

La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria¹

Edith Litwin (directora)

1. Problema y propósitos de la investigación

En trabajos de investigación anteriores hemos reconocido una agenda clásica para la didáctica, compuesta por una serie de categorías recurrentes (objetivos, contenidos, método, actividades y evaluación), y criticado por su carácter prescriptivo e instrumental. Desde las perspectivas de la reflexión, la comunicación y la moral hemos estudiado las variaciones narrativas de las clases expositivas de los docentes y construido con algunas de ellas una serie de configuraciones didácticas. Esas variaciones, profundamente enraizadas en los contenidos, fueron construidas en un proceso de análisis y reflexión colaborativa con docentes en torno a clases ya desarrolladas. En la presente investigación nos propusimos estudiar las situaciones en las que se expresa la sabiduría práctica del docente, aquellas que ponen en juego la intuición al romper con los tratamientos disciplinados e incluyeron perspectivas humanistas, que van más allá de los campos disciplinares de referencia. Estas son prácticas que ofrecen riesgo, pueden dejar a los docentes “en el borde de la impericia” y, sin embargo, son las que parecen provocar las comprensiones profundas y duraderas, a la vez que subyugantes.

En síntesis, esta investigación se propuso construir categorías teóricas de análisis para las prácticas de la enseñanza en la universidad, en el marco de una nueva agenda para la Didáctica. Acorde con este propósito se abordaron los siguientes interrogantes:

- a. ¿Cuáles son las configuraciones didácticas de riesgo en la clase universitaria? ¿Cómo se reconocen? ¿Son ésas las clases que apasionan a los alumnos? ¿Es porque constituye un supra-relato que los conmueve?
- b. ¿La clase que presenta perspectivas ajenas al campo de la disciplina ofrece una configuración didáctica de riesgo? ¿Esto es así en las ciencias sociales o en todas las áreas? ¿Qué es lo ajeno en cada caso? ¿Cómo interviene el universo cultural creado y el sentido de lo humano? ¿Se le da entrada a través de las nuevas tecnologías? ¿En qué otros modos?
- c. ¿El riesgo lo ofrece el trabajar al límite de la impericia? ¿Esas clases son irrepetibles? ¿Constituyen un acto espontáneo? ¿O un acto de creación?
- d. ¿El docente ejemplar es el que trabaja al límite de la impericia? ¿O el que es un humanista?

2. Fundamentación teórica y antecedentes

Podemos reconocer tres orientaciones distintivas que fueron, en las últimas tres décadas, inspiradoras de los estudios didácticos y desde las que los docentes pudimos construir perspectivas diferentes: pensar la clase anticipadamente, reflexionar en torno a ella una vez concluida y actuar en ella con sabiduría. La primera, de naturaleza prescriptiva, puso énfasis en el planeamiento, esto es, la programación en todos sus sentidos. Pensar la clase, diseñar anticipadamente las estrategias, estudiar las mejores propuestas con el

¹ Programación científica 2004-2007, Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA. Equipo de Investigación: Carina Lion, Claudia Lombardo, Ana Clara Monteverde, Constanza Necuzzi, Hebe Roig y Ángeles Soletic. Tesistas (doctorado): Cecilia Cerrotta, María Laura Eder, Marilina Lipsman, Mariana Maggio, Anahí Mansur, Verónica Perosi y Claudia Probe.

objeto de despertar y mantener el interés de los estudiantes, planear los ciclos escolares completos se constituyeron en buenos reaseguros de la tarea docente. Esta orientación se inscribe en una agenda clásica para la didáctica [Litwin (1997)] compuesta por una serie de categorías recurrentes (objetivos, contenidos, método, actividades y evaluación) que fue rebatida a partir de fuertes críticas.

