



El estudio de las prácticas de la enseñanza nos remite a un viejo oficio y a novedosos estudios empíricos, así como a un gran número de experiencias valiosas que llevan a cabo cada día los docentes en las aulas. Ahora bien, ¿cuáles son las condiciones de esas experiencias? ¿Cuáles son más significativas? ¿Por qué?

Edith Litwin, con pasión y compromiso, nos habla del "complejo y maravilloso oficio de enseñar". Se propone desandar viejos caminos, alentar buenas enseñanzas, reconstruir las múltiples voces que se hacen presentes en los encuentros educativos entre docentes y estudiantes. Recoge las historias de algunos docentes excepcionales por su experticia y creatividad, se sumerge en fuentes diversas de la cultura universal, y enmarca cada reflexión en el contexto de la sociedad contemporánea.

"No pretendemos abordar todos los problemas de la enseñanza –afirma la autora– sino, simplemente, exponer una manera de pensarla. Pretendemos colaborar con el análisis de las prácticas docentes en los ámbitos institucionales del presente 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 plasmen en verdaderos escenarios de justicia social y así la educación se transforme en la mejor herramienta para construir en el mismo sentido a la sociedad que la incluye."

Edith Litwin es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, investigadora y profesora titular plenaria de Fundamentos de Tecnología Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ha ejercido destacados cargos de gestión en esa universidad. En el año 2006 recibió el premio Konex en el área de Humanidades por sus aportes a la educación. Es autora de *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*, compiladora de *Tecnología educativa. Política, historia, propuestas*, y coautora de *Corrientes didácticas contemporáneas* y *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, todos ellos publicados por Editorial Paidós.



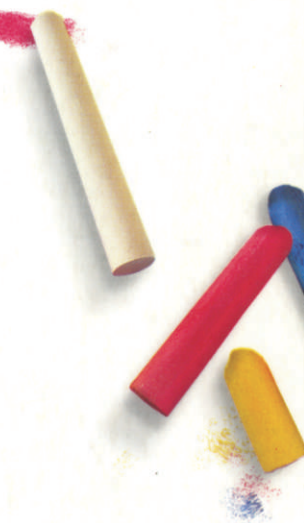
Edith Litwin • EL OFICIO DE ENSEÑAR



EL OFICIO DE ENSEÑAR

Condiciones y contextos

Edith Litwin



PAIDÓS

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" (RL, 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 entretienen, 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 currículo, 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 podamos 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 currículo, esto es, desarrollar contenidos de una manera novedosa y eficaz, o dirigirse a la concreción de actividades que bordean dicho currículo. 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 currículo, 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 descree 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 hilvanes 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 curriculum 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 curriculum 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 curriculum 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 descriptos 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 autocritica 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 desafinado..." 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

5

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 privilegiamos, 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 predeterminados, 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 privilegiamos 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 descriptas –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 florezcan 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 ficcionales, 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 advirtiéndolos 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 conjuguén 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. ¿Esta 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

6

"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