

En busca de la clase ideal

NATALIA LORENA ARGENTI¹

RESUMEN

El artículo titulado “En busca de la clase ideal” ha sido confeccionado a partir del relato de una experiencia personal. Discurre alrededor de las circunstancias que configuran el entretelón de una clase de la materia “Adaptación a las prácticas penales” dictada en la Universidad Nacional de La Plata, retrata una preocupación que envuelve a las diferentes asignaturas de una carrera universitaria y se adentra en el problema que aqueja al educador para dotar de eficacia la tarea de impartir educación. Es en tal dirección que, compartiendo mi experiencia con otros docentes, anhelo que se genere un acercamiento en punto a vivencias comunes, problemas cotidianos y posibles formas de brindarles soluciones; reflexionado sobre la clase de profesores que queremos ser y la clase de profesionales que pretendemos formar.

PALABRAS CLAVE

Aula - Docente - Alumno - Comprensión - Eficacia.

In search of the ideal class

ABSTRACT

The article entitled “In search of the ideal class” has been prepared from the account of a personal experience. Runs around the circumstances of a class of matter “Adaptation to Criminal Practice” delivered at the

¹ Jefe de Trabajos Prácticos en la materia Adaptación Profesional a las Prácticas Penales (Universidad Nacional de La Plata y Universidad Católica de La Plata).

National University of La Plata, and portrays a concern that involves the different subjects of a university, and enters the problem that afflicts the teacher to give the task of providing effective education. It is in this direction, sharing my experience with others teachers, longing to be generated closer to point to common experiences, everyday problems and possible ways of providing solutions, reflected on the kind of teachers who want to be and the kind of professionals who intend form.

KEYWORDS

Classroom - Teacher - Student - Understanding - Efficiency.

I. PALABRAS PRELIMINARES

El presente artículo discurre alrededor de las circunstancias que configuran el entretelón de una clase de la materia "Adaptación a las prácticas penales" dictada en la Universidad Nacional de La Plata. Creo no equivocarme al afirmar que retrata una preocupación que envuelve a los docentes de las diferentes asignaturas de cualquier carrera universitaria y se adentra en el desafío de dotar de eficacia a la tarea de impartir educación.

Es en tal dirección que, compartiendo mi experiencia con otros docentes, anhelo que se genere un acercamiento en punto a vivencias comunes, problemas cotidianos y posibles formas de brindarles soluciones; reflexionado sobre la clase de profesores que queremos ser y la clase de profesionales que pretendemos formar.

Quien crea que asumir el compromiso de ser docente universitario es tarea de fácil ejecución, se encuentra equivocado. Si el educador se halla fuertemente comprometido con el rol que ocupa, abrirá la puerta de su salón a su alumnado y a un gran número de interrogantes que deberá tratar de responder de la manera más exitosa posible, a saber:

¿Qué temas resultan importantes dentro de un amplio programa de estudios? ¿Qué temas pueden resultar atractivos para los estudiantes? ¿Qué sucede en la realidad cotidiana que tenga vinculación con la temática escogida? ¿Qué medios han de emplearse para ejecutar cada clase? ¿Qué pasa cuando los alumnos no demuestran interés? ¿Cómo despertar ese interés? ¿Qué puedo hacer cuando creo que las herra-

mientas para dar diversidad a una clase se están agotando? ¿Cuál es la mejor forma de evaluar?

Preguntas que me han llevado a cuestionar la utilidad que reportan las exposiciones magistrales, sin perjuicio de que se encuentren acompañadas de las mejores intenciones de transmitir datos por parte del docente, ya que corren el riesgo de transformarse en una fría memorización de palabras, alejando la posibilidad de comprensión crítica de los datos suministrados.

Anoten entonces mi preferencia por lo que habré de caracterizar como una verdadera “degustación de conocimientos” en lugar de una simple husmeada sobre los mismos.

Sobre el tema, resultan ilustrativas las palabras de Freire (2005:75/89) cuando habla de una especie de enfermedad de la narración, y afirma que la relación educador-educando cuando es de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva y disertante hace que la tarea indeclinable del educador sea la de “llenar” al educando con los contenidos de su narración, disertaciones que hacen que la palabra se vacíe de la dimensión concreta que debería poseer y se transforme en una palabra hueca. La concepción bancaria de la educación concibe a un maestro que, en vez de comunicarse, hace comunicados y depósitos, y el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir esos depósitos, guardarlos y archivarlos, transformándose en fichadores de cosas sin registrarse un verdadero acto cognoscente.

Combativo del “Gran profesor narrador” también resulta Finkel (2008), quien ubica al docente “con la boca abierta”, que caracteriza como aquel que supone que su profesión se limita a narrar detalladamente algo que los alumnos desconocen, en franca oposición con la buena docencia que insta una “enseñanza silenciosa” mediante la cual el profesor crea las circunstancias que conducen al aprendizaje relevante, comprensivo, crítico, duradero (25/45). Nos muestra a lo largo de su obra (50/178) formas profundas de enseñar dejando que *hablen los libros* (el arte de la selección de buenos libros con problemáticas atrapantes mediante los cuales el alumno aprenderá enfrentándose al conflicto que plantean), que *hablen los estudiantes* (la indagación conjunta para la solución de problemas, bajo la forma de seminarios abiertos, grupos de trabajo pe-

queños o talleres conceptuales, profundiza la comprensión de algo que ya ha sido examinado, interviniendo el docente como faro o brújula en forma de preguntas útiles para el mantenimiento de una clase centrada, ordenada y productiva) y que *hable la escritura* (la construcción y entrega de textos escritos por el profesor permite al alumno apropiarse del contenido a su propio ritmo, del mismo modo que la confección de ensayos escritos por parte de los alumnos hace que previamente cuenten con una cuestión significativa para abordar; resulta también útil la lectura cruzada de los trabajos).

