

VOCES DE LA EDUCACIÓN

EL OFICIO DE ENSEÑAR

Condiciones y contextos

Edith Litwin



PAIDÓS

NUEVOS MARCOS INTERPRETATIVOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

2

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

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

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

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

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

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

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

Maia

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

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

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

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

3
3
5
1
-
-
1
admirables- nos interrogan respecto del sentido desvalorizador que le dimos a la copia en la enseñanza.

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

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

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

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

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

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

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

text-
nta-
esti-
a de
ofi-
eza

no
lifi-
cul-
co-
del
ios
ría
ás
la,
er-
s-
la
el
ra
r-
as
os
le

n

-

y

y

-

'

'

'

'

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

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

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

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

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

NUEVOS MARCOS INTERPRETATIVOS PARA EL ANÁLISIS...

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

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

par-
ben-
ecen
que
uras
obre
ad'.
. El
e la
del
pre-
a la
uso
ndo
ón.
de
en-
ión
of

os
te.
de
un
si-
n-
o-
o,
ja
ca
le
le

is
s,
al
s

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

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

5. Por

2011

DE PRÁCTICAS Y TEORÍAS

10

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LA CLASE IMPROVISADA

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

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

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

ión
na
ión
ie-
ce-
de
ón
el
ló-
la
os
va,
é
ia
de
r-
ir
ia
la
le
e
a
r-
e
á
-
e
y

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A LA HORA DEL DISPARATE: EL BORDE EN LA DIDÁCTICA

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

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

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

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

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

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

gano

evia

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

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

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

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