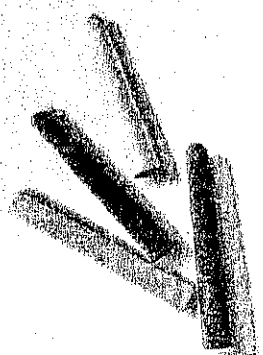


12
PRACTICO



El estudio de las prácticas de la enseñanza nos remite a un viejo oficio y a novedosos
datos empíricos, así como a un gran número de experiencias valiosas que llevan a cabo
los docentes en las aulas. Ahora bien, ¿cuáles son las condiciones de esas
prácticas? ¿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
voces que se hacen presentes en los encuentros educativos entre docentes y
alumnos. 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.

Queremos abordar todos los problemas de la enseñanza –afirma la autora– sino,
simplemente, exponer una manera de pensarla. Pretendemos colaborar con el análisis de
prácticas docentes en los ámbitos institucionales del presente desde una perspectiva
pedagógica y política. Entendemos que las escuelas con sentido de ejemplaridad debieran
ser pequeñas sociedades democráticas en las que la convivencia y la labor educativa
se desarrollen en verdaderos escenarios de justicia social y así la educación se transforme en
una 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
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*,
coautora de *Tecnología educativa. Política, historia, propuestas*, y coautora de *Corrientes
pedagógicas contemporáneas* y *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico
contemporáneo*, todos ellos publicados por Editorial Paidós.



Edith Litwin • EL OFICIO DE ENSEÑAR

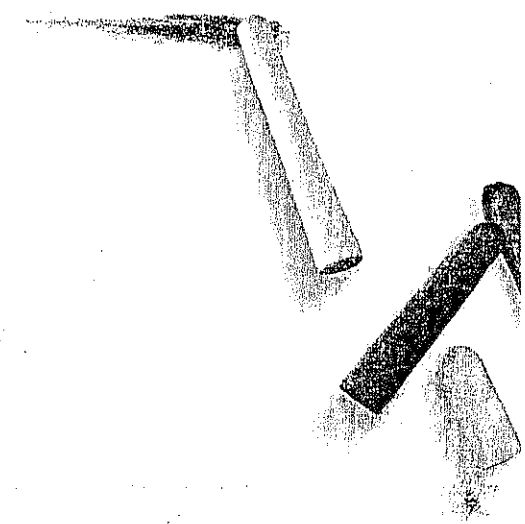
VOCES DE LA EDUCACIÓN

9/02/27
17c

EL OFICIO DE ENSEÑAR

Condiciones y contextos

Edith Litwin



PAIDÓS

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

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

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

LAS ACTIVIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

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

En el marco del método que 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 descritas –casos, problemas, narraciones– y, probablemente, tampoco valga la pena hacerlo. Sin embargo, aquellos temas que podamos desarrollar de estos modos atractivos comprometerán al estudiante en un verdadero esfuerzo cognitivo que dotará de sentido a la enseñanza en cualquier nivel o campo disciplinario.

LA SIMULACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

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

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

Cuando la simulación es obligada

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

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

La simulación como laboratorio de análisis

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

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

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

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

La simulación como estrategia de formación ciudadana

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

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

La formación ciudadana se puede adquirir en situaciones simuladas en las que sometemos a juicio las conductas, también 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 conjuguen en los mismos sujetos y no dependan de las exposiciones o las indagaciones del docente.

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

La tarea del docente en las actividades de los grupos

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

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

Evaluar el trabajo del grupo

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

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

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

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

En la clase y fuera de ella

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

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

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

El aula de la diversidad

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

LA ENSEÑANZA MORAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Propuestas de enseñanza moral

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

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

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

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

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

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

Un relato singular

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

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

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

EL OFICIO DEL DOCENTE EN EL BORDE DEL CURRÍCULO

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

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

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