

VOLVER A PENSAR LA CLASE

PRESENTACIÓN AL 2º Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés “Nuevas perspectivas didácticas en el aula”

Dra. Liliana Sanjurjo

Introducción

La apatía, la falta de interés, el desagrado por la escuela y por las tareas escolares suele ser un común denominador en nuestras instituciones educativas. Es habitual encontrarnos con niños y jóvenes que no sólo se quejan de dichas tareas, sino que no encuentran en ellas ninguna finalidad para su formación general o para su desempeño en la vida cotidiana. Muchos estudios al respecto han mostrado la gran cantidad de niños y jóvenes que piensan que lo que aprenden en las escuelas sólo sirve para “pasar de grado”, “rendir exámenes” o “resolver tareas escolares”. Dicho de otro modo, que consideran que las instituciones educativas sólo tienen una finalidad en sí misma, como si fuese una carrera de obstáculos que hay que ir sorteando para ser aceptado en la sociedad o para pasar por una etapa de la vida.

Otros estudios en la misma dirección han señalado el bajo impacto que tienen en la vida cotidiana los aprendizajes escolares. Muchos adultos, a pesar de tener en su haber varios años de escolaridad, continúan operando en sus vidas cotidianas o en otras esferas, con las teorías vulgares, aún dando cuenta del conocimiento teórico de las teorías científicas.

El aburrimiento, la apatía, la indisciplina, entendida como falta de hábitos para aprender, sigue siendo una de las mayores preocupaciones de la docencia de todo tiempo y lugar. El círculo vicioso que se genera entre aburrimiento, indisciplina e incompreensión no ha tenido todavía el lugar que se merece en las consideraciones teóricas de la Didáctica.

La pérdida de significatividad de los contenidos escolares promovió y promueve críticas por doquier. La crítica no es nueva. Adquirió status teórico y promovió experiencias innovadoras desde el surgimiento de la escuela nueva como oposición y alternativa a la escuela tradicional. “Corazones no cabezas” fue una premisa de Neill¹ que caló hondo en la conciencia docente. “No me llenen la cabeza”, “que la escuela no dé clases”, “basta de exposiciones” fueron algunas de las consignas pretendidamente progresista de los últimos años.

Sin dejar de reconocer los efectos movilizantes de esas críticas, de las teorías que con tanto acierto describieron las prácticas instituidas durante años en gran parte de nuestras aulas, nos proponemos, a través de la recuperación de la clase desde otra perspectiva, señalar un posible impacto de simplificación que suelen tener las críticas como efecto de la “curvatura de la vara”², teoría que sostiene que es necesario llevar la vara al otro extremo para que pueda lograr estabilizarse en un equilibrio medio móvil. La crítica a la escuela tradicional tuvo ese propósito y en muchas oportunidades produjo el impacto deseado, en otras tensó la vara, causando efectos no buscados.

Justificamos también nuestra preocupación por revisar la crítica realizada a la clase tradicional, a través del concepto de “corrupción de las teorías en la práctica”³ entendida como la simplificación o incorrecta interpretación que las teorías sufren en el aula. Muchas veces la justa crítica a la clase tradicional se entendió como que se debía adoptar una “pedagogía de la espera”, la que produjo un vaciamiento de contenidos y de significatividad en el aula.

La preocupación por recuperar el espacio de la clase también se fundamenta en nuestras propias experiencias como docentes. La crítica a la clase reducida a la lección informativa no tiene solamente fuertes fundamentos teóricos sino abundantes ejemplos prácticos acerca de la poca funcionalidad de la escuela basada en este modelo. Quienes hemos permanecido en contacto con niños, adolescentes y jóvenes sabemos de lo desalentador que resulta una escuela basada en la anomia, la falta de contenidos

¹ Neill, A. (1970) *Libres enfants de Summerhill*- Paris- Maspéro.

² Saviani, D. (1.981). Consideraciones acerca del funcionamiento interno de la Escuela de Primer Nivel. San Pablo. Revista ANDE. Año 1 N° 1.

³ Frondizi, R. (1.955). *Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción*. Buenos Aires. Ministerio de Educación Pública.

nuevos y actualizados, con pocas actividades que desafíen la inteligencia y el razonamiento, que promuevan nuevas formas de organización social, de solidaridad, de conciencia y de compromiso, entre otras cosas.

Cuando preguntamos a jóvenes, adolescentes o adultos ¿a qué profesor consideras un buen docente? obtenemos muy habitualmente como respuesta “al que explica bien” . Es decir que los alumnos, con sus palabras pedagógicas no expertas, pueden expresar cuál es la razón de ser de la relación pedagógica. Consideramos que con esa respuesta no están diciendo que no tienen importancia los aspectos morales, sociales, afectivos del rol del docente, sino que lo sustantivo es la mediación entre el alumno y el conocimiento. Hemos escuchado también habitualmente, severas críticas de los alumnos porque la escuela no les agrega nada nuevo, porque se pierde el tiempo en cosas triviales.

Algunos estudios destacan la importancia de lo que llaman tiempo pedagógico, es decir el tiempo en que organizadamente interactúan docente-alumno-conocimiento, lo que significa que no cualquier tiempo que pasamos en el aula es valioso, sólo aquel que dedicamos a tareas de enseñanza y de aprendizaje relevantes. Por lo tanto queremos también demistificar la idea de que “no importa la cantidad sino sólo la calidad”. Si aprender es un proceso necesita tiempo pedagógico, y si el mismo es aprovechado con calidad, mayor cantidad de tiempo supone también mejores procesos.