La segunda corriente que reconocemos, desarrollada durante las décadas del 70 y el 80 y 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 misma. El lugar del docente reflexivo, esto es, la reflexión en torno a la práctica, fue sostenida por diferentes investigaciones [Schön (1992), Lipman (1997), Resnick (1999)] que pusieron el centro del estudio y el 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)]

El tercer enfoque para el estudio de la didáctica 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 del estudiante. Intuición, sabiduría práctica, acciones espontáneas constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza. Para Schön, habría que reconocer una epistemología de la práctica tal como la de los procesos creativos e intuitivos a las que se recurren en las situaciones de incertidumbre o conflicto [Atkinson y Claxton (2002), p. 16]

Los estudios en torno a las prácticas de enseñanza nos muestran, en primer lugar, la escasa relación de los saberes pedagógicos y didácticos con las experiencias prácticas. En realidad, muchos conocimientos prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias prácticas construidas a lo largo de los años por su conocimiento como alumnos o como actores del sistema educativo. Las prácticas se fundan en saberes y experiencias prácticas y no en saberes teóricos, aun cuando reconozcamos el valor de la teoría en la formación, la actualización o, simplemente, el mejoramiento de las prácticas. El mejoramiento de las prácticas más de una vez se ve posibilitado por un análisis crítico de esas mismas prácticas al dotar de nuevo sentido teórico a las experiencias acumuladas.

Desde nuestra perspectiva, uno 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 por las experiencias vividas. Los recuerdos de otras prácticas 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 el valor de ese conocimiento, que se entiende como previo al proceso formador, y se lo revisa pero difícilmente se lo reconceptualiza o se lo reconstruye dotándolo de una clara significación.

La formación teórica implica, para el ejercicio de la docencia, un saber social y 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 que cobran significación es, desde nuestra perspectiva, un tema central de la formación. Nos detendremos en éste sin dejar de reconocer que se integra con los otros campos de la ciencia.

Si nos adentramos en el campo de la didáctica, encontraremos nuevas dicotomías y objetos de estudio que nos permiten reconocer la existencia de didácticas de nuevo tipo. Para nosotros, la característica fundamental de estas didácticas es una suerte de

especificidad de problemas y un cuerpo teórico que se integra con abordajes de las más variadas disciplinas. No nos referimos a cuestiones de enseñanza en los campos disciplinares ni a los niveles de la enseñanza, sino a didácticas que se construyen a partir de objetos tales como la clase del docente, los textos para el estudio, una didáctica tecnológica motivada por los desarrollos de las nuevas tecnologías tales como Internet o, la enseñanza que se despliega en los programas virtuales en la educación a distancia. Estos temas son hoy abordados por varias disciplinas, áreas de conocimiento o saberes profesionales tales como la sociología, la antropología, la política, la psicología social, y las ciencias de la comunicación, entre otras. En este variado campo elegimos para el estudio la clase del docente universitario y lo hacemos desde las narraciones que despliegan en sus clases.

3. Metodología

Se utiliza el mismo enfoque metodológico desarrollado en investigaciones precedentes en el marco del Programa “Una nueva agenda para la Didáctica”. Esto es: mediante un trabajo colaborativo de análisis y valoración se construyen nuevas categorías de análisis. En este trabajo colaborativo reconocemos que los procesos de inducción analítica nos permiten construir y reconstruir hipótesis.

No nos hemos propuesto diferenciar abordajes cuantitativos de los cualitativos y reducir a estas cuestiones el debate metodológico. Entendemos que la investigación didáctica debe contemplar diseños en los que se investiga sobre problemas prácticos con la intención de mejorar la enseñanza, recuperando la voz de los docentes como protagonistas.

Pero éstos no son los únicos actores implicados. Las voces de los distintos especialistas, que estudian las interpretaciones o analizan las dimensiones y las categorías construidas, generan un entretejido que permite un nuevo sistema de validación.

Las reuniones de trabajo con los docentes, con los especialistas o con los equipos de cátedra se constituyen, desde nuestra perspectiva, en el escenario privilegiado de la investigación en el que posibilitan –y también efectivizan– múltiples colaboraciones a la hora de construir los nuevos aportes teóricos, y no el proceso de validación de los resultados. Una investigación en colaboración implica el reconocimiento ético de la investigación en tanto que investigadores, especialistas y docentes se reúnen para desentrañar y debatir nuevos aspectos de las clases para la reflexión, siempre desde el respeto de las consideraciones de cada una de las voces, implicadas en modos diferentes.

