo un análisis de los problemas del mundo real. Los profesores deberán, una vez finalizado el proceso de selección, proyectar las actividades que permitirán abordar los temas en su complejidad, reconocer los posibles nuevos temas, ideas y conceptos implicados y las experiencias o tareas que pueden realizar los estudiantes para permitir que el tratamiento les resulte atrayente.

De esta manera se integran cuatro tipos de conocimientos: personales, sociales, explicativos y técnicos. Los personales se vinculan con los intereses y experiencias previas; los sociales se relacionan con los problemas de las comunidades locales, regionales y del mundo; los explicativos nos remiten a los conceptos involucrados en las disciplinas, al conocimiento popular, al sentido común; y finalmente los técnicos remiten a las maneras de expresar y dar cuenta de las formas de abordar esos conocimientos, comunicar los análisis o resultados del acto de conocer. En las diferentes propuestas de integración el compromiso de los docentes con el tema o problema implica su tratamiento en profundidad y su vinculación con otros. Para los estudiantes, implica trabajar juntos buscando alternativas, caminos o recorridos posibles según intereses y posibilidades. Diseños de este tipo son complejos, laboriosos pero altamente estimulantes para unos y para otros en tanto recuperan el interés por enseñar y el interés por aprender.

LA NARRACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Los estudios acerca de la narración en la enseñanza, su sentido y naturaleza han sido abordados por Jerome Bruner (1988) y permitieron no sólo identificar el origen de muchas de las dificultades de la comprensión de nuestros alumnos, sino también reconocer el recorte particular con el que transformábamos el curriculum, en tanto sólo incluíamos en él la modalidad lógico-científica. Basada en su preocupación por la condición humana, la modalidad narrativa se ocupa de las intenciones de las acciones de los hombres. Aprendemos –de los relatos y en los relatos– una narrativa que busca la abstracción no con niveles cada vez más lógicos de pensamiento, sino con formas cada vez más comprensivas y más humanas.

El análisis del oficio desde la perspectiva de la narración

Los relatos de los docentes como interpretaciones del mundo se constituyen en interpretaciones pedagógicas que producen textos pedagógicos. En clases analizadas, el relato de una anécdota, de aquello que haya sorprendido en las prácticas de enseñanza, da cuenta de sus preocupaciones e incomprensiones. Las experiencias prácticas, las situaciones en las que se haya cuestionado la autoridad docente, las diferencias en la participación de los alumnos, las incomprensiones inéditas, las falsas relaciones entre los aspectos teóricos y prácticos en la enseñanza de una disciplina se almacenan e impactan en la vida de los docentes. Dar lugar a esos recuerdos permite que los docentes generen relatos de sus experiencias prácticas e inicien un trabajo interpretativo. Reflexionar en torno a las prácticas tratando de encontrar puentes con la teoría permite entenderlas en el marco de las teorías pedagógicas y didácticas, y modificarlas o transformarlas. Se trata de entablar diálogos genuinos en propuestas en las que las narraciones acuden en nuestra ayuda para entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio.

Hace ya un tiempo, el escritor español Juan Eduardo Zúñiga escribía un texto al que llamó "Miles de ojos cegados" (2003). Trataba de un cruel episodio del siglo X en el que los vencidos en una batalla fueron tomados prisioneros y condenados a la ceguera. El Emperador Basilio II mandó cegar a los prisioneros búlgaros, pero a uno de cada veinte sólo le quitaba un ojo para que pudiera servir de guía a sus compañeros y regresar a Bulgaria. El monarca griego persiguió una crueldad refinada: no sólo inutilizaba para la guerra a esos hombres, sino que los reducía al silencio, porque el relato que pudieran hacer de la batalla, de lo sucedido, no tendría la fuerza convincente de los ojos que diesen su intensidad a las palabras, ya que las pupilas inmóviles no retendrían la atención del interlocutor. El malvado bizantino, relata Zúñiga, condenó a Samuil a gobernar hombres incompletos, la peor afrenta a un soberano. Esta afrenta implica no poder ver y crear con los gobernados la obra común, estar rodeado de indiferencia, de desinterés y de ojos vacíos como tienen los súbditos a los que se les ha negado la visión política. Basilio II anticipó en su barbarie formas modernas de gobierno.

Éste es un ejemplo de cómo podemos en los salones de clase, a través de una fábula moral, dar cuenta de la fuerza real y simbólica de la visión y de la ceguera.

Los docentes expertos son maestros en transformar un currículum de fuerte estructuración lógica en fragmentos de narraciones que permiten dotar de sentido a una disciplina. Interpretan estos textos con sentido pedagógico y logran que los estudiantes comprendan. No se trata de pensar que hoy en la clase contamos cuentos sino de entender que para dotar de sentido nuestras explicaciones acerca de la ciencia y de la cultura necesitamos recuperar frente a los diferentes temas su fuerte sentido narrativo. Por otra parte, algunos relatos contienen el aura de los suprarrelatos.

El suprarrelato reside en el relato sin que por ello deba ser confundido con la trama o argumento, ni tampoco lo que suele entenderse por contenido. Se trata más bien del resplandor que emana del relato y que, más que la lectura, ilumina al lector, la vida del lector, de cada lector, con la persistencia de la luz de una estrella ya extinguida. Es consustancial a la expresión verbal por lo que, al ser interiorizado, hace de la lec-

tura una experiencia personalizada, distinta para cada lector (Goytisolo, 2003: 11).

Entendemos a los suprarrelatos como relatos que tanto por su calidad de escritura como por su conmovedor mensaje, nos permiten conocer mejor nuestra dimensión humana. No se distinguen por la lectura fácil, atractiva o atrapante, aun cuando éstos puedan ser rasgos incluidos en la apreciación del relato, sino por la reflexión que nos inspiran y porque, luego de su lectura, nuestro modo de ver el mundo o a nosotros mismos ha cambiado. Algunos de esos relatos, incluidos en los cursos, permiten entender mejor la dimensión moral de la enseñanza. Cada docente, al elegirlos, da cuenta también de los relatos que significan para él los mejores textos a la hora de enseñar.

Otros estudios de interés, analizando la estructura de los cuentos de hadas, desarrollan la hipótesis de que los niños aprenden con facilidad conceptos abstractos de oposición binaria: valentía versus cobardía, amor versus odio, seguridad versus peligro, etc. No son objetos concretos sino pares de conceptos que los niños utilizan y que les permiten dotar de sentido al mundo. Esas abstracciones constituyen elementos importantes para comprender los relatos. Para hacer más atractivo o más comprensible el conocimiento escolar, quizás habría que reconocer en el currículum aquellas exposiciones o desarrollos que permitan una organización en función de pares abstractos binarios (Egan, 1998).

Las variaciones en el arte de narrar

"Que una actriz no sea la autora de la obra no hace el papel menos suyo."

SUSAN SONTAG

En clases expositivas analizadas en la enseñanza superior hemos podido reconocer que los docentes recurren en muchos momentos a una secuencia lineal progresiva como la manera más sencilla de narrar. La linealidad de la secuencia, sin embargo, puede

generar una interpretación encadenada de causas y efectos a la hora de entender un tema o problema. El suspenso, la ironía o la paradoja, adoptados al final del relato, pueden romper una interpretación pobre. Las secuencias progresivas no lineales, por tanto, pueden favorecer mejores comprensiones en diferentes campos de las ciencias sociales. Los ejes de progresión pueden ser niveles de análisis, conceptos, ejemplos. En otras oportunidades hemos podido reconocer variaciones del discurso narrativo en tanto el docente estructura su clase en oposición a un abordaje, un tema o enfoque. En esos casos, el discurso se desarrolla dando ejemplos, señalando debilidades, advirtiendo sobre simplificaciones. Toda la clase se organiza alrededor de la crítica a un modelo o perspectiva y lo hace con fuerza argumentativa. En la enseñanza de la didáctica, la "lectura" de la clase al finalizar la misma, a partir de las mismas dimensiones enseñadas, nos permite reconocer una clase que enseña aquello que es posible y legítimo para ser enseñado.

En fin, podemos reconocer un importante número de variaciones narrativas en la clase. Hemos dado sólo algunos ejemplos. Pensar la clase desde las variaciones narrativas y no desde las estructuras de las disciplinas nos permite entender la importancia de reconocer, simplemente, nuevas dimensiones enmarcadas en cuestiones relativas al enseñar y aprender. Cabe reconocer que las variaciones no refieren a los estilos de los docentes ni cuestionan la propiedad de sus discursos, sino al acto de creación que implica elegir las mejores articulaciones entre el contenido y la enseñanza dotando de fuerza explicativa al relato del docente.

LA PREGUNTA

En las explicaciones que los docentes despliegan en sus clases, más de una vez realizan preguntas para facilitar la comprensión o para reconocer si los estudiantes comprenden. Otras veces las preguntas son verdaderos desafíos cognitivos, invitaciones para que se cuestionen y se desplieguen los interrogantes más atrevidos o más provocativos.

Los diferentes tipos de preguntas

Para iniciar la clase podemos sugerir preguntas que estimulen el recuerdo del tema en cuestión o que den sentido a la clase que se desarrollará a continuación. Estamos aludiendo a dos cuestiones diferentes. En un caso, el tema fue analizado en años o ciclos anteriores y se trata de su profundización; en otro, el tema es nuevo en el currículo. Es al comienzo de la clase y se trata de dotar de sentido a lo nuevo por aprender. La pregunta inicial debería aludir al campo de trabajo en cuestión, ubicando al nuevo tema en un plano general para que después se pueda focalizar en sus aspectos particulares a medida que sea desarrollado.

Las preguntas en el desarrollo de la clase permiten conectar lo nuevo con lo que ya se sabe o sabía, pero a diferencia de las preguntas iniciales, en las que simplemente se dota de sentido a lo nuevo por aprender, aquí estamos iniciando un proceso de mayor profundización. Nos detenemos en las características comunes o en las no comunes. Estas diferencias de rasgos pueden llevar a un proceso de búsqueda y, en estos casos, es importante el tipo de fuentes del que disponemos para poner al alcance de los estudiantes. La búsqueda de razones para justificar los rasgos comunes o no comunes puede dar lugar a una nueva serie o secuencia didáctica. Las preguntas pueden incitar a buscar soluciones y pueden ayudar a elegir las mejores soluciones o simplemente la mejor.

Las preguntas finales pueden favorecer procesos de síntesis o conclusiones, o anticipar el próximo tema y prever el contenido de la clase siguiente.

Tratar de que los estudiantes "piensen bien" es un desafío constante de la enseñanza. Esto implica que piensen liberándose de prejuicios, que busquen razones, que relacionen adecuadamente. Por el contrario, muchas veces podemos recordar preguntas formuladas por los docentes que desorientaban a los alumnos o que difícilmente se entendían, dada su carga de complejidad. Valoramos las preguntas que orientan y ayudan a pensar y, en ese sentido, podemos reconocer tres tipos diferentes, al igual que los momentos de la clase: preguntas referidas a la cognición, a la metacognición y al nivel epistémico.

Las preguntas que aluden a la cognición refieren a los conceptos, datos que se han explicado, información que se desarrolla. Se trata del nivel de contenido y su adquisición. Las preguntas de los docentes permitirán, tanto a los alumnos como al mismo docente, entender si se ha comprendido la información desplegada. "¿Por qué crees que esto pasó?" es un ejemplo de este tipo de preguntas que no sólo permite reconocer la posibilidad de plantear una hipótesis adecuada sino, simplemente, de pensar en el tema que se desarrolla.

Las preguntas metacognitivas refieren a la ayuda que podemos brindar como docentes para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado, qué se relacionó con qué, si se han producido síntesis o procesos de generalización adecuados. Orientados por las preguntas, los estudiantes podrán revisar sus procesos cognitivos. También podemos mostrar nuestros propios procesos cognitivos para ayudar a los estudiantes a reconocer los suyos desde las diferencias. Entendemos que enseñar metacognitivamente es reconocer el valor de generar cada vez mejores procesos de pensamiento. La metacognición no es un trabajo circunscripto a una modalidad de pensamiento que se promueve en soledad, ni el de los estudiantes ni el de los docentes. Se desarrolla en las aulas y debe integrarse a las estrategias que los docentes utilizan para favorecer la cognición. Desde esa perspectiva, podríamos inscribir la preocupación en el desarrollo del pensamiento. Cada vez que enseñamos algún tema del currículum deseamos que los estudiantes lo inscriban en el marco de sus deseos de estar informados, consideren y valoren su importancia relativa, reconozcan las evidencias que sostuvimos en la explicación, tiendan a reservarse los juicios, toleren la ambigüedad, tengan un escepticismo saludable, respeten diferentes ideas en relación con el tema, busquen nuevas relaciones. Se trata de una serie de actitudes asociadas con el pensamiento reflexivo y crítico. Éste puede cultivarse si hacemos hincapié en él, lo promovemos mediante preguntas o contraejemplos, reconociendo puntos de vista divergentes o explicaciones razonables en perspectivas encontradas. Todas estas actividades cognitivas pueden desplegarse con el desarrollo de contenidos, y se puede hacer referencia a ellas. En un aula en la que se cultivan el pensamiento y la reflexión, se buscan evidencias, se estimula la adopción de puntos de vista y se respetan

las diferencias. Seguramente, esto permite una comprensión más profunda de los temas que se desarrollan, estimula la habilidad creciente para utilizar eficazmente procesos cognitivos y una disposición que alienta la adquisición de nuevos conocimientos. Son los docentes, que reconocen sus propios procesos cognitivos, quienes pueden ayudar a sus estudiantes a cultivar una disposición favorable para la reflexión en la que se incluye la metacognición.

Las preguntas epistémicas refieren a la ayuda que podemos brindar para que los estudiantes entiendan los límites del conocimiento en el tema en cuestión, su provisionalidad, cómo se obtuvo ese conocimiento en el campo, los debates en torno a él.

Otra manera de pensar las preguntas se refiere al nivel de complejidad que representan para los estudiantes. Las preguntas más simples, las que podríamos enmarcar en un primer nivel de complejidad, son las que se dirigen a la opinión. Indagar en torno al parecer difícilmente deje afuera a algún estudiante dado que éste es estrictamente personal. Lamentablemente, pueden ser utilizadas engañosamente cuando se solicita la opinión del estudiante en relación a un descubrimiento científico. Entendemos que estas preguntas de opinión no se formulan para reconocer los conocimientos adquiridos sino para ayudar a que los estudiantes expresen su voz y pensamiento, por lo que el parecer debe ser alentado sin restricciones. Sólo en aquellas oportunidades en que necesite ser revisado desde una perspectiva moral, el docente podrán mostrar, en otras circunstancias y con otros ejemplos, las consecuencias o los problemas de la opinión emanada.

- Un segundo nivel de preguntas remite a la diferenciación o análisis. Se trata de preguntas que no aluden a la información obtenida sino a una reflexión inteligente en torno a causas, consecuencias, relaciones, orden y prioridades, hipótesis, posibles soluciones. El
- tercer nivel de preguntas se dirige a la evaluación que realizan los estudiantes para juzgar la mejor solución, el camino más eficaz (que obtiene mejor los propósitos planteados), el mejor curso de acción.
- El cuarto nivel de preguntas se dirige a provocar abstracciones o teorizaciones. Escapa del análisis de tema y se dirige fuera de él. Procura alcanzar definiciones o desarrollos teóricos. Los cuatro niveles de preguntas evitan aquellas que simplemente se contestan

por azar, son demasiado sugerentes, llevan a que se conteste por sí o por no o son tan amplias que llevarían a contestar con todos los conocimientos adquiridos.

En todos los casos descritos hasta el momento hemos pensado en las preguntas desde la perspectiva de la ayuda para favorecer procesos constructivos por parte de los estudiantes pero, en algunas circunstancias, las preguntas se transforman en un lugar temido o inhibitorio. Se trata de preguntas que, en vez de estar dirigidas a todos los niños o jóvenes, se dirigen a alguno en particular. Para el niño o la niña distraídos o tímidos esta pregunta puede ser el lugar de la vergüenza o del estigma. Por ello es que las preguntas no deberían ser confeccionadas para un alumno sino verdaderas invitaciones para pensar para el conjunto de los niños o jóvenes. Los docentes deberán con el tiempo diferenciar a los estudiantes que tienen respuestas pero su nivel de autocrítica les impide manifestarlas, de los que tienen respuestas parciales y de los que quieren, saben o pueden responder con holgura. Ayudar a unos y a otros, dar lugar a diferentes respuestas forman parte de la difícil tarea de los docentes. Así como la confección de buenas preguntas requiere un trabajo riguroso y sistemático, el dar la palabra requiere observación, ayuda y estímulo.

Entendemos que la pregunta cobra sentido si ayuda a comprender mejor, favorece los procesos de transferencia y estimula la construcción de niveles cada vez más complejos del pensar. La buena pregunta ayuda y no entorpece, entusiasma y no inhibe, estimula y no atemoriza. Se basa en la confianza y en el deseo por parte de los docentes de que sus alumnos aprendan y comprendan, y se transforma en un verdadero desafío de la cognición para los estudiantes. Pero este panorama reflexivo no puede dejar de lado el lugar que la emoción guarda en relación con el conocimiento.

LAS EMOCIONES Y EL CONOCIMIENTO

Las experiencias estéticas, como escuchar una obra musical, ver un cuadro, una obra arquitectónica o una pieza de teatro, nos pueden emocionar o conmover. ¿Cómo las valoramos? Cuando surge en

nosotros la apreciación, el placer de contemplar o escuchar una obra, de tal modo que podemos repetir esa experiencia cientos de veces sin cansarnos, podemos reconocer que se estimula la imaginación, se genera la capacidad de traducir las cualidades de la experiencia a una forma hablada o escrita.

Las artes plantean a los estudiantes el reto de hablar de lo que han visto, les ofrecen oportunidades, licencias y estímulo para que usen el lenguaje sin someterse a las limitaciones de la descripción literal. Esta libertad les permite liberar sus emociones y su imaginación (Eisner, 2004: 119).

Las artes, como cualquier propuesta curricular, permiten reconocer si hemos podido enseñarles a los estudiantes el deseo de seguir aprendiendo. El objetivo de la educación es activar el interés con la suficiente fuerza como para que los estudiantes quieran seguir aprendiendo, disfrutando o emocionándose. En síntesis, los programas de educación artística logran, al crear imágenes sensibles e imaginativas, favorecer la percepción de cualidades que permiten su descripción de manera inteligente, la mayoría de las veces utilizando metáforas y licencias poéticas, estimulando el deseo de seguir aprendiendo y de seguir emocionándose. Sin embargo, no es privativo de las artes reconocer que los estudiantes encuentran el goce por aprender. A los docentes nos resulta más fácil distinguirlo en este campo, pero para nosotros debería ser la manera en la que reconocemos si hemos logrado despertar en nuestros estudiantes el placer o la necesidad de conocer.

La música y el enriquecimiento en las disciplinas

Probablemente, si pretendemos enseñar alguna obra estética, ya sea un cuadro o una obra musical, en toda su complejidad, señalaremos características de la vida del creador, el tiempo y el espacio en que se inscribe la obra, su impacto o simplemente la relación con otras obras y autores del mismo período. Esta configuración del contexto permite encontrar el significado de la obra o su relevancia enriqueciendo la experiencia estética, concebida como apreciación.

Más de una vez los docentes dicen: "En la escuela hay un profesor que se ocupa de la enseñanza de la música. Yo siempre fui desafiado..." Independientemente de los estereotipos que se crearon y que nos instalaron en un lugar que nos dejó inhabilitados en las clases de música, hoy reconocemos que el lugar de la inteligencia musical no es necesariamente el productivo: cantar o interpretar un instrumento. Otras son las actividades que conducen a cultivar la apreciación estética musical y ninguna de ellas va en desmedro de la formación que provee el aprendizaje de un instrumento o la iniciación en el estudio de la música o el canto. Tanto unas como otras pueden ser llevadas adelante por los maestros que se han formado y especializado en el campo de la música.

En las aulas, muchas son las oportunidades que favorecen la apreciación musical y que pueden estar a cargo de los docentes no especializados en ella. En las clases de historia, al estudiar un período determinado, es significativo reconocer aquello que se creaba o escuchaba. En las clases de geografía, la música de las regiones estudiadas nos permite entender y apreciar las diferentes culturas. En una obra musical pueden reconocerse repeticiones y una estructura que posibilita una interpretación matemática. La relación de la obra musical con la geografía, la historia o la matemática crea un espacio de apreciación único que permite trascender las disciplinas y entender de manera más genuina los problemas del conocimiento. Las relaciones entre disciplinas que se pueden llevar a cabo en las clases, aunque no permitan tratamientos interdisciplinarios, favorecen una comprensión más compleja e interesante de los temas tratados. Por otra parte, el estudio de las biografías de los grandes compositores, pintores, escultores y arquitectos, hombres y mujeres del arte, nos permite, en más de una oportunidad, entender las vicisitudes de los creadores, los contextos en los que vivieron, el impacto de sus obras en su época, su significación como producción o como ruptura entre producciones contemporáneas. Las biografías nos permiten con frecuencia el desarrollo de clases con profunda significación moral.

Las relaciones entre contenidos y disciplinas del currículo, cuando incorporan experiencias estéticas, incluyen las emociones, el placer de la escucha o la contemplación, que a su vez liberan la ima-

ginación creativa. Los docentes especializados en música o plástica pueden diseñar estos espacios, pero es en las clases cotidianas de los maestros donde el impacto de estas apreciaciones cobra nueva vitalidad. Si en casa escuchamos música: ¿por qué no en el aula, en situaciones planificadas para ello? Quizás sean oportunos los momentos en que los estudiantes dibujan o pintan, pero también intercalados como verdaderos espacios apreciativos, cuando enseñamos un momento histórico, un lugar del planeta, una sociedad o una cultura, y también cuando simple y sencillamente elegimos una bella obra que nos sensibiliza y queremos desplegar en nuestros estudiantes esa sensibilidad. Es posible que podamos asociar la música con un estado de ánimo, un lugar o un momento, y que podamos enseñar a partir de la relación que establecemos entre la música y el contenido.

Una experiencia singular

El pianista argentino Daniel Barenboim unió dos mundos en conflicto y enseñó a partir de la música que los hombres y mujeres pueden encontrar un escenario de paz y convivencia. Desde hace varios años reúne a jóvenes músicos en un taller llamado el *West Eastern Divan*. El taller se implementó ya en Chicago, en Weimar y en Sevilla. Reúne a jóvenes cristianos, árabes y judíos en torno a la música. Se trata de la conformación de una orquesta de ochenta jóvenes que sueñan con la pacificación del Medio Oriente. Los músicos proceden de todos los países árabes en conflicto y también de Israel. El proyecto cuenta con una carta fundacional elaborada por Barenboim y el intelectual palestino Edward Said en la que se propone:

Trascender la dimensión puramente musical para erigirse en foro de diálogo y reflexión en torno del problema palestino-israelí, dando cabida a las inquietudes y reflexiones de nuevas generaciones de artistas llamados a participar de manera activa en el futuro político y cultural de los pueblos.

El relato de esta experiencia ayuda a los estudiantes a entender y debatir el sentido de la vida y la búsqueda de la humanidad por un

mundo que comprenda que las diferencias nos unen más de lo que nos separan, porque son las que permiten encontrar la esencia de la condición humana, los rasgos particulares, las apreciaciones diferentes, el respeto por el otro y el poder aprender de él.

EL OFICIO EN ACCIÓN: CONSTRUIR ACTIVIDADES, SELECCIONAR CASOS, PLANTEAR PROBLEMAS

En cada área de conocimiento y en cada nivel de la enseñanza nos preguntamos cómo hacer, desde la docencia, para provocar aprendizajes más duraderos, más profundos, que recuperen el entusiasmo por aprender. El relato de casos, experiencias, biografías, la presentación de enigmas o situaciones sorprendentes, nos ayudan siempre a desarrollar la exposición de un tema o problema. Sin embargo, los procesos de apropiación del conocimiento son más complejos: el aprendizaje no es automático, y no es una certeza indiscutible que se aprenda porque alguien nos enseñe, aun cuando lo haga bien. Lo que se sabe (y se sabe mal, por ejemplo) suele ser resistente a nuevas comprensiones. La transferencia de los conocimientos aprendidos en un contexto y en una situación a otro contexto y a otra situación no es sencilla si no generamos en los alumnos procesos de abstracción que la posibiliten. En síntesis, la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no sólo cuando reciben nueva información.

LAS ACTIVIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Las actividades se instalan en un continuo que se inscribe en un *método* y en la secuencia con la que presentamos un tema, lo desarrollamos y pretendemos que se comprenda. Se trata del proceso que elegimos para enseñar algo.

En el marco del método que privilegamos, podemos iniciar el tratamiento del tema elegido con alguna *estrategia* que presente, por ejemplo, la vida de un científico vinculado directa y estrechamente con el tema que pretendemos desarrollar. Esa estrategia de inicio podría desplegarse de manera indirecta mediante la lectura de un documento que premia la labor del científico elegido. Rodeamos así el tema y le otorgamos significación. Podemos así diferenciar las estrategias de presentación, información, comunicación, análisis, síntesis, etc.

Las *estrategias*, como curso de acción que permite la implementación del método, implican una secuencia, difieren en el proceso de construcción del conocimiento y se van entrelazando con el objeto de favorecer una comprensión cabal. Seguramente, la edad de los estudiantes, sus intereses, su entorno cultural, las tradiciones de la enseñanza en el área, el acceso a las fuentes nos orientarán para elegir la secuencia más adecuada. Elegido el método, planeada la secuencia, diseñamos las estrategias para los diferentes momentos y proponemos actividades.

En la definición de las estrategias también ponemos en juego *modelos*, es decir proyectos basados en una concepción de aprendizaje que orienta las actividades que el docente despliega y propone a sus estudiantes. Los modelos, sin embargo, no sustituyen ni dejan de reflejar las cualidades comunicativas de los docentes, sus conocimientos, la pasión que generan en las situaciones de aprender. Por ejemplo, podemos partir de un modelo de aprendizaje cooperativo y desarrollar estrategias que estimulen el trabajo en equipos o grupos con una meta común; o el modelo de aprendizaje basado en la indagación, en el que las diferentes actividades se centran en aprender a resolver problemas y preguntas basándose en la observación de hechos y relaciones. Ello implica reunir datos, identificar interrogantes, formular y evaluar hipótesis, generalizar. En todos los

casos se trata de un continuo, referido a un curso de acción planeado o anticipado, en el que hoy proponemos identificar las diferentes actividades que favorecen la comprensión.

Tina Blythe (1999) describe la comprensión como la posibilidad de llevar a cabo en torno a un tema actividades que requieren pensamiento, tales como: dar explicaciones, encontrar pruebas y ejemplos, generalizar, realizar analogías, representar el tema de una forma diferente. Para lograr esta comprensión el docente puede iniciar su trabajo preguntando a los estudiantes: *¿por qué?*, *¿cómo se comparan?*, *¿qué pasaría si...?*, *¿cómo lo sabés?* Estas preguntas desplegarán actividades cognitivas de singular valor.

Las actividades se pueden enmarcar tanto en un obrar práctico como en la reflexión en torno a él. Pensar cómo resolvimos una tarea es una tarea más que, seguramente, ayudará a entenderla con un mayor nivel de complejidad. Pero no se trata de una "pesadilla introspectiva" (Mateos, 2001: 105). Habría que evitar que las explicaciones en torno a la tarea sean tan complicadas que oscurezcan la comprensión en vez de facilitarla o mejorarla.

También en el obrar, que implica la realización de tareas, podemos identificar tanto la acción espontánea del estudiante como la ejecución de una tarea programada o delineada por el docente. Por otra parte, la ejecución puede carecer de sentido para el que la realiza o, por el contrario, tener clara significación. Las acciones pueden guardar un orden y una conexión, o carecer de ellos. Es interesante reconocer que las acciones pueden crear un automatismo sin que se haya pretendido que se adquieran así, pueden generarse por ensayo y error o pueden estar inscriptas en una representación simbólica del curso de acción que se pretende desplegar.

¿Resolvemos la actividad?

A veces, proponemos a los estudiantes actividades de lo más variadas, interesantes y creativas. Nos imaginamos cómo resolverlas y los desafíos o procesos de reflexión, análisis, síntesis o integración que generan. La mayor provocación consiste en prever los procesos cognitivos que los estudiantes desplegarán. Seguramente son

diferentes a los nuestros, al igual que la manera en que ellos los encararán. El análisis de la dificultad, la comprensión del origen de los errores y la posibilidad de orientar o ayudar, según los casos, en las ejecuciones o resoluciones, se ven posibilitados si antes los docentes ejecutamos las actividades solicitadas. Esto nos enfrenta con algunas propuestas creativas que implican "sobrecargas cognitivas ilegítimas". Esto es, solicitar a los alumnos que resuelvan lo irresoluble. Para controlar esta sobrecarga proponemos realizar siempre las actividades. Sólo así, además, podemos orientar y brindar consejos prácticos para la resolución.

Una vez ejecutadas las actividades, es interesante reconocer si en esa ejecución se utilizaron destrezas y conocimientos que no son los impartidos sino fruto de conocimientos anteriores, intereses particulares o experiencias pasadas.

Las consignas de trabajo

Más de una vez solicitamos a los estudiantes que extraigan conclusiones, que fundamenten, analicen y comparen. Estas consignas son seguramente interpretables y tienen para nosotros resoluciones apropiadas y de las otras. Es sustantivo aclarar, en cada caso, qué entendemos por cada una de las actividades y qué espacio contempla su resolución. Por otra parte, también podemos inducir a los estudiantes a que contesten por azar. Esto se da cuando las preguntas se plantean por la afirmativa o la negativa. Resolver las actividades, por parte de los docentes, es el mejor reaseguro para conocer la dificultad que demandan y poder orientar a los estudiantes.

Las actividades y los objetivos de la enseñanza

Las actividades que los docentes programan difieren según los propósitos que se persigan a lo largo de la clase. En el espacio de una hora y en relación con la enseñanza de una poesía, un docente puede pretender una apreciación estética, reconocer la vida de su autor tanto en sus aspectos biográficos como en el contexto social o

literario, su influencia en otros autores contemporáneos, el aprendizaje de la métrica, la rima y las metáforas, etc. Esta complejidad de temas y cuestiones se planteará mediante objetivos diferentes que requieren cada uno estrategias diferentes y acciones diversas. Sin embargo, esta discriminación de objetivos y las acciones correspondientes no debería hacernos perder de vista que cuanto más complejo es el tema, más requiere que prestemos atención a la totalidad y no sólo a las partes. Los objetivos, además, deben ser flexibles, en tanto se inscriben en amplios propósitos que nos muestran el valor de captar situaciones o inquietudes imprevistas. Tener objetivos pre-determinados, elegir métodos rigurosos y diseñar de manera inamovible acciones para cumplirlos no siempre es la manera más eficaz de guiar el proceso del aprender. Por otra parte, es de interés también proponer, todas las veces que sea posible, actividades variadas para alcanzar un mismo objetivo. Esto permite que los alumnos puedan optar por la realización de la actividad que más les interese o motive y favorece la multiplicidad de propuestas en el mismo salón de clase. La variación permite, en más de una oportunidad, avanzar en una comprensión más compleja del mismo tema o problema.

La tarea del docente durante la resolución de la actividad

Es probable que la primera tarea de los docentes a la hora de proponer a los estudiantes que lleven a la práctica una actividad sea reconocer si ellos comprendieron la consigna referida a la tarea. Luego podrán estimar y comunicar el tiempo asignado para la resolución y monitorear si es el adecuado con el objeto de realizar ajustes en caso de que sea necesario. Es posible que el tiempo que se asigna sea, para los estudiantes, un indicador más de la complejidad de la tarea. La ayuda óptima es una de las tantas preocupaciones del trabajo del docente: supervisar las actividades para reorientar los procesos cuando son erróneos, alentar a los estudiantes para su realización frente a las inseguridades y favorecer la concreción de mejores resoluciones en todos los casos.

La variedad de las actividades, la originalidad de las propuestas para evitar la rutinización desafiando los procesos cognitivos y el

estímulo para que cada alumno se involucre de manera responsable en la concreción no tienen recetas, y forman parte del complejo y maravilloso oficio de enseñar.

LOS CASOS EN LA ENSEÑANZA

Otros diseños narrativos, tanto en los estudios del curriculum universitario como en los discursos de las clases o en diseños de investigación, muestran la eficacia del tratamiento de casos para favorecer los procesos comprensivos. Entre los más conocidos podemos citar los de la Escuela de Negocios de Harvard, las reflexiones de Bruner referidas a los relatos judiciales como narrativa (Bruner, 2002: 59-60), los de la enseñanza de la medicina por medio de casos en distintas universidades argentinas y extranjeras.

También encontramos investigaciones de metodología de la enseñanza que describen los estudios de casos como una nueva estrategia de enseñanza. Enseñar mediante el estudio y análisis de casos nos ofrece una estrategia novedosa e interesante para el tratamiento de temas y problemas del currículo. Si los casos son bien seleccionados, seguramente se verá favorecida la comprensión del tema que los mismos encierran. Ésta es la principal razón por la que sostenemos el valor de la estrategia. Los casos nos ayudan a conocer pero también constituyen por sí mismos conocimiento. Casos bien seleccionados o contruidos nos permiten tratar temas que por su complejidad difícilmente nos atreveríamos a abordar. Además, despiertan el interés personal de profesores y alumnos, y pueden ser invitaciones para seguir pensando, para favorecer el recuerdo y suscitar –si el tema lo posibilita– la emoción.