Por ello, convencidos que el espacio del aula es siempre un espacio de poder, queremos contribuir, con este aporte, a recuperar el poder de la enseñanza, de la “buena enseñanza”⁴. Es decir, aquella que propone actividades que generan procesos reflexivos y de construcción del conocimiento en el alumno. La buena enseñanza justifica la existencia de las instituciones educativas y de los docentes, porque aporta aquello que otras instituciones no hacen. Se trata entonces de recuperar nuestra tarea sustantiva: enseñar, desde un espacio singular, único, pequeño en cuanto a sus dimensiones físicas y sociales, importante en cuanto a la significación individual y social que ha adquirido desde la universalización de la escuela: la clase.

Pondremos el acento en los aspectos intelectuales y cognitivos del aula, considerándola como el espacio de reconstrucción socializada del conocimiento. No está demás aclarar que hacemos un recorte a los fines de profundizar el análisis. No desconocemos los aspectos afectivos que están presentes en las situaciones áulicas, como así tampoco la dimensión socio-política de la enseñanza. Al respecto existen muy buenas producciones en esa dirección.

No obstante, nos permitimos aclarar que cuando prestamos atención a la tarea sustantiva de la escuela no estamos desconociendo otras funciones importantes, como por ejemplo su potente acción socializadora. Más aún, los análisis acerca del currículum oculto muestran con qué fuerza se llevan a cabo en las instituciones educativas los procesos de socialización. Precisamente es en nuestro paso por las instituciones en donde aprendemos y naturalizamos modos de organizarnos y de relacionarnos, maneras de pensar, sentir y actuar. Las instituciones cumplen una tarea modelizadora de las conductas, y esos aprendizajes los cargamos como una mochila y los llevamos a todas las instituciones en las que actuamos. Podríamos decir que si bien es el sujeto humano el que construye las condiciones sociales (conforma grupos, crea organizaciones e instituciones), éstas últimas terminan constituyendo las subjetividades.

Quizás encontremos aquí una explicación a la problemática del cambio social en general, de las instituciones educativas en particular. En nuestro paso por las instituciones se va conformando el habitus, entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción a través de diversos mecanismos, lo menos conciente de nuestras prácticas, lo que da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional. Estos esquemas se caracterizan porque:

- no son fácilmente verbalizables,
- pueden estar en la base de la actuación de manera inconciente,
- tienen una propiedad selectiva,
- se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones,

⁴ Litwin, E. (1.997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires. Paidós.

- son económicos y poco complejos
son resistentes a los cambios.

Podríamos afirmar que nuestros alumnos aprenden en las escuelas, más que contenido científico, formas de relacionarse, con la autoridad, con el conocimiento y con los otros. En general aprenden, reforzando aprendizajes que realizan en la familia y en otras instituciones, modos pasivos de relacionarse con la autoridad y con el contenido y modos competitivos de relacionarse con los pares. En este sentido podemos decir que es más preocupante lo que sí aprenden que lo que dejan de aprender. Pues más allá de la cantidad de contenidos que se logren desarrollar, si formamos alumnos curiosos, interesados, críticos y comprometidos por los problemas de su tiempo podemos estar seguros que tendrán las herramientas para acceder siempre a nuevos conocimientos.

No obstante vale aclarar que no hay forma sin contenido. No se trata de elegir entre enseñar procedimientos o conceptos, informaciones y teorías. Por otra parte no sería posible una cosa sin la otra. Siempre que enseñamos un contenido también transmitimos una forma de proceder con él.

Se trata entonces que pongamos atención en nuestra tarea sustantiva, enseñar de tal manera que los aprendizajes que promovemos sirvan para modificar modos de relación pasivos, no críticos, apáticos, sino que se estimule una relación activa con el conocimiento.

Desde qué lugar teórico planteamos recuperar el tiempo y el espacio de la clase?

La clase es una de esas instituciones que por su cotidianeidad y familiaridad termina pareciéndonos algo natural. La cantidad de horas que hemos pasado en nuestras vidas en clase nos impide pensar en situaciones de aprendizaje y de enseñanza sistemática sin representarnos un aula, un grupo de alumnos sentados, escuchando a un docente, que por lo general está en el frente enseñando. Sin embargo el aula ha sido una construcción histórica que ha tenido distintos significados y matices en diferentes momentos. A pesar de su aparente inmovilidad, los aspectos estructurantes de la organización escolar, el tiempo, los espacios y los agrupamientos han ido variando, como así también las significaciones que fue teniendo para los actores implicados. No permite el espacio que contamos para esta publicación realizar un recuento de los modos en que fue asumiendo este espacio. En otro trabajo de la misma editorial se pueden encontrar algunas referencias al respecto.⁵ Pero es importante dejar sentado que por ser una construcción histórica puede ser objeto de análisis y modificación.

Resignificar la **clase** como un espacio de construcción de conocimientos por parte del alumno, ayudado por estrategias de enseñanza, hace necesaria la explicitación de los soportes teóricos desde donde realizamos la mirada. Algunas consideraciones acerca del concepto, nos permitirán superar su visión como el mero espacio físico en el cual desarrollamos el proceso de enseñanza y de aprendizaje y entenderla también como espacio pedagógico, de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y desorden, de consenso y conflicto.