“De esta manera podemos observar, en primer lugar, un proceso de validación dado por los docentes que reconocen en sus prácticas nuestras construcciones teóricas; en segundo lugar, los expertos en didáctica que reconocen las dimensiones de análisis como resultado de nuestras interpretaciones de la empiria, y éstas a su vez en relaciones con su experticia fruto de sus conceptualizaciones e investigaciones. (...) El signo que los impregna es la colaboración de los docentes en el trabajo para la validación del análisis teórico en relación con sus clases.” [Litwin (1997), p. 75]

La intención de esta investigación fue llevar a cabo un proceso crítico interpretativo trabajando con una muestra intencional. Se trató de tensar la capacidad comparativa a partir del trabajo con los grupos con el objeto de construir una trama conceptual que permitiera satisfacer el objetivo planteado.

El trabajo de campo nos proporcionó hallazgos a lo largo de todo el trayecto. El paralelo proceso de codificación y análisis nos sugirió interpretaciones que requirieron

volver repetidamente al análisis de las clases. Dentro de ellas, seleccionamos para nuevos análisis las que implican una contribución central a nuestro tema objeto de estudio. [Forni (2000)]

4. Resultados preliminares

4. a Pensar el oficio de enseñar

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

El lugar de imprevisibilidad que contemplan hoy las prácticas no nos puede impulsar a abandonar las preguntas relativas al lugar profesional que se despliegan en las clases a partir de las intervenciones del docente. En todos los casos se entran consideraciones filosóficas, pedagógicas y didácticas. La investigación en torno a las prácticas de la enseñanza no es una investigación a la que se pueda responder desde un solo campo de conocimientos y sin el reconocimiento de las implicancias de aquél que al construir conocimiento relativo a su quehacer profesional, lo cuestiona y pone en tensión. Las experiencias y campos profesionales diferentes, las distintas epistemologías, nos hablan de intereses disímiles aun cuando se participe de una misma acción.

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

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

“... Porque la pedagogía –cerca a la política y a la medicina– es una disciplina de acción que se ve empujada a gestionar la incertidumbre, a pactar con el riesgo, a

asumir la aleatoriedad inherente a toda acción humana, a menudo se siente fascinada por una herramienta que parece restituirle cierta estabilidad metodológica y que inclusive percibe a veces como capaz de conferirle una apariencia de honorabilidad científica.” [Meirieu (2001), p. 109]

El meta análisis de la clase que entraña –tal como hemos analizado en otros trabajos– a mirar la clase recientemente acontecida o invitar a los estudiantes a “mirar detrás de las bambalinas” como sostiene Seymour Sarason [Sarason (2003)] posibilita deconstruir lo construido utilizando nuevas dimensiones que pueden o no haber estado implicadas en el tratamiento de los contenidos de la clase.

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

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

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

A lo largo de las décadas fueron muchas las razones por las que se sostuvo la importancia de enseñar. Sin embargo, no hubo acuerdo acerca del por qué de la importancia. Desde razones comprometidas con el desarrollo social y económico de los países hasta las que rescataban el sentido de humanidad de la educación justificaron el accionar educativo a través de los tiempos. Sin embargo, las razones de los educadores más de una vez no contemplan ninguno de los argumentos teóricos, políticos o ideológicos y se instalan en razones de estricta índole personal. En otras oportunidades las razones personales se vinculan con argumentos de corte social pero pareciera que se establecen en el marco de las justificaciones. Nos preguntamos por qué hemos desvalorizado las razones personales en las últimas décadas. La vocación no fue un tema de estudio ni reconocida como significativa a la hora de entender la práctica de la enseñanza.

En una investigación reciente, David Hansen hace un estudio de la vocación y sostiene que los docentes no son héroes, entendiendo que el héroe evoca imágenes de actos audaces. El docente, en cambio, se percibe a sí mismo como modelo de conducta. En la investigación realizada, ser modelo de conducta para los profesores con los que se realizó el trabajo implicó prestar atención a los estudiantes, estar sólidamente preparado y mostrarse comprometido. [Hansen (2001), p. 135] Así como no se trata de héroes tampoco se trata de personas sacrificadas o devotas. Idealizar o brindar una visión sentimental a la tarea ocasiona el mismo perjuicio para el análisis que enmarcarla en una tarea rutinaria o de corte aplicativo. Los principios pedagógicos de esas buenas prácticas de oficio fueron descritos con sencillez por Philip Jackson cuando señala que se trata, simplemente, de una masa compacta de cinco cosas: ser justo en el trato, dominar la disciplina, estimular, premiar o corregir, reconocer errores, corregir a tiempo. [Jackson (2002), p. 66] Es probable que estos principios conduzcan a imágenes en relación con el

oficio muy tempranas en la vida y como fruto de las situaciones en las que participamos como estudiantes. Seguramente tendremos que revisar estas imágenes, reconstruirlas y entenderlas en relación con los contextos actuales de práctica.