En una tónica similar, Juan Ignacio Pozo, en la teleconferencia que efectuara dentro de las “IX Jornadas del Maestro Investigador” de la Facultad Pontificia Bolivariana,² repite, de manera incansable, la necesidad de repensar el modelo tradicional de la educación, llamado aprendizaje por asociación o repetición, en el que la función del alumno es tomar el conocimiento que se ha construido externamente a él, reproducirlo, asimilarlo y apropiarse de él en un sentido repetitivo (modelo transmisivo que puede ser ilustrado con un profesor gasolinera que llena el depósito de conocimiento del alumno), superando dicho formato por el de un profesor guía en el proceso de solucionar problemas para formar un alumno cada vez más autónomo. Profesor que se adapte a los cambios que se produjeron en la cultura del aprendizaje, a saber: aprender no es reproducir saberes sino cerciorarse y entender por qué esos saberes son mejores que otros –cambio epistemológico–, que reconozca el avance de las nuevas tecnologías mediante las que un inmenso caudal de información fluye de manera abierta y ágil –cambio social y cultural– y que entienda que la enseñanza no es transmisión de saberes sino formación de capacidades –cambio de orden psicopedagógico–. Dice que se enseñan contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI.

La dificultad primordial con la que se encuentra el cambio de las prácticas educativas obedece a las *representaciones o concepciones implícitas* que tienen los profesores sobre lo que está pasando en las aulas y sobre lo que es aprender y enseñar, y se presenta como un saber cuyo origen es la experiencia personal (todos hemos sido alumnos) y forjan la idea

² Cuya transcripción se encuentra publicada en <revistaq.upb.edu.co/articulos/descargar/261/pdf>.

errónea en punto a que la simple exposición al contenido del aprendizaje garantiza el resultado; la explicitación de dichos modelos implícitos es la única vía para poder renovarlos (Pozzo 2006: 33/127).³

Las creencias de los docentes tienen efectos sobre las enseñanzas y es imprescindible ocuparse de ellas porque los alumnos pueden ser las víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas. Creencias que se han formado en las miles de horas que los docentes han pasado como alumnos en el sistema escolar; tendencias conservadoras no explícitas que aparecen con fortaleza cuando el docente se encuentra ante su propia clase (Camilloni 2007: 41/49).

Sentado lo anterior, debo señalar que este relato no pretende colocarse bajo el rótulo de una investigación, sino que puede corporizarse como una invitación a andar por lugares comunes y muy cercanos pese a las distancias inherentes a los contenidos propios de cada materia de una carrera. Este artículo apunta al profesor y al mundo de conocimientos y deseos que le son propios, de allí que el título seleccionado apele a la "clase ideal".

En pos de esa meta pongo a disposición del lector el molde y el contenido de la misma, y aclaro que se compone de cuatro encuentros.

II. DESARROLLO DE LA CLASE. APERTURA DE LA PUERTA DEL SALÓN

En este acápite, iniciaremos el recorrido por el proceso de construcción de la clase, con la finalidad de ofrecer luz a las diferentes herramientas de las que disponemos para dotar de método, estructura y contenido, tanto teórico como práctico, a la enseñanza, en este caso universitaria.

Ello con la íntima convicción de que una docencia responsable nuclea, bajo el ala de la organización, una diversidad de factores, tales como la

³ Conceptos que también abordó en la entrevista que concedió al diario *La Capital* de Rosario, en la que enfatizó que el reto de la escuela es convertir la información en una verdadera adquisición de competencias, y en la que instó a trabajar para que la escuela sea un espacio de éxito (<www.tecnologiaparatodos.com.ar/noticias.php?op=sarlo¬a=94473>). Puede observarse también el video de la entrevista que tuvo lugar en México en ocasión del "XX Simposio de Educación y XXXIII Semana de la Psicología en Iteso", publicada en <<http://www.youtube.com/watch?v=CGJmFusseEJM>>.

selección del tema y del material de estudio, la creación del escenario en el que pretendemos exhibir los conocimientos, la renovación de técnicas para alejar la monotonía y mantener el interés del grupo.

Siendo la enseñanza un “intento de transmitir un contenido”, aunque el cometido no se logre, ya que puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, o generarse parcialmente o incluso el otro puede aprender algo diferente de lo que fue enseñado, y repasando la afirmación relativa a que en los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal, aumenta la exigencia del docente de asirse de métodos de enseñanza que auspicien el aprendizaje (Camilloni 2007:127/130).

Debemos decidirnos por la forma de enseñanza que creamos más útil: aquella que derive en un aprendizaje por repetición o en un aprendizaje por descubrimiento, preferencia que ya he adelantado. En el primero, el saber se le presenta al alumno en su forma final, se le exige que internalice o incorpore el material de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en una fecha futura; en el segundo, el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno, quien debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognoscitiva existente y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado (Camilloni 2000:34/36).