Sabemos que, como todo concepto, carga con el peso de las distintas connotaciones que fue acumulando durante su historia. La utilización con fines pedagógicos, tiene su origen en la universalización de la escuela. Con la masificación de la enseñanza se creyó necesario agrupar a los escolares según un criterio etario, en principio, para facilitar el aprendizaje y organizar socialmente los contenidos básicos. Respondiendo a la etimología más original del término, se constituyeron las clases escolares agrupando a niños y adolescentes según una condición básica objetivable como es la edad cronológica.

La complejidad del sistema educativo y de los procesos que se llevan a cabo en la escuela, introdujeron otros criterios de clasificación: modalidades, terminalidades, problemas “especiales”. Y, a pesar del ideal de “escuela común”, el impacto de las diferencias sociales en el aula, produjeron también clasificaciones, no planificadas explícitamente, según las condiciones socio-económicas de los alumnos. La clase se constituyó entonces en el espacio pedagógico en el que un grupo de sujetos recibe un mismo grado de enseñanza.

⁵ Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003) Volver a pensar la clase- Rosario. Argentina. Homo Sapiens.

Retomando el concepto de clase como el lugar de encuentro entre docentes, alumnos y conocimiento, coincidimos con la distinción realizada por Menin⁶ entre la clase en un sentido clásico, la clase desde una perspectiva grupal y las propuestas basadas en las nuevas tecnologías.

En este trabajo nos detenemos en la resignificación de la clase en un sentido “clásico”. Por un lado, porque continúa siendo el modo de enseñanza más generalizado. El modo de articular los espacios, tiempos y agrupamientos en las instituciones educativas, hacen que la clase, como lugar donde el docente guía el proceso de aprendizaje de los alumnos, sea el más habitual y sea el núcleo del quehacer docente, en especial en algunos niveles.

Por otro lado, porque las formas básicas de enseñanza que se articulan en la clase “teórica” son estrategias elementales presentes en otras maneras de concretarla. La narración, el interrogatorio, el ejemplo, el diálogo, son instrumentos acerca de los cuales el docente necesita formarse, pues los utiliza tanto cuando lleva adelante una clase expositiva, como cuando se basa en el trabajo grupal o utiliza recursos tecnológicos.

Pero distinguimos la clase en un sentido clásico de la clase tradicional. Esta última se basa en una concepción verbalista de la enseñanza. En cambio, cuando hablamos de clase en un sentido clásico, intentamos recuperar los aportes de la línea histórica de pedagogos preocupados por el método, por la didactización del contenido, por la comprensión significativa de los mismos.

Entendemos la clase teórica como el lugar en el cual se encuentran el docente y el alumno para trabajar teóricamente un contenido, para elaborar comprensivamente conceptos, articularlos, analizarlos, desmenuzarlos, confrontarlos, para reconstruir teorías.

Este enfoque supone partir de la concepción de la relación pedagógica como una **tríada**: docente/alumno/contenido. Es decir una relación mediada por el contenido, que adquiere sentido si y sólo si existe un sujeto que posee un saber y que es capaz de hacerlo comprensible para que otro sujeto se apropie significativamente de él.

En este sentido, retomamos también el concepto de **transposición didáctica**, como el proceso a través del cual el docente logra que el contenido científico se transforme en contenido a enseñar y en contenido aprendido sin que sea deformado. “La transposición didáctica se refiere al proceso de transposiciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar y éste en objeto de enseñanza o conocimiento enseñado”⁷ Es decir que comprensión y rigurosidad son dos condiciones básicas en la articulación método-contenido.

Principios constructivistas, tales como los que se enumeran a continuación, posibilitaron la elaboración de aportes a la teoría de la enseñanza, desde los cuales se les vuelve a otorgar un rol importante al docente, tanto desde el punto de vista psicológico como gnoseológico:

- el sujeto que aprende no es una hoja en blanco
- las teorías nuevas se “leen” a partir de teorías previas y se articulan con ellas,
- dichas teorías se construyen muchas veces como obstáculos pedagógicos, por cuanto el sujeto que aprende se resiste a abandonarlas,
- las estructuras cognitivas, los conceptos y teorías se van estructurando a partir de múltiples articulaciones, como en una red,
- el conflicto cognitivo pone en cuestión los preconceptos y teorías y posibilita el desequilibrio necesario para que se produzca el aprendizaje,
- el conocimiento es producto de un proceso de construcción a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento,
- para la adquisición de conocimiento científico es necesaria la ayuda pedagógica que posibilite el cambio conceptual.

⁶ Menin, O. (2002). Pedagogía y Universidad. Rosario. Homo Sapiens.

⁷ Frigerio, G. y otros (1.992) Currículo presente, ciencia ausente. Tomos I y II. Buenos Aires. Miño y Dávila.

El proyecto de **enseñanza para la comprensión**, liderado por Howard Gardner, David Perkins, Vito Perrone, Martha Stone Wiske⁸, entre otros, retoman las mejores tradiciones pedagógicas al respecto y logran reunir alrededor del mismo a gran cantidad de investigadores y docentes preocupados por la comprensión en el aula. Desde esos valiosos aportes, se define la comprensión como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe.