Las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión. Esas buenas prácticas, teñidas de recuerdos, entrecruzadas con las voces de otros, esperanzadoras, son las que intentamos analizar en esta presentación en las que se mezclan dimensiones, vientos de posmodernidad y también, por qué no, nuestras mejores intenciones. Para muchos docentes, en esos recuerdos subyace la clase memorable, la del “maestro” que mostró en su clase, que otra manera de pensar es posible y también prometedora.

4. b Estrategias de enseñanza y clases memorables

En el marco de nuestra investigación, un docente uruguayo sostuvo:

“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.” (Reflexiones de R.L. Universidad ORT, Uruguay.)

Las clases magistrales, vilipendiadas por unos y aclamadas por otros, requieren reconocer su estructura didáctica, las reflexiones que genera, las motivaciones que despierta, para 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, clases que, al decir de Bain son clases que prometen mucho. [Bain (2003)] Los docentes les dicen a sus estudiantes el valor que tendrá todo lo expuesto en ese curso, lo formativo de las actividades requeridas, las relaciones e integraciones que podrán hacer.

A lo largo del trabajo de campo pudimos observar clases inaugurales en la Universidad que remiten a la epistemología de la disciplina y son profundamente eruditas. Las o los docentes se animan en esas primeras clases a establecer relaciones del contenido con otros contenidos más distantes, sitúan el contenido en un marco amplio y polemizan con diversos 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. Recuerda a un profesor muy mayor que dictaba clases duras, jerárquicas, pero que

“(…) en medio de la clase traía a la literatura, a la antropología, descubríamos la pobre ignorancia mientras lo escuchábamos encantados. Revalorizo hoy profesores muy tradicionales pero de enorme bagaje cultural. Entendías a la geografía como disciplina que expresa cultura.” (B., UBA.)

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

Si analizamos las estrategias que las y los docentes promueven en la misma 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, atienden a los propósitos que persigue o a su relación con categorías teóricas referidas al tema en cuestión como si fuera una práctica investigativa y, finalmente, los docentes experimentados las diseñan atendiendo a resultados de prácticas anteriores, instalando un modelo de prácticas para la enseñanza en su campo. Sin embargo, las estrategias no son intercambiables. En cada caso las y los docentes optan por la que entienden que será la más adecuada 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, ni siquiera serían mencionadas las estrategias que los alumnos identifican, si ellas no hubieran pasado primero por una real apreciación del valor del contenido desarrollado.

La integración como estrategia

Entendemos por estrategias de integración en la enseñanza aquellos cursos de acción o propuestas de actividades dirigidas a la conformación de un todo o una estructura o de 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. Los relatos de casos, desde esta perspectiva, suelen ser complejos, dilemáticos, mostrando una situación real en la que convergen para el análisis, datos, conceptos y relaciones paradigmáticas; suelen ser expresiones de los vínculos interdisciplinarios y constituyen una clara propuesta enriquecedora de las comprensiones. La integración no le “viene dada” a los docentes, son ellos constructores de la integración mediante una mirada experta, crítica en algunas circunstancias, novedosa o profundamente interpretativa. De esta manera, una propuesta de integración suele, al finalizar el curso, volver a mostrar al docente en toda su experticia por el valor profesional o académico que tal integración 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, esto es, señalar lo importante de aquello que se desdibuja del campo de conocimientos. Podríamos pensar que, en una clase de apertura, los docentes utilizan el programa para mostrar los temas, su complejidad o el enfoque. En cambio, 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 esa síntesis final. Integrar, en las manifestaciones de los docentes, significa que los estudiantes dotan de sentido al conocimiento adquirido. Esto es, reconocen el origen, valor y vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado,

con intereses sociales, con necesidades personales. En síntesis, integrar es, desde la perspectiva del conocimiento, relacionar.