Numerosos son los elementos de naturaleza dinámica que entran en interacción en el circuito de la enseñanza: motivación, pensamiento, esfuerzo, rendimiento, programas de entrenamiento de las atribuciones, expectativas de éxito, curiosidad, incertidumbre. No debe restarse valor a la incertidumbre, que se produce cuando experimentamos algo nuevo, sorprendente, incongruente o complejo, ya que da por resultado una activación en el sistema nervioso central que es la curiosidad. Gagné (1985: 433/459) indica que “...la curiosidad es un tipo de motivación que es importante fomentar, es intrínseca al conocimiento, y por tanto, es accesible y siempre está disponible. También es un tipo de motivación que las personas pueden utilizar a lo largo de toda su vida para adquirir conocimientos nuevos”.

A su turno, Entwistle (1988:115) nos aporta, al estilo de máximas o mandamientos, un listado de estrategias para tener en cuenta para que

el proceso de enseñanza sea eficaz, las que tienen en común su dinamismo y su cometido de despertar interés; dice:

“1. Acentuar el valor y la importancia del trabajo escolar en la vida cotidiana. 2. Demostrar que se espera que el alumno disfrute del aprendizaje. 3. Afrontar las pruebas como una forma de verificar el progreso personal. Estrategias específicas. 4. Explicar por qué se considera interesante un tema o idea. 5 Presentar temas o tareas de modo que despertan interés. 6. Crear suspenso o estimular la curiosidad. 7. Volver más personal, concreto o familiar el contenido abstracto. 8. Presentar paradojas o incongruencias para discutir. 9. Estimular a los alumnos a plantear temas de su propio interés. 10. Explicar objetivos del curso y ayudar a los alumnos a plantear sus propias metas. 11. Ofrecer retroalimentación total e informativa sobre el rendimiento. 12. Enseñar la resolución de problemas mediante el ejemplo personal, y 13. Estimular la conciencia metacognitiva de procesos de aprendizaje (proporcionar y discutir auxiliares memorísticos, e inducir discusiones colectivas sobre estrategias de aprendizaje alternativas)”.

La “clase ideal” cuenta con el auxilio, en gran medida, de las enseñanzas de la prestigiosa profesora Paula Pogré brindadas en el curso de perfeccionamiento en docencia “Enseñar para la comprensión en la Universidad, una manera de promover equidad en el acceso al conocimiento”, dictado en la Universidad Nacional de La Plata en octubre del año 2009, y en tal dirección su estructura se encuentra dividida en diferentes puntos que pueden ubicarse como medulares o centrales en la tarea de educar con la finalidad indicada.

Los puntos son los siguientes: A. Tema, B. Metas, C. Hilos conductores, D. Tópicos generativos, E. Desempeños: 1) de exploración; 2) guiados, y 3) de síntesis.

A. TEMAS

Escoger el tema es el infranqueable primer paso. Punto de partida de lo que podrá ser un éxito o un rotundo fracaso.

Sabido es que resulta materialmente imposible, en un curso de grado, brindar el universo completo de los datos existentes, de allí que debemos ubicar aquellos que aparezcan como impostergables y de manifiesta uti-

lidad. Recortar o descartar temas no implica enseñar de una manera incompleta sino que responde a una vital confección de un orden de prelación entre el inmenso abanico de temáticas que ofrece una materia.

Para esta clase ideal, he seleccionado un tema que resulta medular en el proceso penal: *garantías constitucionales*.

Conocimientos que no pueden quedar ausentes en la formación de un abogado penal.

B. METAS

A la par de elegir el tema adecuado resulta necesario buscar la finalidad de tal selección, ello en el intento de que no sea azarosa, aleatoria o rutinaria, preguntándonos entonces sobre lo que queremos y necesitamos que comprendan los alumnos sobre la temática.

Las intenciones pedagógicas del docente suponen el reconocimiento de metas que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas a qué y cómo enseñar. La acción pedagógica se orienta hacia lo que se supone que es el bien para el aprendiz, involucra un encuentro humano en el que el profesor se esfuerza por “asociar” a los estudiantes a ese proceso pedagógico y por ello sabe del mágico momento en que su meta se encuentra con el deseo, la motivación, la voluntad y el proyecto del otro, y también conoce la desazón y el malestar que genera su ausencia (Camilloni 2007:141/148).

En la hoja de la clase ideal tracé tres metas:

1. Que los alumnos comprendan que la Constitución Nacional es la base de todas las limitaciones al poder punitivo, de allí que las normas procesales tendrán acogida siempre y cuando no vulneren sus postulados.

2. Que puedan determinar cuándo una norma o un acto emanado de los diversos personajes que intervienen en el proceso (jueces, fiscales, defensores, preventores, organismos diversos, imputado) choca con los lineamientos constitucionales.

3. Que cuenten con las herramientas necesarias para la construcción de piezas procesales escritas relacionadas con el tema (escritos, despachos, autos interlocutorios, oficios, etc.), como así también puedan desempeñarse en el marco de la oralidad.

C. *HILOS CONDUCTORES*

Este peldaño se relaciona con la actividad de idear las preguntas centrales que representen el corazón de la temática, que no dejan de latir a cada segundo, acompañando al docente desde el principio al fin del camino, prestando el servicio de brújula rectora. Son las grandes preguntas que respaldan la estructura de la clase.