Supone desempeños tales como explicar, justificar, extrapolar, vincular, interpretar, analizar, comparar, hacer analogías y aplicar conocimientos, más allá de las habilidades rutinarias. “Desarrollar la comprensión significa hacer cosas usando conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas”⁹

El manejo del conocimiento científico y la adquisición del contenido escolar, requieren del desarrollo del pensamiento complejo, crítico, creativo. Coincidiendo con Lipman¹⁰, entendemos por **pensamiento de orden superior** aquel que es rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio. No es equivalente exclusivamente a pensamiento crítico, pues es la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo. Por ello es también ingenioso y flexible. El pensamiento de orden superior implica, además, razonamiento y juicio. La creatividad y la racionalidad son dos aspectos indisolubles del pensamiento complejo.

El pensamiento de orden superior se caracteriza por la capacidad de análisis, síntesis y evaluación. El análisis es propio del pensamiento crítico, la síntesis del creativo y la evaluación se relaciona con el juicio. Todos ellos son componentes del **pensamiento complejo**. El pensamiento complejo es la combinación de lo conceptual con lo procedimental.

El pensamiento complejo supone el ejercicio de análisis de todos los puntos de vista, de la autoevaluación, de la autonomía, es decir requiere de **procesos metacognitivos**, entendidos como la capacidad de darse cuenta y dar cuenta de los procedimientos empleados. Por ello la confrontación entre pensamientos, la interacción con los otros, es de fundamental importancia para el desarrollo del mismo.

La construcción de conceptos y la elaboración de juicios es central en el aprendizaje del contenido escolar, de los conocimientos científicos. Y la elaboración de juicios, que posibilitará la construcción o reconstrucción de teorías se sustenta en el establecimiento de relaciones. Los conceptos articulados entre sí conforman juicios o proposiciones y éstas se articulan constituyendo teorías. La metáfora de las **estructuras cognitivas como red** da cuenta no sólo de una concepción acerca del aprendizaje, sino también de un posicionamiento gnoseológico. De lo antedicho se desprende que la ayuda para el establecimiento de relaciones es una de las actividades didácticas más importantes.

Si sostenemos que la tarea central de la escuela es el desarrollo del pensamiento complejo, y éste es producto de un proceso de construcción, se hace necesario referirnos a dicho proceso, analizarlo, desmenuzarlo, de tal manera que se haga inteligible para el docente que es quien debe orientarlo.

Y es en este sentido que consideramos que los aportes de Aebli significaron un avance muy importante al respecto. Ya en sus primeros trabajos Aebli¹¹ intenta orientar la enseñanza desde el enfoque constructivista. En trabajos posteriores¹² logra analizar, describir, desmenuzar, el complejo proceso de construcción de conceptos y de procedimientos, lo que le permite diseñar propuestas didácticas orientadoras. Tomamos de él las fases en el proceso de construcción y el concepto de formas básicas de enseñar, porque nos parecen un valioso aporte para organizar la clase desde un enfoque constructivista. A tal fin retomamos conceptos básicos ya trabajados en otras publicaciones de esta editorial.¹³

⁸ Stone Wiske, M. (compiladora) (1.999). La enseñanza para la comprensión. Buenos Aires. Paidós.

⁹ Blythe, T. y otros. (1.999). La enseñanza para la comprensión. Buenos Aires. Paidós

¹⁰ Lipman, M (1.998). Pensamiento complejo y educación. Madrid. Ediciones de la Torre.

¹¹ Aebli, H. (1.968). Una Didáctica basada en la Psicología de Jean Piaget. Buenos Aires. Kapelusz.

¹² Aebli, H. (1.988). Doce formas básicas de enseñar. Madrid. Narcea

¹³ Sanjurjo, L y Vera T. (1994) Aprendizaje significativo en el Nivel Medio y Superior. Rosario. Argentina- Homo Sapiens. y Sanjurjo, L y Rodríguez, X. (2003)- Volver a pensar la clase. Rosario. Argentina- Homo Sapiens.

Aebli menciona cuatro etapas en el **proceso de aprendizaje**: la construcción, la elaboración, el ejercicio y la aplicación. Con ello señala que trata de resignificar una versión moderna de la teoría de las etapas de Herbart. Con lo cual vuelve a colocar en el centro de la discusión el tema de la enseñanza.

¿Por qué decimos que un nuevo conocimiento se construye? Cuando nos encontramos frente a una nueva situación, a un nuevo concepto, principio, teoría, procedimiento, lo “leemos” a partir de nuestras propias estructuras de pensamiento, a partir de las teorías o conceptos previos que cumplen la función de “lentes” de nuestro pensamiento (recordemos aquí los conceptos piagetianos de adaptación y de ideas previas). Allí comienza un trabajo progresivo de establecimiento de relaciones de semejanzas y de diferencias que Aebli describe en fases o etapas, las cuales sólo separamos para facilitar su comprensión, pero que se hallan muy articuladas entre sí. No son pasos rígidos, son procesos dentro del proceso general de construcción, que conviene distinguir con el fin de esforzarnos en garantizarlos.

Sostiene Aebli que para garantizar la construcción de nuevos aprendizajes es necesario que el conocimiento a construir se relacione y diferencie de los ya conocidos, se pueda conectar e integrar a una red significativa, se consolide, pueda ser aplicado a nuevas situaciones, no mecánicamente sino comprensiva y creativamente.