Dos son las perspectivas de trabajo para planear los casos: la primera consiste en seleccionar casos reales y la segunda, en construirlos para la enseñanza. En ambas situaciones la estrategia de trabajo mediante casos puede ser una manera de abordar un tema o, superando la estrategia particular, constituir la propuesta metodológica elegida para el tratamiento de una asignatura por entero. Los casos son una invitación para pensar, entendiendo que el pensamiento, la reflexión, son procesos inherentes a la condición huma-

na que implican creer, suponer, conjeturar, adivinar, buscar razones, idear, inventar. Las cualidades de los buenos casos consisten en estimular el pensamiento, la búsqueda de razones y el deleite o el placer por esta misma actividad. En el buen pensar se integran el texto y el contexto, lo simple y lo complejo, lo objetivo y lo subjetivo.

¿Qué es un caso y qué no lo es?

El caso es una herramienta o un instrumento para la enseñanza de un tema. La forma que adopta es una narración, esto es, un relato en el que se cuenta una historia, se describe cómo aconteció un suceso. Al elegir un caso para el tratamiento de un tema en una disciplina o área de conocimiento se involucran cuestiones de otras disciplinas o áreas, en tanto los problemas o los hechos de la realidad difícilmente se puedan circunscribir a una sola. Por lo tanto, los casos son esencialmente interdisciplinarios. Los buenos casos encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución. No se trata solamente de elegir una estrategia que hace más vívida o comprensible la enseñanza, sino de estimular el pensamiento y la reflexión. Por ello, los casos inscriben o plantean verdaderos problemas. No se trata de una estrategia para resolverlos sino de la elección de una estrategia que dé sentido a un interrogante genuino permitiendo abordar los temas en toda su complejidad. Se trata de incorporar en la vida del aula una pequeña parcela de la realidad. El problema que nos planteamos los docentes es: ¿cuál es la realidad que merece ser llevada al aula para su tratamiento en profundidad? La respuesta que demos implica un proceso de selección de temas y de jerarquización de los mismos. Identificamos un tema entre otros, lo privilegamos y decidimos que vale la pena tratarlo de otro modo, utilizar más tiempo, trabajarlo con mayor profundidad.

El aprendizaje requiere tiempo, y trabajar con casos requiere tiempos prolongados para dar el espacio y la oportunidad para pensar, para buscar nuevas fuentes de análisis y para conjeturar o responder al dilema que se plantea. Las posibilidades de recurrir a diferentes elementos teóricos o fuentes son amplias y ricas.

Deberíamos contar con un relato que incluya personas de carne y hueso que viven esta experiencia, dotarla de un claro sentido dilemático al entender la complejidad del problema a partir de vivencias o las consecuencias morales que plantea. A partir de esa narrativa se podrá orientar el estudio de la complejidad, elaborando preguntas que amplíen y enriquezcan el estudio. Esto significa que a partir de los elementos descriptos se podría construir un caso.

¿Cómo llevar a la práctica esta estrategia en el aula?

Los casos deben tender un puente con los temas relevantes del currículo que se pretende enseñar. Es probable que, dada la complejidad de los hechos reales, el caso pueda guardar relación con varios de ellos, pero la mayor preocupación consiste en que se trate de temas sustantivos o relevantes del currículo. Como los casos se presentan en forma de narraciones, la narrativa que encierran debe ser de calidad, no solamente por su correcta expresión escrita sino también por ser atrapante, por contener una escritura "luminosa" y el aura de la escritura que invita a continuar leyendo. Un buen caso provoca la discusión, incita a tomar partido, a reconocer controversias y a la búsqueda de mejores razones para continuar analizándolo. Despierta el interés de los estudiantes y los desafía a pensar.

En primer lugar, se podrá seleccionar el tema del currículo para abordarlo de esta manera. Una vez seleccionado, se buscará o escribirá el relato que permita la introducción del tema. Esos relatos pueden ser reales y las fuentes para identificarlos están en los periódicos, en la literatura universal, regional o local, en documentos de archivos, en revistas, en films, en los recuerdos de las personas que nos rodean y pueden contarnos sus historias y vivencias. Si no estuvieran escritos, se podrá hacerlo, y en esa actividad creativa seguramente se enriquecerán, depurarán o simplemente se simplificarán, dependiendo del nivel o año de estudio en el que el caso se va a tratar. El relato que se escribe o se selecciona deberá ser una buena historia, bien escrita, en la que los personajes sean reales y enfrenten un problema o dilema. No se trata de escribir aquello para lo que ya contamos con una solución a nuestro alcance, la resolución

anticipada con la que pretendemos educar. Se trata de plantear verdaderos problemas que inviten a pensar, ya que las diferentes resoluciones implican caminos alternativos de riesgo, a la par que polémicos. De ninguna manera los casos deberían ser la expresión de la pregunta habitual o de la respuesta trillada. Una vez escrito o seleccionado el caso, deberán escribirse preguntas que ayuden a analizarlo, orientando las búsquedas y permitiendo reconocer elementos o circunstancias, manifestando su variabilidad o riqueza. Las preguntas permitirán un análisis progresivo en relación con la profundidad con la que puede analizarse el tema. Los alumnos podrán, una vez leído el caso, adoptar las preguntas que les formula el docente en grupo o individualmente e intentar debatirlas y responderlas. Para ello, los docentes pueden proponer libros, artículos o la realización de entrevistas que permitan responder a los interrogantes y analizarlos en toda su complejidad. No se trata de encontrar una respuesta satisfactoria para todos, como fruto del tratamiento del caso, sino de la posibilidad de entender el tema, de alentar perspectivas diferentes para el análisis, de mostrar el valor de la diversificación en la búsqueda y de la capacidad de generar nuevos interrogantes.

En síntesis, elegir esta estrategia consiste en escribir o seleccionar un caso con conexión directa con un tema del currículo, redactar preguntas para orientar el análisis o discusión y seleccionar materiales para poder profundizar el análisis.

¿Todo puede ser enseñado mediante esta estrategia?

Es probable que dotar de significado a los diferentes problemas en forma de narrativas, y plantear preguntas críticas para el análisis, sea una estrategia posible para una enorme cantidad de temas del currículo. Sin embargo, los docentes sabemos que el tiempo que nos demanda tal tarea se entrama con el valor del tema seleccionado. Por ello, jerarquizar los temas y decidir trabajar mediante casos es una difícil y compleja elección y no un método para desarrollar todos los temas.

Muchos temas y problemas de las asignaturas se enseñan para que con ellos podamos luego pensar más ampliamente en otras

cuestiones. Es como si fueran puentes que nos permiten atravesar un camino para poder detenernos en otros lugares que constituyen verdaderos espacios de reflexión. Por eso, aunque fuera posible organizar en la escuela todos los temas en forma de casos, no sería recomendable, porque la cobertura del currículo no sería resguardada. Por otra parte, los docentes sabemos que no todos los temas pueden ser transformados en verdaderos dilemas ni vale la pena hacerlo.

Wassermann (1999) diferencia entre enseñar mediante la metodología de casos y enseñar con casos, entendiendo que en esta última propuesta se trata de situaciones que sirven de ejemplo de los atributos que se desarrollan y situaciones auténticas que nos permiten entender un tema o problema. Los expertos elegirán, probablemente, buenos casos para enseñar y las narraciones que los contienen serán, seguramente, de una naturaleza humana poderosa. En una investigación anterior (Litwin, 1997) reconocimos casos paradigmáticos en los diferentes campos disciplinares que generaron buenas comprensiones. En ese mismo sentido, el relato de alguna obra en la literatura o el de un experimento esencial en la psicología (por ejemplo, el de la conservación en el marco de los estudios de la epistemología genética) permitieron reconocer un problema profundo o una dimensión de análisis sustantiva de un campo disciplinar. En más de una oportunidad, una narración que se estructura a partir de una comparación permite identificar los dos términos sustantivos que constituyen los polos de la comparación; sin embargo, a medida que se comprende cada uno de los elementos o términos de la comparación, ésta pierde su sentido. La narración no se limita al discurso del docente; es probable que la reconozcamos en exposiciones de otro tipo. Narrar, describir, explicar o presentar casos para el análisis o la comparación son instancias diferentes de las prácticas de la enseñanza y pueden reflejar también perspectivas diferentes a la hora de pensarlas.

También es posible introducir otra estrategia que podría ser la organizadora de una clase o de todo un ciclo de estudios, tal como el del aprendizaje basado en problemas (ABP), estrategia que entendemos favorecedora de comprensiones profundas y complejas, que ofrece un camino distinto a la enseñanza directa, por descubrimiento o mediante casos.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia de enseñanza en la que se presentan y resuelven problemas del mundo real. La tarea del docente consiste en la selección de situaciones problemáticas y la orientación a los estudiantes para que las indaguen de la manera más amplia y significativa posible, con el objeto de llegar a una resolución o conclusión. Son los alumnos los que tienen que comprender el problema y sus alcances y planear los pasos necesarios para su resolución. Esto hace necesario que el problema sea tan desafiante como para interesar e inquietar, pero también que sea posible encararlo. Quizás, el mayor desafío para los docentes es encontrar la adecuación del problema a las posibilidades cognitivas de sus estudiantes: ni tan simple como para que lo desechen ni tan complejo como para desanimarlos. En relación con ellos, esta estrategia permite que encuentren con facilidad la relación de los conocimientos científicos con la vida real. La clásica pregunta: "¿Para qué tenemos que estudiar y aprender esto?" encuentra en esta estrategia una respuesta al alcance de la mano del docente. Resolver problemas utilizando nuevos conocimientos permite dotar de sentido a esos conocimientos por adquirir.

Más de una vez se ha identificado esta estrategia como si perteneciera sólo al campo de la matemática. Por el contrario, se utiliza significativamente en diferentes disciplinas, tales como las pertenecientes al campo de las ciencias sociales o al de las experimentales. Es interesante destacar que los científicos pudieron generar avances cada vez que identificaron problemas y procedieron a su resolución. Esto hace que reconozcamos el valor del método por sobre las estrategias de enseñanza y como una modalidad de razonamiento de la mujer y del hombre de las ciencias.

En más de una oportunidad, para los estudiantes la situación problemática es confusa y difícil, no cuentan con suficiente información y es probable que al reunirla encuentren que el problema cambia o se reorienta. Los alumnos deberán identificar, por una parte, lo que saben, y por otra, lo que necesitan saber. Esto los lleva a evaluar constantemente si la información con la que cuentan es suficiente o no para la resolución. En estos procesos evaluativos pueden

reformular el problema y formular caminos alternativos para su resolución. Podríamos sintetizar la estrategia en los siguientes pasos: comprensión del problema, elaboración de un plan, puesta en marcha del plan y reflexión o evaluación. Para distinguir entre casos y problemas, podemos sostener que, en los casos, el foco está puesto en su tratamiento, mientras que, en la resolución de problemas, está puesto en alcanzar una solución.

La tarea del docente

Si entendemos que el docente es quien diseña el currículo, su primera tarea consiste en identificar los temas relevantes del mismo. Una vez seleccionados, tratará de reconocer las ideas importantes que se pretenden enseñar con ellos. Luego, analizará los temas centrales del contexto político y cultural del debate diario, las preocupaciones en la región y fuera de ella, y finalmente estudiará la posibilidad de conectar el tema curricular con las preocupaciones actuales. Una vez que ha hecho esto, podrá elegir el problema. En síntesis, se trata de identificar los temas del currículo, expandirlos al relacionarlos con los temas del debate diario y construir el problema para la enseñanza. Estas tareas son inherentes a una práctica profesional. No se trata de aplicar los contenidos de un texto sino de armar, desarmar y volver a armar el currículo acorde con lo que vale la pena enseñar y aprender, asumiendo decisiones autónomas y responsables.

Los docentes, al diseñar los problemas, deberán analizar cuáles son los contenidos que se podrán abordar para su tratamiento, y cuáles serán los materiales que se pondrán a disposición de los estudiantes, las recomendaciones de fuentes, las sugerencias en torno a entrevistas u otros recursos para posibilitar la resolución. Seguramente el trabajo en grupo o de pares posibilitará el tratamiento del problema en un mayor nivel de profundidad. La evaluación de las resoluciones y del esfuerzo de los estudiantes será motivo de ayuda o aliento para favorecer mejores tratamientos.

Antes de iniciar la estrategia, es necesario señalar a los estudiantes el alcance de la tarea, el tiempo asignado, el tipo de trabajo que se espera. Luego, se presentará el problema y se ayudará a los

alumnos a identificar lo que se sabe y lo que no se sabe con el objeto de formularlo con la mayor precisión posible. La presentación del problema puede ser mediante fuentes, tales como el diario o un documento o mediante una narración dramática, la lectura de una carta ficticia, un video, etc. A partir de ese momento la tarea del docente es de estímulo, tratando de que se produzcan procesos de colaboración entre los estudiantes para que no pierdan de vista la búsqueda analítica de soluciones.

Un problema puede formularse en subproblemas, que pueden ser asignados a diferentes grupos de estudiantes. En cada caso, será el docente –teniendo en cuenta los propósitos de la enseñanza y la complejidad o no del problema– quien decida la conveniencia de dividirlo o no y de asignarles roles diferentes a los alumnos.

En relación con los estudiantes, debemos reconocer el grado de comprensión que alcanzan, tener claro lo que saben y lo que les falta saber, cuáles son las ideas sustantivas. Son los estudiantes los que deberán reunir y compartir información con el objeto de generar posibles soluciones, evaluarlas y comunicar, finalmente, la solución a la que arriban. Es interesante reconocer que se pueden encontrar técnicas para favorecer la construcción de ideas novedosas. Para ello se le puede pedir al estudiante que se abstenga de formular juicios acerca del valor o no de una solución o idea, promoviendo la mayor cantidad de ellas. También se puede alentar a que encuentre soluciones extrañas o *irreverentes*. Al tratar de formular ideas sin pensar en el juicio acerca de su valor, alentamos la cantidad, en tanto al procurar pensar ideas extrañas alentamos la originalidad. Finalmente la combinación de cantidad y originalidad puede ser evaluada para repensar caminos y soluciones.

El trabajo en equipo permite que los estudiantes se organicen, distribuyan tareas, formulen y confronten hipótesis, deliberen sobre ideas diferentes y que cada uno de ellos se transforme en un recurso para los demás. Los alumnos no desempeñan espontáneamente bien estas tareas. Ellos tendrán que reconocer, asumir y practicar las responsabilidades que cada uno tiene para el desarrollo del trabajo. Los docentes podrán favorecer estas actividades alentando a la autoevaluación, para reconocer las tareas que se llevaron a cabo en la búsqueda por solucionar el problema planteado.

Finalmente, queremos señalar que no todos los temas del currículo se pueden enseñar mediante las estrategias descritas –casos, problemas, narraciones– y, probablemente, tampoco valga la pena hacerlo. Sin embargo, aquellos temas que podamos desarrollar de estos modos atractivos comprometerán al estudiante en un verdadero esfuerzo cognitivo que dotará de sentido a la enseñanza en cualquier nivel o campo disciplinario.

LA SIMULACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La simulación como estrategia se organiza para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, concientes de que es una participación ficcional. Más de una vez, se le asigna un sentido lúdico que estimula la actividad. Se trata de replicar una situación o construir un modelo para que los estudiantes participen en una experiencia de aprendizaje fructífera. Es posible que una vez que se ha participado de la experiencia, se analice cómo resultó, las dificultades que se afrontaron y las que se vencieron. El análisis posterior a la actuación permite un nuevo aprendizaje y provee de una experiencia que tiende un puente a la teorización.

Se trata de aprender en situaciones de práctica, en tanto reconocemos que si los estudiantes participan efectivamente en la organización y desarrollo de una situación, en la búsqueda de información, experimentando alternativas diferentes de resolución e involucrándose y asumiendo riesgos, los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación. Por otra parte, es posible analizar y distinguir las conductas (e hipotetizar si podrían haber sido otras), comparar acciones y responsabilidades. En todos los casos, las experiencias de simulación se constituyen en una invitación interesante para el análisis posterior, que se transforma en una nueva propuesta de aprendizaje.

Cuando la simulación es obligada

El atractivo de las estrategias de simulación es la posibilidad de aprender actuando en situaciones similares a las reales sin los riesgos que esas actuaciones podrían implicar. Los riesgos son propios de las actuaciones en algunas áreas y en algunos proyectos, y se debilitan en otros. Un ejemplo habitual de entrenamiento para los pilotos de aviación es el desempeño en un simulador de vuelo. Los simuladores son, en estos casos, sistemas que replican la experiencia de volar. Pueden construirse en un videojuego o en un sistema en el que se reproduce una cabina real de una aeronave montada con un programa computadorizado. También se entrena a los médicos para participar de eventos quirúrgicos en situaciones simuladas que evitan los riesgos de las malas prácticas o de la inexperiencia mientras se adquiere destreza en el desempeño de la tarea. En el campo de la economía se podría desarrollar un sistema que permitiera experimentar con los efectos de una devaluación, las modificaciones en los mercados, una catástrofe informática, los cambios en las tasas de interés, el revalúo fiscal, etc.

En síntesis, son numerosas las áreas en las que la preparación para la actuación profesional requiere obligadamente la construcción de experiencias simuladas, por las consecuencias que podría acarrear una práctica inexperta en una situación real.

La simulación como laboratorio de análisis

En el campo de las ciencias sociales es posible construir una situación que requiera que los estudiantes actúen, participen en la toma de decisiones y las sometan a prueba, asumiendo tareas y roles diferenciados, enriqueciendo el proyecto. Así, adquieren experiencia y analizan y debaten las actividades desplegadas. La construcción ficcional permite la participación de los estudiantes en una experiencia teñida de juego que invita a la aventura, a la construcción de hipótesis y a la comprensión de realidades complejas mediante realizaciones que ofrecen experiencia, reconocimiento de límites y análisis de consecuencias. La potencialidad didáctica de la

propuesta está relacionada con la riqueza del proyecto construido en el que se invita a actuar y con la manera en que los docentes favorecen las comprensiones más complejas, tendiendo un puente entre las actuaciones y los conceptos, los temas, las preocupaciones que se encuentran entramados en esas experiencias.

En historia, la dramatización de la vida de determinados personajes y la construcción del contexto en que éstos y otros personajes interactúan permiten analizar un tiempo y los sucesos acontecidos. Buscar información en la web, encontrar las pistas que se hayan dejado en el aula y jugar al tiempo pasado pueden constituirse en verdaderos desafíos de aprendizaje para los estudiantes. Sin embargo, así como la actividad de los alumnos se despliega casi sin dificultad, el trabajo de los docentes es arduo, en tanto requiere la construcción enriquecida de la situación, el control permanente de que la actuación sea "disciplinada" (o sea, enmarcada en el contexto posible y no un invento sin asidero) y de que la reflexión a partir de la actuación sea de interés en el marco de los conocimientos del campo en cuestión.

Las experiencias que se adquieren por medio de la participación en un proyecto o una actividad de simulación son propicias para los procesos de autoevaluación. Los docentes podremos ayudar a los estudiantes a considerar los estilos de actuación, las rutinas puestas en juego, las tentativas, las destrezas, los conocimientos puestos a prueba, con el objeto de tomar conciencia de lo que falta aprender o de la pericia empleada.

La simulación como estrategia de formación ciudadana

Los juegos de asunción de roles para la experimentación en situaciones de conflicto permiten a los estudiantes aceptar compromisos, adquirir conciencia del valor del encuentro con los otros, compartir responsabilidades y entender la complejidad de las situaciones en las que aceptamos riesgos como parte del vivir diario. La creación o recreación de situaciones experimentales posibilitará a los docentes monitorear las conductas de los estudiantes y proponer nuevas consideraciones, alertar frente a las conductas inapropiadas y reorien-

tarlas. Es posible modificar el escenario, reinventar los contextos, incorporar nuevas situaciones y proponer asambleas o reuniones a posteriori de la experiencia con el objeto de someter a análisis las conductas y actividades que se desplegaron. Es importante, también, sostener el juego como motor de la experiencia y permitir que afloren el buen humor y la alegría con el objeto de que dichas experiencias estén lejos de ser traumáticas y nos permitan reírnos de nuestras dificultades o inseguridades. Se trata de desdramatizar lo dramático con el firme propósito de aprender sin sentir los riesgos que conlleva el error, sino reconociéndolos como una estrategia de aprendizaje válida para cualquier tiempo y circunstancia.

La formación ciudadana se puede adquirir en situaciones simuladas en las que sometemos a juicio las conductas, también ficticias, o un incidente inventado. Proponer debates para adoptar resoluciones y llevar a los estudiantes a analizar en profundidad el tema, asumir riesgos, reconocer virtudes y enfrentar consecuencias posibilita la adquisición de pautas morales de la vida en sociedad. Se trata de construir un dispositivo que colabore en la conformación de una ética del diálogo, de la responsabilidad y la compasión. En estos diseños simulados habrá que enseñarle a cada estudiante a hacerse cargo de sus compañeros, a responder por ellos, por sus virtudes pero también por sus defectos o debilidades. La educación moral no sólo es aprender a actuar autónomamente con justicia y equidad, sino también la capacidad para entender las actuaciones de los otros, ponerse en su lugar y asumir su causa. Por ello, los juegos en los que aprendemos a actuar como los demás responsablemente favorecen nuestro aprendizaje acerca de las conductas morales, que forman parte de la ciudadanía.

Polémicas y riesgos en torno a la simulación

La creación de la situación o del modelo para que los estudiantes actúen en él entraña ciertos riesgos. Es probable que el objeto o la situación simulada creada para el aprendizaje representen para los estudiantes el reflejo de la realidad y no la recreación personal que construye o adopta el docente. Evidentemente, los estudiantes aprenden a interactuar en una situación o un contexto construido

para la enseñanza pero pueden creer que la complejidad de las actuaciones puede ser simplificada, que los objetos análogos son idénticos a los reales, que se puede reproducir la complejidad de la realidad, etc. Actuar en una situación simulada debe siempre contemplar el riesgo de creer que la situación es idéntica a la real. Tenemos que comprender, también, que actuar bien en la experiencia construida para el aprendizaje no es el reaseguro de una buena actuación en la situación análoga. Por otra parte, no es posible predecir de manera absoluta y general cómo actuará el estudiante en una situación real a partir de su actuación en una situación experimental. Se trata, simplemente, de la adquisición de experiencia y, por lo tanto, de práctica y no de una actividad predictiva.

En todas las tareas que despliega el docente, y que hasta aquí describimos, nuestra preocupación central consiste en cómo ayudar a los estudiantes a aprender. Más de una vez, las explicaciones de los docentes y la ejercitación individual ofrecida no alcanzan para resolver los difíciles procesos de la comprensión. La ayuda óptima, esto es, la mejor ayuda para orientar esos procesos, requiere pasos intermedios para efectivizarla. Ayudar a los estudiantes resolviendo los pasos difíciles o advirtiendo los momentos complejos remite a dos intervenciones diferentes en la búsqueda de la autonomía en los procesos de construcción del conocimiento. En muchas circunstancias, la autonomía se conquista una vez que se ha pasado por un proceso de ayuda entre pares. También la construcción colectiva de un producto sólo se alcanza cuando se lleva a cabo un trabajo compartido en el que se potencia la posibilidad de realización por este tipo de interacción. Aprender a trabajar colaborativamente en grupos se transforma, entonces, en un objetivo en sí mismo, en tanto no sólo desarrolla y consolida aprendizajes sino que enseña el valor de la ayuda, del trabajo solidario, el aprender a respetar y consensuar opiniones diversas y el diseño compartido de propuestas y cursos de acción.

EL TRABAJO GRUPAL

Son numerosos los estudios que, fortalecidos con trabajos empíricos en los salones de clase, relevaron la importancia del trabajo en

grupo o simplemente con otro par como motor del aprendizaje. Los procesos de interacción entre pares, la producción de trabajos de manera conjunta, la resolución de problemas asignando tareas diferentes a cada uno de los integrantes de un grupo y promoviendo el encuentro para su resolución fueron parte de las estrategias que favorecieron los docentes con el objeto de promover mejores y más potentes aprendizajes en algunos casos, casi como condición del aprender. Una primera aproximación para justificar la estrategia podría inscribirse en una suerte de oposición a las prácticas solitarias dirigidas y controladas por los docentes que infundían temor y fundamentalmente inseguridad a los estudiantes por los riesgos o consecuencias humillantes del error. Esa organización individual y competitiva era ajena a una cultura fraterna en el aula, a la valoración de la ayuda o a la construcción de responsabilidades que al asumirse en grupo se comparten y se instalan un escenario socializador. La heterogeneidad en los grupos, en cambio, provoca la ayuda entre unos y otros. La explicitación de las diferencias puede promover intercambios que favorezcan el crecimiento de cada uno de los integrantes. Por otra parte, la complejidad de las tareas puede hacer que la conformación del grupo sea la condición necesaria para afrontarlas. Seguramente, los docentes pueden orientar a los grupos para que las preguntas que se hagan, las reflexiones que se compartan, las propuestas que se encaren favorezcan la participación de todos los integrantes y permitan alcanzar la meta propuesta. En síntesis, las razones que promueven la organización de los grupos en los salones de clase podrían orientarse en una suerte de oposición a las prácticas tradicionales basadas en la contemplación del estudiante como un individuo que aprende según sus intereses y esfuerzos personales; otras se instalan en la preocupación por formar grupos que reflejen las diferencias existentes en el conjunto de la sociedad y posibilitar así conductas ciudadanas en las que la ayuda, el trabajo y la responsabilidad compartida sean parte de la formación; finalmente, se apoyan en resultados de investigaciones inscriptos en líneas cognitivas que reconocen que el grupo es el lugar privilegiado para dar cuenta del nivel cognitivo, de las ideas y representaciones, y al explicitarlas en un grupo de pares se promueve un proceso de negociación que favorece el aprendizaje. Se plan-

tea, así, la necesidad de promover el trabajo en grupo para mostrar un modelo de enseñanza diferente al de las clases expositivas en las que no se hubieran podido desplegar las conductas socializadoras, fraternas o de exposición de las cogniciones.

El aprendizaje cooperativo, como modelo de enseñanza en el que los docentes promueven la conformación de grupos de estudiantes para satisfacer metas o propósitos educativos, impulsa un conjunto de estrategias que hace que la enseñanza y el aprendizaje se conjuguen en los mismos sujetos y no dependan de las exposiciones o las indagaciones del docente.

La conformación de un grupo, desde esta perspectiva, depende de la tarea asignada. Un grupo puede estar muy bien constituido por tres miembros o por seis, dependiendo de la tarea y de la posibilidad de generar una participación efectiva. Un trabajo monográfico puede ser realizado eficazmente por tres miembros pero una representación artística (escritura del guión, escenografía, vestuario, actuación) puede requerir un grupo más numeroso. El análisis de la tarea que deberán llevar a cabo los alumnos será la mejor orientación para establecer el número de integrantes del grupo.

La tarea del docente en las actividades de los grupos

Podemos diferenciar las tareas de diseño de la actividad y las referidas a la ayuda para su concreción. En el diseño es importante pensar actividades que promuevan la participación de cada uno de los integrantes, hacer que dichas participaciones sean diferentes, a la par que requieran procesos de trabajo conjunto, y orientar el trabajo para que cada miembro desarrolle capacidades diversas. En la realización de la actividad la intervención del docente debería limitarse a la ayuda óptima para alentar a los estudiantes a que participen, solamente en los casos en que la dinámica no favorezca la integración de todos. Se trata de apoyar a los estudiantes para que cooperen entre sí, alentando a los que no colaboran o tienen dificultades para hacerlo. La preocupación de los docentes tiene sentido en tanto la tarea emprendida favorece procesos de construcción del

conocimiento y se supone que la estrategia elegida es la mejor, en esa circunstancia, para promoverla.

Evaluar el trabajo del grupo

En la apreciación de la tarea efectuada y de su producto, más de una vez los docentes se imponen distinguir las actividades que cada uno de los miembros del grupo llevó a cabo. Consideran que no es justo valorar de igual modo al que trabajó concienzuda o esforzadamente y al que se escuda en el trabajo de los demás realizando un mínimo esfuerzo. En estos casos, llevan adelante una propuesta compleja para distinguir las actividades realizadas por cada uno de los miembros del grupo. Sostienen que la defensa o la exposición de lo realizado posibilitan distinguir y calificar diferenciadamente. En esos casos realizan apreciaciones que son, la mayoría de las veces, confirmaciones de lo que ya sabían sobre las conductas diferentes de los integrantes del grupo.

Así como sostenemos que la actividad grupal es valiosa para estimular participaciones diferentes, también afirmamos que no es la mejor estrategia para evaluar los aprendizajes personales de los estudiantes. Se trata de la tarea de un grupo y su producto. Se puede valorar el producto pero éste difícilmente remita a elaboraciones individuales. Para la elaboración de un producto algunos estudiantes pudieron hacer un esfuerzo de obtención y consulta de fuentes, otros de elaboración o redacción, alguno pudo hacer una pregunta que ayudó a resolver un enigma y otro pudo haber conseguido la computadora para procesar el trabajo o simplemente comprar galletitas para pasar mejor el tiempo. ¿Cómo diferenciar o juzgar tareas tan diferentes cuando cada una resultó imprescindible para la concreción del trabajo? Es el producto el que debe ser juzgado y seguramente no es ésta la mejor estrategia para calificaciones individuales que aluden al conocimiento adquirido. Si de eso se trata, los docentes deberán proveerse de otras estrategias para obtener tales datos.

El producto alcanzado deberá evaluarse con criterios coherentes con esa producción. Si es una monografía en torno a un tema histó-

rico o de las ciencias de la naturaleza, se deberá reconocer el valor de las fuentes, la originalidad en la construcción, la síntesis o conclusión elaborada, la claridad conceptual y la atención a las normas de escritura y presentación que se hayan estipulado. En algunos casos, el producto permite la diferenciación de las participaciones; esto sucede cuando los capítulos se escriben de manera individual y llevan el nombre de cada uno de los autores. Es probable, sin embargo, que en estos casos la obra pierda sentido como unidad y sea una suma de individualidades, y no un trabajo de construcción y creación colectiva.

En la clase y fuera de ella

Los docentes proponemos, más de una vez, actividades para realizar fuera del espacio del aula o de la escuela. El estudio de las condiciones para que se lleven a cabo debe formar parte de la programación. Las bibliotecas o las salas de informática de las escuelas pueden ser buenos espacios para estas concreciones pero, cuando esto no es posible, deben identificarse las posibilidades de que los alumnos, según la edad, puedan trasladarse, encontrar un lugar alentador y apropiado para trabajar, etc. No es igual planear una actividad grupal en el trabajo diario del aula que generar una necesidad sin conocer las posibilidades concretas de llevarla a cabo.

Las tareas grupales en el aula necesitan también cambios en la disposición de los muebles del salón. Los bancos alineados en filas no favorecen este tipo de trabajo. Por otra parte, es imprescindible preparar a los estudiantes para esta actividad. Así como deberíamos averiguar si cuentan con condiciones para su realización fuera del espacio escolar, los estudiantes deberían compartir con los docentes el requerimiento de estas actividades, el valor del trabajo en grupo, la necesidad de la ayuda, el sentido de la colaboración. Se trata de enseñar la importancia del trabajo en grupo y compartir con los alumnos el sentido de responsabilidad de la nueva tarea que emprenden y la confianza para llevarla adelante en forma conjunta. La conversación en el aula acerca de la estrategia, el valor de la distribución de funciones, el necesario respeto por las opiniones diver-

gentes, la confección del plan de trabajo, entre otros aspectos, son imprescindibles. También es necesario cerciorarse respecto de la comprensión de la consigna y de la tarea que alumnos y docentes tienen que llevar a cabo. Monitorear, mientras lo hacen, si han comprendido bien es una condición para que el trabajo sea productivo y no conduzca a equívocos. Por otra parte, las controversias interpretativas que plantean los estudiantes desde el comienzo mismo de la actividad, el exponer y contrastar puntos de vista favorecen la búsqueda de nuevas opiniones y nuevas fuentes. Es importante reconocer que en el corazón de esta estrategia está la confrontación como estímulo para el análisis y la búsqueda de nuevos elementos, conceptos, procedimientos. La divergencia es fuente de crecimiento siempre que no lleve al empecinamiento o a sostener a toda costa una idea o un curso de acción. Las primeras conversaciones que lleva adelante el docente y la intervención para que la controversia se suscite sin anular las ideas consisten en una de las actividades más importantes para la conducción efectiva del trabajo en grupos.

El aula de la diversidad

Más de una vez sostenemos que la dificultad para encarar nuestro trabajo se explica por la heterogeneidad del grupo, creyendo que un grupo homogéneo hace más productiva la vida en el aula. Sin embargo, entendemos que esa homogeneidad es más una aspiración o una creencia que una verdadera posibilidad. Los grupos nunca son homogéneos. Se diferencian por sexo, por intereses, por experiencias construidas a lo largo de su trayectoria educativa o sus trayectorias familiares. Entender las diferencias es entender la riqueza humana, y aprender a trabajar entre diferentes tiene fuerza educativa y moral. Nos debería enseñar a trabajar con los otros y a apreciar el valor de la ayuda para nosotros y para los demás, entendiendo que de esta manera aprendemos a vivir en sociedad. La escuela es el primer microcosmos para enseñar a vivir en democracia. Experimentar y aprender con sentido moral sólo se logra cuando aprendemos a vivir, convivir y gozar con nuestros pares, iguales y diferentes a cada uno de nosotros.

LA ENSEÑANZA MORAL

Otro de los temas de debate y controversia en las escuelas remite a las preocupaciones acerca de si debe enseñarse la moral o simplemente corregir las conductas no deseadas. Pero además, ¿cómo se haría? ¿Quién es el que, legítimamente, enseña las conductas morales?, ¿y dónde se aprenden? También es fuente de preocupación su inclusión en el currículo y las consideraciones acerca de la evaluación de esos aprendizajes. En todos los casos, no cabe duda de que en las instituciones educativas y en las prácticas docentes se reconoce la necesidad de adoptar conductas morales y reprimir aquellas que no lo son, pero no existe el mismo consenso respecto del lugar que ocupan en la enseñanza, en los salones de clase.

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y valorativos en el curriculum no ayudó a clarificar estos temas, dado que la mayoría de las veces fue imposible atribuir contenidos valorativos a la enorme variedad de temas del currículo y terminó banalizándose esta distinción.