Los hilos conductores nos permiten llevar las riendas de la clase, son la guía que se activa cuando nos estamos alejando del eje central y nos permite volver con seguridad. “Los hilos conductores son, precisamente, las preguntas o los grandes conceptos que ayudan al docente a expresar de manera clara y comprensible el sentido de lo que quiere enseñar, son formulaciones en forma de pregunta o de afirmación que facilitan emprender y sostener la tarea a lo largo de un período prolongado. Los hilos conductores funcionan como una brújula que permanentemente orienta al docente para que no pierda el horizonte central de la tarea que emprendió. La dinámica del aula y las situaciones imprevistas que se viven cotidianamente en un grupo humano a menudo provocan un divorcio entre lo que estaba previsto y lo que efectivamente se logra. Los hilos conductores, justamente, atraen a docentes y estudiantes y reorientan sus intervenciones hacia lo que fue su primer postulado de trabajo” (Pogré 2004:72).

La clase ideal cuenta con un hilo conductor o lo que es lo mismo con un interrogante central: ¿Cómo sabemos hasta dónde el Estado puede interferir penalmente en nuestras vidas?

D. *TÓPICO GENERATIVO*

En este momento de la construcción de la clase, ya dejamos de focalizarnos en la búsqueda del tema ideal (estadio en el que el vínculo se dibuja con mayor fuerza entre el docente y los conocimientos) y aparecen en el centro de la escena los alumnos, debiendo iniciarse la crucial y costosa tarea de crear un cable conductor entre el tema elegido y sus destinatarios.

La clave está en tratar de que nada se pierda en el camino, que la circulación de datos junto a la posibilidad de comprensión y formación

de criterio personal asistan al encuentro de la manera más gustosa posible y permitan la vocación de permanencia.

El estudio de Pogré *Formación Docente en el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Comprender la complejidad de la práctica. La experiencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento*⁴ explica que “Los tópicos generativos refieren a la selección de contenidos a ser enseñados, tema que siempre ha sido un punto nodal en la enseñanza. Los tópicos son conceptos, ideas, temas relativos a una disciplina o campo de conocimiento, pero que tienen ciertas características que los hacen especialmente indicados para ser seleccionados como habilitadores del aprendizaje. Y decimos habilitadores de aprendizaje porque justamente lo importante de un tópico es que sea generativo, es decir, que sea un nudo desde donde se pueden ramificar muchas líneas de comprensión, permitiendo que diferentes alumnos puedan, en función de sus propios procesos, avanzar en el conocimiento que se propone”.

Para ilustrar al tópico generativo, habré de compararlo con una película que se encuentra en la cartelera del cine y que cuenta con un título seductor y con estrellas de renombre. Podemos decir que una buena taquilla se encuentra asegurada, el público asistirá al espectáculo sin conocer siquiera el contenido de la obra. Diametralmente opuesta sería la suerte de un filme en el que los actores fuesen desconocidos, por mejor libreto o historia que narre.

A mi modo de ver, la selección del tópico generativo es muy importante porque prepara el asiento de la atención, del entusiasmo, erradica el bostezo masivo y las caras de sueño. Y por sobre todo permite enseñar sin que los alumnos puedan darse cabal idea del ejercicio de movilización y entrecruzamiento de datos que realizan.

Resulta productivo, a fin de que los alumnos puedan manipular prácticamente la información compacta o estable que corporizan los datos del saber que deseamos transmitir, la búsqueda de un nexo o puente entre ese dato y aquellos que pertenezcan a su realidad. También ofrecerles un amplio menú de métodos de enseñanza.

La obra de Entwistle (1988:110/111) estudia el aula y la comprensión sin olvidarse del entorno que circunda a tales factores. Cuando describe

⁴ Consultar en <<http://m.preal.org/detalle.asp?det=583>>, p. 7, nota 6.

al alumno, le otorga mucha importancia a la forma de reorganizar el conjunto de conocimientos (que en un principio son asimilados de un modo casi irreflexivo) como pieza clave para despertar la comprensión personal. En miras de generar “comprensión personal”, propone que el cuerpo de conocimientos, como motor para engendrar aptitudes (prácticas sociales e interpersonales), sea complementado con las experiencias que los alumnos tienen del mundo que los rodea real”.

En consonancia con los lineamientos esbozados, en la clase ideal el tópico generativo se presenta a los alumnos bajo la siguiente frase: “Vida o muerte. Mulas del Narcotráfico”.

Elegido porque posee los siguientes caracteres:

Centralidad: Dicho tópico es la llave para ingresar a la garantía contra la autoincriminación, que representa un pilar fundamental dentro del tema *garantías constitucionales*.

Movilización: Porque despierta interés recreando una realidad conocida, con una amplia difusión en los medios de comunicación y con una gran polémica detrás.

Accesibilidad: Es accesible cognitivamente para los estudiantes ya que es un tema que resulta familiar para los oídos de todos y por ello posibilita la participación desde el dato informal –no técnico– que cada uno posea.

Uno de los desafíos más interesantes es que lo nuevo por aprender se vincule con temas ya sabidos y se integre en la estructura de conocimientos que los estudiantes poseen, permitiendo que el reconocimiento de relaciones con sentido dé cuenta de que lo nuevo aprendido no queda aislado ni se pierde (Litwin 2008:52).

Conectividad y poder relacional: Este tópico, que hace de bálsamo para que los estudiantes ingresen entusiasmados al circuito de garantías constitucionales, admite derivaciones hacia cualquier otro tema de la materia, desde nulidades, medios de prueba, medidas cautelares, vías recursivas, sujetos procesales y sus facultades, determinación de la pena a aplicar, forma de los actos, instrucción, investigación penal preparatoria, debate oral, etc. Por ello, cualquier otro tópico ideado para otra unidad puede ser perfectamente relacionable y viceversa.