La etapa de **construcción** de un nuevo aprendizaje hace referencia a aquella en la que, una vez producido el desequilibrio necesario que posibilite la disposición del sujeto para aprender, se realizan acciones tendientes a que el nuevo contenido de aprendizaje (concepto, operación, acción), pueda ser integrado a una red en la estructura cognitiva, estableciendo semejanzas, diferencias, pensando reflexivamente sobre las propias acciones.

Pero esta etapa debe ser complementada por un proceso de **elaboración** que haga posible que el nuevo aprendizaje adquiera movilidad dentro de la estructura cognitiva a la que fue integrado. Es decir que, para que el nuevo aprendizaje se afiance, es necesario garantizar que el mismo se interrelacione flexiblemente con los conocimientos que el sujeto ya tiene, que se establezcan todas las conexiones posibles dentro de la red o sistema al que ha sido integrado.

Pero para consolidar lo aprendido se hace necesaria la **ejercitación**. El ejercicio sin construcción y sin elaboración automatiza, desarrolla sólo la memoria mecánica, a partir de la cual los conocimientos se vuelven débiles y rígidos. Pero el ejercicio después de la construcción y la elaboración consolida y da consistencia. La ejercitación, después de la comprensión, permite que la atención quede libre para dedicarla a otros trabajos. Las etapas de construcción y elaboración permiten el descubrimiento de las interrelaciones entre elementos; la ejercitación facilita el refuerzo de las conexiones obtenidas. La ejercitación sin previa comprensión provoca apatía; previa motivación y comprensión de la situación total y de sus posibles aplicaciones, produce placer y libertad. La ejercitación es una forma de búsqueda de perfección en la realización.

La cuarta etapa hace referencia a la **aplicación** de nuevos aprendizajes, proceso en el cual se encuentran las relaciones entre un conocimiento adquirido y situaciones nuevas. Cuando un nuevo contenido ha sido aprendido constructivamente éste se transforma en un instrumento para el dominio de nuevos problemas. “Adquirir conocimientos no significa ‘decorar el espíritu’, no hemos de entender sus contenidos de un modo estático. El saber tiene carácter instrumental”¹⁴.

Sin lugar a dudas, el análisis realizado por Aebli del proceso de construcción, no posibilita la elaboración de recetas didácticas, pero permite una mayor comprensión de un complejo proceso como es el aprendizaje, comprensión necesaria aunque no suficiente para el diseño de la enseñanza.

Los aportes de Ausubel¹⁵ ponen también en el centro de la discusión el problema del método y de la intervención docente. Por cuanto enfatiza que el conocimiento científico que debe enseñarse en la escuela no se construye por simple recepción mecánica o sólo por descubrimiento. Es necesaria la intervención docente, tanto en la selección y ordenamiento del contenido como en la **ayuda pedagógica** que debe brindar para facilitar el proceso de construcción. El interés de Ausubel se centra especialmente en la construcción de conocimientos científicos en el contexto escolar.

Un aporte esclarecedor es la distinción entre el **aprendizaje significativo** y **aprendizaje mecánico**, la que indica dos formas de producir los aprendizajes. El aprendizaje significativo hace

¹⁴ Idem, página 303.

¹⁵ Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (2.000). Psicología educativa. Madrid. Trillas.

referencia a aquel que se produce a través de relaciones sustanciales, no arbitrarias. Es decir que, cuando un sujeto que aprende integra un nuevo conocimiento a su estructura cognitiva, establece las relaciones necesarias con los conocimientos previos lo que le permite adquirir significación.

Entendemos que aprender significativamente “quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo ya conocido, mediante la actualización de esquemas de conocimientos pertinentes para la situación de que se trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente.”¹⁶.

Para que un aprendizaje sea significativo, se deben dar ciertas condiciones en el objeto a aprender; el nuevo conocimiento debe ser: funcional, integrable, potencialmente significativo, internamente coherente. Además es necesario de parte del sujeto que aprende: que disponga del bagaje indispensable, de la estructura cognitiva necesaria para relacionar el nuevo contenido, se parta de una actitud favorable, exista una distancia óptima entre lo que se sabe y lo que se desconoce. Es necesario además, la ayuda pedagógica que posibilite la integración significativa.

Por otra parte, el aprendizaje mecánico es aquel que no logra integrarse a la estructura cognitiva del sujeto que aprende, porque no se establecen relaciones o las que se establecen son arbitrarias. Por lo tanto sólo puede ser utilizado mecánicamente para aplicar a situaciones siempre iguales. No es un conocimiento operativo, funcional.

Ausubel distingue, además, entre **aprendizaje por descubrimiento** y **aprendizaje por recepción**. El segundo es el más habitual en la escuela y en el adulto. La importancia de este aporte reside, precisamente, en que para Ausubel, tanto el aprendizaje por descubrimiento como por recepción pueden ser significativos o mecánicos, demistificando el aprendizaje por descubrimiento como el único significativo y revalorizando el aprendizaje receptivo, ya que es el más habitual y posible en la escuela.

La clase como una construcción didáctica singular

Como es de suponer, la conducción de un proceso tan complejo, que tiende a la construcción del pensamiento complejo, crítico y creativo, no puede ser resuelta a partir de un modelo mecánico y simplista. Las propuestas tecnocráticas pueden resultar tranquilizadoras pero de bajo impacto. No resuelven los problemas de comprensión y de rigurosidad. En la clase, también el docente pone en juego su pensamiento complejo, riguroso y creativo a la vez. Por ello no podemos pensarla como una receta de cocina o como una conversación improvisada alrededor de alguna temática.