Existen variadas concepciones acerca de lo moral que, más de una vez, se superponen. Distinguir las y apreciarlas nos permite avanzar un primer paso en el reconocimiento de la complejidad de las conductas morales. Algunos modelos evolutivos señalan el desarrollo moral como un crecimiento hacia la condición de persona que transcurre por las siguientes fases o etapas: desde una práctica moral signada por comportamientos en los que las conductas se construyen por temor al castigo y placer por la obediencia; considerar las consecuencias a corto plazo de una acción; considerar las consecuencias dentro de un pequeño grupo social que impone sanciones contra la conducta antisocial; el costo-beneficio de cumplir o incumplir la ley; maximizar el bien social; hasta reconocer el mayor bien para el mayor número posible en el marco de un principio ético universal (Haynes, 2002: 38).

Los debates en torno a la secuencia de la adquisición cognitiva de principios morales llevan a algunos estudiosos a sostener que no se trata de principios abstractos para alcanzar, tales como la racionalidad y los conocimientos morales, sino de sensibilidad moral que se expresa en la empatía o el interés por los sentimientos de los

demás. Se trata de identificar las consecuencias físicas o psicológicas de las decisiones que adoptamos. La ética, dice E. Levinas, es esa exigencia esencial que me hace responsable de la responsabilidad ajena (Meirieu, 1997: 111). Para Wittgenstein en vez de buscar las razones últimas para hacer el bien debemos retroceder y contemplar lo que realmente hacemos. En la conciencia de ello adquirimos nuestra certeza moral.

En síntesis, diversas son las explicaciones respecto de la adquisición de las conductas morales y su sentido en el desarrollo de las personas. Cada teoría explica de manera diferente la adopción de las conductas morales por parte de los sujetos, sus razones, el papel de la maduración, la conciencia o la sensibilidad y promueve, seguramente, propuestas diferentes. Sin embargo, desde una mirada escolar, parecerían coincidir en la necesidad de entender la evolución de las conductas morales, la necesidad de promover situaciones en las que los chicos y chicas hablen de sus sentimientos, analicen o tomen conciencia de las consecuencias y del sentido de sus actos y reconozcan sensiblemente las dificultades o posibilidades de los otros.

Nos preguntamos si es necesario distinguir en el currículo un área especial para estas enseñanzas. Entendemos que la educación moral debe ser contemplada dentro de la problemática del entorno y de las relaciones sociales, como parte integrante e inevitable de todas las actividades y experiencias por las que atraviesa el educando, y no disponer de un área dedicada a los valores y la formación moral. Estas ideas se enmarcan en el concepto de un currículo emergente en el que el estudiante aprende a partir de las experiencias que lleva a cabo.

Para Kohlberg (1997), en el marco de su teoría en la que inscribe tres niveles y seis etapas de la adquisición del juicio moral, sería deseable alcanzar las etapas superiores, y para ello reconoce la importancia de crear argumentos o marcos hipotéticos para analizar dilemas morales, escenificarlos con los estudiantes y plantear y considerar enfoques alternativos del dilema. Estas situaciones conflictivas estimularían la búsqueda de argumentos para fundamentar las opiniones. Algunos estudiosos de este enfoque señalan la preocupación por que estos dilemas morales simulados en las aulas simplifiquen en exceso los que enfrentan los chicos, jóvenes y adul-

tos en el mundo real. Por ello, proponen que sean los estudiantes quienes identifiquen la cuestión o describan el problema, reconozcan soluciones alternativas, construyan hipótesis o recopilen datos acerca de las posibles consecuencias de las soluciones, adopten una decisión y la justifiquen (Stephenson *et al.*, 2001: 32).

Propuestas de enseñanza moral

En el marco de las experiencias que los estudiantes pueden llevar a cabo, es importante que desarrollen sus propios códigos personales y se interesen por los otros, reflexionen sobre sus experiencias, se respeten a sí mismos y respeten los valores compartidos (tales como la verdad, la justicia, la honradez), emitan juicios socialmente responsables y justifiquen sus decisiones y actos (Stephenson *et al.*, 2001). Pueden, también, llevarse a cabo experiencias asignándose roles y puntos de vista diferentes.

Varios son los problemas de la formación de las conductas morales en nuestra sociedad: desde el reconocimiento de conductas incorrectas de personas que –se supone– deberían ser ejemplo de conducta moral, la existencia de conductas morales correctas pero cuestionadas por tradiciones locales o familiares, la enseñanza de falsos dilemas que pone en cuestión situaciones imposibles de abordar por los estudiantes, entre tantos otros.

Por otra parte, resultan significativas algunas reflexiones y propuestas que tienen a los docentes como centro vital del análisis. Se trata de que los docentes ocupen un tiempo diario en el análisis de cuáles son sus valores personales, cómo obtener de sus estudiantes una mayor sensibilidad hacia los problemas ajenos, con qué frecuencia realizar comentarios morales en el aula y cuáles son las situaciones que conducen a esos comentarios. Este registro les permitirá entender mejor las acciones que despliegan, diseñar otras y proponer experiencias para llevar a cabo.

Es indudable que las situaciones de violencia en los salones de clase nos preocupan, pero entendemos que estas prácticas, aunque no solucionen todos los problemas, son propuestas que permitirán enseñar y aprender a vivir en convivencia, en un escenario en el que

se privilegia el respeto por los puntos de vista ajenos, se enseña a comprenderlos y a reflexionar acerca de los criterios para la toma de decisiones. Se trata de aceptar y respetar las diferencias, comprender y respetar la diversidad con toda la complejidad que acarrea. La escuela guarda un espacio privilegiado para enseñar conductas morales. Los maestros han aceptado a lo largo de los años, independientemente de tradiciones de la enseñanza o del debate curricular, que ellos son legítimos cuidadores de prácticas que conllevan un sentido moral. La reflexión en torno a estas prácticas y las experiencias formativas para que los estudiantes tomen conciencia de lo que implican las decisiones morales abren un camino sustantivo para crear y consolidar un ambiente educativo de valor.

Finalmente, en el análisis de la complejidad del oficio docente, y para abordarlo también desde una perspectiva moral, elegí un cuento que muestra las vicisitudes del maestro, sus temores y sus aspiraciones.

Un relato singular

El escritor argentino Jorge Luis Borges en "El soborno", relato incluido en *El libro de arena*, describe magistralmente a un viejo maestro, investigador, que acaba de llegar de un congreso en un país extranjero donde expuso sus temas de preocupación teórica. El viejo maestro contaba con un discípulo desde hacía ya muchos años. A la vuelta de su viaje otro joven solicita también integrar el modesto equipo. Con el paso del tiempo llega una invitación para asistir nuevamente a un congreso en el tema de especialidad del viejo maestro, quien decide que uno de sus discípulos debe hacerlo. Al poco tiempo circula por la universidad un libelo que difama las ideas del viejo maestro, sus métodos y principios. El anónimo, sin embargo, está firmado con las iniciales del nuevo discípulo. Si bien el maestro evalúa la conveniencia de enviar a uno u otro de los discípulos termina definiéndose por el nuevo discípulo, autor de la difamación, con el afán de ser justo. Antes de partir, el nuevo discípulo viene a agradecerle al maestro que lo haya elegido y, en una página de escritura brillante, le explica la trampa con la que lo obligó a ele-

girlo. Comprendió que el maestro cree que un maestro debe ser el hombre más justo de los justos. Ésta, que podía ser su fortaleza, se transforma también en su debilidad: "Un pecado nos une [dice el maestro] – la vanidad. Usted me ha visitado para jactarse de su ingeniosa estratagema; yo lo apoyé para jactarme de ser un hombre recto" (Borges, 1975).

En el relato borgeano, es posible identificar la omnipotencia de la profesión, que obliga a sostener la necesidad de demostrarse siempre la justicia de los actos, la ecuanimidad, el reconocerse fiel y leal a los principios que se sostengan, con independencia de las circunstancias. ¿Ésta es la condición del oficio? ¿Será posible instalarnos en una propuesta más humilde, que aun a riesgo de cometer una injusticia no pretenda exigirnos una conducta que trascienda cada una de nuestras debilidades?

EL OFICIO DEL DOCENTE EN EL BORDE DEL CURRÍCULO

"Cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos lo que somos capaces de experimentar."
ELLIOT EISNER, *El arte y la creación de la mente*

En este capítulo queremos volver a analizar las prácticas en las escuelas. Pero queremos pensar en las que suelen dejarse de lado en el currículo, las que subyacen a nuestras elecciones y de las que no siempre somos conscientes, las que difícilmente puedan ser evaluadas de manera tradicional. Volver a pensar la escuela en un espacio de libertad diferente tratando, paradójicamente, de recuperar su sentido, los propósitos que la guían, recordar las buenas prácticas de nuestro pasado y afrontar, desde los desarrollos científico-tecnológicos actuales, los nuevos descubrimientos y las originales controversias que se desatan al incorporar análisis críticos.

En las escuelas hay puertas, paredes, pasillos, patios, escaleras y descansos. Hay ceremonias, actos y sistemas de convivencia. Las escuelas, sean de gestión oficial o privada, definen los modos de relacionarse con los padres y la comunidad, las formas de trabajo

–más o menos cooperativas y solidarias–, el vínculo con el conocimiento y el lugar de la educación. Las escuelas son por definición instituciones optimistas: su base es una plataforma en la que se reconoce que los estudiantes aprenden, que el universo cultural se pone a su disposición para desafiarlos e invitarlos a pensar, que obrar bien es su sino y su condición moral. Si pudiéramos imaginar una escuela que se desarrolla, que compite con los diferentes entornos proveedores de conocimiento sin salir derrotada –nos referimos a competidores tales como los medios de comunicación masiva o internet– seguramente contemplaríamos a la escuela como una institución profundamente dinámica, reinventándose a sí misma a cada paso y poniendo en cuestión cada conocimiento adquirido.

Sin embargo, en las escuelas aprendemos, en más de una oportunidad, a ver el mundo desde una sola perspectiva. La selección curricular, para bien o para mal, tamiza nuestras experiencias y nos conduce a una apreciación particular del mundo. Apreciarlo de manera diversa, entender su complejidad y orientar el análisis desde múltiples propuestas nos ayudan a vivir de manera enriquecida y actuar en él de modo inteligente.)

Podemos reconocer, entonces, tratamientos de temas y miradas disciplinares que alientan un solo enfoque, a veces unilaterales o incluso erróneos o esquemáticos. También reconocemos críticamente que, en más de una oportunidad, por ejemplo, en los espacios dedicados a la enseñanza de la historia, por una parte, el estudio de los héroes de la patria orienta a los estudiantes a una apreciación histórica signada por la valoración de sus vidas como ejemplares y por otra, se describen los enfrentamientos y luchas entre los pueblos alejándose de los análisis económicos o sociales que les otorgarían sentido. El tratamiento de la matemática, más allá del conocimiento de las operaciones básicas, al plantear problemas, en ocasiones diseña una matemática de ficción que reproduce pseudo-problemas cada vez que los estudiantes se ven compelidos a tratar con caramelos que se reparten en partes iguales. En las experiencias estéticas de las escuelas raramente se conduce a la apreciación: los estudiantes pintan, cantan, pero sus mentes no son educadas para apreciar las obras pictóricas o musicales. (Entendemos que incorporar nuevas formas de apreciación, desde la óptica curricular,

permitiría alentar maneras diferentes de conocimiento trabajando desde el múltiple perspectivismo y del conocimiento enriquecido.) Se trata de aprender a ver el mundo desde una perspectiva estética –como una perspectiva más– y también de diseñar de una manera diferente los aprendizajes en los diversos campos de conocimiento.

En el fluir del conocimiento se producen situaciones nuevas. Los niños y los jóvenes saben mejor y más rápido que los docentes cómo obtener información en los entornos virtuales, son vitales y entusiastas a la hora de iniciar un proyecto nuevo, a diferencia de sus maestros, que a menudo expresan serias resistencias. Las expresiones del fluir tienen que ver sustantivamente con el conocimiento inacabado y con los desafíos cognitivos que implica pensar problemas genuinos que no tienen soluciones algorítmicas sino procesos de descubrimiento que se plasman en la reflexión personal y su creatividad.

(Es posible pensar en espacios de un nuevo tipo en el marco de los diseños curriculares: espacios de conocimiento que rompan las perspectivas disciplinares sin dejar de ser conocimiento científico, espacios en los que los problemas de las ciencias, la técnica o la cultura puedan ser abordados recurriendo a saberes de los diferentes campos pero sin la metodología, tratamiento o recorte que propone el currículo.) Un ejemplo posible es la creación de laboratorios o talleres de pensamiento científico, problemas matemáticos, estudio y resolución de problemas técnicos o ambientales, etc. Las posibilidades de que la situación problemática se conecte, luego, con los diferentes temas del currículo son altas y dependerán de la fuerza de los interrogantes, de las inquietudes que abran en cada uno de los estudiantes.

La creación de los laboratorios de ciencias en las escuelas forma parte de los proyectos que intentan una aproximación diferente a las ciencias naturales. En la mayoría de los casos se diseñan experimentos y se establecen relaciones entre lo que se observa y la descripción científica de un hecho, un proceso o un problema. Generan un espacio en el que mediante una estrategia distinta a las tradiciones de la enseñanza en el aula, se estimula el pensamiento científico. Se trata, además, de encontrar una propuesta diferente para el desarrollo del currículo.

LOS LABORATORIOS DE CIENCIAS SOCIALES EN EL DISEÑO CURRICULAR

Reconocemos que, si se trata científicamente un tema o problema, debemos describir, comparar, clasificar, argumentar, hipotetizar, cuestionar, llevar a cabo procedimientos planeados, evaluar, concluir, sintetizar, generalizar, registrar lo observado, redactar conclusiones y comunicarlas oralmente, etc. En síntesis, en el diálogo y en las clases de ciencias se estimulan valiosas maneras de pensar y adquirir conocimientos científicos. Pero entendemos que no son solamente las clases de ciencias naturales ni los experimentos las únicas ocasiones que promueven estos espacios. Se pueden pensar los laboratorios para tratar temas y problemas relevantes de la sociedad y la cultura. Nos proponemos aquí caracterizar estas propuestas para el desarrollo curricular.

¿Por qué un laboratorio?

En primer lugar, reconocemos que las razones por las que se desea instalar este espacio pueden ser diferentes. Entre otras, podemos sostener que se adopta porque se pretende diseñar un espacio de reflexión, presentación de un problema, la búsqueda de su solución o simplemente su análisis y tratamiento. Se intenta romper con la rutina de presentar un tema, profundizar en él y verificar los aprendizajes de los estudiantes; incorporar un espacio lúdico para pensar, libre de convenciones; organizar una propuesta de trabajo no graduada, esto es, romper la división en grados escolares, etc. Es posible que el laboratorio que diseñemos satisfaga una o varias de estas razones.

En segundo lugar, entendemos que diseñar un laboratorio en problemáticas sociales implica una mirada diferente de hacer ciencia y rompe la idea de un espacio para una asignatura por su impacto en la manera de llevar a cabo la propuesta de enseñanza. En estos casos, la integración entre temas de diferentes disciplinas se ve favorecida, en tanto se trata de problemas reales o de valiosa significación.

La analogía con los experimentos del laboratorio nos muestra el valor de adoptar para el análisis un hecho con el objeto de desplegar una actitud científica en su estudio y descripción. Distinguir el hecho de sus circunstancias y reconocerlo en la variabilidad de los contextos o en sus relaciones con aquellos permite asumir una posición teórica y empírica diferente para las explicaciones. "Jugar" con el acontecimiento implicaría cambiarlo, adoptar diferencias para su análisis en una invitación para que sean los estudiantes quienes interroguen al conocimiento y no los docentes quienes lo presenten. Se trata de un modo de trabajo diferente al que se promueve en las clases de ciencias sociales en las que las explicaciones, lecturas de fuentes o desarrollos narrativos instalan un modelo comprensivo promovido por la exposición que los docentes dirigen en las aulas. Seguramente, no se podría desarrollar todo el currículo de ciencias sociales mediante estas prácticas pero sí los temas centrales del mismo.

Las razones de la selección de los temas tienen que ver con el tiempo que llevan estas propuestas y, por lo tanto, con lo que implican desde la cobertura curricular. Relacionar los temas elegidos con problemas sociales del momento permite también instalar una mirada crítica frente a la divulgación que los medios promueven. Solemos pensar, además, en el laboratorio para aquellos temas en los que vale la pena un cuestionamiento profundo, reconocer versiones alternativas de un mismo problema y adoptar una mirada rigurosa y comprometida en el análisis del tema y seguramente de sus implicancias para la sociedad y la cultura.

El lugar del docente supondrá plantear "las reglas del juego" y observar que se cumplan. Se trata de hablar y razonar según el modelo que la ciencia nos propone. Buscar razones, opiniones divergentes, analizar las diferencias y pedir opinión. Esto es, abrir el juego del aula para hallar otros informantes, testigos o quienes puedan acompañar a los estudiantes en esta modalidad de trabajo. Los padres, otros profesores, directivos, bibliotecarios o miembros de la comunidad pueden ser objeto de consulta brindando testimonio para la tarea.

¿Se trata de un espacio diferente?

Las escuelas que cuentan con un espacio destinado al laboratorio de ciencias le adjudican una sala especial provista de instrumentos para desarrollar las prácticas experimentales. Mesadas con fuentes de gas, canillas de agua y piletas, lupas y microscopios suelen ser el equipamiento básico que se complementa, según la inversión tecnológica que se haya llevado a cabo, con materiales y sustancias diferentes para provocar los experimentos. En el caso del laboratorio de ciencias sociales los espacios pueden ser las mismas aulas, las bibliotecas o las salas de informática si se cuenta con estas últimas. Pero aun cuando se trate del mismo espacio en el que se desarrollan las tareas cotidianas podríamos disponer de manera distinta los bancos, incorporar láminas, mapas, cuadros, conexión a internet o periódicos, para dar apertura y entorno a una manera diferente de tratar los temas y problemas. Sabemos que para pensar son condición necesaria una mente abierta y buenos materiales de consulta, de información valiosa. Contar con un entorno auspicioso establece un cambio en la manera de construir el conocimiento que puede favorecer el desarrollo de nuevas experiencias de estudio.

¿Cuáles son los temas posibles?

Consideramos que la apropiación del conocimiento científico en las ciencias sociales implica el reconocimiento de su carácter interpretativo en el análisis de los fenómenos, el análisis del sentido y alcance de un hecho, su condición de provisionalidad y la valoración de las perspectivas diferentes para su estudio. Para lograr esta apropiación seguramente se deberán contextualizar, relacionar, ubicar y entender las implicancias del hecho en nuevas dimensiones. Analizar así los fenómenos de la realidad circundante promueve la instalación de un espacio en el que se piensa la ciencia en la escuela, sea cual fuere el nivel de enseñanza. Podría desplegarse un año solamente para atender problemas: el medio ambiente, las catástrofes hídricas, la instalación de papeleras en zonas limítrofes y los conflictos entre países, el tabaco, la contaminación y los inte-

res particulares, etc. Otro año podría dedicarse a estudiar temas que tienen directa vinculación con la organización social: la democracia, la representatividad, los conflictos sociales. En otro grupo, elegir una noticia periodística mensual de implicancias regionales o mundiales para analizar, o estudiar los casos de discriminación social. Podría organizarse el laboratorio a partir del reconocimiento de problemas contemporáneos o de la revisión de temas clave, recurrentes o de impacto social.

Es interesante decidir los criterios que se asumen para la elección de los temas y también elegir los caminos que deberán recorrer los estudiantes para su tratamiento. Esto posibilita y organiza la implementación de los laboratorios. Por ejemplo, se estudiarán los temas que tienen impacto mundial y se diseñarán encuestas, se buscará información válida y confiable por fuera de las fuentes habituales mediante la selección de informantes clave o testimoniales. Como parte de la propuesta se puede establecer un "reglamento de trabajo" que favorezca su organización lúdica.

¿La diferencia ayuda?

Es posible organizar el laboratorio con grupos de niñas, niños o jóvenes que asisten a cursos diferentes. En más de una oportunidad nos preguntamos acerca del valor de favorecer agrupamientos diferentes para los procesos de escolarización. Las actividades compartidas y los grupos de alumnas y alumnos trabajando juntos permiten las ayudas mutuas, respetar los tiempos personales y las inquietudes diferentes. Los profesores, que también pueden compartir espacios, aprenden, se enriquecen y a su vez enriquecen las propuestas al planear juntos las actividades. Ya mencionamos en el terreno de las innovaciones a la obra *Inteligencias múltiples*, en la que Howard Gardner (1995: 123) describe los talleres que se implementan en las escuelas Key de Indianápolis. Sostiene:

Cada estudiante participa cada día en un "taller" estilo aprendiz/maestro, donde trabaja con compañeros de diferentes edades y un profesor competente con el objetivo de dominar un oficio o una disciplina de su inte-

rés. Como el taller incluye una gama de edades, los estudiantes tienen la ocasión de entrar en una actividad en su propio nivel de experiencia y de desarrollarla a un ritmo cómodo. Al trabajar junto a una persona con más conocimientos, también tienen lo que puede ser una oportunidad excepcional de ver a un experto en pleno trabajo productivo.

Aun cuando las actividades que promueven los talleres de Gardner no refieren a los temas que venimos describiendo, sí se podrían inscribir en estas búsquedas por encontrar y diseñar espacios diferentes para las escuelas. Es indudable también el enriquecimiento que provoca que los docentes trabajen juntos y rompan el aislamiento propio de su labor. Por otra parte, la participación activa de cada uno de los estudiantes realizando diferentes actividades con el objeto de disipar dudas, resolver enigmas y opinar de manera fundamentada, es sustantiva en la propuesta de laboratorio con el objeto de favorecer una manera apropiada de pensar la ciencia en la escuela.

Se trata, en las diferentes circunstancias, de crear espacios liberados de las clásicas propuestas de evaluación y en los que el interés por el conocimiento se sostenga atravesando las inquietudes de alumnos y docentes. Los verdaderos desafíos cognitivos atraviesan fácilmente fronteras, tanto de edades, formas de vida o circunstancias personales. La posibilidad de acudir a fuentes diversas, proponer y disponer de la ayuda de personas que se encuentran habitualmente fuera de los ámbitos escolares puede traer a la escuela corrientes de pensamiento y hábitos diferentes de construcción del conocimiento beneficiosos para el desarrollo de toda la comunidad escolar. Si los problemas a resolver son genuinos, seguramente traspasarán las fronteras del aula y se transformarán en inquietudes públicas. Comunicar los problemas y los resultados o soluciones que se arriesguen transformará el espacio del aula en una plataforma abierta con un espectro comunicacional amplio.

A pesar de que no necesitan espacio curricular asignado, poder llevar a cabo estas propuestas es entendido, por los docentes, como un espacio conquistado para emplear cada vez que el pensamiento pueda dar un respiro para la reflexión.

Un proyecto de laboratorio de ciencia puede vincularse, en las antípodas, con un proyecto de desarrollo personal artístico en el que

la producción en modos de representación diferentes aliente las múltiples maneras de expresión. Se trata de identificar temas del universo cultural que contemplen un proceso de indagación por parte de los estudiantes y que puedan adoptar modos de realización diferentes a los habituales en la clase. El objetivo es, sustantivamente, dar cuenta integralmente de saberes y emociones, plasmados en la creación de obras que conlleven procesos interdisciplinarios de estilo y de trabajo. Esas producciones resplandecen dando cabida a las diferentes manifestaciones del arte.

En las escuelas acostumbramos a los niños y jóvenes a cantar o a pintar pero no les enseñamos a escuchar una obra musical o a mirar una exposición pictórica o escultural. Las expresiones del arte adoptan en las escuelas un sentido productivo, con independencia de intereses y vocaciones. El arte como consumo crítico y estético conforma un universo único que debe contemplarse integralmente en los espacios curriculares.

El placer por la lectura puede adquirirse de una vez y para siempre en estos espacios escolares en los que proponemos que el conocimiento fluya. Los clubes de lectores, así como los laboratorios de ciencias y las producciones de arte, constituyen desafíos para las propuestas cotidianas de los docentes. Sin embargo, sólo tienen sentido en el contexto de una institución que se enmarca en la ejemplaridad. El fluir del conocimiento es la expresión de una institución que cambia, en la que el pensar es un desafío constante de todos los actores y en la que el compromiso por transformarse en pequeños espacios de vida democrática y desafiante traspasa los límites de las propuestas curriculares. Un ejemplo de ello es la creación o estímulo del funcionamiento de la biblioteca escolar.

REPENSAR LA BIBLIOTECA

En los debates en torno a la educación de las niñas, niños y jóvenes cientos de veces reconocemos las mismas preguntas: ¿Leen los chicos menos que antes? ¿Reemplazaron la lectura por la televisión o por los videojuegos? Si reconocemos la tirada editorial que tuvo la serie de Harry Potter, de J. K. Rowling, que dio cuenta de una con-

quista gigantesca de lectores, podemos afirmar que no. Por otra parte, *El señor de los anillos* de Tolkien también conquistó para la lectura a miles de jóvenes. Las diferentes editoriales aumentaron las tiradas y los títulos dedicados al público infantil. Hace ya varias décadas los títulos creados por María Elena Walsh, Laura Devetach, Elsa Bornemann y Graciela Montes, entre otros, dieron cuenta sustantivamente de la posibilidad de buena escritura para estos lectores. Hoy son muchos los escritores y las editoriales que se incorporan a este campo. La lectura de buena literatura, esencialmente formativa, forma parte de las actividades que proponemos para nuestros estudiantes. Nada mejor, para eso, que crear un espacio de biblioteca en el salón de clase. Estará conformado por títulos atractivos, según los grupos etarios, al alcance de la mano y con el objeto de formar el hábito lector, esto es, conquistar el placer por la lectura.

En un artículo periodístico editado por el diario español *El País* en su suplemento *Babelia*, el 18 de diciembre de 2004, el escritor Gustavo Martín Garzo recuerda un relato de César Aira, escritor argentino, quien reconstruye una historia que dice haber leído en la biografía del escritor checo Franz Kafka.

La historia, que se dice real, comienza con una niña en un parque que llora desconsoladamente porque se le perdió la muñeca. Kafka, que paseaba por ahí, intenta consolarla y la ayuda infructuosamente a buscarla. Kafka se aleja y, al volver, le dice a la niña que vio a la muñeca pero que no debe preocuparse: ella salió muy apurada a recorrer el mundo pero le enviará todos los domingos una carta por medio de un señor muy amable que a su vez se la entregará a él y a la niña en ese mismo parque. Así es como Kafka cuenta que al domingo siguiente él y la niña se encuentran en ese mismo lugar y él le lee una carta que, dice, fue escrita por la muñeca en sus andanzas por el mundo. A la primera carta le siguen otras, todos los domingos. Así, Kafka va construyendo las andanzas por el mundo de la muñeca que se transforman, paulatinamente, en un maravilloso cuento. César Aira sostiene que ese fue el último cuento infantil, heredero de los cuentos de hadas de Hans Christian Andersen. En el cuento, Kafka –y éstas son las palabras de Garzo– no le dice a la niña que la encontrará más adelante ni que puede sustituirla por

otra dado que no es humana sino que, aun cuando es lógico que se sienta así, debe entender que las cosas no siempre son como parecen y que la muñeca seguramente desapareció porque tuvo algo importante que hacer. Las cartas se sucederán hasta que la niña esté en condiciones de aceptar que en la vida también tenemos que despedirnos de aquello que amamos y que esto es muy distinto a perder el objeto amado si tenemos memoria e imaginación.

¿Puede el cuento engañar a la niña o darle falsas esperanzas? ¿Habría que haberle dicho, simplemente, que la muñeca se perdió? Los padres y los maestros se preguntan si es legítimo contar una historia acerca del difícil mundo en que nos toca vivir. Entendemos que, en este caso, el relato consuela y permite construir otro mundo por amor a ese niño, en torno a un cuento que se transforma en maravilloso. Ofrece una visión distinta que va a posibilitar el tránsito de los niños en un territorio nuevo, haciendo su exploración más esperanzadora.

Nos gustaría tener libros que construyan mundos mejores, en un plano diferente y atractivo para pensar e imaginarse, al alcance de nuestra mano, que nos cuenten y que podamos leer una y otra vez. Si la vida de las niñas y los niños transcurre en una sala durante varias horas, esa sala tiene que contener libros para el consuelo, para la imaginación y para el deleite. Las bibliotecas de las escuelas constituyen otros espacios, más amplios e importantes, para acudir como reservorios de la cultura, fuentes de conocimiento y de ayuda. Pero al alcance de la vista y de la mano tenemos que tener en el aula los libros que nos gustaría que acompañen a los estudiantes durante el año. Constituyen las elecciones que hacemos para tender puentes entre la vida de hoy y el mundo complejo en el que tienen que actuar. Su sentido no es puramente entretener sino ayudar a pensar mejor el mundo en que nos toca vivir.

Los libros de imágenes de ciudades, pueblos, países y culturas diferentes nos enseñan modos de ser distintos, amplían nuestros horizontes y nos permiten entender desde la diferencia el respeto por el otro cultural. La heterogeneidad de la vida en la Argentina, en el norte, centro o sur del país, en la montaña, el campo o las grandes ciudades, en Australia, Alaska o China, reconstruida a partir de imágenes que den cuenta de las diferencias culturales, económicas,

sociales y climáticas por fuera o por dentro de una clase de geografía o instrucción cívica, permite enseñarnos a respetar al otro y a entender su manera de vivir. Reproducciones de pinturas, dibujos o fotos referidos a la vida de otras latitudes nos enseñan también a entender nuestro pequeño lugar en el mundo.

Leer poesías y escuchar su lectura nos permiten potenciar la percepción sensible de la lengua, más allá de su utilidad comunicativa inmediata. Esto implica educar la sensibilidad para captar matices diferentes, deleitarnos con el juego del lenguaje y con sus posibilidades infinitas de ofrecernos un mundo enriquecido para observar, entender, analizar, reconstruir y desmontar.

En más de una oportunidad esa educación sensible se pierde porque la lección de poesía se transforma en la clase de métrica, rima, metáfora, aliteración, hipérbole. Sin desdeñar el valor de estos estudios, deberíamos separar el análisis del goce y la educación de la sensibilidad de aquellos gramaticales o sintácticos.

Contar con material a disposición para el tratamiento de los temas curriculares supone tener al alcance de las niñas, los niños, los jóvenes y los maestros: el atlas para la clase de historia, geografía, economía; los diccionarios para todas las clases, permitiendo la consulta para el uso oral del lenguaje y la escritura correcta y apropiada; la enciclopedia, que amplía el alcance del diccionario con referencias sobre científicos, escritores, mujeres y hombres de la cultura y la política en distintas latitudes, definiciones amplias acerca de obras y corrientes literarias, filosóficas, artísticas. Las bibliotecas escolares amplían estas posibilidades mediante el uso de las nuevas tecnologías, permitiendo acceder a enciclopedias en cd y en Internet que incluyen diccionarios y atlas geográficos, y amplias referencias multimediales que contienen imágenes estáticas y en movimiento, sonidos y referencias textuales.

EL CINE ENTRA EN LA ESCUELA

El cine puede jugar un lugar de gran interés en la enseñanza. Lo entendemos como una práctica privilegiada de la cultura contemporánea que produce un discurso: el cinematográfico, fundado sobre

el lenguaje de la imagen en movimiento que se concreta en una película y se convierte en objeto de otros discursos que lo explican, lo evalúan, analizan y critican.

En la medida en que el cine es un medio de comunicación en el que se trasmite un mensaje podemos reconocerlo privilegiadamente como medio potente para la enseñanza. Al concebirlo como medio lo inscribimos en el campo de la tecnología educativa, entendida como un cuerpo teórico disciplinar en el que se inscriben propuestas de acción para la enseñanza que incorporan todos los medios para la prosecución de los fines de la educación, en los diferentes contextos sociohistóricos que le otorgan significación. Desde esa perspectiva, el cine será utilizado en el aula, sus propuestas y mensajes serán resignificados en el marco de los objetivos de las diferentes acciones docentes, según los fines y los contextos, tanto curriculares como sociales y culturales amplios.

Reconocemos que la incorporación de medios refiere tanto a los creados para ese fin como a los que se utilizan en la escuela pero no fueron concebidos para ella. Los filmes constituyen un claro ejemplo de producciones creadas para otros fines pero que pueden ser utilizadas en la escuela. Su visualización puede tener lugar en las aulas, gracias a los videocasetes que las reproducen, o asistiendo con los estudiantes al cine. En todos los casos reorganizan las tareas, dado que seguramente los tiempos de visualización no se corresponden con las jornadas de clase.

Si entendemos a los filmes como obras estéticas autónomas, podemos reconocer que en el análisis es posible reconstruir un texto que distinga la estructura narrativa, realizar un estudio visual y sonoro e identificar el impacto que la película produce en los espectadores. Pero no deberíamos dejar de lado el sentido de la obra en la historia del estilo y del género en los que se inscribe, en la trayectoria del director y en la época o contexto en que se produce. El trabajo analítico provoca una mejor comprensión del film; permite describir, comprender y juzgar, iluminando la obra mediante estas propuestas. Sin embargo, posibles miradas analíticas no deberían provocar la pérdida del sentido de totalidad como producción artística, con independencia de cada una de las dimensiones que favorecen las comprensiones.

Un elemento interesante en el análisis es la intertextualidad. Se trata de analizar en el film las relaciones que se producen con otros textos o con otras películas. Son muchos los ejemplos en las películas en los que se alude en una escena a otro film. En más de una oportunidad son homenajes a directores o creadores, suerte de complicidades con los espectadores para recordar otra escena o narración.