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. Tres o cuatro cuestiones que, una vez reconocidas y ya en una segunda instancia, se proponen relacionar. En esas relaciones los estudiantes encuentran una categoría de mayor nivel de abstracción, ofreciendo un nuevo sentido a la relación que establecen. En otras oportunidades, los alumnos pueden reconocer un eje que estructura o establece la relación entre los conceptos identificados. Esos ejes estructurantes también constituyen poderosas herramientas para la integración entre conceptos. También podríamos sostener que ese eje le brinda 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, que los procesos de integración no superficializan sino, por el contrario, favorecen nuevas explicaciones. 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.

También la integración se promueve 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, el área de conocimiento desde la perspectiva del conocimiento del campo de referencia, sus formas de construcción o de validación, permite una explicación del hecho que se analiza en un nivel diferente de abstracción que favorece, también, nuevas integraciones. Esta circunstancia no nos impide reconocer 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 explicaciones.

Con independencia de la actividad cognitiva propuesta, la integración se estimula, reconoce y reconstruye en el diálogo entre y con los alumnos. La participación permite exponer el grado de comprensión adquirida y evaluar el valor de esas comprensiones. Por lo tanto, 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 esos procesos de integración.

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 anterioridad, esto es, en el mismo proceso de enseñanza. Entendemos que, difícilmente se integre en la evaluación lo que no se integró en la circunstancia de la enseñanza y no es el lugar de la evaluación la muestra de los procesos más complejos del pensar o entender. La integración, como estrategia para favorecer la comprensión debe poder ser mostrada a los estudiantes en los procesos del pensar en tanto se configura con cada una de nuestras explicaciones y forma parte de la conversación didáctica, del diálogo que invita a pensar.

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 tratar la integración 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 que ya poseían, con conocimientos de la realidad social o personal. 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 debiera ser solidaria con las maneras en que se aprendió, difícilmente esta segunda propuesta se pueda llevar a cabo.

La pregunta como estrategia docente

También las preguntas de las y los docentes pueden favorecer los procesos comprensivos y de integración. En las explicaciones que las y los docentes despliegan en sus clases, más de una vez realizan preguntas para ayudar a 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.

En los recuerdos de profesores memorables, una de nuestras entrevistadas revive a G.G. y sostiene:

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

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

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 “capciosas”, que desorientan a los alumnos o que difícilmente se entienden dada su carga de complejidad. Valoramos las preguntas que orientan y ayudan a pensar y, en ese sentido, podemos reconocer tres tipos de preguntas diferentes, al igual que en 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 reconocer tanto a los alumnos como al mismo docente si se ha comprendido la información desplegada. El interrogante: “¿por qué crees que esto pasó?”, no sólo permite identificar la posibilidad de plantear una hipótesis adecuada sino también si es posible pensar en el tema que se desarrolla. Por otra parte: si recoge solamente opinión, difícilmente deje afuera a algún estudiante, dado que el parecer es estrictamente opinable y personal. Lamentablemente puede ser utilizada engañosamente y estar remitida al campo de la ciencia o la técnica. En estos casos no se trata de distinguir en esta pregunta los conocimientos adquiridos, sino 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 el parecer necesite ser revisado desde una perspectiva moral el o la docente podrán mostrar en otras circunstancias y con otros ejemplos las consecuencias o los problemas de la opinión emanada.

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 desde las diferencias a reconocer los propios.

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 en cuestión, los debates en torno a él.

Las preguntas que deberían evitarse son las que simplemente se contestan por azar, son demasiado sugerentes, llevan a que se conteste por sí o por no o, son tan amplias que llevarían a contestar con todos los conocimientos adquiridos.

En todos los casos descritos hasta el momento hemos pensado en las preguntas desde la perspectiva de la ayuda para favorecer procesos constructivos por parte de los estudiantes pero, en algunas circunstancias, las preguntas se transforman en un lugar temido o inhibitorio. Entendemos que la pregunta cobra sentido si ayuda a comprender mejor, favorece los procesos de transferencia y estimula, cada vez más, a la construcción de niveles 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 el deseo por parte de los docentes de que sus alumnos aprendan y comprendan y, en los estudiantes se transforman en verdaderos desafíos de la cognición. Desde esta perspectiva debiéramos también incorporar la pregunta provocativa, la que rompe el modo explicativo consabido y sale en busca de la originalidad.