En este sentido, trasladamos la metáfora del juego que Burbules¹⁷ utiliza para referirse al diálogo, a la situación de la clase¹⁸. Pues como en un juego, en la organización y desarrollo de la clase, el docente es riguroso en cuanto al conocimiento de los principios y reglas que rigen el mismo. Es más, seguramente puede planificar con antelación algunas jugadas y secuencias de jugadas. Pero las “movidas” de la clase se van definiendo en función de lo que acontece, de las respuestas de los otros jugadores. La riqueza de la clase dependerá de las combinaciones de movidas que logre hacer el docente, articulando método-contenido, a favor de la comprensión del alumno.

Pero, ¿qué piezas mueve el docente en el juego de la clase? Diversos recursos, estrategias didácticas, actividades, formas básicas de comunicación, de transmisión de los contenidos, se van entrelazando durante la clase, a partir de una experticia conformada por conocimientos teóricos y saberes prácticos. Qué hacemos, para qué, cómo lo hacemos, qué efectos produce lo que hacemos en el

¹⁶ Coll, C. (1.989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Barcelona. Cuadernos de Pedagogía N° 168, página 16.

¹⁷ Burbules, N. (1.999). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires. Amorrortu.

¹⁸ Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003) Volver a pensar la clase- Rosario. Homo Sapiens.

aula, son interrogantes que por cotidianos suelen escapar a un análisis más riguroso, conciente y fundamentado. Esto nos muestra la necesidad que también el docente realice procesos metacognitivos o **metadidácticos**, que le permitan darse cuenta y reflexionar y reprogramar sus construcciones didácticas.

Qué “piezas” mueve el docente en sus clases, qué “movidas” construye para resolver la “jugada” de la clase, qué recursos, actividades articula para armar las secuencias de la clase, qué construcciones metodológicas logra, son cuestiones que nos permiten pensar en una resolución didáctica no recetaria, flexible pero rigurosa. Se trata de comprender mejor, saber más acerca de la enseñanza como condición previa para su planificación.

Dicho de otro modo, se trata de preguntarnos ¿cómo resolver, entonces, la articulación método-contenido si se trata por un lado de situaciones tan singulares e imprevisibles, pero por otro debemos enseñar contenidos científicos que requieren de un abordaje riguroso, adecuado a las características singulares de cada disciplina y a cada contexto? El reconocimiento de la complejidad de la clase nos hizo perder la utopía de encontrar un método único e infalible.

Son precisamente las características de la práctica en el aula: imprevisibilidad, incertidumbre, singularidad, complejidad, historicidad, simultaneidad, lo que impide una resolución sencilla, sino que requiere un abordaje creativo y riguroso, lo que hace necesaria una formación docente teórica sólida. La tarea de un operario que debe aplicar pasos para resolver una situación práctica, es de relativa simplicidad. Las situaciones complejas, que no permiten una resolución uniforme son las que más requieren de una actitud profesional, bien fundamentada, que pueda resolver cómo, cuándo y qué en cada una de las situaciones particulares.

Marcelo García¹⁹ señala cuatro componentes del **conocimiento profesional** de los profesores: el conocimiento pedagógico general (alumnos, aprendizaje, gestión, currículum, enseñanza), el conocimiento del contenido (estructura sintáctica y semántica, informaciones, conceptos, teorías, principios), el conocimiento del contexto (comunidad, barrio, escuela), en base a los cuales se construye el conocimiento didáctico del contenido. Shulman²⁰ se refiere a él de la siguiente manera “Dentro de la categoría conocimiento didáctico del contenido incluyo los temas más comúnmente enseñados en una determinada asignatura, las formas más útiles para representar las ideas, las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones más poderosas, en una palabra, las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros. El conocimiento didáctico del contenido también incluye un conocimiento de lo que facilita o dificulta el aprendizaje de temas concretos; las concepciones y preconcepciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden los temas y lecciones más frecuentemente enseñadas”

En esta dirección, resulta útil el concepto de **forma básica de enseñar** que, como ya señalamos, tomamos de Aebli²¹, para referirnos a modos habituales de pensar y comunicar que por su naturalidad constituyen la base de todo aprendizaje y de todo proceso de enseñanza, asistemático o planificado.

Narrar, mostrar, leer, escribir, referir, ejemplificar, resolver una situación, son modos cotidianos de conectarnos con el mundo natural y social. La enseñanza de contenidos escolares no puede obviar estos medios de adquisición y de transmisión de conocimientos. Pero es precisamente su habitualidad la que puede obturar el análisis sistemático del uso didáctico que se hace de ellos. Con el análisis de las formas básicas de enseñar, Aebli persigue la finalidad de que el docente tenga una comprensión más científica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

¹⁹ Marcelo García, C. (1994) Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento del contenido- En *Las Didácticas específicas en la Formación del Profesorado*- (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías). Ediciones Tórculo- Santiago de Compostela.

²⁰Shulman citado por Marcelo García, C. (1994) Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento del contenido- En *Las Didácticas específicas en la Formación del Profesorado*- (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías). Ediciones Tórculo- Santiago de Compostela, página 158.

²¹ Aebli, H. (1.988). Doce formas básicas de enseñar. Madrid. Narcea.