E. *DESEMPEÑOS*

Los desempeños son un gran llamado al empeño del docente, porque implican una tarea de selección criteriosa, sobre todo lo que habrá de proveerse en la clase y la modalidad en que ello tendrá lugar.

Es un período en el que debe recurrirse a una gran variedad y combinación de actividades de acuerdo a un orden lógico de aparición. La mirada se encuentra fija en el alumnado, siendo los desempeños actividades y tareas que moldean la clase. La apuesta la constituye, en gran medida, el ofrecimiento de un amplio menú de métodos de enseñanza.

La innovación educativa implica planeación y puesta en práctica de estrategias que tienen por objeto promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y sus resultados. Debe descartarse la idea de que una tarea innovadora va a provocar que se estudie menos o en menor profundidad (banalización del contenido) sino que logra concitar el interés de los estudiantes, recupera la implicación y la emoción y rompe con la apatía o indiferencia que provocan muchas propuestas docentes, con contenidos sobrecargados, sin conexión o nexo con el mundo real ni con los intereses de los estudiantes (Litwin 2009: 65/75).

En el anhelo de una enseñanza más eficaz, Sternberg (1999:165-188) sostiene que, si bien los estudiantes se benefician al máximo con la enseñanza que armoniza con su propio estilo de pensamiento, deben comprender que el mundo no les ofrece una correspondencia perfecta con sus maneras preferidas de hacer las cosas, lecciones, interrogatorios, aprendizaje en cooperación, trabajo grupal, resolución de problemas, creación de proyectos, discusiones, debates, exposiciones orales en grupos pequeños, lectura, memorización, cuestionarios, formato de opción múltiple, entrevistas, etc.

El docente tiene el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores, proporcionando andamios para que el alumno logre un aprendizaje autónomo con comprensión profunda. Como es una realidad que siempre se puede enseñar mejor, acude en auxilio del educador la didáctica -disciplina teórica que se ocupa de estudiar la ac-

ción pedagógica- que tiene entre sus cometidos el de enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que las prácticas educativas plantean. Y en tal dirección se habla de enseñanza negativa, de aprender haciendo, de dejar espacio al alumno disponiendo en su favor un contexto rico en materiales, organizando variadas situaciones que despierten interés y orienten a los alumnos en su proceso de búsqueda y construcción de modos más horizontales en clase (Camilloni 2007:22 y 88/107).

La obra de Pogré (2004:38/40) recrea a la perfección lo que podríamos presentar a modo ilustrativo como la “riña de los saberes”; la instalada dicotomía entre la faz teórica del conocimiento y su faz práctica, entre el conocimiento premoldeado y aquel que se construye paso a paso, entre el saber sin interrogantes profundos y aquel que genera reflexión crítica:

“Para resolver los problemas actuales de magros resultados educativos es necesario superar la brecha entre la enunciación de los saberes y su puesta en acción. Que un maestro sepa su disciplina, se haya preparado para enseñarla y reconozca que lo que debe enseñar en una clase no garantiza que pueda promover la comprensión de sus alumnos. Aun un destacado profesional en un área determinada puede ser incapaz de promover aprendizaje con comprensión en sus alumnos en la medida en que presente sus conocimientos como un producto acabado o una información descriptiva, descontextualizada de los desafíos que supone su elaboración o de los problemas que ilumina su abordaje. Para superar esta brecha se debe aprender a usar activamente ese conocimiento y generar variadas situaciones de acceso posible a él, para que los estudiantes construyan de manera paulatina una comprensión profunda (...) El aprendizaje para la comprensión se produce por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión que se presentan como un desafío. Estos desempeños siempre se producen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional. Aprender para la comprensión exige una cadena de desempeños de comprensión, de variedad y complejidad creciente, es pensar y actuar a partir de conocimientos previos que el individuo tiene y de la nueva información y experiencia propuesta por el contexto institucional y social”.

En otro de sus aportes (2001:13/14) señaló que

“Los desempeños de comprensión son actividades que requieren que los estudiantes usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. En estas actividades los alumnos reconfiguran, expanden y aplican lo que han aprendido al mismo tiempo que exploran y construyen nuevos aprendizajes a partir de los previos. Ayudan tanto a construir como a demostrar la comprensión. Durante mucho tiempo se pensó en el aprendizaje como una acumulación en el sentido de sumatoria (...) Cuando nos referimos a los desempeños como actividades estamos señalando que en el diseño del trabajo nos preguntamos cuáles son las experiencias que ofreceremos a nuestros alumnos. ¿Qué tipo de consignas de trabajo les propondremos para que realmente les permitan “meterse” en el sentido ya descripto con el tópico, involucrarse con ese conocimiento, relacionarlo con sus saberes y experiencias, despertar la curiosidad por saber más acerca de él? Todo desempeño implica la propuesta de una actividad, pero no toda actividad implica un desempeño de comprensión. Elegir adecuados desempeños es lo que hace buena una actividad”.

1. DESEMPEÑOS DE EXPLORACIÓN

En primer lugar tendrán asilo los desempeños de exploración y como bien lo indica su nombre son llamados a la búsqueda de conocimiento, a despertar el interés del estudiante y le ponen el rostro al tópico generativo participando de sus caracteres.