4. c Obras, relatos y recuerdos: analizar y re-construir la enseñanza

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

Si analizamos las obras de los grandes maestros de la pintura, por ejemplo, más de una vez reconocemos que fueron inspiradas por otras grandes obras y se plasmaron, paradójicamente, en genuinas producciones creativas de renovada originalidad. *Las Meninas* de Picasso, inspiradas en las de Velázquez, las innumerables obras del genio de Manet inspiradas en las obras de Goya, etc. La introducción de retazos de las grandes obras en otras obras que se transformaron también en grandes, la mirada a veces de homenaje, de admiración o de reconocimiento al maestro, la reconstrucción irónica o respetuosa que puede dar lugar a esas copias –creaciones admirables– y que nos interroga respecto del sentido desvalorizador al 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 admirables y a utilizar sus modos explicativos, sus síntesis, analogías o recursos. A diferencia de las obras de los grandes maestros 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 crueles de esas grandes obras. Se trata de estudiar qué es lo que las hace grandes, significativas o de valor, y de un 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 de 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.” (J.P. UBA.)

Se trata de sus recuerdos de profesores memorables y, también de señalar, casi con temor, de sus posibilidades de adoptar ejemplos, de seguirlos y, por qué no, también de imitarlos.

Así como el arte también 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 podemos reconocer.

La enseñanza, como práctica, es similar con 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 práctica. 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 Schön, a partir del estudio de las prácticas en oficios y profesiones diversas y en el 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. Quizá la pregunta más difícil de contestar es cómo despertar ese entusiasmo, esa pasión, cómo provocarla, si es posible, o si es propia de cada individuo como una fortaleza personal y, en el caso 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? Recordando una de sus clases como estudiante, una de las profesoras entrevistadas comenta:

“Yo, después de cursar esta materia, cuando analizo la realidad siento que tengo libros en los ojos.” (Entrevista a L.F. UBA.)

Para Maxine Greene [en Maclure y Daves (1994), p. 103] la combinación de pasión con reflexión evoca imágenes de cosas incompletas, preguntas sin contestar, deseos no cumplidos. Reflexionar significa preocuparse y prestar atención aún dentro de un torbellino de acontecimientos y darse cuenta de que hay situaciones que por el sólo hecho de existir exigen que pensemos en ellas. El pensamiento desapasionado cae en la racionalidad técnica, regido por normas dirigidas a situaciones cerradas y controladas. 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 de la vida científica y cotidiana pero no para comprender el mundo, actuar activamente en él y comprometerse para que sea mejor o más justo.

En síntesis, el pensamiento apasionado –tanto de profesores como de estudiantes– 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 dote de significado la vida de los estudiantes.

Bibliografía

- Atkinson, G. y T. Claxton (2002): *El profesor intuitivo*. Barcelona, Octaedro.
- Bain, K. (2005): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- Brandsford, J. y N. Vye (1996): “Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicancias para la enseñanza”. En: Resnick, L. y L. Klopfer: *Curriculum y cognición*. Buenos Aires, Aique.
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Burbules, N. (2001): *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Camilloni, A. y otras (1995): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- Egan, K. (2000): *Mentes educadas*. Barcelona, Paidós.
- Forni, F. (2000): “La trastienda de la investigación”. En: Wainerman, C. y R. Sautú: *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Lumiere.
- Fullan, M. y A. Hargreaves (1999): *La escuela que queremos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.
- (1997): *La mente no escolarizada*. Barcelona, Paidós.
- Hansen, D.T. (2001): *Llamados a enseñar*. Barcelona, Idea Books.
- Jackson, P. (1999): *Las enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu
- (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Kohlberg, L., F.C. Power y A. Higgins (1997): *La educación moral*. Barcelona, Gedisa.
- Lave, J. (1991): *La cognición en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- Lipman, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Litwin, E. (1996): *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.
- (comp.) (2005): *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Maclure S. y P. Daves P. (comp.) (1994): *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, Gedisa.
- McEwan, H. y K. Egan (comp.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Meirieu, P. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- Resnick, L. (1999) *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires, Aique.
- Sarason S. (2003): *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schön, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- Valles, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- Wittrock, M.C. (1989): *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona, Paidós.
- Woods, P. (1998): *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- Yourcenar, M. (2002): *Memorias de Adriano*. Buenos Aires, Sudamericana.