El concepto de forma básica tiene en Aebli un anclaje en la importancia que el autor otorga a la acción como base del aprendizaje. Pero, enfatizando una idea ya trabajada, señalamos que no hay acción, no existe competencia, no podemos pensar en medios sin un contenido. No hay formas básicas vacías de contenido a aprender y a enseñar. Las formas básicas de enseñar no son estructuras vacías que pueden aplicarse a cualquier situación del mismo modo lineal y mecánico. Si no que son medios habituales de construcción y transmisión del conocimiento que debemos analizar didácticamente y adecuar al contenido que queremos enseñar.

Las actividades, las estrategias, las formas básicas de enseñar se pueden combinar de múltiples formas y ello dependerá, por un lado de la habilidad y creatividad del docente, por otro de la comprensión que el propio docente tenga de la materia a enseñar. La rigurosidad de su trabajo dependerá del manejo que tenga del contenido, de la comprensión de los procesos de aprendizaje, de la comprensión del contexto y del uso creativo y riguroso de formas básicas tales como la explicación, el diálogo, el interrogatorio, la demostración, el ejemplo, la analogía, entre otras.

La movida de la clase se define, por un lado, por la rigurosidad en el tratamiento del contenido, y por otro, por la espontaneidad y creatividad de las decisiones que van tomando los jugadores. “El hallazgo de nuevas movidas o de aplicaciones nuevas para movidas ya conocidas es uno de los placeres propios del juego”²².

Si bien las movidas de la clase no tienen una estructura fija, estable, ni para cada disciplina ni en el uso que hace el docente de las mismas, podemos encontrar ciertas regularidades según las características del contenido a enseñar y según el uso que hace el docente de ellas. Litwin se refiere a las “**configuraciones didácticas**” como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”²³.

Se trata de una construcción elaborada en la que se puede reconocer el modo en que el docente entiende su campo disciplinar, el recorte que realiza del contenido, los supuestos básicos subyacentes a su práctica, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones que establece entre teoría y práctica. “La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como al estilo de la implementación de la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente, a través de la propuesta que no constituye un modelo a ser trasladado a manera de esquema para la enseñanza de uno u otro contenido”²⁴.

Edelstein²⁵ emplea el concepto de **construcción metodológica**, la que según la autora “se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)”

En otro trabajo²⁶, nos referimos a **arquitectura de la clase** como la construcción que logra cada docente, en base al **conocimiento didáctico de su disciplina**. La arquitectura de la clase es el andamiaje que le permite al docente asumir, con cierto margen de estabilidad, los aspectos imprevisibles de la misma. Algo así como la apropiación de las reglas básicas de un juego que por su cotidianeidad jugamos con cierta soltura, lo que a veces nos hace perder de vista la necesidad de comprender sus anclajes teóricos.

Como ya señalamos, compartimos además con Litwin la preocupación por la **buena enseñanza**, entendida como aquella que pone el acento en la comprensión, que intenta superar formas de conocimiento frágil, aquella que pone énfasis tanto en los aspectos epistemológicos como en los pedagógicos, sociales y éticos de la enseñanza. Si bien podríamos explicitar gran variedad de reglas y

²² Burbules, N. (1.999). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires. Amorrortu.

²³ Litwin, E. (1.997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires. Paidós, página 13.

²⁴ Idem, página 82.

²⁵ Camillioni; Davini; Edelstein; Litwin; Souto; Barco (1990). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós, página 81 y 82.

²⁶ Sanjurjo, L y Rodríguez, X. (2003). Volver a pensar la clase. Editorial Homo Sapiens. Rosario.

principios básicos que rigen el juego de la clase, consideramos que los mismos han sido suficientemente formulados desde Comenio en adelante. Por otra parte, hemos expuesto nuestros propios anclajes teóricos a partir de los cuales se pueden construir múltiples principios y jugadas.

Pero vale la pena intentar alguna respuesta acerca del siguiente interrogante: ¿cómo garantizar la comprensión de un mismo contenido para sujetos con recorridos siempre distintos? La utilización de diversos recursos, estrategias, actividades, formas básicas y la articulación de las mismas en buenas jugadas es un camino posible.

Comentaremos algunas posibles formas básicas de enseñar sin intención de agotarlas, pues las maneras creativas en que puede concretarse la transposición didáctica en el aula obturan cualquier intento de abarcarlas en su totalidad. Insistimos en la imposibilidad de un método único y universal, sin desconocer que existen formas de comunicación de contenidos culturales que son habituales y comunes en la enseñanza para los distintos niveles y especialidades.

En el uso que hacemos de ellas en el aula, las articulamos de tal manera que resulta imposible pensarlas separadas, pues se transforman en mutuas apoyaturas a veces difícil de diferenciar. Aquí las distinguimos sólo a los efectos de ejemplificar.

Volver a decir lo mismo de maneras diferentes con el fin de asegurar mayor comprensibilidad en nuestros alumnos es una de las preocupaciones habituales y cotidianas del docente. Ya que sabemos que los sujetos que aprenden, por poseer estructuras intelectuales y socio-afectivas diferentes, harán diversas interpretaciones de lo que decimos. Pero también sabemos que si pretendemos transmitir contenidos culturales, sociales, científicos, éstos requerirán de cierto grado de acuerdo y de negociación, ¿Quién no se replantea sus estrategias cuando evalúa algo tan imperceptible como incompreensión en el clima de la clase, tan sólo quizás por las caras de sus alumnos?. Sin embargo resulta llamativo que de esto no se habla en las instituciones de formación docente.