La búsqueda de los maestros en las clases por hacer memorable la información los ha llevado a acudir a diferentes representaciones, imágenes, gráficos, relatos, que se encuentran en fuentes diversas. El cine es una de ellas y en él se inscriben, en ocasiones, propuestas maravillosas. En general, las películas nos cuentan una historia y por ello nos permiten seguramente tender puentes para favorecer nuevas comprensiones en relación con los fines educativos. Las historias constituyen maneras fructíferas para entender otras historias similares, análogas o diferentes. Esto hace que sean muchas las maneras de utilizar ese medio. La más simple refiere al medio como fuente de contenido y comprensión. Se trata de recrear o reconstruir simplemente la narrativa o historia que contempla relacionándola con contenidos valiosos desde la perspectiva curricular. El tratamiento de la imagen que enriquece y potencia la comprensión temática hace que cuando esas películas están a nuestro alcance reconozcamos el privilegio de haberlas obtenido. En algunas ocasiones, encontramos que es una parte del film y no todo lo que corresponde a un tema del curriculum.

También los films pueden permitirnos la instalación de un tema de manera potente. Nos sirven, tal como sostiene Howard Gardner (1993), como una maravillosa puerta de entrada a un tema. Si reconocemos que las puertas de entrada pueden ser, entre otras, estéticas o narrativas, los films pueden cumplir ambas funciones. En otras ocasiones, los films pueden sernos útiles para generar la comprensión de un tema a partir del análisis y la crítica. Se trata en estos casos de una propuesta de traspaso. Genevieve Jaquinot (1996) llama a esta perspectiva "pedagogía del transporte".

En cualquiera de los tres sentidos en que inscribimos a los medios en relación con la enseñanza (fuente de contenido y comprensión, puerta de entrada, traspaso o transporte pedagógico) las

edades diferentes y los niveles de enseñanza nos aconsejan la pertinencia de uno u otro film para favorecer la comprensión.

En más de una propuesta de enseñanza hemos seleccionado obras de soporte diverso por su valor intrínseco. A veces no encontramos correspondencia con el curriculum directa o indirectamente. No podemos tampoco referirnos a su carácter de puerta de entrada pero constituyen genuinas obras de arte de una época. Suelen ofrecer una ruptura con el género en el que se inscriben y provocan una nueva categorización. Otras veces son auténticas obras de autor que responden a una manera de producción. Son los profesores quienes reconocen su valor moral, su carácter de ejemplaridad, el conflicto que proponen o la visión del mundo, y por eso las eligen para el aula. Así como cada uno de nosotros cuenta con la novela, la poesía, la obra de teatro, el cuadro que lo deleitaron en el oficio de enseñar recuperar las obras que nos emocionaron y compartir la emoción con los estudiantes constituyen un paso en el camino de dotar de humanidad a la enseñanza.

LAS BIOGRAFÍAS

También la adopción de algunos métodos, como el biográfico, nos puede permitir abordajes más creativos o de mayor compromiso con la tarea. Entendemos el método biográfico como la utilización sistemática de documentos que reflejan la vida de una persona, momentos especiales de ella o aspectos que se pretenden destacar. Las experiencias personales suelen reflejar tanto la vida como el contexto histórico social en el que la obra de esa persona cobra sentido.

En el método biográfico se utilizan diferentes fuentes: biografías, historias de vida, relatos de viaje, autobiografías, diarios, cartas. Estas fuentes conforman el género narrativo, que es utilizado en las ciencias sociales (por ejemplo, en la sociología y la antropología) como método de investigación. Por otra parte, las vidas ejemplares, junto con sus vicisitudes o sus conflictos y límites, pueden ser estudiadas en relación con el ambiente científico cultural de la época y con el significado que en ese contexto tuvieron las acciones de las

comunidades científicas o culturales. No se trata de meras descripciones sino de interpretaciones o análisis del pensamiento y de las acciones de los sujetos.)

La elección de este método puede favorecer los enfoques interdisciplinarios y permite superar las visiones fragmentarias de la ciencia, la técnica o el arte.)

Las biografías recogen las experiencias vividas por una persona, sus sentimientos, pero fundamentalmente la elección de los recuerdos, las maneras de interpretarlos, las creencias y los valores. En las biografías encontramos puntos de inflexión o hitos que permiten entender con mayor profundidad los contextos en que se inscribe esa vida. Reconstruyen el contexto de una época o de una comunidad científica o cultural desde la perspectiva interpretativa de una persona.

(En la escuela, el método biográfico se instala también con el sentido de la ejemplaridad y adquiere, por tanto, fuerza moral.) En algunas ocasiones, la ejemplaridad se reconoce en el carácter de ruptura con el conocimiento de una época, el modo de pensar la ciencia o las expresiones artísticas.

Desarrollar una explicación con este método no implica elegir como estrategia para trabajar en clase la lectura individual o el relato del docente; por el contrario, los trabajos en equipo, la conformación de redes para el intercambio o el análisis de información mediante trabajos grupales y discusiones pueden ser maneras variadas de permitir la construcción del conocimiento. Pueden realizarse diferentes utilidades del método en distintos campos disciplinares o áreas del conocimiento: la literatura, la historia y las ciencias experimentales. De esta manera, podemos reconocer tanto en las ciencias sociales, humanas o experimentales el aporte que al conocimiento brinda la elección del método. Seguramente, en las lecturas de las autobiografías reconocemos las marcas de la oralidad y el sentido con que el autor desde sus recuerdos elige aquello que le permite reconstruir su vida convirtiendo en pública su historia personal.

Muchas mujeres y hombres de las letras han escrito sus obras de ficción reflejando, más de una vez, sus experiencias personales, vivencias o modos de entender el mundo. Sin embargo, el hecho de

no haberlas identificado como autobiografías no nos permite inscribirlas en este género. Por otra parte, son muchos los historiadores que escribieron sus biografías, ayudándonos a entender desde su mirada especializada un contexto vívido y singular. Otras mujeres y hombres clave del pasado que relatan sus vidas nos facilitan la comprensión de los significados de su época.

Los relatos de viajeros, inscriptos en el método biográfico, han permitido reconocer los procesos de descubrimiento, las apreciaciones y las maneras de pensar tanto de una época como de aquellos que fueron avanzados en su tiempo. Entre esos relatos se destaca el de Charles Darwin, quien recorrió gran parte del planeta como naturalista. Se graduó en Cambridge donde obtuvo el título de Bachiller en Artes. A los veintidós años de edad, dados sus conocimientos en ciencias naturales, le ofrecieron embarcarse en el *Beagle*, barco que iba a realizar un relevamiento comercial, geográfico y científico del hemisferio sur. Ese viaje duró cinco años y le permitió a Darwin recoger plantas, animales y rocas para elaborar su teoría sobre la evolución de las especies, que revolucionó la ciencia en el siglo XIX y cuya influencia decisiva continúa hasta nuestros días. Sus impresiones del viaje por la Argentina fueron transcriptas en el libro *Un naturalista en el Plata* (1997) donde Darwin describe minuciosamente el ambiente geográfico y natural de las regiones que visitó.

Finalmente, identificamos las biografías como parte integrante de las fuentes que se utilizan en este método. Las razones de la elección de cada una de ellas son parte de las enseñanzas que podemos relevar. Entendemos que las enseñanzas de las biografías trascienden las obras de los hombres y mujeres de la época, nos permiten entender las ciencias y las conquistas de los científicos para lograr mejores comprensiones. Además, dotan de humanidad a las obras y le dan nuevo sentido a la enseñanza.

EL ENTORNO DE LA CLASE

En el marco de las preocupaciones que nos permiten pensar en las escuelas de otra manera, también se encuentra el estudio de lo

que nos rodea y contiene. Las paredes de la escuela muestran aquello que miramos a diario. Pueden constituirse en el espacio que transparenta el paso del tiempo en el calendario escolar, el lugar en el que se da albergue a los héroes nacionales, la mejor muestra de las producciones de los estudiantes o el receptáculo de enseñanzas obsoletas o máximas carentes de valor para los niños o los jóvenes. La pared descascarada o la que contiene una palabra, un nombre o un dibujo acompañan a diario y por largas horas el espacio compartido. Es tiempo de que miremos lo que queda a nuestras espaldas y elijamos de manera consciente qué queremos que permanezca en ese lugar. Podemos proponer ese espacio como lugar de creación y trabajo, y reflejar allí nuestras mejores propuestas. Podemos diferenciar las paredes del aula de las paredes de los pasillos, del patio o de las zonas de recreación, distinguiendo para cada una propuesta, pensando en responsabilidades diferentes y consensos.

La escuela es una casa grande compartida con un propósito que se plasma en cada acción. A veces, son varias las escuelas que comparten el mismo espacio en horarios diferentes. En esos casos los procesos de elección o negociación son más complejos, pero no deberían eliminar las responsabilidades que cada uno de los sectores debe contemplar, para asumir las elecciones de aquello que les ofrece la posibilidad de enseñar en lugares cada vez más conscientes, abiertos y prometedores. Una de las preocupaciones más interesantes respecto de estos espacios refiere a cómo se comentan, analizan o discuten con los estudiantes y entre ellos las diferentes propuestas, lo que finalmente se elige y cuándo se lo modifica.

Las paredes como espacio estético

Debemos reconocer que la mayoría de las actividades perceptivas tiene un valor instrumental. Aunque reconocemos nuestros útiles, nuestros abrigos, el barrio en el que vivimos, el transporte que utilizamos a diario o el lugar por el que nos desplazamos, las imágenes son diferentes para cada uno. Dos personas que hacen el mismo recorrido a diario pueden dar cuenta de apreciaciones diferentes. También tenemos una percepción profesional: una mirada

rápida a los estudiantes más de una vez nos hace reconocer sus alegrías, miedos, angustias, preocupaciones. En cada profesión la percepción se agudiza en torno a las actividades frecuentes que la caracterizan. Es la percepción la que se enriquece si la mirada se configura desde una perspectiva artística. ¿Por qué? Porque las artes ayudan a prestar atención a las cualidades y a su contenido expresivo. Aprender a "ver" con sentido estético es registrar las formas, sus cualidades y los sentimientos que nos inspiran. Deleitarnos con la forma abrirá el camino de la sensibilidad.

Aprender a ver al mundo con una perspectiva estética también nos impone otro desafío. Se trata de utilizar el lenguaje para expresar las cualidades que poseen las expresiones del arte concretas como los dibujos, las fotografías, la pintura, la escultura, la música. Seguramente se encontrarán equivalentes metafóricos para dar cuenta de esas cualidades. Las artes les plantean a los estudiantes la posibilidad de expresar lo que han visto y sentido; no solamente desde una perspectiva descriptiva perceptiva se nombra a las cosas u objetos, sino desde el lugar donde es posible expresar la emoción o el sentimiento. Son los artistas quienes por medio de sus obras pueden cambiar nuestra apreciación del mundo. "Los artistas suelen ser alborotadores porque su trabajo se enfrenta a nuestros modos habituales de ver y nos desafía a repensar cómo se podría experimentar el mundo" (Eisner, 2004: 160). Esta mirada es la que proponemos desplegar en los estudiantes. Las paredes, los pasillos, el frente de la escuela pueden y deben ser mirados desde una perspectiva estética. Se trata de enriquecer y posibilitar nuevas miradas en torno a lo que acontece y rodea el espacio escolar para aprender así a ver de manera más analítica, crítica y emocional cada una de las actuaciones de la enseñanza.

Hay momentos en las aulas en que se nos mezclan los próceres de la patria –en cuadros o láminas irreconocibles– con carteles con los que pretendemos ayudar a resolver errores comunes, las producciones de los estudiantes, las frases que consideramos de valor moral, los mapas que permiten reconstruir los espacios geográficos. Nada se descuelga y todo se superpone. Es difícil que podamos pensar en ese espacio abigarrado como un espacio estético. Necesitamos reconocer el sentido con el que colgamos y también

identificar los momentos oportunos para descolgar. El espacio del aula es también un espacio pedagógico y laborioso, en tanto vuelve a colocar en el centro del debate la preocupación de los docentes sobre lo que seleccionan y jerarquizan, entendiendo que las formas de la enseñanza ocupan todos los espacios posibles, incluso las paredes, los pupitres, los patios, el pasillo, integrándose en un todo que le dé sentido a cada una de las acciones que transcurren en las aulas.

El espacio del aula puede ser desordenado y lleno de objetos superfluos que fueron quedando de actividades pasadas, ordenado y casi ascético, informal en su arreglo o pleno de formalidad. Reflexionar sobre la conformación del espacio, no sólo sobre lo que contiene sino sobre cómo lo contiene, y contemplar pareceres y sugerencias, acordando criterios con los estudiantes, promueve un clima moral en el aula.

Las aulas de las escuelas significan el lugar en el que transcurre la enseñanza, en el que es posible pensar que niños y jóvenes en quietud aprenden y, por qué no, disfrutan y se apasionan por lo nuevo, lo provocativo, lo que los invita a pensar. Sin embargo, nada más ajeno a la niñez y a la juventud que la quietud o la escucha silenciosa. Más de una vez creemos que el orden o la quietud representan la "buena educación", el compromiso con la tarea, el respeto a los mayores. Los corredores, pasillos o patios nos permiten algunas libertades que por minutos interrumpen el silencio del aula. Es así como aulas y pasillos, en una distinción severa, piden silencio o aceptan bullicio en una suerte de análisis indiferenciado respecto de sus moradores o huéspedes.

Una mirada que no se limite a las paredes o los espacios de las aulas deberá reconocer a la escuela toda como el lugar que elegimos para educar. Así como las rondas de bancos o las mesas dispuestas para el trabajo compartido, y no su alineamiento en filas, permiten a los estudiantes la ayuda entre ellos, los trabajos en grupo y las búsquedas compartidas, los pasillos y patios en los que se habilita el bullicio o el juego tienen que ver más con la infancia que con las instituciones que la aprisionan.

Volver a mirar la escuela desde una mirada totalizadora nos permitiría derribar las endeble paredes que construimos como garan-

tía de un espacio en el que se aprende y de otro espacio en el que se juega, en tanto representan una falsa antinomia en la vida de las niñas, los niños o los jóvenes.

Espacios para pensar, para resolver ejercicios o para solicitar ayuda

Solemos reconocer que, en determinados momentos del proceso del aprender, los estudiantes necesitan un espacio para la reflexión. Se trata de limitar un ámbito para ello y nos preguntamos si es condición el espacio del aula. Podríamos identificar la biblioteca, un rincón del patio, una caminata alrededor del patio.

Determinar tiempos y formas parece más apropiado o comprensivo que invocar al silencio en el salón de clase: invitar a pares de alumnos a mirar una cartelera, a tomar nota afuera del aula, a consultar a otro grupo de alumnos, tratando a la escuela como un grupo colectivo en el que la comunidad de intereses permite ayudas o préstamos. Se trata de volver a pensar la escuela como un espacio activo en el que el aprender no se identifica con la pasividad o la quietud, sin por eso caer en el simplismo de identificar el desorden o el bullicio con el trabajo activo y éste con el valor de aprender. Significa, simplemente, entender las condiciones del aprender, sus necesidades o requerimientos y las falsas creencias que se construyeron a lo largo de las décadas respecto del orden y del silencio en los salones de clases. Por otra parte, interesa apropiarnos de la escuela y no sentir que el aula es el único lugar en el que es posible aprender.

Construir la escenografía en el salón

Si el tema de la clase implica, por ejemplo, comparar, clasificar, interpretar datos, colgar mapas o cuadros, consultarlos, examinar supuestos, los espacios deberán adoptar una forma nueva para ello. Comprometer a los estudiantes para participar eligiendo las maneras de sentarse o diseñar rincones de trabajo rompiendo con los formatos convencionales producirá seguramente un mayor compromi-

so con la tarea, siempre y cuando ésta sea atractiva. Seguramente, cada vez que el tema cambie y se genere una nueva propuesta de trabajo podremos pensar si el espacio promueve el trabajo creativo, activo, participativo.

Es posible que algunos elementos nos acompañen siempre. En el mejor de los casos, una computadora en el aula con conexión a Internet, manuales, diccionarios, una enciclopedia, mapas o simplemente una muñeca a la que le contamos las vicisitudes del día.

Un rincón en algún lugar

Apropiarse de todos los espacios entendiendo cómo transcurre la vida en las escuelas implica rediseñar los lugares del aprender. Esto significa que el patio, el pasillo, la galería pueden constituir ámbitos en los que se dé cabida a una actividad productiva. Se trata de mirar a la escuela quitándonos los barrotes que a veces levantamos y que impiden entender que el espacio es uno solo y en él transcurren largas horas de la vida de los niños.

Un problema complejo, un enigma, un escollo por afrontar, una situación contradictoria por resolver más de una vez nos invitan a pensar en otros ámbitos diferentes en los que la situación se plantea. Salimos a caminar, a despejarnos, a liberarnos de algo que nos atrapa en una rutina casi sin darnos cuenta y encontramos la respuesta que nos orienta o ayuda. ¿Es posible promover este salir a caminar, levantarnos, mirar desde otro ángulo el tema o problema? Ayudar a los niños y jóvenes para que encuentren la solución deseable puede ser provocativo, en tanto rompe con las tradiciones que asocian la resolución de problemas con la quietud o el inmovilismo del banco en el salón de clases.

Los espacios colectivos

En las escuelas cada docente parece adueñarse de un espacio y de un proyecto que impide la construcción colectiva. La débil articulación entre las actividades o propuestas acrecienta la soledad de su

trabajo. Es probable que el trabajo compartido, la construcción de experiencias en colaboración, permita también la adopción de espacios comunes que favorezcan una cultura cooperativa, entendida como una forma de convivencia escolar democrática.

Los espacios como propuesta organizativa no son ajenos a las maneras de concebir el enseñar y el aprender y a la construcción de un clima moral. Se trata de que las escuelas sean espacios habitables, que favorezcan las interacciones y en los que la mirada del adulto acompañe, promueva y participe en la apropiación de cada rincón, y no en el control de alguno en particular. El trabajo conjunto entre docentes derriba las paredes de las aulas y transforma a la escuela en un centro de perfeccionamiento permanente de la tarea.

En muchos proyectos y experiencias las escuelas asignan un tiempo y un espacio a una suerte de constitución de lo moral. Izar la bandera o arriarla, la bienvenida al inicio de la jornada, la entrada al aula luego del recreo suelen ser una suerte de expresión de lo moral, lo ejemplificador o la clara expresión de la adopción de las normas. Preferimos pensar en todo el ámbito escolar como una suerte de espacio vívido y confiable, que brinde seguridad tal como el espacio del hogar, aun cuando adopte según las necesidades y requerimientos normas especiales para diferentes momentos. Casas seguras, amigables, confortables, pero más que otra cosa casas protectoras para los jóvenes en las que en cada lugar se respire el sentido de la educación como una práctica moral. Los espacios escolares nos invitan a pensarnos como protagonistas de encuentros profundamente transformadores, toda vez que podamos reconocer la dimensión humana que en ellos se despliega.

LAS TECNOLOGÍAS QUE HEREDAMOS, LAS QUE BUSCAMOS Y LAS QUE SE IMPONEN

7

Reconocer que como fruto de la enseñanza se produjo una nueva comprensión, una mirada más cabal y más amplia en relación con un fenómeno, un problema o un hecho constituye para los docentes un desafío cotidiano, que siempre se acompaña eligiendo ayudas para lograrlo y depositando en ellas la esperanza del logro. Así como un ejemplo oportuno o una metáfora pueden lograrlo de manera espontánea, los docentes suelen pensar que algunos dispositivos programados especialmente logran buenas resoluciones. Los dispositivos, definidos como "herramientas mediante las cuales puede darse a los estudiantes una experiencia en campo ajeno aunque directa, de sucesos" (Bruner, 1972: 126) ocupan ese lugar. Estos incluyen experiencias vividas de otros pero también ayudas como los experimentos, los gráficos, las representaciones o las secuencias programadas que conducen mediante un orden establecido a presentar temas, problemas o ideas. Pero, cualquiera sea el dispositivo o ayuda elegida, se articula con los propósitos en los que la acción se inscribe, la concepción del sujeto de aprendizaje y la modalidad de enseñanza en la que se inserte.

Para Meirieu (2001: 111-112), existe una serie de preguntas que deberá plantearse toda proposición de carácter instrumental y que concierne a los tres polos del modelo en que se inscribe. "¿Qué finalidades se persiguen realmente a través de su uso? ¿Qué conocimientos psicológicos se movilizan y son suficientemente firmes? ¿Qué eficacia se permite sin que me entretenga con la ilusión de una acción que tendría como simple función el curar mis heridas narcisistas? ¿Las herramientas propuestas sirven realmente para las finalidades que quiero conseguir y es posible que los conocimientos movilizados puedan iluminar mi actividad?"

Las tecnologías a disposición de los docentes se sucedieron en el tiempo de acuerdo con los cambios y el impacto del desarrollo tecnológico: tizas y pizarrones, láminas, audiocasetes, videos, películas cinematográficas, filminas, materiales en la web. Algunas tecnologías, como el pizarrón, quedaron instaladas en las aulas por medio de un uso indiscutible al satisfacer funciones diversas.

ESCENAS CON TECNOLOGÍAS

Es posible reconocer cuatro escenas que dan cuenta de los usos de las tecnologías por parte de los docentes. Las hemos denominado la escena de la ayuda, la optimista, la de la producción y la problematizadora. Estas cuatro escenas a menudo se solapan en las intenciones o en los propósitos de los docentes o se entrecruzan en el sentido de sus usos. Sin embargo, cada una permite entender las concepciones de los docentes y el sentido que le dieron a su inclusión en las aulas.

- En las prácticas originarias que incluyeron a las tecnologías en las aulas los docentes entendieron que su utilización les brindaba una ayuda frente a los difíciles temas de la comprensión y de la enseñanza. La ayuda se plasmaba también en el hecho de que las tecnologías resolvían el problema de sostener el interés de los estudiantes. Quizás el tema de la motivación podía ser atribuido a un espacio o segmento inicial explicativo, pero el gran desafío era sostener ese interés con la suficiente fuerza como para que acompañase todo el proceso de enseñanza. En muchas de las concepciones

originales de la tecnología educativa, los materiales audiovisuales proveían estas ayudas. En esos casos, los docentes que los incluían usaban producciones de otros.

También en estas escenas de ayuda, organismos centralizados o empresas editoriales, en las primeras décadas del uso de las tecnologías en las aulas –los sesenta y los setenta– diseñaban materiales para las aulas que incluían sugerencias previas y posteriores a su utilización. El análisis dirigido a señalar su valor consistía en medir las diferencias entre las conductas iniciales y finales, y también en comparar los resultados de aprendizaje entre grupos sometidos a la experiencia y otros que continuaban con sus programas de trabajo habituales.

En estas propuestas no se reconocían diferencias por ámbito de aplicación. Podían ser útiles tanto para alumnos de determinadas condiciones y características como para otros con necesidades o recursos diferentes. Las ayudas remitían a un currículum indiferenciado y descontextualizado. La tecnología, en esos casos, parecía cobrar vida cual talismán para asegurar el éxito del aprendizaje de los estudiantes. Estos escenarios se suelen identificar con cada nueva creación tecnológica, en tanto se repiten las creencias en torno a los efectos de su uso.

- La segunda escena es la optimista. Fue relevante en la década del ochenta a partir del reconocimiento del valor de los medios de comunicación masiva para la instalación de los temas, fueran o no del currículum. La instalación permite el análisis del tema tal como se lo reconoce o su utilización para tratarlo como puente poderoso para el estudio de otro tema. Reconstruir el contenido del que se trata parte de la observación del valor poderoso de los medios por su impacto en la cognición. La tarea de los docentes es aceptar esta instalación y utilizarla en provecho de la educación sistemática para hacer de la escuela un lugar no ficcional, para tender puentes entre lo verdadero y lo real o para reconocer que la escuela tiene que reconstruir el conocimiento experiencial como una de sus funciones necesarias aprovechando la fuerza que tienen los medios para instalar la información.

Desde esta misma perspectiva, el tratamiento temático que hacen los medios puede ser reconocido como una maravillosa puer-

ta de entrada al conocimiento, utilizando la metáfora de Howard Gardner (1993). Los periódicos, con su caudal de información a disposición, pueden constituirse en un excelente material para el trabajo diario, apreciando el valor de contar con información actualizada de lo que acontece en el mundo e instalando el estudio de las opiniones diversas o encontradas.

En síntesis, se trata de una escena en la que se reconoce y se valora el poder de los medios masivos en tanto son colaboradores del maestro al favorecer la cognición.

La tercera escena se despliega avanzada la década del ochenta y en la década del noventa, y se centra en el valor de producir contenido para los medios. Se trata de crear mensajes y propuestas innovadoras en los que la innovación se ciñe, en la mayoría de los casos, a la utilización de un medio en la enseñanza. Es así como se diseñaron y produjeron videos, se implementaron propuestas radiales, se desarrollaron programas de periodistas en las aulas de los diferentes niveles de la enseñanza, se crearon periódicos en papel y en soporte digital, etc. Se trata de propuestas laboriosas que comprometieron a docentes y alumnos durante largas jornadas y fueron efectivas según el tratamiento del contenido que se propusieron. Por otra parte, en más de una oportunidad, el tipo de desarrollo e implementación de la propuesta determinó que se utilizara una gran cantidad del tiempo escolar. Nos preguntamos, en estos casos, si la cobertura curricular no es escasa en relación con la demanda del tiempo requerido para llevar a cabo propuestas tan complejas.

La cuarta escena es problematizadora. La llamamos así porque cada una de sus propuestas es dilemática, genera controversias. Si se trata de vincular los medios a la escuela, reconocemos aquí que ambas instituciones encierran lógicas diferentes y ofrecen respuestas diferentes a las grandes preguntas que se hace la humanidad.

En la cultura multimedial los chicos comparten códigos y contenidos que han sido seleccionados cuidadosamente junto con una inmersión desarticulada en nuevos lenguajes y contenidos audiovisuales. Los lenguajes audiovisuales muestran un mundo fragmentado y veloz que desata rasgos cognitivos nuevos: el pensamiento atomizado, no relacional, no explicativo, no argumentativo, sin jerarquización semántica, rasgos cognitivos totalmente opuestos a los

que pretende desarrollar la educación sistemática, en cualquiera de los niveles de la enseñanza.

Es también dilemático un escenario en que las niñas, los niños y los jóvenes tienen un mayor manejo de las nuevas tecnologías que muchos de sus docentes, especialmente en el caso de los menores niveles de la enseñanza, así como también es problemática la posibilidad al alcance de los usuarios de recurrir a un inmenso caudal de información, pero en el que hay que establecer criterios de validación constante.

En síntesis, se trata de escenas caracterizadas por la incompletud, la desarticulación, la inversión de situaciones consabidas que se exponen con total transparencia.

La utilización de diversas tecnologías en las aulas y en las prácticas de los docentes muestra una clara distinción entre el uso de productos, medios o materiales creados por fuera del sistema educativo y para otros fines, y los creados especialmente para el aula, en algunos casos por los mismos docentes. Crear productos tecnológicos para la enseñanza o utilizar los creados para otros fines da cuenta de dos concepciones y estilos de uso diferentes. Las razones por las que se incorpora la tecnología, su valor y la valoración que hacen los docentes, padres, alumnos o las comunidades educativas, así como los criterios de uso, dan cuenta de esas concepciones disímiles. Para cada nivel del sistema educativo, difieren las razones o propósitos que se persiguen con cada utilización. Así como la estrategia elegida no estructura por sí sola la propuesta educativa, tampoco lo hace el soporte tecnológico seleccionado. La familiaridad con las tecnologías hace que se vuelvan invisibles – es decir, que no somos concientes de los cambios que provoca su utilización – y no permite identificar cómo condicionan o impactan en las prácticas. Dejamos de reconocer las razones que subyacen a su elección: proporcionan mejores explicaciones, permiten llevar al aula imágenes que favorecen las comprensiones, son provocativas por el tipo de relaciones que suscitan, entre muchas otras.

TIZA Y PIZARRÓN

La tiza y el pizarrón son la expresión de la tecnología más simple, más utilizada y quizás la menos estudiada. Recordamos que, en la infancia, más de una vez pasar al pizarrón se constituía en el lugar del castigo o del premio. Nos conducía al pizarrón la voz alta de la maestra que remarcaba nuestra falta, nuestro olvido o la dificultad. Debíamos escribir en él aquello que era evidente que no sabíamos. En algunas oportunidades, la maestra a continuación ofrecía ese lugar a otro alumno para que acudiese en nuestra ayuda y la humillación se agigantaba al reconocernos en la ignorancia. En otras clases, se usaba el pizarrón estrictamente para alentar y se constituía en un lugar privilegiado al que se accedía sólo para dar cuenta de la ejemplaridad. El espacio del pizarrón se transforma, entonces, según el uso que le da cada docente: un nuevo lugar para el estigma o su contrario, el fortalecimiento de la autoestima.

El olor de la tiza y el pizarrón es el olor de la clase. Para bien o para mal, el pizarrón fue también insustituible en las prácticas de antaño. Reflejaba la enseñanza y hacía transparentes los actos del maestro. Si la preocupación del maestro era el disciplinamiento, el uso del pizarrón lo favorecía. En esos casos, para los estudiantes ir al pizarrón podía ser el espacio de la vergüenza y el oprobio o el lugar en el que se reconocerían los logros alcanzados. Premios y castigos representan categorías de análisis de derivación conductista. Sólo en las prácticas más tradicionales sostenemos que son necesarias o útiles para la enseñanza y favorecen la comprensión.

Para David Ausubel (2002) un momento esencial del aprender consiste en instalar el tema de la clase. Decir cuál es el tema nos permite disponer de los conocimientos previos para que lo nuevo por aprender se integre a lo conocido, posibilitando un puente para la comprensión futura e instalando, sin lugar a dudas, los conceptos que serán el centro de la clase. La escritura del tema inaugurando el pizarrón del día o de la hora de clase coloca a todos los estudiantes frente al desafío de la jornada y disipa muchos posibles equívocos. Desde la perspectiva de la cognición, Ausubel denominó "organizador avanzado" a este proceso de delimitar de manera inicial el tema o concepto que será el núcleo del trabajo. La escritura en el

pizarrón ofrece un marco para que las cogniciones puedan avanzar teniendo en cuenta el tema que será la plataforma en la que tendrá sentido la explicación futura.

A medida que se desarrollan las explicaciones, los conceptos centrales pueden ir acuñándose en el pizarrón. Quedarán escritos así las palabras que representan las ideas centrales, las dimensiones de análisis, los conceptos que queremos destacar. Un pizarrón que se utiliza de esta manera contiene en su parte superior el tema que se expone y en lo que resta de su superficie los conceptos que pueden ser los centrales en una exposición. Estos conceptos además pueden dar cuenta en el pizarrón de sus relaciones mediante líneas que los reúnen. Rodear o subrayar, en algunas circunstancias, esos conceptos puede mostrar su centralidad o importancia, mientras que tacharlos puede dar cuenta de su obsolescencia o su cuestionamiento luego de la explicación. Se trata de favorecer la comprensión con algunas estrategias que ayudan a dotar de mayor fuerza o de una nueva fuerza –la perceptiva– la explicación.

Así como la grafía correcta es una preocupación de los primeros años del sistema educativo, la escritura correcta de los nombres que mencionamos al explicar diferentes temas requiere similar cuidado en cualquiera de los niveles de la enseñanza. En una clase en la que exponemos marcos conceptuales diversos podemos citar varios autores que nos sirven de fuente interpretativa o de validación de las ideas y nos quedan inscriptos en el pizarrón los nombres que mencionamos a medida que avanzamos en la explicación. Podemos dedicar un espacio del pizarrón para ello y puede acompañarnos a lo largo de la clase.

Al finalizar, en algunos casos, una extensa explicación o la descripción e interpretación de un cuadro, una frase u otro concepto pueden cuestionar toda la actividad anterior. El dibujo de líneas que cruzan toda la explicación simbolizan ese cuestionamiento y realizan una analogía con el proceso cognitivo que deberá hacer el estudiante. Podríamos hacer hincapié en esta posibilidad que nos brinda el pizarrón. Se trata de diseñar las ayudas a la comprensión mediante la relación de los procesos cognitivos tales como la comparación, la generalización, la síntesis, la ejemplificación, con dibujos o líneas. Por ejemplo, un simple redondel que se dibuja cuando

se explica algo puede ayudar a entender que se trata de una síntesis, una línea que se traza uniendo dos puntos puede mostrar que se están comparando esos elementos. Se trata de la utilización de formas no figurativas que favorecen la comprensión al ayudar a entender la explicación en relación con el campo conceptual, la importancia del tema o el lugar que tiene en una disciplina.

En síntesis, escribir los conceptos, relacionarlos mediante líneas, rodearlos o tacharlos les otorgan fuerza a ellos, a sus relaciones y al reconocimiento de su importancia o su cuestionamiento. En los casos en que las líneas los vinculan o los agrupan se constituyen ayudas para los procesos de integración. El tema de la clase, la escritura de los autores que citamos y los conceptos clave, relacionados mediante líneas, pueden mostrar un pizarrón activo que se transforma en una poderosa herramienta para ayudar a la comprensión.

En los primeros años de escolaridad, las maneras más simples de utilización fueron las que se implementaron para mostrar la forma de una letra, un número, la fecha, la tabla de multiplicar, el nombre de un río, país, palabra de compleja grafía o figura clave de la historia, para que los alumnos reproduzcan lo mostrado. Esta manera de utilizar el pizarrón persigue la copia y la imitación, y se constituye en un paso habitual en la enseñanza. Luego, los docentes podrán revisar si los alumnos reprodujeron el modelo o si necesitan más ayuda para hacerlo. Se podrá incluir la ayuda de los alumnos entre sí como una práctica cooperativa hasta dar lugar a las prácticas individuales. En síntesis, este es un recorrido iniciado por el docente dando cuenta de una demostración y utilizando para ello el pizarrón.