En la clase ideal lucen dos desempeños.

El primero -que se enuncia al finalizar la clase inmediatamente anterior- consiste en que los alumnos, en su hogar, vean la película “María llena eres de gracia”, que cuenta el trágico viaje, desde Colombia a Nueva York, de una joven de 17 años llamada María que decide aceptar la oferta de un narcotraficante para actuar como “mula” e ingiere 62 cápsulas con cocaína.

El discurso cinematográfico, fundado sobre el lenguaje de la imagen en movimiento, es un medio potente para la enseñanza inscripto en el campo de la tecnología educativa. La película se convierte en objeto de otros discursos que lo explican, lo evalúan, analizan y critican, un filme puede permitirnos la instalación de un tema de manera potente y sirve como maravillosa puerta de entrada a un tema (Litwin 2008:128/130).

El segundo –actividad inicial presencial– es la entrega para la lectura en clase del artículo titulado “María Fernanda, una mula del narcotráfico que cayó en desgracia”⁵ y de los fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación: “Zambrana Daza, Norma s/Recurso de hecho”, 12-8-97, Z.17.XXXI, y “Baldivieso, César Alejandro s/Recurso de hecho”, 20-4-2010, B.436.L.XL.

Recordemos que debemos dejar que *hablen los libros* o los buenos textos en general.

2. DESEMPEÑOS GUIADOS

Inmediatamente después de los desempeños de exploración se acercan los desempeños guiados. No tan livianos en contenido como los desempeños de exploración (que se caracterizan como un dato no técnico, de escasa complejidad y de exposición en un marco totalmente informal).

Llega la hora de formar el bloque de datos que deseamos transmitir y debemos planear cómo será el envase de ese proceso cognitivo.

El papel protagónico lo tiene el contenido de la clase, aquí llenamos de datos el aula y para ello tenemos que medir la cantidad de encuentros que necesitamos y cómo se va a desplegar la dimensión de contenido en cada uno de ellos.

Una buena idea para el suministro de datos puede ser comenzar por un trabajo en conjunto entre el docente y los estudiantes para que, pese al predominio de una clase expositiva, haya participación grupal guiada por el profesor. Para luego ir desplazando el acompañamiento personalizado del docente y posibilitar el trabajo entre pares.

Una vez brindados los datos, concurre el desafío relativo a poner en marcha la información de un modo activo, para que el estudiante pueda usarla, la procese, la haga suya. En definitiva, aquí nos preocuparemos por estimular, por motivar, por formar sujetos competentes.

Para que la enseñanza aporte comprensión debe existir una interacción en grado óptimo entre las condiciones externas del aprendizaje (estímulo externo) y las capacidades internas del alumno (desarrollo,

⁵ Publicado en United States Interamerican Community Affairs <<http://www.interamericanusa.com/articulos/Prev-Cr-Trfc/Mula-Narctrf.htm>>.

aprendizaje previo, motivación) y sólo así se producirá un cambio en términos significativos (Ausubel 2000: 40).

En la clase ideal los desempeños guiados son cuatro y se ven así:

Primer desempeño guiado: Confección de un cuadro sinóptico con la participación de los alumnos. El cuadro sinóptico de *garantías constitucionales* se construirá sobre la base del texto de Julio M. Mayer, *Derecho Procesal Penal*, 2ª edición actualizada, Editores del Puerto, Buenos Aires, 1996, pp. 471-733, y jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, iniciando el recorrido con la garantía contra la autoincriminación –disparada por los desempeños de exploración– y avanzando luego sobre las demás.

Escribir en el pizarrón los conceptos claves, relacionarlos mediante líneas, rodearlos, tacharlos o borrarlos, escribirlos a medida que transcurre una explicación como un cuadro sinóptico, les otorga fuerza, y ese pizarrón activo se transforma en una poderosa herramienta para la comprensión; lo que puede realizarse también mediante un soporte de nuevas tecnologías: *power point* (Litwin 2008: 146/149).

Segundo desempeño guiado: Trabajo grupal, división del curso por parejas, con reparto de material (copias de fojas de expedientes, extractos de fallos, casos escritos, textos de normas) para que los alumnos reconozcan derechos y principios constitucionales en juego.

El aprendizaje cooperativo en forma de trabajo grupal es una estrategia opuesta a las prácticas solitarias dirigidas y controladas por los docentes que infundían temor e inseguridad a los estudiantes por los riesgos o consecuencias humillantes del error, práctica individual y competitiva 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 en un escenario socializador (Litwin 2008:107/108).

Tercer desempeño guiado: Continúa el trabajo dentro del mismo grupo, pero se profundiza la internalización de la información, a partir de la consigna de ataque y defensa de los casos concretos que surgen del material de trabajo dado en el desempeño anterior (por ej.: deben defender y a su vez atacar el contenido de un acta de procedimiento). Actividad esta última que suma una primera dificultad al trabajo, en orden a la complicación natural que se presenta cuando debemos opinar en oposi-

ción a nuestras convicciones. Indudablemente este desempeño adentra al curso al mundo real profesional, en el que muchas veces, como a todos nos pasa, debemos concretar un acto oral o escrito de acuerdo a la opinión de otra persona a la que le debemos sujeción funcional.