Una manera de utilización diferente es la que implementa el docente cuando acompaña la explicación escribiendo frases o palabras, haciendo dibujos en el pizarrón. En algunas oportunidades se trata de un apoyo personal a su explicación, como si estuviera haciendo dibujos o escribiendo notas en una hoja cuando explica a otro en una situación reducida. Se trata de dibujos emergentes en tanto surgen a la vista de los estudiantes mientras se desarrolla una explicación. A veces esas notas, rayas o dibujos no tienen un claro efecto en la comprensión, en tanto tienen más que ver con las propias comprensiones del docente referidas a cómo comprende el

otro. Pero, por otra parte, son el soporte o herramienta que le posibilita al docente su explicación. En otras oportunidades, el docente construye la explicación incorporando en el pizarrón los datos de los hechos relevantes.

También un lugar privilegiado de uso para los docentes de matemática es el lugar posible de la demostración: esto es, desarrollar paso a paso la enseñanza mostrando las diferencias entre cada paso, señalándolas en voz alta, deteniéndose, a medida que se avanza en la demostración. Estas tres maneras de uso del pizarrón –para imitación, como acompañamiento de la explicación y para demostración– a menudo se solapan. Más de una vez, se pretende que los alumnos imiten un modelo de análisis que a su vez es explicativo y el docente lo desarrolla demostrándolo. Se trata, en todos los casos, de los usos del pizarrón como herramienta para favorecer la comprensión.

Así como planeamos las clases también podemos planear la utilización del pizarrón, que puede ir construyéndose a lo largo de la clase. Es importante advertir la necesidad de que el pizarrón dé cuenta de un uso claro y ordenado. Los nombres, los datos, las palabras centrales, etc., pueden tener reservado un espacio. La mirada de los estudiantes, que podemos orientar para que recorra el pizarrón al finalizar la clase, permite revisar los conceptos expuestos o el sentido de la clase. Es un pizarrón que prácticamente no se borra durante toda la explicación o exposición. Favorece la evaluación de la comprensión o el análisis del cumplimiento de los propósitos de la clase.

En otras oportunidades, el pizarrón permite la escritura de los conceptos que seleccionamos a medida que transcurre la explicación. Se trata de pizarrones espontáneos o no planeados y en los que borrar lo escrito es clave para permitir orientar la atención hacia la siguiente explicación. Pensar en qué queremos que quede escrito y qué queremos renovar se constituye en una estrategia más de la enseñanza.

El armado de un pizarrón mediante la lluvia de ideas nos permite luego la agrupación mediante colores o símbolos y la formación de conceptos a posteriori. Sean planeados o espontáneos, los pizarrones reflejan nuestras mejores estrategias, las más potentes, las

más enriquecidas como parte de nuestra obstinación para que todos los estudiantes nos comprendan.

Cada nueva tecnología, al incorporarse, reproduce en los docentes la misma aspiración: facilitar su tarea, asegurar la comprensión, acudir en su ayuda frente a temas de difícil comprensión. La búsqueda por hacer memorable la información es la mejor de las aspiraciones docentes. Sin embargo, frente a los medios y materiales surgieron también posiciones que sostuvieron que su uso era generador de nuevas dificultades, como si la tecnología cobrara vida por sí misma y modificara las maneras de pensar de los estudiantes. Se generó, entonces, un debate referido al impacto que su uso tiene en las maneras de pensar, conocer o aprender. Es necesario analizar las creencias, las expectativas positivas o negativas por los efectos, las condiciones favorables a la implantación o las resistencias, con el objeto de posibilitar un reconocimiento que escape a las visiones cristalizadas o condicionadas por las expectativas de uso. Por ejemplo, para algunos docentes el uso mejora las condiciones para que se produzca el aprendizaje y, en cambio, para otros, las empobrece. Se trata, en estos casos, de adjudicarles a la exposición y al uso de tecnologías el valor de generar "residuo cognitivo" (Salomón; Perkins y Globerson, 1992), esto es, consecuencias cognitivas por la exposición al medio. Al adoptar estas concepciones, algunos adultos o responsables de la educación de los niños y jóvenes restringen los tiempos de exposición a la televisión, a los videojuegos o a los juegos en la web. Nos referimos sintéticamente a dos concepciones culturales antagónicas: una inscripta en un optimismo pedagógico respecto del valor de enriquecimiento de cualquier medio; otra, pesimista, que provoca la búsqueda por dotar a los estudiantes con estrategias que los protejan de los efectos perniciosos provocados por la exposición a las tecnologías.

En general, los estudios culturales y cognitivos mostraron que los efectos en los modos de conocer están más vinculados con la cultura en la que a estos medios se les asigna valor que con la simple exposición o utilización del medio.

LAS PRESENTACIONES O AYUDAS EN LAS EXPLICACIONES DEL DOCENTE

En los diferentes niveles de la enseñanza reconocemos el valor de introducir, a la par de las explicaciones, representaciones de aquello que narramos, cuestionamos o subrayamos. Se trata de dotar de otra voz a la explicación, mediante relatos que a su vez acuden a otras voces, imágenes, símbolos, dramatizaciones. No son adornos para la clase sino maneras variadas de desarrollar un tema, atendiendo a que la comprensión requiere de ayudas como parte intrínseca de su propio proceso.

Comprender algo implica utilizar los hechos, principios, reglas, procedimientos y datos para resolver problemas y plantearnos otros nuevos con el objeto de reconocer los alcances de las explicaciones, su sentido, sus límites y la posibilidad de encontrar más explicaciones a partir de lo comprendido. De ahí que la comprensión es un largo y complejo recorrido: largo en el tiempo y complejo por todas las dimensiones implicadas y las diferentes articulaciones necesarias. Favorecerla, entendiendo su complejidad, requiere encontrar modos explicativos diversos. Presentar la información de manera variada y problematizadora es la posibilidad que se nos abre para que la información que se despliega se transforme en favorecedora de un proceso comprensivo, con posibilidad de utilizarla de manera compleja y de transferirla a otros campos y problemas.

Las presentaciones inscriptas en los contenidos

Las presentaciones que remiten a los contenidos deberían ser sintéticas. Su función es guiar y acompañar el desarrollo de la exposición. No pueden estar recargadas de conceptos y frases que obliguen a la lectura simultánea con la exposición. Si así fuera, distraerían más de lo que ayudarían. Por otra parte, las presentaciones ordenan y otorgan una secuencia a toda la exposición, pero no pueden ser la copia o el reflejo de ella. Así como reconocemos que es imprescindible controlar el nivel de audición en una clase, conferencia, acto -ya sea hablando en voz alta o utilizando un amplificador de

la voz- en las presentaciones debemos identificar si las personas que se encuentran más alejadas pueden visualizar correctamente aquello que presentamos. La legibilidad debe estar asegurada para que la presentación no se transforme en un obstáculo de la comprensión. Por ello, la elección de aquello que acompaña a la explicación, en el caso de metaforizar, no puede ser tan compleja que no se entienda; el texto debe ser sencillo para no impedir su visualización, la imagen tan ilustrativa como para ofrecer un nuevo modelo interpretativo de aquello que se desarrolla.

Mientras se desarrolla el tema

La clase en tanto modalidad explicativa puede acompañarse con la visualización de la escritura de los conceptos clave. Esto puede hacerse de manera arbórea o, simplemente, con un cuadro sinóptico que prevea los lugares para los conceptos que se desplegarán. Estos cuadros que el docente anticipa pueden a su vez estar previstos y desarrollados en un soporte de nuevas tecnologías -tal como un Power Point- o escribirse en un modesto pizarrón. Con cualquiera de ambas propuestas (viejas y nuevas tecnologías), el problema que se presenta es ¿cuánto impide este desarrollo la participación del estudiante? Entendemos que el hecho de contar con este material o desarrollar una secuencia prevista no debería impedir las preguntas de los estudiantes y, por el contrario, sería interesante proponer en este desarrollo algunos interrogantes para generar un diálogo en el que la presentación no interfiriera. Las presentaciones se constituyen en un nuevo intermediario entre el alumno y el contenido, que debe ser permeable a la participación de los estudiantes y no un nuevo obstáculo para el diálogo, el comentario y la pregunta.

Esta manera de proveer de una presentación que guíe el desarrollo del contenido hace hincapié en los conceptos clave de la misma y se ve posibilitada por una narrativa que la favorezca adoptando una secuencia progresiva para el relato.

Los ejemplos o casos como variaciones narrativas

Al desarrollar una exposición, todo el sistema explicativo se ve favorecido si somos capaces de dotar de ejemplos o de incorporar casos en el análisis que describimos. La preparación anticipada de los casos o ejemplos, según el contenido de que se trate, permite profundizar en el análisis. No se trata de tener descripciones sofisticadas de los casos sino de contar con materiales para el desarrollo de los mismos. Se trata de enriquecer la comprensión, incorporando la lectura de una noticia periodística, la visualización de una foto o una imagen. En algunos casos, la noticia o la foto son la expresión del caso que presentamos utilizando otra voz para el relato, su descripción o visualización; en otras, la imagen es su representación metafórica.

Casos y ejemplos se suceden en las explicaciones en una clase. Es difícil señalar la cantidad de casos o ejemplos que se pueden incorporar para favorecer y no entorpecer las comprensiones. En más de una oportunidad, un solo caso permite el desarrollo de una gran cantidad de dimensiones de análisis y se transforma en paradigma de aquello que pretendemos explicar. En otras oportunidades, tres o cuatro casos alcanzan para mostrar la complejidad del problema y la posibilidad de dar cuenta de ello a través de aristas diferentes. Utilizar las presentaciones sólo para los casos o los ejemplos va armando un entretejido interesante en el desarrollo del contenido.

Las frases que enriquecen el modo narrativo

A medida que desarrollamos la clase podemos incorporar algunos conceptos que, elaborados por diferentes autores, permiten hacer que nuestro discurso o modalidad narrativa vaya sorprendiendo o provocando al estudiante para profundizar en el análisis o iniciar la controversia y el debate. Las voces de "los otros" rara vez son comprendidas como tales por los estudiantes. Al desarrollar un contenido no se distingue con facilidad lo que es de nuestra autoría de aquello que constituye la opinión de otros autores -a veces en con-

textos históricos diametralmente diferentes. Una manera de favorecer estas comprensiones es incorporar esas voces en otros formatos en los que los créditos al autor queden claramente expresados. Pero no se trata de establecer la legitimidad de los desarrollos teóricos, ya que eso se hará todas las veces que utilizamos ideas, principios o análisis que no son propios, sino de incorporar otras voces que contengan una propuesta de síntesis, que agreguen una nueva dimensión, que logren romper con la secuencia que desplegábamos mediante una expresión que valoramos para incorporar una metáfora o una analogía. Esas frases deberán estar anticipadamente a nuestra disposición. Pueden incorporarse con su sola lectura o remisión, o desplegarse mediante las más modernas tecnologías.

Las metáforas

Es de profundo interés estudiar el lugar de las metáforas para favorecer la comprensión. Las metáforas son fuentes interpretativas que permiten enriquecer los procesos utilizando otras fuentes y modos de interpretación distintos. Es posible que al cambiar el modo explicativo permitamos a los estudiantes encontrar y reconocer dimensiones nuevas en el tema del que se trata. Más de una vez, las metáforas se construyen de manera poética o utilizando imágenes.

Jaime Nubiola (2000), de la Universidad de Navarra, analiza el valor cognitivo de las metáforas. Así es como distingue las metáforas orientacionales, las ontológicas y las estructurales. Las orientacionales organizan un sistema de conceptos en relación con otro sistema de conceptos: "me levantó el ánimo", "me dio un bajón", "lo malo está abajo", etc. Las ontológicas categorizan un hecho o fenómeno considerándolo una sustancia o recipiente: "no me cabe en la cabeza", "la tengo llena", "tengo algo en mente", etc. Las estructurales remiten a una experiencia estructurándola en términos de otra: "se pierde el hilo de la conversación". Pero imaginativa y literariamente se pueden construir metáforas que permitan reconocer aristas que permanezcan ocultas a la explicación, otorgando una fuerza comprensiva diferente y favorecedora de nuevas conceptualizaciones.

Jerome Bruner (1988) señala que las metáforas suscitan el estimulante juego de la imaginación. Sin embargo, juzgar cuál es la adecuada, en qué momento y para qué circunstancia forma parte de las decisiones que los docentes toman a diario. Las metáforas generan una suerte de ambigüedad según sea el tipo de relación o reemplazo que se utilice. Pueden ser enriquecedoras o, por qué no, empobrecedoras, y en esos casos tendrán que ver más con la comprensión de cada sujeto que con el tipo de relación que pensó el docente. Es necesario reconocer que las metáforas pierden su valor una vez que se ha comprendido el tema. Si, por el contrario, quedan pegadas al tema, es probable que la herramienta se haya transformado equívocamente en contenido.

Es posible que pensar desde una perspectiva metafórica nos ayude a dotar de nuevo sentido a nuestras clases y por qué no, a nuestras presentaciones. En ellas, las metáforas pueden construirse mediante frases, palabras o imágenes. El valor de cada una de las elecciones forma parte de la sabiduría con la que resuelven los docentes los difíciles y complejos temas de la comprensión.

Las presentaciones como una ayuda para la planificación

Pensar la clase anticipadamente fue siempre la expresión del compromiso del docente con su tarea. Le permite reconocer la complejidad del tema, buscar modos explicativos diferentes, seleccionar casos para el análisis, ejemplos para contemplar, nuevos materiales, etc. En esa misma línea de trabajo la preparación de las presentaciones remite a reconocer los temas centrales, los esquemas que ayudan a la comprensión, la selección de imágenes para acompañar las explicaciones. Podríamos pensar que preparar las presentaciones, acorde con la línea de trabajo emprendida, es una expresión de la planificación de la clase, conferencia o exposición. Las presentaciones no reemplazan toda la planificación de la clase pero se pueden transformar en un instrumento de síntesis de ella.

EL CHAT EN LA ESCUELA

"La información nos vuelve más sabios o eruditos sólo si nos acerca a los hombres."

JOSÉ SARAMAGO

José Saramago, escritor portugués y premio Nobel de Literatura, al referirse a Internet remite a las obras del pintor y filósofo español Francisco de Goya y se pregunta "si los sueños de la razón generan monstruos" (Saramago, 2002: 7). El laberinto, la sobreabundancia, la lectura salvaje, que permiten acceder al mismo tiempo a cantidades impensables de información y disponen juntos un trabajo monográfico de un estudiante con un trabajo científico, el disparate de un soñador y los usos de seudónimos, constituirían el mejor espejo de una razón generada por monstruos. Para otros, la sobreabundancia que caracteriza a la web y el mal gusto por la vinculación de tan dispares elementos y propuestas se asemeja a la estética kitsch, falaz porque da una parte por el todo y porque confunde la emoción con lo sentimental y simplón. Lo kitsch representa el simplismo instrumentado, y de ahí su analogía con el todo junto y revuelto, sin orden ni concierto y distante de la estructura y el sentido disciplinado. La estética kitsch, en su apuesta a lo superficial y efímero, enmarca un estilo de vida y conocimiento que se asemeja a algunos trabajos en la web. La revolución digital, otro producto tecnológico de la razón, nos propone para un futuro muy cercano la posibilidad de ver en las casas quinientos canales de televisión diferentes. ¿Cómo llamaremos a la estética del laberinto del zapping que se instalará en nuestros hogares?

Las nuevas tecnologías se han introducido también en las aulas de las escuelas medias o de nivel intermedio, dependiendo, en general, tanto de la disponibilidad hogareña como de la de la institución y del dominio que de ella tengan los docentes. Sin lugar a dudas, su inclusión debe reconocer que el costo de mantener actualizado permanentemente el equipamiento informático sobrepasa las posibilidades del Estado y sus recursos públicos. Sólo algunas instituciones con aportes privados pueden costearlo. Por otra parte, en vastas zonas del país, los costos de las comunicaciones y la aún

obsoleta o precaria infraestructura edilicia y de comunicación hacen que la disponibilidad de las nuevas tecnologías sea más una aspiración que una posibilidad real. En cualquier caso, es importante reconocer que la escuela como institución cultural se encuentra completamente incluida en una profunda revolución tecnológica de importantes implicancias simbólicas y materiales en las formas de conocer, comunicarse e interactuar con el mundo. Los teléfonos celulares, las cámaras fotográficas digitales, los dispositivos de móviles de conexión a Internet, entre otros ejemplos, son ya parte de una ecología comunicativa en la que crecen y se forman las jóvenes generaciones.

Desde hace un tiempo los docentes se preguntan si los mensajes de texto o las maneras en que se comunican los chicos no inciden desfavorablemente en la escritura. Los medios de comunicación de masas debaten y debatieron el problema en revistas, suplementos y hasta en la primera página del diario. El uso de las tecnologías –la televisión una década atrás, los videojuegos y las computadoras hoy– despierta en muchos adultos la idea de que altera las formas de pensar. Es así como se piensa que hay que prohibir el uso de la televisión o el chat. Pese a ello, podríamos introducir un formato lúdico en el que los mensajes de texto formaran parte de la manera en que un grupo se comunicara con otro. La cuestión es reconocer cuánto aporta esta comunicación y qué sentido guarda en el proceso de construcción del conocimiento.

Los usos del chat en los espacios de entretenimiento de chicos y jóvenes son prácticas frecuentes que, por su asiduidad, merecen nuestro análisis. Se trata de un tema de borde de las estrategias de enseñanza, en tanto aún no podemos reconocer sustantivamente el valor que su utilización otorgaría a los procesos de construcción del conocimiento. Sí identificamos algunas propuestas que favorecen la participación y despiertan el entusiasmo al transformar en lúdica una actividad de producción escrita.

Entendemos que el chat puede reconocerse como un género confuso del discurso narrativo. Se produce –según las palabras de Joan Mayans i Planéés (2002)– por descomposición de otros géneros, entendiendo que se funden, de esta manera, el género literario, el narrativo y el conversacional. No es un derivado de los anteriores

sino una fusión de registros orales y escritos que adopta usos y condiciones propios. El sistema de argumentación es más parecido al oral que al escrito. El contenido se improvisa más en tanto surge del intercambio de los participantes/interlocutores. Frecuentemente se "habla" en paralelo sobre temas diferentes. En síntesis, el chat es el más participativo, segmentado y oral de los registros escritos.

Frente a los debates y antinomias respecto del escribir bien o comunicarse, entendemos que el chat, casi instantáneo en su recepción, sustituyó a la conversación telefónica. Se encuentra desprovisto de muchas de las convenciones y reglas gramaticales más difundidas y ha provocado que los usuarios construyan, mediante el uso, las reglas de comunicación. La letra k, por ejemplo, sustituyó a dos letras: la q y la u. Esto provocó, finalmente, un mal uso deliberado de esas reglas y convenciones. Debemos considerar, además, su carácter veloz y casi instantáneo, que determina una imposibilidad práctica para revisar las frases. En síntesis, el chat pone a dos o más personas en comunicación, creando un estilo y una propuesta que rompe con los formatos tradicionales de los códigos escritos. Imponerle al chat un formato escolarizado como si fuera el género epistolar o proponer que las frases se revisen es una traslación de los códigos de un género a otro que tiene un escaso valor práctico. Si así fuera, los chicos continuarían chateando en sus casas o en los locutorios como siempre y la escuela habría diseñado una propuesta antipática para un espacio ajeno.

Una característica de los chats es la recurrencia a emoticones, esto es, representaciones gráficas de usos convencionales. Se utilizan para decir que uno tiene hambre, sueño, que se despide, etc. Para decir que se grita, por ejemplo, se escribe con mayúscula. Un sinnúmero de reglas se construyó y se sigue construyendo para entablar la comunicación en un género en el que se entrecruzan varios de ellos. Pero ¿recordamos el jeringozo? Era un lenguaje propio de los chicos de la década del ochenta. Una palabra en jeringozo se genera a partir de la siguiente regla: se separa la palabra en sílabas y luego de cada sílaba se le agrega otra compuesta por una p más la última vocal. Un ejemplo conocido era un jingle que aludía a la goma de pegar "Voligoma" y se decía "vopolipigopomapa". A pesar de su uso extendido y constante en esas generaciones, ninguno utilizó el

jeringozo en la actividad escolar o quedó con un lenguaje empobrecido por ese uso. Los chicos y los jóvenes distinguen con facilidad cuál es el lenguaje aceptado en la escuela y cuál es el propio de otros contextos.

Los chicos y jóvenes conversan en paralelo en los chats. Los contenidos se distribuyen de manera fragmentaria y se improvisan. La característica de esta modalidad de conversación es su velocidad, la instantaneidad de transferencia y recepción de la información. Por eso, la elaboración de ideas o el estímulo al pensamiento reflexivo son escasos. El tiempo apremia, porque si no se envían los textos pareciera que el interlocutor se ausenta. Esta conversación en paralelo construye una obra colectiva, fragmentaria en la que las intervenciones son sintéticas, sin dejar lugar a la retórica. Estas conversaciones, prácticamente simultáneas, no son meras transcripciones de la conversación oral. En la conversación oral, a diferencia de los chats, cuando los mensajes se solapan o entrecruzan se suele solicitar que se esperen los turnos correspondientes para entender mejor los mensajes que emite cada uno de los interlocutores.

La agresión y la violencia

El uso de nombres supuestos y la posibilidad de anonimato que ofrecen los chats han franqueado la puerta para que se desencadenen conductas inadecuadas. En muchas escuelas los docentes deben resolver a primera hora de la mañana los conflictos que se desencadenaron en los grupos escolares por este uso y que imposibilitan el trabajo escolar. Aun cuando quedan fuera del espacio escolar las agresiones, que se escudaron en el anonimato, dejan malestar en los grupos. Es importante reconocer que los chats posibilitan tales conductas pero no las crean. No se trata de un problema tecnológico sino de un canal que las facilita. La conversación con los niños y entre ellos y el análisis de las conductas con una buena orientación por parte de los adultos, ayudando a reconocer el valor del diálogo y el respeto por las diferencias, no pueden quedar afuera de la escuela.

En las escuelas podemos ayudar a construir normas razonables

de uso que implican la convivencia y el buen trato. Los docentes pueden orientar a los padres para que acompañen a los chicos cuando navegan y, aunque el uso educativo sea difícil, pueden participar de alguna conversación o juego con los niños en los que se utilice el chat. Así como, en más de una oportunidad, los docentes participan o acompañan a los niños en espacios de entretenimiento, también ahora pueden participar en alguno de estos intercambios. Frente a las dificultades, el candor o las ingenuidades de los estudiantes, las mejores propuestas se llevan a cabo cuando se crean entornos en los que se habla, conversa y orienta. La mirada comprensiva del adulto, a la par que da cuenta de límites claros, orienta a los estudiantes a entender lo que es aceptable y lo que no lo es, advierte acerca de los peligros o las consecuencias de llevar a cabo acciones imprudentes u hostiles. Cualquier instrumento de comunicación nos puede ayudar a encontrarnos con otros, a reconocernos en la diversidad, a comprender y compartir situaciones o exactamente lo contrario. En todos los casos se trata de entender el lugar privilegiado de la comunicación y la necesidad de ayuda que demandan los jóvenes, estén o no en el espacio escolar.

LAS COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

En este nuevo apartado trataremos de estudiar las características que asumen y el sentido con que se promueven las comunidades de aprendizaje.

Entendemos por comunidad de aprendizaje un grupo más o menos establemente conformado en el que los integrantes tienen alternadamente la iniciativa de aprender y de enseñar en base a los propósitos que comparten y pretenden alcanzar. Las comunidades pueden unir a su vez a subgrupos o incorporar con especial cuidado actores diferentes con el objeto de que en la heterogeneidad se produzcan procesos valiosos y ricos. Algunas veces surgen de manera espontánea grupos que comparten intereses comunes y a partir de ellos luego se conforma una comunidad de aprendizaje. Otras veces, los integrantes de la comunidad reconocen el valor de incorporar nuevos actores que podrían aportar elementos o propuestas nove-

das al grupo, enriqueciéndolo. Por ello entendemos que los grupos, a pesar de ser estables, son cambiantes en su devenir.

Hoy estos grupos encuentran en la virtualidad una manera de conformación novedosa basada en la heterogeneidad de sus integrantes y en su localización. Las comunidades virtuales establecen normas de comportamiento y mecanismos de participación. Se construyen en ellas redes de relaciones personales durante un período en el marco de relaciones que provocan sentimientos comunitarios, afectivos. Analizaremos esta nueva problemática en el marco de las aulas, las escuelas entre sí y en el reconocimiento de su potencia para la formación ciudadana.

En la escuela

Pensar en comunidades de aprendizaje en la escuela es tratar de encontrar una manera de romper la homogeneidad del curso escolar. Se trata de encontrar intereses comunes en alumnos de diferentes grados o secciones tratando de provocar experiencias en las que los estudiantes prueben aprender en situaciones de aprendizaje basadas en las diferencias y en la decisión del grupo, que diseñe sus propios objetivos, actividades y producciones. Los docentes estimulan la conformación del grupo, tratan de ampliar y enriquecer las propuestas y favorecen la participación de otros integrantes de la comunidad para que, desde la heterogeneidad, se enriquezcan las propuestas.

Es primordial compartir los propósitos entre los diferentes docentes con el objeto de transformar la escuela en un espacio en que se promueva el desarrollo de experiencias entre los estudiantes rompiendo la lógica del trabajo por grupo escolar. Se trata de que los docentes planeen juntos temas para el desarrollo curricular y ofrezcan elementos para que las experiencias de los estudiantes se desarrollen libremente acorde con intereses similares. Ejemplos de estos problemas pueden ser los referidos al cuidado del ambiente y la naturaleza, los efectos de la contaminación ambiental, la lucha contra la pobreza, las guerras entre naciones o etnias, entre otros.

Supongamos que, además del trabajo habitual, el equipo docente de una institución coincida en tres temas o problemas que los estudiantes desarrollarán a lo largo del año de manera autogestionada. Se trata de pensar en dos o tres problemas reales, significativos que permitan tender puentes con el contenido curricular. Una vez decididos los temas, se podrán establecer los diferentes productos que sería aconsejable obtener. Los estudiantes podrán agruparse en tantos grupos como productos se hayan propuesto o propondrán otros, junto con los caminos que pretendan recorrer para lograrlos. Ellos establecerán las normas, los tiempos, los grados de participación, las tareas y las formas de coordinación. Seguramente los docentes tendrán que monitorear la efectividad con la que se establece, conduce y logra la tarea. También será recomendable que, junto con los estudiantes, evalúen la marcha del trabajo y sus logros. Es posible que una comunidad de una institución plantee como producto la construcción de un periódico digital, que es una plataforma que utilizan alumnos, padres y docentes para comunicar la información considerada de valor en un trabajo curricular de nuevo tipo. En ese caso el producto no sólo debe iniciarse, sino que debe mantenerse y se transforma en el proyecto compartido de una institución a lo largo del año.

Entre escuelas

Docentes y alumnos de diferentes instituciones han conformado redes con el objeto de compartir y desarrollar un proyecto. El intercambio y la producción conjunta de los estudiantes, en los que se involucran los docentes, ayudan – en todos los casos, y en especial cuando las redes se arman con poblaciones heterogéneas de distintas localidades – a la comprensión y el respeto por las ideas, los recorridos y las experiencias diferentes. Las estrategias que se aconsejarán requieren compartir búsquedas, llegar a un acuerdo sobre el interés y el valor de lo que se elige encontrando un formato para presentarlo y compartirlo, construir de manera ingeniosa el camino abierto para reconocer los reservorios de información de nuevo tipo al alcance de los estudiantes. También es recomendable

que se introduzcan formatos lúdicos, sosteniendo el juego como el método más apropiado para la experiencia, permitiendo que la alegría aleje el aburrimiento de muchas prácticas convencionales. Se trata de desdramatizar la situación escolar con el firme propósito de aprender sin sentir los riesgos que conlleva el error sino reconociéndolo, cuando se presenta, como una estrategia de aprendizaje válida para cualquier tiempo y circunstancia. En síntesis, las diferentes propuestas implican realizar trabajos con sentido, proponer desafíos reales y tratar de ampliar el círculo estudiantil integrando actores diferentes en cada una de las actividades. Las redes entre escuelas fomentarán la conformación de grupos de docentes que también encuentren en estos formatos nuevas posibilidades para el trabajo compartido, la socialización de experiencias o, simplemente, la ayuda.

Las comunidades en la formación ciudadana y para ella

Así como entendemos que los valores y la formación moral no son un tema específico del currículo escolar (sino que se dan en el trabajo diario y sostenido de los docentes con sus comentarios, advertencias, consideraciones morales, ejemplos cotidianos enmarcados en la conversación permanente con los estudiantes) las comunidades pueden ser un valioso vehículo para afianzar las conductas morales y la enseñanza del valor de la civilidad en la escuela.

La franqueza en el debate, la asunción y el reconocimiento de principios y valores, el trabajo en la diversidad y la enseñanza de las culturas diferentes fueron siempre temas de la escuela. Los movimientos reformadores de la década de los noventa soslayaron y pedagogizaron estas preocupaciones en muchos sentidos. En el caso argentino, y tal como hemos afirmado anteriormente, al distinguirse los contenidos conceptuales de los procedimentales y de los valorativos, se estimuló una falsa separación en la comprensión de los conceptos mediante distinciones arbitrarias que quitaron el verdadero valor de lo moral al transformarlo en un ejercicio referido a cada concepto y no a los trascendentes problemas morales de la sociedad.

Entendemos que la formación ciudadana es un proceso de aprendizaje en el que a la escuela le cabe una responsabilidad central. Esto es así siempre que se entienda la importancia de enseñar, por una parte, los derechos individuales de los que gozan los ciudadanos, los derechos políticos o los derechos sociales tales como la salud, la educación o la vivienda y, por otra, una concepción de ciudadanía en la que cada sujeto comprenda y valore la defensa de los intereses de la comunidad y sus deberes para con ella. Esto implicará que los estudiantes entiendan la realidad sociopolítica internacional, reflexionen críticamente en torno a ella y asuman responsablemente su participación activa en la sociedad.

Se trata del ejercicio de la ciudadanía, que se aprende mediante la conformación de actitudes y valores de respeto y diálogo, la disposición por ponerse en el lugar del otro, la preocupación por problemas comunes y la tolerancia activa de otras identidades personales y colectivas. Nos preguntamos cómo los grupos pueden asumir normas que favorezcan estas construcciones. Quizás podemos reconocer que en algunos de ellos la saturación de información, la programación de un exceso de actividades o la preocupación por un producto con un formato atractivo impiden un trabajo serio y sostenido en pos de esta formación moral que proponemos. El tiempo necesario para la conversación sostenida, el debate serio y los procesos de negociación que requiere toda actividad compartida debe ser respetado. Nos interesa programar actividades que traspasen los límites de la escuela, que tengan como propósito debatir en torno a los problemas sociales cotidianos y que encuentren en los acuerdos y en los disensos nuevos temas para aprender.

EL OFICIO DEL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN

3

El estudio del oficio del docente cuando se comprometen prácticas conducentes a la evaluación nos proporciona una serie de interrogantes, paradojas y contradicciones de interés. Comenzamos a ejercer el acto de evaluar en edades muy tempranas. Si por evaluación entendemos el juzgar –dar cuenta del valor de algo– podemos reconocer que juzgamos nuestro entorno, nuestras necesidades y nuestros deseos de manera casi permanente. Nos hacemos expertos en juzgar de manera holística e integrada. Pero, a medida que transcurren los años, aprendemos también que la tarea no es tan sencilla. Nos damos cuenta de lo complejo que es juzgar cuando reconocemos que es preciso tener en cuenta múltiples variables. El considerar solamente una única perspectiva de análisis, nos remite al control y no a la evaluación. El análisis de la eficiencia de una propuesta, por ejemplo, nos haría reconocer el grado en que esa propuesta se desarrolla en relación con el tiempo empeñado, el esfuerzo y el costo. La perspectiva que brindan los diferentes actores a través de sus testimonios, sus representaciones, las razones que generaron alguna conducta quedarían afuera del análisis cuando quedamos circunscriptos a un solo enfoque o variable. Los educadores

reconocemos, habitualmente, que las diferentes razones que suelen explicar las conductas les dan sentidos diferentes que generan, a su vez, distintos modos de valoración. Es por ello que la evaluación se concibe como multirreferencial, opuesta al control, concebido como monorreferencial (Ardoino, 2000: 23). Sin embargo, tendemos a juzgar el valor de las acciones, las prácticas o las instituciones desde una sola dimensión de análisis que prevalece.

También descubrimos que acostumbramos juzgar los temas y problemas según nuestra percepción o valoración personal, por lo que las aclaraciones difieren sustantivamente cuando otra persona es la que evalúa. Esta consideración muestra situaciones sorprendentes, dado que una clave de corrección, por más explícita que sea, cuando es aplicada por personas diferentes brinda resultados diferentes. Dada, además, la frecuencia de los actos de evaluar en las prácticas de enseñanza, tendemos a considerarnos expertos, lo cual nos dificulta percibir la complejidad la tarea. Creemos ser expertos más por la frecuencia con que evaluamos o por reconocer las características de lo que evaluamos que por usar técnicas y estrategias adecuadas.

A la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el problema se centra en encontrar estrategias de valor que permitan distinguir cabalmente los aprendizajes contruidos de los simplemente almacenados. El almacenamiento de la información refiere a la memoria pero no necesariamente a la comprensión. Memorizar datos, hechos o conceptos no es desdeñable ni carece de importancia; por el contrario, para pensar se utilizan hechos y conceptos que se recuperan a partir de la información almacenada. Estos datos almacenados son necesarios para desarrollar actividades comprensivas, para comparar situaciones, para sintetizar, realizar análisis productivos, producir abstracciones. En definitiva, son puentes necesarios para pensar. La evaluación debe distinguir estos puentes de los procesos comprensivos. Esto permite juzgar los resultados de la enseñanza y también valorar la tarea emprendida; se trata de procesos de análisis en los que podemos diferenciar los conceptos almacenados de las operaciones cognitivas reflexivas. Al hacerlo también reconocemos y juzgamos el valor de las acciones de los docentes que posibilitaron la utilización de los conceptos para provocar tales reflexiones. Son acciones complejas y entramadas, además, con las con-

diciones de práctica, los materiales de estudio, los saberes previos de los estudiantes, el entorno familiar y las capacidades e intereses personales.

Los docentes solemos exigir lealtad en las evaluaciones: que los estudiantes se remitan a la bibliografía que hemos seleccionado y no a otra, que aplaudan lo que aplaudimos y rechacen lo que rechazamos. Más de una vez sostenemos la pluralidad de concepciones y puntos de vista pero es la pluralidad que aceptamos y reconocemos. No se trata de cualquier pluralidad o de la pluralidad del otro. Ese pedido de lealtad, implícito en la práctica, nos hace pensar que el alumno que no contempla nuestro punto de vista utilizó un material escrito para otra ocasión.

En un marco ético y político, las consecuencias morales del acto de evaluar se convierten en la mayor de las preocupaciones. Al reconocer nuestras historias personales, seguramente recordamos el impacto de alguna buena o mala evaluación que nos marcó en el despertar de la vocación, en el reconocimiento de la importancia de alguna propuesta, en la autoestima, en alguna decisión importante de la vida. Esas marcas indelebles nos remiten a las consecuencias de evaluar. Y así como entendemos que es riesgoso contemplar una sola dimensión de análisis porque supone evaluar los aprendizajes desde una sola dimensión (y, por tanto, probablemente se producirá conocimiento acerca del objeto de una manera simplista y descontextualizada), paradójicamente, tendremos que reconocer que una sola dimensión –la moral– puede llegar a expresar todos los riesgos de la tarea de evaluar. Un ejemplo de ello es la idea de lealtad.

Los riesgos de los docentes constituyen un tema polémico en las prácticas de este oficio. El halo que rodea muchas conductas de los estudiantes –la letra caligráfica, la prolijidad, la presentación personal y de los trabajos– suele influir en las calificaciones que se otorgan. Esto implica que dos alumnos que muestren el mismo producto no recibirán similar calificación si uno de ellos presenta las conductas descriptas y el otro no, aun cuando el docente no haya explicitado que las contemplaría en la calificación, en tanto él no cree hacerlo. La nota que se agrega o se suprime aumenta o baja la calificación y esto se debe a la apreciación que construimos del alumno con anterioridad.

En las escuelas argentinas, "saquen una hoja" puede significar un castigo, en tanto implica la evaluación como un acto sorpresivo. En otras situaciones, la sorpresa se fundamenta en la creencia de que al obligar a los alumnos a estudiar siempre, porque el momento de la evaluación no se anticipa, éstos se educan en el estudio permanente. Ambas circunstancias, aun cuando difieren, proponen una práctica de la evaluación riesgosa, en tanto confunde el castigo con la evaluación o la utilización de la evaluación para generar hábitos de estudio. Por otra parte, difícilmente se obtenga de esta manera la mejor expresión de la capacidad, la reflexión, la creatividad o, simplemente, el conocimiento de los estudiantes.

Los riesgos en las prácticas también se generan cuando se estructura la enseñanza a partir de la evaluación. Los docentes seleccionan los contenidos orientados por la evaluación y lo demuestran cuando reiteran a sus estudiantes que el tema es importante y será evaluado. De esta manera, condicionan la enseñanza y llevan al alumno a que, frente a temas nuevos, se pregunte si formarán parte de la evaluación. Es así como las preguntas y respuestas de los docentes y de los estudiantes muestran cómo se seleccionan y jerarquizan los contenidos por las evaluaciones dejando de lado toda otra consideración. El aprender un contenido interesante se transformó en saber si ese contenido será considerado para aprobar la asignatura.

Si analizamos las evaluaciones numéricas que los docentes proponen a lo largo de los años nos encontraremos, en numerosas oportunidades, con una clara tendencia por parte de cada docente a aprobar o descalificar, o a usar algunas calificaciones más que otras con independencia de las cohortes que son calificadas. Los estudiantes reconocen docentes que aprueban o docentes que reprueban, con independencia de las dificultades de los campos de conocimiento o de las habilidades o deficiencias de los estudiantes.

Son fuentes de error a la hora de juzgar cuánto y qué sabe un alumno algunas propuestas originales y bien intencionadas, sumamente laboriosas, que exigen respuestas originales. Se trata de actividades que no fueron contempladas en la enseñanza ni en los textos de consulta de los estudiantes. La búsqueda de originalidad o innovación, en estos casos, hace que se solicite a los alumnos que

resuelvan lo irresoluble. Se les exige que realicen esfuerzos cognitivos ilegítimos que no pueden brindar datos relevantes acerca de la comprensión para la mayoría de ellos. En estos casos se compele a los estudiantes a que piensen por afuera de las disciplinas, esto es, no disciplinadamente en el sentido del buen pensamiento. La originalidad le juega una mala pasada al docente que creativamente intenta despertar intereses o procesos de pensar complejos y no lineales.

El tiempo con el que se programa la actividad también puede ser fuente de error, en tanto la presión de resolver un trabajo en un plazo determinado incide en su calidad. En el marco de la presión por hallar la respuesta o responder la consigna, el estudiante no se plantea el valor o el sentido de la tarea, sino que busca y crea un sistema de resolución que no siempre es una invitación para pensar bien. El alumno que cree que entiende y así lo manifiesta o el que aparenta entender y no entiende son fuente de error para el docente. Paradojas, errores y riesgos se suceden en las prácticas evaluativas dejándonos una serie de incertidumbres que encuentran su mejor expresión en el carácter invasor del interrogante pedagógico. Se le pregunta al alumno si comprende y sabe y, cuando lo afirma, se inicia un interrogatorio humillante, aun cuando la sospecha acerca de la comprensión genuina sea legítima (Jackson, 2002: 90).

A la hora de evaluar los instrumentos de la evaluación, solemos acudir a su validez y confiabilidad como sus características esenciales: cada instrumento debe medir lo que pretende y obtener resultados similares en diferentes circunstancias. Sin embargo, pocas veces contemplamos la validez de consecuencia, que consiste en presentar pruebas de que cuando se aplica la prueba, examen o instrumento, la evaluación tenga consecuencias positivas. La apreciación de esa positividad es subjetiva pero siempre podremos reconocer indicios, consultar a los diferentes actores y analizar lo que se gana y lo que se pierde en cada circunstancia. En el terreno de las consecuencias quizás uno de los temas más importantes para las prácticas es superar la idea de que todo puede ser evaluado, en tanto todo es objetivable y numérico. Es fácil reconocer que atribuir un número a realidades complejas supone imprecisión y también tergiversa la apreciación, en tanto parece más certero y riguroso que

una descripción natural de un saber o una acción. La apariencia de objetividad del número contrasta con la fiabilidad que se puede obtener al mostrar desde la descripción una apreciación de un hecho, conducta o una misma apreciación. En síntesis, las prácticas de los docentes que se refieren a la evaluación nos muestran a diario un complejo camino cargado de paradojas y contradicciones.

EL ERROR Y LOS APRENDIZAJES ESCOLARES

En las tradiciones de la enseñanza, detectar los errores y corregirlos a tiempo constituía un claro desafío en la tarea diaria de los docentes. La preocupación mayor radicaba en el temor a que se afianzaran conocimientos equivocados o se construyeran, a partir de uno erróneo, nuevos conocimientos, generando así una montaña de saberes falsos o inconexos. Por otra parte, desde hace tiempo en el campo de la evaluación, muchas de las prácticas de los docentes están centradas en conocer o medir lo que se desconoce para calificar mediante estos datos los aprendizajes adquiridos. Más de una vez, el olvido o la reconstrucción de un concepto luego de un tiempo transcurrido se aprecian como error sin distinguir su naturaleza. Esto ha conducido a detectar los errores de los estudiantes sin apreciar la naturaleza de las dificultades o los aciertos en el acto de conocimiento.

En el campo de la didáctica contemporánea el análisis del error juega, al igual que ayer, un lugar destacado. Pero no se trata solamente de su detección o su corrección sino, sustantivamente, de entender su origen, naturaleza y relevancia con el objeto de construir propuestas de enseñanza que contemplen, comprendan, atiendan e intenten favorecer mejores comprensiones. Por una parte, algunas propuestas de enseñanza pueden inducir a error. Por otra, es la naturaleza del contenido o su complejidad lo que puede ocasionarlo. Y, finalmente, los errores pueden deberse a experiencias de los estudiantes o dificultades propias en el proceso de cognición. Dada esta complejidad, nos interesan la naturaleza o el origen del error. Consideramos que este reconocimiento podrá ayudar a los docentes a diseñar nuevas propuestas y, a la par, a mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes.

Son muchas las investigaciones que en el campo de las ciencias experimentales dan y dieron cuenta de las dificultades de comprensión porque se construyen falsas analogías, se establecen relaciones o vinculaciones donde no las hay, se forman interpretaciones equivocadas, etc. Por ejemplo, si dos fenómenos ocurren al mismo tiempo, es posible creer que esta simultaneidad es una expresión de la causalidad.

Comprender algo en toda su complejidad y según la naturaleza del fenómeno implica poder explicarlo, dar ejemplos, generalizar adecuadamente, extraer conclusiones, establecer analogías, utilizar ese conocimiento para relacionarlo con otros temas, etc. El estudio de la singularidad es quizás uno de los temas más complejos del conocimiento. Resulta difícil entender un caso o una situación en todas sus dimensiones sin que después veamos reflejados en otras situaciones o casos los mismos problemas o características. El problema es que se producen de esta manera falsas generalizaciones y se relaciona lo que no debiera relacionarse. En otros casos, al iniciar el estudio de un tema, no podemos reconocer variaciones o sutilezas en ese análisis. Tendemos a generalizar y nos es difícil reconocer los casos y las situaciones particulares. En el acto de generalizar, más de una vez no contamos con todos los elementos que lo hacen posible y, por lo tanto, apresuramos dicha generalización, ocasionando un proceso de pensamiento erróneo. Las síntesis se apresuran con el objeto de favorecer la comprensión pero esto, a su vez, puede dar lugar a una comprensión equivocada o simplificada.

En algunas oportunidades elaboramos hipótesis personales –suposiciones construidas a partir de experiencias personales– que ofrecen explicaciones a un hecho o fenómeno pero que son totalmente ajenas a las explicaciones científicas. En esos casos, se trata de un error que es fruto de una construcción original.

Más de una vez algún conocimiento que poseen los estudiantes lleva a una apreciación o relación incorrecta. Es necesario diferenciar ese error del que es producto del desconocimiento de un tema o problema y que conduce, también, a una explicación errónea.

En ocasiones los docentes partimos de suponer que un conocimiento ya adquirido no necesita revisión y sobre él se puede complejizar o enseñar algo nuevo. Los estudiantes creen que lo saben o tie-

nen temor o vergüenza a exponer públicamente su desconocimiento. Desde ese momento, las explicaciones o actividades que se despliegan resultan muy difíciles de instalar. Sería preferible utilizar parte del tiempo en volver a exponer el tema, revisarlo o ahondar en él antes de avanzar en las explicaciones o en temas que requieren en su base de esos conocimientos o ideas previas. Es posible que no nos demande tanto tiempo como si fuera la primera vez que lo explicamos y, seguramente, permitirá luego avanzar con mayor rapidez.

El error y el castigo: la humillación, el temor

En el acto de aprender como en ningún otro, necesitamos la tranquilidad o seguridad de que no se ponen en juego en cada respuesta, actividad o pregunta nuestra capacidad, nuestra inteligencia o todos los esfuerzos empeñados hasta el momento. El pensamiento original, el atreverse a transitar por un camino nuevo, implica un claro desafío personal, que requiere vencer el temor al ridículo, poner en evidencia el propio desconocimiento, mostrar debilidades que se podrían haber ocultado. Evidentemente, los aspectos emocionales juegan un lugar central en la cognición y el error se instala en el primer plano de estas preocupaciones. Es sustantivo enseñar a los estudiantes que su detección es vital para entender su origen y analizar las posibilidades de su resolución. En el salón de clase, no necesitamos o no deberíamos necesitar hacer una prueba para saber lo que el alumno no sabe. Esto forma parte de las actividades cotidianas de los docentes, así como la resolución de las incomprensiones o de los temas o conceptos deficientemente comprendidos.

En síntesis, el error en los aprendizajes escolares nos remite a una problemática difícil y compleja atravesada por múltiples variables: los errores de comprensión frente a temas y problemas complejos; los errores que se producen por cuestiones de enseñanza; los errores relativos a problemas de desarrollo cognitivo de los estudiantes –a su memoria, al pensamiento animista, a las atribuciones causales cuando no las hay–; el error como exposición personal del estudiante frente a las dificultades (al reconocer ante los otros lo

que no se sabe}. Combatir los errores y los obstáculos, y encontrar estrategias para resolverlos, sigue siendo una de las principales búsquedas de los docentes.

LAS BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Si pudiéramos caracterizar las buenas prácticas que recorren los diferentes niveles del sistema educativo elegiríamos a las que satisficieran las siguientes condiciones: sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase. Además, en las buenas prácticas de evaluación los desafíos cognitivos no son para evaluar sino que conforman una parte de la vida cotidiana del aula; éstas son atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes. En más de una oportunidad, las prácticas de enseñanza, junto con las exigencias que se imponen a los estudiantes –tanto las que éstos entienden como imposiciones como las que los docentes explicitan– se transforman en abrumadoras, provocan angustia o ansiedad. Es difícil que los estudiantes pidan ayuda y logren resolver la ansiedad o el temor. Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, por ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente, las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera la tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por tanto, se imbrica en la buena enseñanza.

Seguramente, no hay una sola manera de evaluar correcta. Es la expresión de las prácticas cotidianas del trabajo en el aula y, por lo tanto, tiene la impronta del tipo de trabajo diario que lleva a cabo el docente con sus estudiantes. Debería, por otra parte, favorecer y estimular las mejores producciones de los alumnos.

Si de calificación se trata, la búsqueda de las prácticas docentes consiste en posibilitar el “diez” posible de cada uno. En el marco de los estudios obligatorios, o lo que es igual, en los primeros diez años

de escolaridad, el máximo rendimiento debería posibilitar la calificación máxima para esta totalidad, que diera cuenta de que se disponen y satisfacen los conocimientos necesarios para el ciclo subsiguiente. Las apreciaciones respecto de las correcciones y las valoraciones de cada uno de los trabajos se deberán explicitar pero son apreciaciones cualitativas y deben sostenerse como tales. El valor de cada uno de los trabajos debe ser apreciado por los docentes y comunicado a los estudiantes. Los límites, las posibilidades, las resoluciones originales, se constituyen en nuevas instancias de aprendizaje pero no es conveniente confundirlas con la acreditación de los conocimientos básicos de cada ciclo o nivel. El surco que dejarán los análisis cualitativos en los aprendizajes de los estudiantes dependerá del valor de las sugerencias, de los estímulos que provoquen y del acierto con que perciba los lugares potentes para el mejoramiento de esas producciones.

En una práctica moral nos permitimos educar y confiar en que el aprendizaje se produce sin que se vincule con la evaluación. Es más: seguramente podremos reconocer enseñanzas en las que no vale la pena provocar evaluaciones para medir las apreciaciones o el grado de apropiación de ideas y conceptos por parte de los estudiantes, no porque carezcan de valor, sino por lo contrario, esto es, que el valor de la comprensión del tema o problema generan preocupaciones de tal índole que es preferible desplegar otras acciones y prácticas y no las de la evaluación. En otras ocasiones el reconocimiento del interés que despertó el tratamiento del tema salta a la vista en la práctica y no requiere ser confirmado a través de la evaluación. Esto significa liberar al currículo de algunas prácticas de evaluación. Por otra parte, es sustantivo que las evaluaciones como parte de las propuestas de enseñanza y en el marco de las prácticas morales no se transformen en una mera exhibición, que no prevalezca el brillo por sobre el contenido y que no se trivialice el trabajo del curso. Los docentes sostienen que una buena evaluación debe recuperar la comodidad de la enseñanza. Estar cómodo en un momento de alta tensión, como suelen ser los espacios de las evaluaciones, es todo un desafío. La comodidad se da en un clima de confianza, no se pone a prueba la salud del estudiante, el tiempo que utilizó para aprender, el respeto a sus intereses y posibilidades.

La confección de los instrumentos o los dispositivos de evaluación juega un lugar central. En un segundo momento, es necesario analizar su validez y confiabilidad. La tarea se completa al construir los criterios con los que se va a evaluar y comunicarlos a los estudiantes para que comprendan su valor. Se trata de tres momentos que a su vez entran diferentes y complejas tareas que contemplan propuestas creativas, rigor en el análisis y compromiso a transformar la evaluación en un nuevo acto de aprendizaje, cuando los estudiantes comprenden y comparten el sentido de los criterios con los que se realizó. El análisis de la pertinencia de los criterios también nos permite un mejor y más respetuoso diálogo con los estudiantes. Al someterla al juicio de los alumnos logramos también dar cuenta de nuestro compromiso por generar evaluaciones que transparenten las aspiraciones o expectativas del trabajo docente.

Cada vez que solicitamos a los estudiantes que justifiquen su propuesta, estamos pidiéndoles que la remitan a un análisis interpretativo. En estos casos, un criterio que podemos sostener para evaluar la justificación podría sustentarse en la relevancia del marco teórico interpretativo que eligen. Docentes y alumnos en los diferentes niveles del sistema difieren en los criterios con los que entienden se debieran juzgar las evaluaciones. De ahí el valor de compartirlos, explicitarlos y entenderlos en toda su significación, transformando este acto comunicativo en un verdadero acto de aprendizaje. No alcanza su explicitación porque probablemente lo que unos y otros entiendan por ese criterio sea diferente y provoque respuestas del estudiante orientadas a otra dirección de la que predice o espera el docente. Los estudiantes sostienen que esperan que en las evaluaciones se cumpla con lo que se prometió y que el profesor valore el esfuerzo y la dedicación. Los docentes esperan que las evaluaciones permitan dar cuenta de apreciaciones y fracasos justos, en el mejor de los sentidos. Diseñar y llevar a cabo buenas evaluaciones implica también tender un puente entre lo que esperan los estudiantes y lo que pretenden los profesores de las evaluaciones.

Desde la perspectiva de las tendencias en las evaluaciones podemos reconocer modelos cuantitativos –que se distinguen por poner el acento en la satisfacción de los objetivos planteados y, por lo tanto, en el cumplimiento del curriculum o en el cambio de las

adquisiciones de los alumnos al diferenciar lo que se sabía con lo que se sabe una vez acontecido el aprendizaje- y modelos cualitativos, que adoptan miradas reflexivas, comprensivas e interpretativas respecto de los cambios que se suceden en los aprendizajes y en el impacto de la subjetividad de los evaluadores, sus expectativas y representaciones en esos actos o reconocimientos.

En los niveles superiores, frente a la existencia de grupos numerosos, más de una vez se sostiene que resulta imposible la valoración cualitativa del trabajo del estudiante. Ahora bien, si resulta imposible la valoración cualitativa, es probable que se esté evaluando sólo un aspecto del rendimiento: aquél que se limita a una rápida estimación de una conducta observable. Existen instrumentos objetivos elaborados con detenimiento, que generan respuestas unívocas por parte de los estudiantes, fáciles de corregir, pero que son fruto de elaboraciones complejas por parte de los docentes y permiten distinciones sutiles en los niveles de conocimiento. Es probable que, si contáramos el tiempo que tardamos en elaborar esos instrumentos y el tiempo que tardamos en generar apreciaciones cualitativas, obtendríamos resultados similares pero seguiríamos sin contemplar en los casos de las apreciaciones cuantitativas la apreciación valorativa con la que podríamos favorecer nuevos aprendizajes.

Los promedios de calificaciones a menudo también encierran falsos dilemas para los docentes. Si entendemos el proceso del conocer como un lento proceso en el que se empeña, sustantivamente, la reflexión para la comprensión, es lícito identificar estudiantes que partiendo de un escaso rendimiento incrementen paulatinamente, a medida que transcurre el curso, esos niveles de comprensión. Promediar los distintos momentos del aprender no da cuenta del nivel alcanzado y carece de valor. Esas calificaciones parciales deberían entenderse estrictamente como tales sin formar parte de la apreciación final. La nota final es fruto de apreciaciones compartidas, integra los procesos de trabajo empeñados y difícilmente se expresa en un promedio que dé cuenta del progreso del estudiante en su avance en el conocimiento.

LOS PORTAFOLIOS

Una propuesta diferente puede ser la producción de un portafolio. Los portafolios constituyen una manera de presentar los trabajos de los estudiantes con el objeto de favorecer la evaluación. Se trata de un registro de los aprendizajes en tanto reúne materiales que se elaboran en el proceso del aprender. También constituye una colección ordenada de evidencias que presenta las producciones que se fueron organizando para los diferentes proyectos llevados a cabo en el aula. En los portafolios se incluyen las mejores producciones de los estudiantes luego de sus procesos de elaboración. Todos los portafolios no son iguales: algunos docentes los utilizan sólo para el registro evaluativo y otros los utilizan como parte de la estrategia de enseñanza, aun cuando finalmente también puedan utilizarlos para la evaluación. Los folios no constituyen las hojas de una carpeta de registros; los estudiantes seleccionan sus mejores trabajos, que son el resultado de proyectos y no de las actividades diarias que se realizan. Cada trabajo conforma un folio; cada folio ha sido confeccionado, revisado, actualizado, corregido, recoge sugerencias para el mejoramiento por parte de los docentes y da cuenta del progreso que puede realizar el estudiante. Por último, hay folios que pueden ser el fruto de una producción colectiva, mientras que las carpetas de trabajos siempre dan cuenta de producciones individuales.

Los portafolios pueden ser contruidos en torno a problemas, grandes ideas, temas en controversia, biografías, propuestas de acción, etc. Dependerán de la asignatura y de la concepción de aprendizaje que contemple el diseño de las propuestas y los ejes que posibilitarán la organización del portafolio. Los docentes que trabajan con portafolios ponen especial cuidado en la producción de los estudiantes, entendiendo que los procesos de comprensión seguramente implican diferentes propuestas de elaboración de proyectos, de solución de problemas o de trabajos en relación con temas, ideas o preguntas relevantes. Cada una de las propuestas demanda tiempo: los folios se hacen y rehacen o se completan paulatinamente. No se trata de evaluaciones que se pueden realizar en un plazo breve sino de trabajos que demandan un tiempo considerable. Los benefi-

cios tienen que ver con las producciones sostenidas que favorecen mejores procesos de construcción del conocimiento.

El contenido de un portafolio dependerá de la asignatura y de las características de los proyectos que se elaboren. En ciencias sociales un portafolio puede contener folios que se integren por trabajos que reconstruyan una biografía, presenten una carta, un ensayo, el análisis de una fuente o de una representación pictórica de la época estudiada, la confección de un guión, entrevistas y su correspondiente análisis, etc.

Los portafolios contienen más de un producto y cada producto, a su vez, demandó un trabajo diferente de producción y sistematización. Se confeccionó durante un cierto tiempo y probablemente necesitó de borradores y propuestas parciales. Demandó la crítica del docente y finalizó mediante un acuerdo entre el docente y el estudiante acerca del estado final de la producción que permite que pase a integrar uno de los folios.

Sin embargo, aun cuando reconocemos el valor de trabajar con portafolios, difícilmente encontremos una propuesta para la evaluación que nos asegure que su implementación es siempre provechosa y productiva. En las escuelas no se debería actuar pensando que hay una sola manera posible de evaluar. Una buena evaluación debe otorgar confianza y generar, contrariamente al clima habitual que se instala con las evaluaciones, un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad. Posibilita reconocer nuestros límites, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar el sentido de lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación es proveedora de seguridad, protege a los estudiantes y, por tanto, se imbrica en la buena enseñanza.

Finalmente, entendemos que el análisis de las prácticas de evaluación no puede reducirse a la búsqueda del instrumento más certero. Las buenas prácticas posibilitan evaluaciones en circunstancias no previstas donde una respuesta oportuna del estudiante o una buena pregunta que da cuenta de su proceso del pensar permite reconocer mejor los conocimientos adquiridos o el nivel de reflexión que posee. De esa manera, no sólo se evalúan productos sino que se analizan o se reconocen procesos y se adoptan tanto los procedimientos formalizados como los que no lo son para obtener no sólo

indicios sino también apreciaciones valiosas en torno al conocimiento adquirido. En todos los casos las opiniones de los estudiantes respecto de las apreciaciones de los docentes deben ser contempladas. Las interpretaciones que cada uno de los actores genera en relación con sus actos en los que se compromete el pensar de unos y otros no son patrimonio de alguno y sí son fruto de las circunstancias complejas del aprender, tanto de los estudiantes como de los profesores en el acto de evaluar.

LA EVALUACIÓN SOMETIDA A JUICIO

Desde hace muchos años, en el sistema educativo argentino solemos calificar de 0 a 10 las pruebas, los cuestionarios, los diferentes trabajos o producciones de los estudiantes. Estas calificaciones suelen promediarse, volcarse en boletines, carpetas o cuadernos y constituir la expresión de los conocimientos adquiridos por los alumnos. La comparación que los alumnos hacen de sus pruebas entre sí y las experiencias construidas año tras año por el docente brindan una suerte de seguridad al efectuar la práctica de calificar. Lo que en general no se contempla es que las evaluaciones crean y modifican la autoimagen que el niño tiene de sí y la representación que de él construyen su familia, sus compañeros, los docentes que se sucederán en su vida escolar. Es probable que las evaluaciones negativas tengan un mayor efecto, al colocar al niño en el lugar del mal alumno impidiendo mejores rendimientos.

Reconocemos también que para algunos docentes el resultado de una evaluación puede mostrarle la dificultad de algún tema, su incompreensión total o parcial, permitiéndole un conocimiento acabado que puede conducir a nuevas explicaciones, actividades de enseñanza o atención a algún problema que desconocía. Cabría preguntarse si no existen métodos más naturales para alcanzar este conocimiento aun reconocido el carácter controversial de las prácticas evaluativas.

Prácticas para repensar

Analizaremos tres ejemplos de situaciones dilemáticas en las evaluaciones que es posible identificar en las propuestas habituales. Al administrar un primer examen pensamos la conveniencia de aumentar la calificación obtenida para ofrecer un estímulo inicial. Es una práctica habitual en las calificaciones más bajas: si el alumno obtiene 4 en una escala de 0 a 10, le atribuimos un 6. Cuando la calificación obtenida en un primer examen es muy alta, preferimos bajarla para seguir manteniendo el estímulo. Sostenemos así la conveniencia de no calificar con 10 en la escala de 0 a 10. Al finalizar un ciclo nos atenemos al promedio de calificaciones adoptando un criterio estricto, aun cuando esto implique que el estudiante deberá rendir un examen adicional que no condice con el progreso realizado en el último período en el que obtuvo las calificaciones más altas.

El análisis de estas prácticas muestra que en las dos primeras situaciones aumentamos o disminuimos la calificación, esto es, no respetamos el puntaje obtenido por el alumno pensando en el valor que implica la calificación como estímulo. Manipulamos la calificación impidiendo la comparación que los estudiantes podrían hacer entre ellos o la contemplación de algún criterio o tabla para reconocerla. También es central el papel del evaluador, que es al fin quien cambia la calificación. Una de las mayores limitaciones de esta forma de asignar las notas consiste en que se trata de una práctica que no puede ser llevada a cabo mediante un proceso autoevaluativo, dado que le hemos incorporado razones que tienen que ver con nuestra idea respecto del curso escolar completo en toda su secuencia. Es evidente que realizamos una evaluación muy difícil de objetivar.

La primera situación se distingue por su perspectiva optimista. Pero ésta debería mantenerse a lo largo de todo el año. La segunda podría hacer que los estudiantes descreyeran de la seriedad de la práctica evaluativa y de la ecuanimidad de los docentes para efectivizarla. En los dos casos caben ciertas reflexiones: ¿no sería conveniente evitar la calificación numérica en ese primer examen? Si eso no es posible ¿la calificación podría ser más global y no pormenori-

zada? ¿El estímulo podría ser verbal o escrito pero de carácter cualitativo? En la tercera de las situaciones nos preguntamos por qué razones no aceptamos que el aprendizaje es un proceso y que el promedio oculta el carácter evolutivo de ese aprendizaje o del esfuerzo producido.

La preocupación por la evaluación suele instalarse en muchos momentos de las prácticas educativas. Lamentablemente, suele también estructurar esas prácticas. Los profesores deciden qué van a evaluar y desde ese lugar diseñan la enseñanza. Los estudiantes preguntan si todo lo que se está enseñando será evaluado. El placer por enseñar algo sin preocuparnos por su evaluación o el de aprenderlo por la satisfacción de la curiosidad, el interés que despertó o el valor que le atribuimos dejan de reconocerse. Estructurada la enseñanza desde la evaluación, los estudiantes estudian lo que será evaluado para el día preciso del examen. De esta manera, la prueba se transforma en un dispositivo engañoso donde los aprendizajes se estructuran en torno a los temas de la evaluación produciendo, en más de una oportunidad, un recorte particular de los contenidos del currículum.

Otra preocupación se instala cuando se sostiene la necesidad de contar con un diagnóstico previo. Los diagnósticos no suelen ser acompañados por altas expectativas para el rendimiento. Esos exámenes, en muchas oportunidades, no permiten la recuperación de conocimientos adquiridos que hubieran requerido un tiempo de práctica o revisión. Otras veces provocan en el docente un diagnóstico desfavorecedor del grupo, por todo lo que condiciona negativamente la evaluación en la producción del trabajo.

Una estrategia habitual que favorece la calificación es la prueba escrita. La validez que otorgan el registro y la documentación de las respuestas de los estudiantes, en tanto nos queda el reconocimiento de los conocimientos adquiridos en un momento dado, ha promovido su utilización en todos los niveles del sistema educativo. Se añaden la mayoría de las veces una suerte de ritualidades que son la expresión de la seriedad de la práctica: no se pueden hacer preguntas durante el examen, no se puede consultar al docente, no se puede consultar el texto, hablar con los compañeros, detenerse a estudiar nuevamente o posponer la situación de examen. Además,

todos los estudiantes, con independencia del ritmo habitual de resolución de temas y problemas que tengan, deben utilizar el mismo tiempo. Se suele sostener que estas disposiciones son el reaseguro de la validez del examen, en tanto todos los estudiantes cuentan con la misma regulación. La administración de los exámenes podría estar a cargo de cualquier persona que haga cumplir con estos requisitos.

Entendemos que los exámenes son también situaciones de aprendizaje. En todos los casos que hubiera necesidad, negar la ayuda para orientar a los estudiantes conduce a que la situación sea más ficcional que real. En la vida diaria, cotidiana o profesional, cualquier actividad a desplegar que reconozcamos como compleja o cuya resolución tenga consecuencias en nuestra vida suele estar sujeta a que realicemos consultas, la repensemos, podamos confrontarla con otros. Además, es imposible que dos personas utilicen el mismo tiempo para su resolución. Estas consideraciones nos obligan a repensar las evaluaciones escritas teniendo en cuenta que aun cuando son válidas para la documentación no deberían imponer condiciones que las transformen en una situación de presión en la que no se contemplen necesidades, dificultades, ayudas, ritmos diferentes, etc.

La ética de los acuerdos

Docentes y alumnos construyen a lo largo del año escolar acuerdos referidos al estudio, al cumplimiento de la tarea, al valor de la participación en clase, entre tantos otros. Lamentablemente, diferentes docentes con el mismo grupo de estudiantes construyen diferentes acuerdos que pueden ser contradictorios. Así, los alumnos dejan de reconocer el valor moral que éstos conllevan para otorgarles una significación especulativa. Pero además, los acuerdos pueden ser rotos por los docentes por diferentes razones.

Cuando se le pregunta a un estudiante cuáles son las condiciones de una buena evaluación, sostiene, simplemente, que el docente cumpla con lo que prometió. Nos preguntamos las razones por las que los estudiantes afirman que los docentes rompen los compromisos. Nos preguntamos qué es lo que autoriza a un docente -que

manifiesta con sinceridad a sus estudiantes en las habituales situaciones de enseñanza que es importante reconocer el valor de la ayuda, contemplar el error como parte del aprendizaje, admitir que nadie sabe mejor respecto de lo que se sabe que el propio sujeto- a quebrantar, en las situaciones de examen, todas esas afirmaciones, acuerdos o compromisos. Las situaciones de evaluación deberían ser el mejor lugar para seguir dando cuenta de que cualquier situación de enseñanza implica el respeto por el otro, por sus condiciones de aprendizaje, por sus capacidades y también por sus limitaciones. Y como cualquier otra situación en la que las personas se encuentran vinculadas, debería ser un lugar de confianza, de ayuda y de estima, en el que los acuerdos sólo pueden modificarse con el consenso de todos los sujetos involucrados.

EVALUAR LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Durante largos y complejos procesos hemos diseñado y puesto en marcha proyectos en las escuelas y en las aulas con el objeto de favorecer los aprendizajes, estimular trabajos cada vez más desafiantes, proporcionar nuevas oportunidades para desarrollar la imaginación y la creatividad y tantos otros propósitos. En todos los casos, tratamos de alentar actividades con sentido educativo a la par de diseñar propuestas significativas para los estudiantes y generosas por sus propósitos. Pero no en todos los casos acompañamos estas actividades con otras que permitieran evaluarlas y analizar sus beneficios, sus dificultades o falencias. Nos proponemos, a continuación, señalar algunas características de la evaluación de los proyectos que podríamos implementar en las aulas con el objeto de conocerlos mejor y más sistemáticamente, teniendo en cuenta especialmente la transformación que viven una vez implementados.