El aprendizaje de perspectivas diferentes para el estudio de un mismo fenómeno alienta la calidad del pensamiento, por medio del descubrimiento de distintas miradas, explicaciones y razones en torno a un mismo suceso desde puntos de vista opuestos ayuda a entender la complejidad de los hechos y favorece el respeto por las diferencias. Ponerse en el lugar del otro para sostener una cierta perspectiva o apreciarla puede transformarse en una actividad de trabajo en el aula que no sólo asegure la comprensión más compleja y el reconocimiento del carácter provisional del conocimiento sino que también favorezca la convivencia (Litwin 2008:54).

Los casos resultan invitaciones para seguir pensando, para favorecer el recuerdo, la reflexión y suscitar la emoción, son procesos inherentes a la condición humana que implican creer, suponer, conjeturar, adivinar, buscar razones, idear, inventar, incitan a la toma de partido, de allí que los buenos casos estimulan el pensamiento, la búsqueda de razones y el deleite o placer por la actividad. Incorporan en el aula una pequeña parcela de la realidad. La resolución de problemas del mundo real orienta a los estudiantes para que los indaguen de la manera más amplia y significativa posible, identificando lo que saben y lo que necesitan saber, escrutando si la información con la que cuentan es suficiente o no para la resolución. Trabajo que realizado en grupos fomenta que los alumnos se organicen, distribuyan tareas, formulen y confronten hipótesis, deliberen sobre ideas diferentes, transformándose cada uno en un recurso para los demás (Litwin 2008:94/101).

Cuarto desempeño guiado: Exposición oral de los alumnos, debate compartido y devolución del docente. El dúo se sienta en el escritorio del profesor, primero toma la palabra quien ataca el acto y luego lo hace el que lo defiende, concluyendo cada exposición con una devolución del docente.

Tratar de que los estudiantes “piensen bien” es un desafío constante de la enseñanza, buscar que piensen librándose de prejuicios, que busquen razones, que relacionen adecuadamente. El profesor debe brindar ayuda óptima, supervisando las actividades para reorientar los procesos

erróneos, alentando a los estudiantes frente a las inseguridades, alejando la rutinización y favoreciendo la concreción de mejores resoluciones en todos los casos.

Como puede advertirse, a lo largo de los cuatro desempeños, no hay variación de contenidos, ya que la plataforma de información se da en el primero y lo que ofrece diversidad es el amplio abanico de actividades tendientes a generar distintos niveles de comprensión. El dato de conocimiento que circula es siempre el mismo, pero a medida que se avanza en los desempeños (segundo, tercero y cuarto) este va penetrando con mayor intensidad.

3. DESEMPEÑOS DE SÍNTESIS

Tremendo desafío para el docente. El puntero nuevamente señala al profesor, quien tendrá que evaluar si sus alumnos han comprendido o lo que es lo mismo: el éxito o fracaso de su forma de enseñar. En honor a la verdad no creo que pueda identificarse “conocimiento en términos de estricta comprensión” con la repetición de un texto recomendado, con el uso de las mismas palabras del autor o con la memorización de frases, clasificaciones o discursos. Examinar si los alumnos comprendieron y si educamos para la comprensión implica también la implementación de métodos para chequear o medir, dentro de lo posible, dicha circunstancia.

La clase ideal cuenta con un *desempeño de síntesis* netamente práctico y lo corporiza con la obligación de entregar en la clase siguiente una tarea escrita; cada grupo debe otorgar a las argumentaciones efectuadas en el quinto *desempeño guiado*, el ropaje jurídico correspondiente: escrito, dictamen, resolución judicial. Ejercicio que los acercará a la labor de quien trabaja en sede penal, en sus diferentes roles: desde dentro del aparato judicial: jueces, fiscales y defensores oficiales, o desde afuera: abogados particulares, querellantes o particulares damnificados.

La evaluación recibe su punto cúlmine al finalizar el año, momento en que todos los contenidos convergen en la ejecución de un juego de rol (actividad de cierre del semestre que consiste en la celebración de un juicio oral y público en la sala de audiencias del Tribunal Oral Federal nro. 1 de La Plata).

En la representación ficcional, los estudiantes aprenden mediante la participación en una situación similar a la real; el hecho de involucrarse y asumir riesgos hace a un aprendizaje duradero, reflexivo, con impacto en sus conciencias y con mejores procesos de autoevaluación; y resulta también fructífero el análisis posterior de la experiencia para señalar las dificultades que se afrontaron y las que se vencieron proveyendo otra nueva instancia de aprendizaje (Litwin 2008:102).

Las formas de medición de corte práctico resultan muy útiles, porque no son un arqueo matemático de conocimientos en abstracto, sino que revelan el vínculo existente entre el dato objetivo y la subjetividad propia del alumno.

III. CIERRE DE LA CLASE Y SU BALANCE. PALABRAS FINALES

Debo decir ante todo que esta clase ideal ya fue puesta en práctica y ha sido testada por varias comisiones, y el saldo es altamente satisfactorio.

La inversión en trabajo docente, formado por un variado capital de recursos, hace visible su ganancia cuando junto al avance del cuatrimestre o semestre el nivel de complejidad en los datos suministrados puede incrementarse y además posee una demanda activa y creciente. El alumno coloca en el haber del docente altas expectativas y éste se esfuerza por no defraudarlas, reinvertiendo sus réditos.

Como síntesis quiero recalcar que los pilares de apoyo de esta "clase ideal" son: organización, combinación de métodos de enseñanza y aprendizaje activo. La organización permite el aprovechamiento máximo del tiempo, la combinación de métodos para enseñar posibilita la recepción de información y su fino procesamiento por parte de los estudiantes, y la información puesta en movimiento en varias formas fija una impronta con vocación de permanencia y capacidad para despertar la opinión crítica.