El propósito de la evaluación

Evaluar un proyecto implica conocerlo, comprenderlo y juzgarlo. En nuestras prácticas cotidianas más de una vez creemos que reco-

ger simplemente opiniones de directivos, padres o alumnos, alcanza para saber las bondades, el éxito o las cualidades de un proyecto. El problema se nos suscita cuando para algunos el proyecto es bueno, para otros es malo y la medida de la opinión es un término medio no representativo. Evidentemente, recoger las opiniones podría satisfacer el conocimiento de las apreciaciones de los diferentes actores o participantes pero no alcanza para comprender y juzgar el valor de una propuesta.

Podríamos sintetizar dos orientaciones de la evaluación: evaluar para apreciar de manera holística e integral un proyecto o evaluar para analizar y distinguir de manera pormenorizada cada uno de sus aspectos o dimensiones. Ambas propuestas podrían integrarse pero remiten a dos maneras diferentes de evaluar. En la primera, muy probablemente se busque señalar si vale la pena volver a implementar el proyecto o continuarlo, dirigiéndose a una apreciación general. En la segunda, pueden distinguirse los aspectos que deberían mejorarse, las potencialidades, los resultados parciales. Esta última se inclina a mejorar el proyecto, mientras que la primera se centra en los resultados globales.

¿Quiénes evalúan?

En las instituciones educativas es importante la participación amplia y comprometida en la evaluación de un proyecto de todos aquellos a quienes les interesa mejorarlo en las acciones. Esto implica abrir la consulta para invitar y promover la participación, entendiendo que una buena manera de proporcionar datos e informes creíbles, confiables y valiosos se favorece cuando todos los que participaron en el proyecto se comprometen con él para encontrar sus aspectos más relevantes, controvertidos, los que necesitan mejorarse o por qué no, suprimirse.

En muchos proyectos se busca, además, la participación de alguien externo al mismo o de algún especialista en el contenido tratado o en el medio utilizado para que provea un análisis experto. La mirada del director, del supervisor, de algún profesor especial también puede ser involucrada y ofrecer planteos interesantes para

su mejora. Cada uno de los evaluadores seguramente necesitará de un instrumento diferente o podrá abarcar un espectro del proyecto para el análisis: el interés que despertó en los estudiantes, los avances en el conocimiento, la participación de los padres, si aumentó el uso de la biblioteca o la consulta a fuentes diferentes, cuánto mejoró la relación entre los estudiantes, etc.

¿Qué podemos evaluar?

En primer lugar, deberíamos reconocer qué es lo que nos interesa evaluar del proyecto. Es probable que no podamos evaluar todo; en ese caso, es primordial reconocer los aspectos que nos parecen relevantes o significativos. Una vez reconocidos, deberíamos saber si esas conductas, acciones o conocimientos existían antes de implementar el proyecto o son fruto de esa implementación, diferenciando las conductas previas de las posteriores. Esta diferenciación puede requerir que administremos un instrumento, por ejemplo una encuesta o, simplemente, que recojamos la información a partir de conversaciones más o menos informales acerca de la diferencia entre el antes y el después.

Una propuesta diferente consiste en evaluar si se cumplieron los objetivos que el proyecto había planteado. En ese caso es fundamental contar con ellos y recoger la opinión fundada de los diferentes participantes, la documentación –si la hubiere– como registro del proyecto o el reconocimiento de las acciones que podrían testimoniar el cumplimiento de los objetivos por parte del evaluador. Evidentemente es central diseñar la evaluación. Se trata de un proceso laborioso que permite sistematizar las acciones. Desde esta perspectiva, conocer los objetivos que se plantearon permite diseñar las acciones para obtener datos que informen acerca de su cumplimiento.

Una tercera propuesta se dirige a evaluar lo no visible, teniendo en cuenta que la implementación de un proyecto siempre tiene un lado no transparente o desconocido como resultado. Todos los proyectos tienen efectos no buscados o no previstos por su implementación. Es de interés averiguarlos, reconocer el impacto que produjeron al llevarlos a la práctica, y en los involucrados tanto directa

como indirectamente en su implementación. Conocer los efectos no buscados o no previstos del proyecto puede ser tan valioso e interesante como evaluar el cumplimiento de los objetivos o las diferencias entre el antes y el después. Se podrán evaluar tanto los productos como las acciones desplegadas, esto es, los procesos que dieron lugar a esos productos. Más puntualmente podrá evaluarse el clima que generó el proyecto, las redes que se conformaron, las relaciones que se entablaron con la comunidad, el sentido de la institución como centro cultural y científico o el enmarque en una institución ejemplar, tal como se supone que es la escuela.

Las instituciones ejercen sus efectos en virtud del ambiente que crean, así como de la personalidad y del intelecto de quienes trabajan en ellas. Las escuelas tienen como propósito crear una cultura, permitiendo adquirir un estilo de vida para una sociedad democrática. Evaluar los proyectos en ese marco implica reconocer y diferenciar la característica esencial de la institución educativa.

¿Cómo podemos evaluar?

Podemos evaluar los proyectos sistemáticamente mediante la administración de cuestionarios, encuestas o entrevistas, o también recogiendo opiniones o analizando los productos. En las escuelas no se debería actuar pensando que hay una sola manera posible de evaluar. Tal como hemos señalado anteriormente, el análisis de las prácticas de evaluación no puede reducirse a la búsqueda del instrumento más certero. Más de una vez se obtienen elementos de análisis en situaciones totalmente informales. Sin embargo, deberíamos procurar que las evaluaciones y sus instrumentos sean válidos y confiables: que midan lo que pretenden medir y que aplicadas en circunstancias diferentes nos provean de resultados similares. Escribir o documentar la información que se obtuvo nos permite revisar, estudiar y finalmente identificar el valor de nuestros proyectos de trabajo.

MÁS ALLÁ DEL PROYECTO: LA EVALUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

En un marco más amplio, y trascendiendo los proyectos diferentes que nos vamos planteando, las instituciones escolares tienen que reconocer el tejido que genera la compleja trama de proyectos y propuestas, intereses y demandas en la construcción de una escuela que trabaje en la formación ciudadana.

Desde esta perspectiva, partimos de la necesidad de reconocer que en las instituciones la evaluación debe iluminar aquellos aspectos que se desconocen. Entender la urdimbre de una institución nos permite desentrañar sus prácticas y comprenderlas según su propia lógica. Cualquiera sea la dimensión que elijamos estudiar –las prácticas docentes, los resultados del aprendizaje, los materiales de estudio y su utilización, el uso de las bibliotecas, los vínculos con la comunidad, los efectos de las normas escolares sobre las conductas de maestros y alumnos– el proceso de evaluación nos permitirá describirla, interpretarla y juzgarla con el fin de mejorar las prácticas.

Desde este punto de vista, entendemos que la información que provee la evaluación de la institución es valiosa para todos los involucrados en una tarea compartida. La evaluación no es una práctica solitaria. En una institución, las prácticas pertenecen a un grupo, de manera que no es posible analizarlas tomando información de los actores en forma aislada. Es muy difícil obtener información válida y confiable sin tener un serio compromiso con la institución, que permita detectar las áreas de conflicto o dificultad. Debe ser posible confiar en que la evaluación no conducirá al castigo o a la identificación de errores, limitaciones o ignorancia. Una evaluación institucional genuina es la que se construye mediante un compromiso institucional con su mejoramiento. En estos casos, los instrumentos más fiables para obtener información y acordar acciones son las reuniones de trabajo, que deberán formar parte de la agenda de la institución. En ellas, y mediante la participación de los directivos, los administrativos y los docentes, es posible intercambiar opiniones, relatar las experiencias, analizar propuestas nuevas, corregir errores o distorsiones en los proyectos, estudiar los efectos no previstos o no buscados de la implementación de las diferentes acciones, entre otros beneficios. En estas reuniones de trabajo es necesario aclarar los

propósitos con los que se las efectúa, acordar los criterios de concreción de las acciones y establecer sus tiempos. En las escuelas deberá disponerse de plazos y espacios para reunirse, organizar jornadas de intercambio y análisis y proyectar acciones de mejoramiento. Estas instancias son la expresión más valiosa de la evaluación.

Las prácticas de la enseñanza en la escuela raramente quedan circunscriptas a las tareas de un docente o de un grupo de estudiantes. Padres, directivos, supervisores y los diferentes docentes se ven involucrados de distinta manera y por diferentes razones. Los diferentes actores comparten sin conflictos, generalmente, la responsabilidad del éxito de los aprendizajes, pero no así la dificultad o el fracaso. La comprensión del origen del problema, en este caso, es uno de los numerosos desafíos que enfrenta una institución para buscar la mejor ayuda con el objeto de su resolución.

Pero evaluar a las instituciones no es solamente evaluar las prácticas de enseñanza, aun cuando éstas se analicen en toda su complejidad. Implica, también, evaluar el clima de la escuela, las redes que conforma, las relaciones que entabla con la comunidad, su sentido como centro cultural y científico y, finalmente, su sentido de ejemplaridad como institución moral. Las instituciones ejercen sus efectos en virtud del ambiente que crean, así como por la personalidad y el intelecto de quienes trabajan en ellas. Las escuelas tienen como propósito crear una cultura, permitiendo adquirir un estilo de vida para una sociedad democrática. Por otra parte, la invitación permanente a conocer y valorar las diferentes expresiones de la cultura –tales como el cine, el teatro o la plástica– generará un ambiente de análisis y debate que favorecerá la creación de una comunidad integrada por los alumnos junto con sus profesores participando de experiencias educativas brindadas fuera del ámbito escolar y generando lazos entre la escuela y el entorno cultural.

En las escuelas no se debería actuar pensando que hay una sola manera posible de hacerlo. La conciencia de la provisionalidad del conocimiento científico y el espíritu de poner en duda las certezas dan cuenta de la capacidad humana para reflexionar y cuestionarse.

La evaluación tiene que poder reconocer cómo aprende la institución, qué capacidad tiene para cambiar, cómo mira sagazmente el

entorno y sus propuestas y cuál es el grado de conciencia de todos su actores respecto al hecho de que prepara para la formación de personas libres y creativas, en un mundo hostil a esa formación pero que, sin embargo, apuesta a ella con la conciencia de que cada una de las acciones que implementa dejará una huella imborrable en el recuerdo de sus alumnos y transformará para siempre su mirada y sus maneras de pensar y actuar.

Desde esta perspectiva, partimos de la necesidad de reconocer que la evaluación en las instituciones debe iluminar aquellos aspectos de esa institución que se desconocen. En especial, los que definen su lógica de funcionamiento, aunque estén ocultos o sean soslayados por sus actores. Sin duda, este reconocimiento permitirá lograr una mejora tanto de las prácticas como de las relaciones entre sus miembros: es algo que les da sentido de pertenencia, una marca que los define.

En más de una oportunidad, las prácticas de enseñanza, junto con las exigencias que se imponen a los estudiantes –tanto las que éstos entienden como imposiciones como las que los docentes explicitan– se transforman en abrumadoras, provocan angustia o ansiedad. Es difícil que los estudiantes pidan ayuda y logren resolver la ansiedad o el temor. Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, por ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente, las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera la tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por tanto, se imbrica en la buena enseñanza.

EVALUAR LA ENSEÑANZA

Son muchos los sentidos con que se llevan a cabo las tareas de evaluación en las instituciones educativas. La mayor parte de las veces que evaluamos lo hacemos centrando nuestra mirada en los aprendizajes de los estudiantes. En esos casos, solemos evaluar resultados dejando de lado los procesos, las implicancias de las pro-

puestas de enseñanza, los contextos en los que éstas se desarrollan, el currículo en el que se inscriben, las historias de los grupos y de las instituciones en las que se llevan a cabo. Quizás partimos de la creencia de que esas dimensiones quedarán, de alguna manera, reflejadas en los resultados.

Nos proponemos en este espacio distinguir una de las propuestas que más de una vez queda subsumida en esas evaluaciones, y que es, a nuestro entender, una práctica central en las propuestas de enseñanza: la evaluación de las tareas que llevamos adelante a diario. Entendemos que los sentidos con los que se evalúan pueden ser circunscritos o amplios. Se puede evaluar para mejorar, comprender, justificar, acreditar, medir o comparar. Por el carácter formativo de las prácticas, resulta del mayor interés analizarlas en los procesos de formación docente, pero entendemos que el análisis de las mismas se expande más allá.

Distinguimos tres niveles de análisis para la evaluación de la enseñanza. Reconocer el impacto que tiene en la calidad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes consiste en un primer nivel. Estudiarla, contemplarla de manera descriptiva, analítica y crítica constituye un segundo paso para reconocer su valor. En muchas ocasiones el estudio finaliza al alcanzar este segundo nivel: nos detenemos en considerar el valor y la adecuación de las explicaciones, de las tareas llevadas a cabo y de las actividades propuestas. Entendemos que, aun cuando estos dos primeros niveles son de gran valor, es posible abordar un tercero, en el que se reconozca la distancia entre lo que pensaba el docente antes de iniciar la clase y lo que luego sucedió, el tiempo que requirió su preparación, los resultados, los cambios que se produjeron por la participación espontánea de los alumnos o por los recuerdos que se estimularon. Se trata de una tarea cognitiva que implica tiempo para su efectua- ción, que puede hacerse junto con otro docente que se ofrezca como interlocutor o solitariamente. En todos los casos, se trata de incorporar este espacio a los tiempos de la enseñanza.

El para qué de la evaluación

Los procesos formativos requieren tiempos de práctica, de análisis, de reflexión. Las calificaciones no alteran ni educan de manera eficaz para una buena práctica. Difícilmente las prácticas experimentales que se llevan a cabo en esos procesos formativos nos permitan adquirir un aprendizaje eficaz. La adquisición del oficio docente requiere, entre tantos otros conocimientos prácticos y teóricos, el reconocimiento de los errores y de los aciertos que se despliegan como consecuencia de esas prácticas para reflexionar en torno a ellos. Es probable que estos procesos reflexivos tengan impacto en las siguientes prácticas y podamos de esta manera construir el oficio docente. Se trata de un largo, sistemático y complejo proceso de aprender. El poder compartirlo con otro docente, que lo haya presenciado o no, permitirá un mejor trabajo reflexivo. Argumentar, desarrollar opiniones o hipótesis y confrontarlas con otros favorecen el desarrollo del pensamiento complejo y la capacidad analítica en relación con el oficio de enseñar. No se trata de la implementación de una metodología sino de una concepción del enseñar y del aprender que tiene expresión en esta posibilidad de analizar la práctica, que es a su vez una herramienta para la formación profesional.

Las tradiciones en la evaluación de las prácticas de enseñanza

Una de las maneras más frecuentes de evaluar las prácticas de la enseñanza ha sido "leer" o analizar la práctica utilizando un cuestionario para ello. Las maneras de construir un cuestionario son variadas: se pueden delimitar las dimensiones a evaluar según las concepciones de enseñanza, las opiniones de profesores expertos acerca de lo que es una buena práctica o las de los estudiantes referidas al docente ideal. Algunos cuestionarios intentan ser exhaustivos en relación con las dimensiones seleccionadas y otros sólo inscriben dimensiones que consideran sustantivas. Sin embargo, todos muestran que las puntuaciones no siempre son estables. La misma clase del mismo docente efectivizada con diferentes grupos puede brindar puntuaciones diferentes. Evidentemente las puntuaciones

dependen en estos casos del grupo particular de estudiantes, pero con el mismo grupo diferentes docentes pueden recibir muy distintas puntuaciones. Los cuestionarios dan cuenta de la estabilidad cuando se trata del mismo docente y el mismo grupo, y de las diferencias de las apreciaciones según los grupos sean grandes o pequeños.

Un estudio llevado a cabo por Abrami y d'Apollonia (Serrano, 2000: 65) permitió identificar, entre otras, las siguientes dimensiones para la evaluación de las prácticas:

- Estimulación del interés
- Entusiasmo
- Conocimiento de la materia
- Amplitud del conocimiento
- Preparación y organización del curso
- Claridad
- Habilidades de comunicación
- Claridad en los objetivos del curso
- Relevancia y utilidad de los materiales
- Relevancia y utilidad de los materiales complementarios
- Manejo del grupo dentro del salón de clase
- Fomento de la discusión y de la diversidad de opiniones
- Fomento del pensamiento independiente y del reto intelectual
- Preocupación y respeto por los estudiantes
- Disponibilidad y ayuda

Uno de los problemas derivados de estos instrumentos es la organización y adecuación a las prácticas. El otro remite a lo que el cuestionario calla o lo que no contiene, que quedaría por fuera de la práctica. Su carácter prescriptivo es, quizás, entonces, su mayor debilidad. Instalaría a las prácticas en las dimensiones reconocidas pero no permitiría ni siquiera identificar en qué medida estas dimensiones son afectadas por el contexto, las condiciones, las circunstancias emocionales. Tampoco se incluyen las dificultades y características que las prácticas despliegan, dada la diversidad de contenidos. Por otra parte, se evalúan las actuaciones de las personas pero no se contemplan sus repercusiones en la persona: los temores o el impacto en la autoestima, entre otros.

Otra forma de evaluar las prácticas

Una manera diferente de analizar las prácticas de la enseñanza consiste en registrar lo recientemente acontecido. Escribir, una vez finalizada la apreciación de la clase, la diferencia entre lo planeado y lo que ocurrió, los aciertos o las dificultades, permite reflexionar de manera crítica en torno a lo vivido. Se describen, primero, las acciones implementadas, recordando la secuencia de la clase e incluyendo lo que no estaba previsto. Se tratará de reconocer las preguntas o las explicaciones que dieron lugar a la participación de los estudiantes. Una vez descrita la clase e identificadas las acciones que se desplegaron, se deberán diferenciar las cualidades de la práctica llevada a cabo. El proceso de enriquecimiento del análisis consiste en la capacidad para diferenciar cualidades, cambios sutiles y reconocerlos en relación con sus propósitos. Es posible llevar un "diario de campo" en el que registremos, al finalizar cada instancia, lo que nos propusimos, las evidencias que construimos para reconocer la distancia entre la propuesta y lo alcanzado, lo que nos sorprende o lo que identificamos. Matices, sutilezas e interpretaciones se irán construyendo paulatinamente y permitirán afinar nuestra perspectiva de análisis.

Para Elliot Eisner (1998a: 106), cada acto de crítica es una reconstrucción, la cual toma la forma de una narrativa argumentada, apoyada por la evidencia de que nunca es incontestable: siempre habrá interpretaciones alternativas de la misma "obra" (Eisner, 1998: 106). Evaluar las prácticas debería ser un acto de conocimiento. Se instala porque es el más claro promotor del mejoramiento de las prácticas y, por tanto, es inherente a la profesión docente. En la literatura pedagógica actual encontramos que los diarios, las conversaciones entre docentes, los foros en los que se debate alguna experiencia compartida pueden ser las maneras más efectivas para conducir estos procesos. Quizás lo central en estas propuestas, a diferencia de otros modos tradicionales de evaluación, es la posibilidad de crecer en los análisis y adquirir de manera paulatina un conocimiento más profundo y certero respecto de las acciones que desplegamos. Así como los cuestionarios permiten calificar, en tanto se reconocen o no cada una de las dimensiones seleccionadas,

estos análisis permiten un conocimiento del valor de las acciones, sean planeadas o espontáneas, y se inscriben o entienden en cada uno de los contextos en los que las prácticas se llevan a cabo.

UNA NUEVA AGENDA PARA LA EVALUACIÓN: EL PARADIGMA DE LA CRÍTICA ARTÍSTICA

"Me indignaba el apasionamiento que pone el hombre en desdeñar los hechos en beneficio de las hipótesis y en no reconocer sus sueños como sueños".

MARGARITE YOURCENAR, *Memorias de Adriano*

En las prácticas tradicionales evaluar significó construir instrumentos –encuestas, escalas de opinión, pruebas objetivas de información o pruebas abiertas de comprensión– con el objeto de: diferenciar el antes, el después o el proceso mismo; establecer un diagnóstico; evaluar las conductas de los estudiantes antes y después de la enseñanza, los proyectos innovadores y los tradicionales. Todos ellos permitieron obtener información sobre las instituciones y sus proyectos. En el mejor de los casos ponían en marcha una práctica, resuelta entre quienes trabajaban en la escuela, que generaba un ámbito comprometido y participativo para la formación y especialización de los docentes.

En busca de nuevas alternativas para la evaluación institucional, nos interesa ahora plantear otra propuesta posible, que deriva de la crítica artística. En un sentido amplio, los críticos (cinematográficos, literarios o de arte) suelen "iluminarnos" con sus apreciaciones, ayudándonos a apreciar las limitaciones, hallazgos o virtudes de la obra desde una mirada ilustrada. Si nuestro problema es adjudicar una nota o una valoración cuantitativa, este enfoque difícilmente nos sirva, puesto que parte de la preocupación por reconocer las cualidades es interpretarlas con un amplio y profundo sentido educativo.

En un enfoque cualitativo, las primeras descripciones se expresan en metáforas que favorecen la comprensión o en analogías que nos permiten incorporar aspectos emocionales, dándoles sentido a la experiencia y a las acciones. Este relato de los hechos nos permi-

te acceder a un segundo momento, donde la descripción cobra un nuevo sentido. Se trata de un proceso interpretativo que utiliza elementos teóricos para analizar la experiencia.

En la crítica, la explicación desde un análisis teórico permite entender un sentido que está más allá de lo que observamos. En definitiva, al juzgar una obra –o una propuesta educativa– determinaremos su valor utilizando criterios que podamos identificar. Estos criterios no son universales; se construyen en función de las situaciones educativas peculiares que definen a cada institución.

En esta propuesta no juzgamos tal como se hace habitualmente en la evaluación, sino que describimos acabadamente para interpretar con sentido teórico y recién después juzgar con criterio. Aquí se utilizan teorías, modelos y esquemas para tratar de distinguir lo relevante y lo subyacente, lo explícito y la huella. Se compromete la participación de todos los actores institucionales y se contrastan sus apreciaciones, razones y justificaciones, hasta compartir los significados que atribuyen a las acciones. En opinión de Ángel Pérez Gómez (1986: 438), Elliot Eisner considera que una crítica es válida cuando capacita a una persona con menos especialización que el crítico para ver lo que de otra manera no podría reconocer. Educa, por tanto, nuestra capacidad de percepción y comprensión, e ineludiblemente impacta en el mejoramiento de las prácticas institucionales.

La tarea de los docentes es alentar a los estudiantes para que obtengan dos miradas cada vez más fértiles en torno al mundo que los rodea: la del arte y de la ciencia. Sus expresiones del lenguaje y sus formas narrativas deben ser incorporadas a la escuela como formas diferentes. Externalizar proyectos, problemas, dudas, en formatos narrativos diferentes, favorece un desarrollo más amplio de la mente; permite concreciones, luego revisiones y, por lo tanto, mejoras en las maneras de pensar. No se trata de alentar la espectacularidad para transformar la escuela en un muestrario en donde prevalezca el brillo y no el contenido, ni de trivializar los problemas de las ciencias o de las humanidades. Se trata de documentar –por medio de producciones diversas– que vale la pena construir miradas diferentes para enriquecer los aprendizajes. La misma documentación, en tanto elección, es un acto teórico. Lo que se elige y lo que se deja de lado tienen implicancias en el currículo y en la mente de

LA INVESTIGACIÓN EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

9

"He leído casi todo lo que han escrito nuestros historiadores, nuestros poetas y aun nuestros narradores, aunque se acuse a estos últimos de frivolidad; quizás les debo más informaciones de las que pude recoger en las muy variadas situaciones de mi vida. La palabra escrita me enseñó a escuchar la voz humana, un poco como las grandes estatuas me enseñaron a apreciar los gestos. En cambio, posteriormente, la vida me aclaró los libros."

MARGARITE YOURCENAR, *Memorias de Adriano*

La investigación sobre las prácticas de la enseñanza tiene como propósito la construcción de nuevas teorías explicativas y comprensivas que nos permitan avanzar en el campo de una didáctica científica. Encontrar recurrencias, nuevas explicaciones, descubrir relaciones constituye el sentido con el que la investigación se despliega en este terreno. La reflexión referida a las estrategias metodológicas –en el caso de la investigación didáctica– nos revela, al igual que en las investigaciones relacionadas con otras disciplinas, esferas del conocimiento o prácticas profesionales, tendencias, coexisten-

cias de programas diferentes y, por qué no, violaciones a principios de la tradición del campo de investigación. Nos preguntamos por la especificidad de los problemas, tanto conceptuales como empíricos, que resuelven. La posibilidad de encuadrar las investigaciones didácticas en un amplio marco de investigaciones sociales subyace como interrogante a resolver. En ese caso, las estrategias metodológicas que se inscriben en los estudios de naturaleza histórica, los comparados, los experimentales no serían ajenas a ella.

Un recorrido por las escasas décadas de investigación didáctica en la Argentina nos muestra que cincuenta años atrás se desarrollaron estudios que sostenían como propósitos regularidades y patrones de conducta similares. De naturaleza descriptiva, estudiaron las prácticas en el aula identificándolas en situaciones controladas. En más de una oportunidad, listas de control recogían las frecuencias de conducta de los docentes y las respuestas de los estudiantes frente a modalidades diferentes de intervención. En algunos casos se sistematizaron errores, transformándose en programas de denuncia de malas prácticas de enseñanza.

Posteriormente, en la década del ochenta, se conformó una epistemología centrada en el estudio de la buena enseñanza que interrumpió la denuncia de las malas prácticas. El paradigma crítico interpretativo que fue sentando las bases para la nueva investigación didáctica buscó sustantivamente la construcción de teoría a partir de la generación de categorías teóricas pegadas a los datos, despegándose solamente en una segunda instancia interpretativa. El reconocimiento de la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989) inspiró una serie de interrogantes que guiaron los procesos investigativos.

En el terreno de los interrogantes, se desplazaron los correspondientes a la didáctica del nivel primario por los trabajos enmarcados en las disciplinas, que giraban en torno a la comprensión; así es como se desplegaron la didáctica de la matemática, de la lengua, de las ciencias sociales y naturales, referidas a la edad infantil o a las primeras comprensiones disciplinares. En el caso del nivel medio, la problemática que despertó mayores interrogantes se refirió a las culturas juveniles y a los modos de organización que pusieran en cuestión los modelos clásicos disciplinares de tradición positivista.

Respecto del nivel superior, a partir de la década del ochenta y en la década posterior, se llevó a cabo una serie de investigaciones que iniciaron desarrollos teóricos del mayor interés, aunque aprender en la universidad está lejos de ser un tema resuelto. La atención por ayudar a los estudiantes a ingresar en la cultura académica, la disciplinar o la profesional, permanecer en ella desarrollando aptitudes y adquiriendo una formación sólida y egresar en tiempos adecuados siguen siendo desafíos para las universidades de nuestro país y de diferentes latitudes. Paula Carlino, investigadora argentina que describe experiencias llevadas a cabo en Australia, señala tres maneras en que las distintas universidades adoptan el problema: despreocuparse, preocuparse u ocuparse (Carlino, 2003).

El gran desafío de las universidades masivas es la atención de los estudiantes para promover aprendizajes genuinos y garantizar el egreso en tiempo y forma. La calidad de la gestión pedagógica implica hacerse cargo de los resultados del obrar en las instituciones. Es así como las universidades deben reconocer a través de sus cuerpos profesoriales la importancia del aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, si recorremos los cambios que se produjeron en las investigaciones en torno a la enseñanza, el desplazamiento de cuestiones en los primeros niveles y el surgimiento de preocupaciones por los superiores, nos encontramos con un panorama nuevo y fructífero para el campo. Privilegiamos como estrategias para la investigación didáctica el camino de la observación, el análisis y la interpretación de lo que acontece en el aula en condiciones naturales. Los análisis de las observaciones son realimentados mediante entrevistas a profesores y estudiantes que asumen características diferentes según el nivel de la enseñanza. Se trata de entrevistas abiertas, semiestructuradas o en profundidad según los casos o destinatarios, previas y/o posteriores a las observaciones, que se constituyen en el lugar central de análisis. Estas epistemologías son ajenas a la experimentalidad, la replicabilidad y a los estudios comparados. Están orientadas a describir e interpretar los fenómenos educativos, se encuentran interesadas por los significados de las acciones desde la perspectiva de los actores. Adoptan un enfoque holístico, inductivo, estudiando la realidad en su globalidad, sin fragmentarla ni descontextualizarla. Las categorías explicativas se ela-

boran partiendo de los datos, se centran en las peculiaridades de los sujetos y se asientan en sus recurrencias y persistencias.

En nuestro caso, hemos recurrido a docentes notables, reconocidos por sus estudiantes como buenos docentes, y hemos conversado con ellos sobre los recuerdos de sus vivencias como estudiantes. Los testimonios incluidos en esta obra, centrada en el oficio de enseñar, pretenden iluminar entre otras cuestiones, aspectos que no se habían incluido en las agendas del campo de la didáctica o controversias en las maneras habituales de entender algunas cuestiones de la enseñanza.

Así como los docentes planifican, evalúan y proponen actividades para los estudiantes, o llevan a cabo diferentes estrategias, también pueden realizar procesos investigativos. Es posible investigar un amplio espectro de problemáticas educativas: el reconocimiento del impacto del contexto en los aprendizajes, en la vida de los estudiantes, en las razones para sus empeños y en su vida cotidiana; la efectividad de las estrategias, las técnicas más apropiadas o favorecedoras de los procesos constructivos; los procesos reflexivos de los estudiantes, sus interrogantes o las razones de sus dificultades.

Es cierto que los docentes tienen una agenda recargada de actividades que deja poco espacio para la inclusión de nuevas tareas: deben diseñar las clases, preparar las actividades, examinar los materiales, recurrir a la bibliografía buscando nuevos contenidos, corregir las producciones de los estudiantes, atender a las familias y tantas otras cosas. Sin embargo, ellos tienen numerosos interrogantes respecto de su tarea que sólo un proceso de indagación riguroso puede atender. Por otra parte, el conocimiento pedagógico que poseen los hace aptos para este proceso más que a ningún otro especialista. Sociólogos, antropólogos, psicólogos se hacen preguntas relevantes y llevan a cabo una enorme cantidad de investigaciones de indudable valor, pero son los docentes quienes poseen una experiencia práctica, fruto de su tarea cotidiana, que abre incertidumbres y perplejidades. La fuente de interrogantes es privilegiada en tanto se entrama en los problemas prácticos de la enseñanza y no en los intersticios que dejan las teorías. La exploración de experiencias transcurridas formando parte de una comunidad que las estudia transforma a los actores de una escuela en una comunidad

que indaga y que colabora en una clara propuesta de profesionalización de la enseñanza.

INVESTIGAR EN EL AULA

Investigar en el aula presupone llevar a cabo un proceso de construcción teórica que permite a los docentes realizar una reflexión más profunda sobre las actividades que promueven, sus consecuencias y sus implicaciones. Para que la actividad reflexiva se transforme en una teoría requiere que el proceso llevado a cabo adopte una serie de recaudos que otorguen validez y confiabilidad a los datos o conceptos que se elaboren. Por otra parte, es necesario conformar un grupo de trabajo que pueda llevar a cabo la tarea compartiendo intereses. La investigación no se lleva a cabo en soledad; son los grupos de docentes los que pueden implementarla. También es importante reconocer que llevar a cabo una investigación no reemplaza todas las otras tareas cotidianas. Les da otra envergadura, en tanto las problematiza y favorece la instalación de un pensamiento hipotetizador que se abre a las conjeturas y no reconoce verdades incuestionables.

Es de sumo interés diferenciar la reflexión seria y rigurosa, el proceso de investigación que tiene por objeto el desarrollo de teorías y la posibilidad de teorizar al estudiar una práctica, al analizar sus consecuencias o su valorización. En los casos en los que la actividad que se promueva sea de investigación, cobran singular valor los registros y las condiciones en las que éstos son obtenidos, las maneras en que se conduce el análisis y la validez de las conclusiones o los hallazgos. El objeto con el que se lleva a cabo este proceso no es mejorar una práctica de evaluación de los aprendizajes sino avanzar en una construcción teórica que permita analizar las propuestas de enseñanza habituales desde otra mirada. Esto es, diseñar un proceso en el que se obtienen los datos y se produce un alejamiento voluntario suficiente como para pensar en su valor en el campo de la educación. Observar, registrar, analizar y elaborar los datos que se obtengan forman parte de las actividades que los docentes pueden diseñar e implementar para estudiar los procesos más significativos de la vida en el aula.

En las prácticas de investigación habituales los investigadores tienen una fuerte preocupación por la generalización de los datos que se obtienen. Dado que los docentes trabajan sobre un caso solamente, el principal problema reside en el valor del caso estudiado respecto de la teoría y no en su valor por su similitud con otros casos. Para poder reconocer, por lo tanto, el valor del caso estudiado, es necesario conocer las teorías en las que el caso se inscribe. De ahí la importancia del estudio sistemático previo al proceso investigativo, que ayuda a otorgar un nuevo valor al tema elegido.

En las actividades que los docentes desplegamos en las aulas contamos con un instrumento poderosísimo para llevar a cabo esta tarea: la afinada capacidad de observación. Estamos acostumbrados a observar lo que sucede en un grupo numeroso, a distinguir conductas apropiadas de otras que no lo son, a reconocer lo que siente o piensa un estudiante cuando participa de las actividades de un grupo, a contar con sensibilidad como para captar las sutiles diferencias emocionales y comparar las experiencias con otras similares. Es posible, entonces, elegir alguna de las experiencias que hemos llevado a cabo e iniciar con ella el desafío de realizar una investigación. Seguramente, el estudio que realicemos nos permitirá analizarla y reconocerla en toda su significación. Sostiene Woods que en todas las escuelas se producen acontecimientos que alteran el orden normal: se trata de crisis que suponen responsables, puntos de vista en conflicto, posiciones en controversia y, seguramente, desacuerdos acerca de cómo remediarlas o resolverlas (Woods, 1997: 29). Seguramente, de esos incidentes podemos extraer valiosas enseñanzas si los sometemos a un proceso investigativo. Constituyen experiencias no planificadas, anticipadas ni controladas. Para transformarlas en un acontecimiento investigable debemos distanciarnos de nuestro papel de maestros o profesores, recoger opiniones de los diferentes actores, conformar un grupo que estudie el incidente, documentarlo, realizar los registros y encontrar razones nuevas que formen parte del proceso de descubrimiento. El conocimiento obtenido será útil no sólo para reconocer la crisis en toda su profundidad sino también para prevenir futuras situaciones indeseables.