La evaluación se gesta desde otro sitio, uno más descomprimido y menos angustiante para el alumno, y a su vez deviene más rica, como sistema de autoevaluación del educador.

Antes de cerrar la puerta del salón, me gustaría compartir algunos pasajes del texto de Obiols (1992:112/113), que cuentan la historia ima-

ginaria de “Paulina” una profesora de francés. Relato que representa una radiografía del esqueleto de la enseñanza, con imágenes de nuestra docencia en el presente, de lo que pretendemos ser en el futuro y de nuestro pasado como alumnos.

La historia cuenta:

“Paulina acababa de jubilarse después de haber enseñado francés durante más de treinta años en la Alianza Francesa. Muchos alumnos le agradecen haber contribuido a su aprendizaje de la lengua y la cultura francesa. Durante años utilizó el libro Mauger en el que las lecciones se organizaban alrededor de las previsibles situaciones vitales que afrontaban Monsieur Vincent y su familia que en primer año vivían en Canadá pero después se trasladaban a París. Hace ya bastante tiempo que otros libros reemplazaron a Mauger. No solo libros, discos y casetes de audio, películas y videos. Paulina supo adaptarse a nuevos métodos que parecían más eficaces. Había realizado varios cursos de perfeccionamiento, entre otros, uno en París, en la sede Central de la Alianza Francesa, experiencia que recordaba con mucho cariño. Paulina planificaba sus clases, en realidad las pensaba, las llevaba a la práctica y evaluaba el proceso, es decir, lo repensaba. De esa manera iba efectuando ajustes que le permitían hacerse entender mejor; a veces, sólo eran cosas menores como descubrir los ejemplos más adecuados para que se comprendiera cómo se pronunciaba un cierto sonido, otras veces eran cambios profundos que implicaban reestructurar una parte del curso. La institución, durante treinta años, le había brindado su apoyo poniendo a su disposición material didáctico, organizando reuniones de intercambio entre colegas y con profesores más formados; también había supervisado el trabajo de Paulina. Una instancia de esta supervisión eran los exámenes de fin de año que significaban la aprobación del curso. No era Paulina quien tomaba las pruebas a sus alumnos, sino evaluadores externos. Esto ponía nervioso a todo el mundo, pero se comprendía que servía para darle transparencia a todo el proceso. Paulina se sentía muy orgullosa cuando “sus” alumnos, examinados por terceros aprobaban con altas calificaciones. Aunque había tenido en muchas ocasiones cursos numerosos integrados por adolescentes, nunca había tenido ningún problema disciplinario, a pesar de que a veces la clase no era demasiado entretenida (especialmente cuando había que lidiar con los verbos irregulares), todo el mundo comprendía que allí se iba a estudiar y a aprender. Paulina nunca habló de valores en su clase, menos aún de sus cosas

personales, conocía a sus alumnos en tanto tales, es decir, sabía las dificultades de cada uno para aprender, pero ignoraba su situación familiar o afectiva; sin embargo, las enseñanzas de Paulina, además de lograr que sus alumnos aprendieran la lengua, sembraron algunos hábitos, actitudes y valores importantes, algunos de los cuales crecieron y maduraron en ellos, entre otros, los siguientes: apasionamiento por la tarea, esfuerzo y contracción al estudio, aprovechamiento del tiempo, alegría por los resultados alcanzados, respeto mutuo en la realización de una tarea común, etc. Muchos de estos hábitos, actitudes o valores le sirvieron a sus alumnos cuando debieron realizar otros estudios y, en algunos casos, hasta al enfrentar otras situaciones vitales”.

A modo de colofón sólo quiero agregar que la letra de este cuento ilustra de manera clara y sencilla el esfuerzo del docente que educa para la comprensión y la satisfacción que experimenta cuando se acerca a la meta.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, David P., Joseph D. NOVAK y Helen HANESIAN, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, 2ª ed., México, Trillas, 2000.
- BRASLAVSKY, Cecilia, “Una función para la escuela: Formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional”, en *¿Para qué sirve la escuela?*, compilado por D. Filmus, 1ª edición, Buenos Aires, Tesis Grupo, Norma, 1993.
- CAMILLONI, Alicia R. W., Estela COLS, Laura BASABE y Silvina FEENY, *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- ENTWISTLE, Noel, *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós, 1988.
- FINKEL, Don, *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Universitat de Valencia Servei de Publicacions, 2008.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, 2ª ed., México, Siglo XXI, 2005.
- GAGNÉ, Ellen D., *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Madrid, Visor, 1985.
- LITWIN, Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 1ª ed. 2008, 2ª reimp. 2009.
- OBIOLS, Guillermo y Silvia DI SEGNI OBIOLS, *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. Crisis de la enseñanza media*, Buenos Aires, Kapelusz, 1992.

POGRÉ, Paula, *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñar para la comprensión. Un marco teórico para la acción*, Buenos Aires, Papers, 2004.

– “Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica”, Capítulo 3 en *Escuelas del Futuro II: Cómo planifican las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers, 2001.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y alumnos*, Barcelona, Graó, 2006.

STERNBERG, Robert J., *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*, España, Paidós, 1999.

Fecha de recepción: 14-3-2013.

Fecha de aceptación: 15-10-2013.