Pero los incidentes críticos no son sólo los que emergen en situaciones de crisis o conflicto. Existen otros que son positivos y resplan-

decen en el salón de clase. Para el docente son altamente educativos y de singular valor. Existen momentos de cambios acelerados, de experiencias claramente valiosas para el conjunto de los estudiantes, momentos de progreso excepcional. Estudiar esas experiencias, documentarlas, conocer a fondo opiniones de diferentes actores hacen que éstas trasciendan y asuman un nuevo valor. Se trata de incidentes o períodos que reconocemos o distinguimos como críticos por tratarse de episodios con consecuencias para el cambio, para el desarrollo personal. A veces se distinguen por la fuerza o las consecuencias del hecho, otras por la aceleración en la que produjeron los aprendizajes, por el impacto en la vida de los escolares. También se producen con fuerza experiencias negativas de consecuencias adversas para la vida de las instituciones o las personas. En todos los casos, el reconocimiento profundo de estos incidentes críticos nos instala en un mejor lugar para llevar a cabo las estrategias pedagógicas o para adoptar prácticas preventivas.

Las experiencias críticas no son eventos diarios; es posible planificar una a lo largo del año. También es posible que sean varios los que decidan participar en ellas: estudiantes de diferentes grupos y también diferentes docentes. Para llevarlas a cabo se necesitan recursos y entusiasmo, esto es, condiciones apropiadas para su desarrollo, más el apoyo de la institución y un clima de confianza que las valore. El equipo que lleva estas experiencias a cabo debe trabajar de manera democrática y participativa. Los integrantes colaboran para que sea efectiva la propuesta y se cumplan las metas requeridas. La confección de un libro con la historia de la escuela o de la zona en la que la escuela está instalada puede ser un ejemplo de las experiencias críticas que pueden ser llevadas a cabo en una institución mediante la creación de un grupo de alumnos de distintos grados. Las funciones periodísticas, la escritura, el diseño, las encuestas serán actividades propias de esta experiencia.

Una vez transcurrida la experiencia o el incidente que pretendemos analizar, se constituirá el grupo que adopte una nueva mirada acerca de eso. Se planeará el análisis de la experiencia, su documentación, el reconocimiento de su impacto, con el objeto de trascender el mismo acto para posibilitar un estudio más profundo de lo acontecido y transformar la experiencia o el incidente en un proce-

so investigativo. La obtención de conclusiones, una vez abordado sistemáticamente el análisis de las opiniones y de las observaciones, tanto de los participantes como de otros actores que no intervinieron directamente, permite cerrar un ciclo y aprender de él. Se trata de un maravilloso proceso en el que se descubren nuevos elementos, se los interpreta y se aprende de manera diferente en un acto de creación. Este proceso nos permitirá fundamentalmente comprender mejor lo acontecido, describir en profundidad cómo fueron los acontecimientos, el lugar y el contexto en el que se inscribieron. Habrá que atender, en primer lugar, a que el proceso que se pretende llevar a cabo nos enseñará aspectos de los incidentes o experiencias que desconocemos.

Si entendemos que la investigación tiene como propósito satisfacer nuevos interrogantes, establecer generalizaciones y encontrar explicaciones o razones a hechos y circunstancias que desconocemos, podrían ser muchas y variadas las razones por las que sostenemos el interés en su incorporación a las prácticas profesionales. Quizás estas razones aludan, en más de una oportunidad, a cuestiones de índole personal, como por ejemplo satisfacer inquietudes o interrogantes que se van desplegando con el correr de los años y de la experiencia. Podríamos agregar a esta satisfacción cognitiva personal, a veces desafiante, que hace más atractivo el desempeño de la tarea profesional, la búsqueda por crear mejores ambientes de aprendizaje o por diseñar nuevas y eficaces estrategias para comprender mejor los obstáculos que acarrea el aprendizaje de las ciencias o las tecnologías.

Los resultados de la investigación, a la par de dar cuenta del crecimiento de la teoría, permiten también generar nuevas explicaciones que nos ayudan a pensar y planear mejor nuestras clases y, por tanto, tienen un significado especial en la mejora de la vida de las escuelas.

Uno de los desafíos para implementar un proceso de investigación consiste, tal como se señaló anteriormente, en la organización de un grupo de docentes que se conforme como tal, distribuyendo tareas y acordando el propósito y el objeto de investigación. Difícilmente, el proceso investigativo pueda ser llevado a cabo por una sola persona. Por otra parte, compartir lecturas, análisis e

inquietudes ayuda a dotar a la institución educativa de un colectivo que otorga vitalidad a la escuela, haciendo que los problemas o interrogantes que en ella se plantean cobren seriedad y rigurosidad en su análisis y resolución. Estudiar riesgos, consecuencias, acciones formativas, reconocer las de escaso valor, diferenciar las buenas rutinas de las ritualidades superfluas, esto es, generar un ámbito riguroso para el análisis de las prácticas de enseñanza, constituye un espacio privilegiado de trabajo.

La disposición para la investigación

Entendemos que la investigación es un proceso riguroso de indagación, de descubrimiento y de acceso a una nueva comprensión. Requiere, por una parte, estudiar el tema que nos preocupa conociendo lo que ya se sabe acerca de él con el objeto de no descubrir lo descubierto. Por otra parte, demanda reconocer que investigamos algo porque nos interesa conocerlo y no porque queremos probar lo que ya sabemos o pensamos. Se trata de un genuino camino de descubrimiento que requiere curiosidad, interés sostenido y tiempo para pensar, sistematizar información, intercambiar opiniones y debatir –con nuestros colegas– hallazgos y preocupaciones. El debate es una condición para que estas prácticas puedan efectivizarse. Es evidente que las condiciones de práctica de los docentes no incluyen el tiempo requerido para la investigación y, por lo tanto, la falta de tiempo asignado para ella se transforma en un obstáculo para su implementación. En el caso de que las instituciones puedan asignar estos tiempos y se conforme en la misma institución un grupo interesado en llevar adelante estas prácticas, seguramente serán amplios los beneficios a mediano y largo plazo que reporte esta tarea. Sostenemos estos plazos porque el desarrollo de las investigaciones no reporta beneficios directos sino que, por el contrario, implica trabajar a largo plazo, apostar al estudio y a la reflexión como características de una práctica profesional y entender que un grupo con intereses en encontrar y descubrir nuevas razones para comprender la tarea cotidiana instala una cultura profesional de nuevo tipo en la docencia.

Una de las técnicas habituales para recoger impresiones, concepciones u opiniones de los diferentes actores sociales es la entrevista. Sin adentrarnos en los aspectos específicos de la técnica, consideramos que los docentes, al efectuarla con el objeto de recabar información, se encuentran en una situación diferente a la de entrevistar a los padres o los familiares de los estudiantes a su cargo. Las diferencias residen sustantivamente en que en el caso de las entrevistas enmarcadas en las investigaciones es imprescindible suspender las opiniones, juicios o valores con el objeto de permitir y aceptar las posiciones divergentes. Un investigador no toma partido, no felicita o muestra especial agrado por coincidir con una respuesta u opinión. Se trata de adoptar una postura ecuánime, sin aconsejar, enojarse o mostrar un juicio moral. Se comprenderán las diferentes posturas y se estará alerta a la influencia que se pueda tener sobre los entrevistados. Por otra parte, tampoco se deberá cuestionar o poner en duda la veracidad de la opinión. Las entrevistas requieren guiones en los que se anticipan las preguntas y un registro riguroso de las respuestas con el objeto de su análisis y reconstrucción a posteriori.

Las entrevistas requieren, también, que se registre en otras notas –diferentes a las de las respuestas del entrevistado– cómo, dónde y cuándo se recogieron los datos, qué impresiones tiene el entrevistador respecto de la entrevista y la actitud del entrevistado. Así, estas “notas de campo” permiten entender los datos recogidos en una nueva dimensión. En la mayoría de los casos resulta innecesaria la identificación real de los sujetos entrevistados: los nombres de ficción permiten identificarlos y resguardar su anonimato.

LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

David Hansen (2001), investigador norteamericano contemporáneo, ha realizado solo y en equipo con Philip Jackson y Robert Boostrom, investigaciones en torno a la vocación docente, la enseñanza moral y las implicancias de las prácticas reflexivas de los docentes en sus estudiantes. En una de sus investigaciones analiza

cómo los estilos docentes revelan la influencia moral en los estudiantes. El término “estilo” es definido por el autor como el conjunto de actitudes y prácticas concretas que se pueden identificar mediante gestos, comentarios, expresiones faciales, tonos de voz. El estilo permite reconocer las formas o maneras particulares de atender a las necesidades de los estudiantes, sus interrogantes o sus hallazgos. Esto no implica desconocer que ciertas conductas o hábitos son constitutivos de la profesión y otros se vinculan con aspectos sociales y culturales. Hansen observó treinta y seis clases de tres docentes a lo largo de dieciocho meses y reconoció que cada uno de los docentes había logrado transmitir valores: en un caso se transmitió el valor de la civilidad; en el segundo, el valor del esfuerzo; en el tercero, el valor del texto escrito. En los tres casos el registro del discurso de cada uno de los docentes permitió dar cuenta de la tipicidad de sus conductas y de la fuerza de sus expresiones relacionadas con estos temas. Los tres docentes sostenían un fuerte compromiso con su trabajo y daban la impresión de que no había nada más importante para ellos y para sus estudiantes. Al finalizar la investigación, Hansen concluye que en todas las observaciones registró que la influencia moral no pudo ser reconocida como una cuestión de causa-efecto directa del trabajo de los docentes ni mensurable con indicadores preestablecidos.

Si reflexionamos en torno a estos resultados podremos, en primer lugar, entender que la enseñanza moral no se “aprende” como uno de los tantos temas curriculares, sino que se expresa en las maneras en que el docente atiende los problemas de los estudiantes, en sus reiteradas afirmaciones, relaciones y comentarios a lo largo del año, en sus maneras de ejemplificar o simplemente de explicar un tema o contenido y en su estrategia para abordarlo. No se enseña moral porque se distinga en cada contenido aspectos conceptuales, procedimentales o actitudinales. Estas son sólo distinciones arbitrarias. La práctica moral es la ética de la misma práctica que les permite a los docentes reflexionar sobre su condición de docentes y sobre la condición humana.

El relato de los hallazgos de la investigación de Hansen, como de otras tantas investigaciones, nos remite a una pregunta sustantiva para el campo de la didáctica: ¿se aplican los resultados?

Entendemos que no. Las investigaciones en este campo nos abren interrogantes, nos instalan en las controversias, nos enseñan, en más de una oportunidad, aristas desconocidas, nos inspiran para la realización de nuevas prácticas. No se trata de aplicar los resultados, sino de entenderlos en sus contextos y en todas sus implicancias con el objeto de generar una práctica más reflexiva y comprometida con el entorno en el que guarde sentido. Un trabajo profesional docente en el que la investigación sea un nutriente poderoso será seguramente un trabajo comprometido con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y con las instituciones en las que éstos se llevan a cabo.

Los diseños de esas investigaciones son simplemente cartas de intención, esto es, un documento orientador para el trabajo de campo y no una secuencia rígida de acciones preestablecidas. Estos diseños contienen una firme preocupación por la triangulación –la búsqueda de validación por medio de la aplicación de diferentes técnicas, instrumentos y fuentes– y por la participación de varios investigadores. Se trata de encontrar resultados similares aun cuando se apliquen técnicas e instrumentos diversos y participen en la aplicación diferentes investigadores, reduciendo, de esta manera, el sesgo que podría encontrarse si la investigación es llevada a cabo por una sola persona. El reconocimiento de resultados similares nos habla de la saturación, que es un concepto privilegiado para la construcción teórica del investigador.

En todos los casos nos referimos al diseño de métodos teóricamente relevantes y técnicamente apropiados. Los diferentes métodos –biográfico, etnográfico, estudio de casos– son procedimientos para implementar una metodología (Wainerman y Sautu, 2000: 191). En el caso de la investigación didáctica, con clara intención de teorizar, se trata de estudiar las maneras en que los docentes y los alumnos crean y construyen formas de trabajo y reglas sociales en una descripción y reconstrucción analítica de los escenarios y grupos. Se describen, explican e interpretan los fenómenos del aula. Se construyen desde la evidencia de manera holística y en condiciones naturales. Los datos se contextualizan situándose en una perspectiva interpretativa. Así como el principal valor de las investigaciones de la década del setenta era mostrarnos lo que la enseñanza no

debería ser, aunque éstas redujeron su estudio a fenómenos exteriores observables, las investigaciones posteriores estudiaron la rica vida interior de los docentes, sus decisiones, sus planes e interrogantes y sus hábitos de reflexión.

La narrativa como estrategia metodológica de la investigación didáctica nos permite a los docentes o estudiantes contar historias de la enseñanza, recuerdos, expectativas o sueños. No se trata de un simple registro: en el contar, seguramente las historias se alteran, contribuyendo a su evolución. No buscamos ni establecemos la verdad, sino que tratamos de comprender de una manera vital el mundo de las prácticas. El método narrativo refiere a historias integrales, no incidentales, aun cuando los relatos de incidentes críticos puedan ser parte de las historias. Sostienen McEwan y Egan que cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias dentro del orden previsto por la narrativa, los relatos se conectan en una suerte de alegoría dotada de significación moral. El acto de contar una historia se vincula con el impulso de moralizar la realidad (McEwan y Egan, 1998). También encontramos en estos relatos al maestro épico, que a diferencia del maestro naturalista les muestra a los estudiantes que el currículo es una construcción destinada a tener efectos sobre ellos y los lleva constantemente detrás de las bambalinas para que vean el andamiaje y las tecnologías de su construcción (Sarason, 2003).

En estas narraciones, que se constituyen en investigaciones acerca de la profesión docente, los maestros como Philip Jackson (1999) nos muestran magistralmente los productos de la realidad investigada. Nos preguntamos, al leer y estudiar al maestro y entender el desafío que esta metodología implica, si al construir estas historias –humildemente, en el terreno de la investigación– no seremos los relatores de las nuevas novelas rosa, prensa amarilla, teatro épico, tragedias o guionistas de un film de aventuras. Pero este desafío se transforma en un abismo cuando reconocemos que la investigación en torno a la enseñanza implica por lo menos dos riesgos. El primero se expresa por los difíciles contextos de práctica en los que sucede. Los tiempos están limitados por la sobrecarga laboral de los docentes [que más de una vez se ven compelidos a investigar, carecen de material bibliográfico renovado o de intereses genuinos

relativos al tema). El segundo riesgo es la posible transformación de un resultado de una investigación en un dispositivo didáctico. Aquello que experimentamos, se transforma con naturalidad en una nueva prescripción y orienta la tarea de enseñar.

Si vencemos los riesgos y asumimos los desafíos, será posible estudiar las prácticas comprendiendo mejor la realidad en la que se inscriben, valorarlas, transformarlas y dotarlas de sentido moral. Seguramente las historias que nos cuentan y las historias que contemos serán las mejores historias de las prácticas de la enseñanza.

CUANDO LA ENSEÑANZA FAVORECE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL OFICIO DE ENSEÑAR

"Como todo el mundo, sólo tengo a mi servicio tres medios para evaluar la existencia humana: el estudio de mí mismo, que es el más difícil y peligroso, pero también el más fecundo de los métodos; la observación de los hombres, que logran casi siempre ocultarnos sus secretos o hacernos creer que los tienen; y los libros, con los errores particulares de perspectiva que nacen entre sus líneas."

MARGARITE YOURCENAR, *Memorias de Adriano*

Si, tal como sostiene Philippe Meirieu, "educar es promover lo humano y construir humanidad" (Meirieu, 2001: 30), esa afirmación se transformará en un desafío personal que sólo una mirada investigativa y cautelosa puede indagar. Las clases de los docentes tienen consecuencias que raramente podemos contemplar. Más de una vez, y como rasgo de humildad, no reconocemos el alcance y la impronta que dejan las clases en los estudiantes. Otras veces, ingenuamente, las pensamos como una suerte de trasvasamiento de contenidos entre sujetos diferentes. El interrogante que nos acompaña siempre es el reconocer con cierto grado de certeza cuáles son los efectos de nuestra enseñanza, los conocimientos que se adquieren. Estas inquietudes docentes expresan la preocupación por los límites del accionar.

Entendemos que investigar las prácticas es mirarlas en las condiciones naturales y en los contextos en que se desenvuelvan, por lo que una mirada privilegiada es la de aquel que se interroga a partir de reconocer su propio accionar. En ese marco, nos proponemos identificar una serie de interrogantes que puedan desplegarse transformando la práctica en un instrumento de análisis:

- ¿Cómo expresan las prácticas los debates actuales referidos a la naturaleza del conocimiento, su importancia en las disciplinas o en las profesiones? Esto es, ¿cuál es su grado de actualidad y relevancia?
- ¿Cuál es la relación que contemplan con otros temas, métodos, problemas o abordajes del mismo campo o de otro?
- ¿Cómo dan cuenta de visiones diferentes en torno al análisis del tema?
- ¿Cuáles han sido las visiones que el tratamiento del tema ha posibilitado? ¿Las metáforas, el encuentro con la cultura en sentido amplio, las referencias a modos de representación diferentes?
- ¿Cuál es el hincapié que hicieron en los temas o conceptos centrales?
- ¿Qué interrogantes despertaron en los estudiantes?
- ¿Qué relaciones nuevas o vínculos les permitieron establecer?
- ¿De qué manera esas prácticas pueden constituir una suerte de enseñanza moral?
- ¿Cuál es la relación que plantean con los grandes problemas de la humanidad?

El lugar de imprevisibilidad que contemplan hoy las prácticas no nos puede impulsar a abandonar las preguntas relativas al lugar profesional que se despliega en las clases a partir de las intervenciones del docente. Estas nueve preguntas, que sintetizan una gama mayor, pueden adquirir otra orientación, acorde con los fines y la orientación de la enseñanza. En todos los casos se entran consideraciones filosóficas, pedagógicas y didácticas. A la investigación en torno a las prácticas de la enseñanza no se puede responder desde un solo campo de conocimientos y sin el reconocimiento de

las implicancias del docente que, al construir conocimiento relativo a su quehacer profesional, lo cuestiona y pone en tensión. Las experiencias y edades diferentes nos hablan de intereses disímiles, aun cuando se participe de una misma acción.

En el marco de las prácticas en la enseñanza superior, más de una vez las clases más sofisticadas, elaboradas y apreciadas por los estudiantes son aquellas que ofrecen riesgos para el docente, en tanto lo hacen acudir a campos ajenos a la asignatura que imparte, seleccionar estrategias novedosas o acudir a experiencias que generan situaciones de ruptura. Los riesgos que implican tienen que ver con las comprensiones no disciplinadas, con la posibilidad de tratamientos banales, la sobresimplificación o la sobrecarga cognitiva ilegítima. Se trata de la utilización de narraciones, metáforas, relaciones indirectas, de la presentación de una mirada amplia en torno a fenómenos sociales y culturales. Estas innovaciones son visiblemente más reconocidas por los estudiantes de las ciencias experimentales que por los de las ciencias humanas y sociales, pero siempre se reconoce una clara diferencia con las clases habituales. En todos los casos los docentes aluden a razones no disciplinadas para esta incorporación: tanto la justificación de esas clases por parte de los docentes como la apreciación de las prácticas por parte de los estudiantes aluden a dimensiones morales.

Evidentemente, las buenas razones que instalan a la investigación en la enseñanza tienen que ver con una reflexión sistemática profesional y de oficio que se inspira en la conciencia de los límites de las acciones docentes y genera de manera sistemática interrogantes en el transcurrir de la clase. Nos preocupa, entonces, que estas propuestas puedan entenderse como herramientas o dispositivos de nuevo orden. Asumimos la posibilidad de que la enseñanza despliegue preocupaciones que sólo puedan ser respondidas mediante interrogantes rigurosos y cada vez de mayor compromiso por sus implicaciones, pero sabemos los problemas y tradiciones del campo en su afán prescriptivo:

porque la pedagogía –cercana a la política y a la medicina– es una disciplina de acción que se ve empujada a gestionar la incertidumbre, a pactar con el riesgo, a asumir la aleatoriedad inherente a toda acción

humana, a menudo se siente fascinada por una herramienta que parece restituírle cierta estabilidad metodológica y que inclusive percibe a veces como capaz de conferirle una apariencia de honorabilidad científica" (Meirieu, 2001: 109).

El metaanálisis de la clase que –tal como hemos analizado en otros trabajos– incita a mirar la práctica recientemente acontecida o invitar a los estudiantes a mirar detrás de las bambalinas (como sostiene Seymour Sarason, 2003) posibilitan deconstruir lo construido utilizando nuevas dimensiones, que pueden o no haber estado implicadas en el tratamiento de los contenidos de la clase.

En lo más profundo, mi autoconocimiento es oscuro, interior, informulado, secreto como una complicidad. En lo más impersonal, es tan glacial como las teorías que puedo elaborar sobre los números; empleo mi inteligencia para ver de lejos y desde lo alto mi propia vida, que se convierte así en la vida de otro (Yourcenar, 2002: 28).

En las palabras de Yourcenar reconocemos el desafío que implica, y los interrogantes que genera, el conocimiento de la vida interior de cada uno de nosotros.

Entendemos que mirar nuestras propias prácticas es promover espacios de reflexión sistemáticos que se enmarcan en trabajos investigativos. Construir y compartir espacios de reflexión posibilitan a los estudiantes y docentes enmarcar a la clase en un aura reflexiva, aventurarse en las hipótesis, prestar atención a las interpretaciones diferentes y cuestionar todas las acciones compartidas desde la perspectiva del conocer. Los oficios de los docentes no pueden alejarse de estas necesarias condiciones del quehacer: la interrogación permanente respecto de los límites y las condiciones de una práctica moral.

A MODO DE COLOFÓN: CUANDO LAS BUENAS PRÁCTICAS SUCEDEN

“La escuela que necesitamos tomará en serio la idea de que la firma personal del alumno, su modo distintivo de aprender y crear, es algo que debe preservarse y desarrollarse. No nos dedicamos a fabricar zapatos.”

EISNER, *La escuela que necesitamos*

Llegados a este punto, recuperamos el recuerdo de una clase en la que el sentido del encuentro educativo que tiene lugar en las aulas, y que hemos intentado analizar en este libro, se revela de manera potente. A continuación, entonces, el relato:

Recuerdo el aula en silencio. No recuerdo el tema que estaba desarrollando ese día. Una alumna levantó la mano y realizó una interesante síntesis del tema. Avancé en la explicación y la misma alumna señaló una preocupación que se desprendía del desarrollo teórico. Me sorprendió que lo hubiera podido avizorar. Me sorprendió gratamente. Se lo hice saber. A la clase siguiente otra pregunta de la misma alumna me condujo a una nueva explicación, más atrevida, de mayor ruptura teórico-epistemológica. Las clases se fueron

sucediendo y aunque su participación no era frecuente, cuando lo hacía sentía que la clase resplandecía con una nueva luz, más potente, más atrevida y dinamizadora. Terminó el año y casi sin evaluarla le adjudiqué en su examen la mejor calificación. "Mi primer diez", dijo. Al mirar en su libreta sus calificaciones anteriores pude ver que eran muy distantes de este diez. Pasó el tiempo y un día la vi con un grupo de jóvenes. Los abandonó por un momento y se me acercó, me rodeó con sus brazos y me abrazó con singular fuerza.

Me pregunté, entonces, cómo había leído sus preguntas, cómo había interpretado sus interrogantes, qué fuerza le di: ¿los suyos habían sido atrevimientos teóricos o simples casualidades a las que yo les había dado vuelo? Por otra parte, la instalación que le atribuí en ese lugar de conocimiento ¡cuántas fuerzas nuevas había despertado!

Las escuelas que necesitamos, las escuelas que soñamos, las escuelas que recordamos con añoranza y las que estudiamos o analizamos a través de los relatos constituyen una plataforma en la que es posible reconocer las ideas y concepciones de esa pedagogía del oficio, optimista y esperanzadora. Esas ideas se sustentan en principios del oficio que cada uno de los docentes construye sin demasiado rigor científico. A lo largo de este libro hemos intentado recuperar esos principios, sabiendo que más de uno de ellos recupera propuestas de la escuela nueva, bases de la psicología educacional, enseñanzas de clases recibidas, análisis políticos, sociohistóricos, pedagógicos o didácticos. Es que el oficio del docente, esa pura práctica, se ilumina difícilmente desde una sola dimensión o disciplina y en ausencia del contexto en que se inscribe. En clave contemporánea, enseñar es seleccionar contenidos, darles una secuencia, usar tecnologías, evaluar e investigar. Entender el sentido del oficio en relación con la sociedad y la vida de los que integran las prácticas educativas es contextualizarlo en las actuales demandas y en lo que dejaron de demandarle a la escuela, es entenderlo para intentar educar para una sociedad más justa en el marco de una estructura microsocial ejemplar.

Los principios pedagógicos de esas buenas prácticas de oficio fueron descritos con sencillez por Philip Jackson, cuando señala que se trata, simplemente, de una masa compacta de cinco cosas:

ser justo en el trato; dominar la disciplina; estimular, premiar o corregir; reconocer errores; corregir a tiempo (Jackson, 2002: 66). Es probable que estos principios conduzcan a imágenes del oficio docente muy tempranas en la vida, como fruto de las situaciones en las que participamos como estudiantes. Seguramente tendremos que revisar estas imágenes, reconstruirlas y entenderlas en relación con los contextos actuales de práctica. Las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión. Esas buenas prácticas, teñidas de recuerdos, entrecruzadas con las voces de otros, esperanzadoras, son las que intentamos explorar en este libro en el que se mezclan dimensiones, espacios escolares, vientos de posmodernidad y también, por qué no, nuestras mejores intenciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardoino, J. (2000): "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación", en Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. (comps.): *Evaluación de la docencia*, México, Paidós.
- Art Institute of Chicago: www.artic.edu/artaccess/aa_modern
- Ausubel, D. (2002): *Adquisición y retención de conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002): *El profesor intuitivo*, Barcelona, Octaedro.
- Bachelard, G. (1987): *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- Bain, K. (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Universidad de Valencia.
- Berger, J. (2001): *Puerca Tierra*, Madrid, Punto de Lectura.
- Blythe, T. y colaboradores (1999): *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*, Buenos Aires, Paidós.
- Borges, J. L. (1975): "El soborno", en *El libro de arena*, Buenos Aires, Emecé.
- Brandsford, J. y Vye, N. (1996): "Una investigación sobre la investigación cognitiva y sus implicaciones para la enseñanza", en Resnick, L. y Klopfer, L.: *Curriculum y cognición*, Buenos Aires, Aique.

- Bruner, J. (1972): *El proceso de la educación*, México, Uthea.
- Bruner, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- Bruner, J. (2002): *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Camilloni, A. W. de (1997): *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Barcelona, Gedisa.
- Carlino, P. (2003): "Alfabetización académica en Australia", *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, n° 21, año XI, Buenos Aires.
- Castells, M. y Hall, P. (2001): *Tecnópolis del mundo*, Madrid, Alianza.
- Castells, M. y Himanen, P. (2002): *El estado del bienestar y la sociedad de la información. El modelo finlandés*, Madrid, Alianza.
- Carrier, J. (2002): *Escuela y multimedia*, México, Siglo XXI.
- Cazden, C. (1991): *El discurso en el aula*, Madrid, Paidós.
- Cuban, L. (2001): *Oversold & Underused: Computers in Classrooms*, Cambridge, M.A., Harvard University Press.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001): *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Darwin, C. (1977): *Un naturalista en el Plata*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Dewey, J. (1938): *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.
- Dewey, J. (1949): *El arte como experiencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Egan, K. (1998): "Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias", en McEwan, H. y Egan, K.: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Eisner, E. (1998a): *El ojo ilustrado*, Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (1998b): *Cognición y curriculum*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Eisner, E. (2002): *La escuela que necesitamos*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Eisner, E. (2004): *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós.
- Escudero Muñoz, J.; Guarro Pallas, A.; Martínez Cerón, G. y Riu Sala, X. (2005): *Sistema educativo y democracia*, Barcelona, Octaedro.
- Fenstermacher, G. (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M.: *La investigación en enseñanza*, tomo 1, Madrid, Paidós.
- Gardner, H. (1993): *La mente no escolarizada*, Buenos Aires, Paidós.
- Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Garzo, J. M. (2004): "A vueltas con los cuentos.", Madrid, Diario *El País*, Suplemento *Babelia*, 18 de diciembre.
- Giroux, H. (2003): *Pedagogía y política de la esperanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Goytisolo, L. (2003): "El suprarrelato", Madrid, Diario *El País*, Suplemento *Babelia*, 8 de marzo.
- Greene M. (1995): "El profesor como extranjero", en Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez de Lara, N.; Connelly, F.M.; Clandinin, D. y Greene, M.: *Déjame que te cuente*, Barcelona, Laertes.
- Greene, M. (2005): *Liberar la imaginación*, Barcelona, Grao.
- Greene, M.: "La pasión por la reflexión: artes, humanidades y la vida de la mente", en Madure, S. y Davies, P. (comps.): *Aprender a pensar, pensar en aprender*, Barcelona, Gedisa.
- Hansen, D. (2001): *Llamados a enseñar*, Barcelona, Idea Books.
- Haynes, F. (2002): *Ética y escuela*, Barcelona, Gedisa.
- Hargreaves, A. (comp.) (2003): *Replantear el cambio educativo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Jackson, P. (1998): "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza", en McEwan, H. y Egan, K.: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Jackson, P. (1999): *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Jackson, P. (2002): *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Jackson, P.; Boostrom, R. y Hansen, D. (2003): *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Jacquinot, G. (1996): *La escuela frente a las pantallas*, Buenos Aires, Aique.
- Kohlberg, L.; Power, F. y Higgins, A. (1997): *Educación moral*, Barcelona, Gedisa.
- Levin, H. (1995): "Aprendiendo en las escuelas aceleradoras", *Volver*

- a pensar la educación, vol. 2. *Congreso Internacional de Didáctica*. Madrid, Morata.
- Lipman, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. (1995): "Una nueva agenda para la didáctica", en Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelsetein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S.: *Corrientes contemporáneas de la didáctica*, Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (1998): "La investigación didáctica en un debate contemporáneo" en Baquero, R.; Carretero, M.; Camilloni, A.; Lenzi, A. y Litwin, E.: *Debates constructivistas*, Buenos Aires, Aique.
- Litwin, E. (1998): "Nuevos temas en torno a la didáctica", *Revista Aula Hoy*, nº 13, año 4, octubre-noviembre, Rosario.
- Litwin, E. (2006): "La clase memorable: los desafíos de la enseñanza en la universidad", Conferencia presentada en el IV Congreso de Didáctica Universitaria, Universidad Pedagógica Nacional, México D.F, 26 al 30 de junio de 2006.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza.
- Mateos, M. (2001): *Metacognición y educación*, Buenos Aires, Aique.
- Mayans i Planeés, J. (2002): *Género chat*, Barcelona, Gedisa.
- McEwan, H y Egan, K. (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Meirieu, P. (1997): *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- Meirieu, P. (2001): *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro.
- Mercer, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento*, Madrid, Paidós.
- Morin, E.; Ciurana, E. R. y Motta, R. (2003): *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.
- Novak J. y Gowin, D. B. (1988): *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- Nubiola, J. (2000): "El valor cognitivo de las metáforas", en Pérez-Ilzarbe, P. y Lázaro, R. (eds.): *Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores*, Cuadernos de Anuario Filosófico nº 103, Pamplona.
- Phenix, P. (1973): "La arquitectura del conocimiento", en Elam, S. (comp.): *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Pérez Gómez, A. (1986): "Modelos contemporáneos de evaluación", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Resnick, L. y Klopfer, L. (1996): *Currículum y cognición*, Buenos Aires, Aique.
- Ropo, E. (1998): "Diferencias en la enseñanza de docentes de inglés: expertos y principiantes", en Carretero, M. (comp.): *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires, Aique.
- Salomón, G.; Perkins, D. y Globerson, T. (1992): "Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 13, Madrid.
- Samatán, M. (1965): *Autodidactas*, Buenos Aires, Eudeba.
- Santos Guerra, M. (2002): *La escuela que aprende*, Madrid, Morata.
- Saramago, J. (2002): "Internet", en *El mito Internet, Selección de artículos de Le Monde Diplomatique*, Santiago de Chile, Editorial Aun creemos en los sueños.
- Sarason, S. (2003): *La enseñanza como arte de representación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Sarlé, P. (2006): *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Serrano, E. (2000): "Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia", en Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. (comps.): *Evaluación de la docencia*, México, Paidós.
- Schon, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- Schwab, J. (1973): "Problemas, tópicos y puntos en discusión", en Elam, S. (comp.): *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Stephenson, J.; Ling, L.; Burman, E. y Cooper, M. (comps.) (2001): *Los valores en la educación*, Barcelona, Gedisa.
- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (comps.) (2000): *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.

- Stodolsky, S. (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza*, Madrid, Paidós.
- Stoll, L.; Fink, D. y Earl, L. (2004): *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*, Barcelona, Octaedro.
- Tishman, S.; Perkins, D. y Jay, E. (1997): *Un aula para pensar*, Buenos Aires, Aique.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2000): *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere.
- Wassermann, S. (1999): *Introducción al estudio de casos en la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Wassermann, S. (2006): *Jugadores serios en la escuela primaria*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Woods, P. (1997): *Experiencias críticas en la enseñanza y en el aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Yourcenar, M. (2002): *Memorias de Adriano*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Zúñiga, J.E. (2003): "Miles de ojos cegados", Diario *El País*, Suplemento Babelia, 7 de junio.