Temas como la buena exposición, los tonos de voz, el uso de la lengua, el saber expresarnos a la vez que correctamente despertando interés, el uso del cuerpo y de los espacios cuando damos clase, han casi desaparecido en la agenda de la Didáctica actual.

Aebli²⁷ destaca la **narración** como una de las formas originales de socialización, por cuanto en toda transmisión cultural, en todo proceso de inserción de las nuevas generaciones a la sociedad, está presente la narración, aunque se utilicen otros poderosos recursos visuales, activos, expresivos. Podemos considerarla una forma original de la conformación de las sociedades, pero también de la constitución de los sujetos. La vida humana se unifica y adquiere significación narrando historias.

Ha sido un recurso privilegiado para la formación ética y moral. No podría pensarse la enseñanza de la Historia sin narrativa. Inclusive las disciplinas científicas la incluyen como un modo habitual de transmisión de los conocimientos. Decimos que la comprensión significativa del contenido científico supone también el conocimiento y comprensión del contexto de producción del mismo. Ese conocimiento no sería posible sin narración.

Ausubel enfatiza la importancia del aprendizaje por recepción y con ello el lugar que tiene el discurso en general, por lo tanto la narrativa en particular, en el aprendizaje escolar.

La narración puede cumplir un rol didáctico muy importante, pues permite comunicar y hacer revivir en la imaginación, acciones, percepciones, hechos, sentimientos, que no pueden ser experimentados por quien escucha, pero que pueden ser revividos y resignificados.

La narrativa en la enseñanza merece especial atención ya que es una capacidad humana fundamental. Soñamos narrando, pensamos narrando, nos comunicamos narrando, escuchamos varias narraciones a lo largo del día, vivimos a través de narrativas. Y si bien, con la irrupción de los medios audiovisuales se consideraba que la narración iba a perder peso, los medios masivos de comunicación le dieron un nuevo impulso ya que la imagen visual por sí sola puede mostrar una parte muy sesgada de lo que queremos contar.

El énfasis que puso el constructivismo en la relación entre pensamiento y lenguaje volvió a centrar el interés pedagógico en éste último. Los aportes actuales acerca del discurso renuevan esa atención. David Lodge, citado por McEwan y Kieran Egan²⁸ señala que “la narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto

²⁷ Aebli, H. (1.988). Doce formas básicas de enseñar. Madrid. Narcea.

de los individuos como de la humanidad en su conjunto” McEwan y Egan sostienen que hay pocas cosas en los seres humanos que sean a la vez peculiares y universales como lo es la narrativa, por lo que se justifica el interés que puede tener para la Pedagogía.

Como señala Jackson²⁹, hasta el más rudimentario de todos los relatos, como es la fábula, está destinado a transformar. “Las narrativas de los maestros no pretenden sólo informar a los estudiantes sino también transformarlos”³⁰. Todo discurso didáctico pretende influir en aspectos actitudinales y/o transformar las estructuras cognitivas de los alumnos.

Junto a la narración, la **explicación** constituye una forma básica y clásica de pensamiento y de transmisión. Desde los orígenes de la humanidad, el hombre ha tratado de explicarse los fenómenos que lo rodean y de comunicar sus pensamientos. Podemos asimilar la explicación a la capacidad de pensar, propia del ser humano, a la posibilidad de relacionar conceptos e ideas, conformando teorías que permiten representarse el mundo, comprenderlo y transformarlo.

Si bien la explicación ha sido abordada desde muy antiguo desde el interés filosófico, las relaciones entre pensamiento y lenguaje, entre la capacidad de pensar y la necesidad de comunicar los pensamientos, la revisten de un especial interés para la Didáctica.

Si el conocimiento es un complejo proceso de construcción, en el cual se van estableciendo relaciones que permiten articular conceptos para conformar proposiciones y teorías, la explicación adquiere una relevancia especial como forma de comprender y de transmitir esas construcciones. La metáfora de la red muestra la importancia que adquiere el establecimiento de relaciones en la comprensión significativa de nuevos aprendizajes. Si nuestras estructuras cognitivas funcionan como una red, no basta decorar nuestro pensamiento con contenidos estáticos, sino que es necesario relacionarlos. Si además consideramos el aporte de Ausubel, en el sentido que el contenido escolar, el conocimiento científico se reconstruye más por recepción y a partir de una buena ayuda pedagógica, no cabe dudas acerca de la importancia de la explicación, entendida como la ayuda pedagógica para el establecimiento de relaciones.

Si nos atenemos al sentido etimológico del término, ya allí podemos encontrar algún interés para la Didáctica. Pues el término explicación designa el proceso a través del cual se desenvuelve lo que estaba envuelto, se hace presente lo que estaba latente. Explicar significa desplegar algo ante la visión intelectual de otro, desarrollar lo que permanecía oculto y confuso, con el objetivo de hacerlo claro y detallado.

La explicación se vehiculiza a través de diversos soportes. Si bien podemos considerarla una forma básica, para su concreción articula otros recursos como la definición, la descripción, el ejemplo, el contraejemplo, la metáfora, la analogía. Es decir que partimos del supuesto que conviene distinguir entre las diversas formas básicas de enseñar, a los fines de profundizar su análisis, pero insistimos, en el juego de la clase habitualmente se efectivizan tan articuladamente que no es posible separarlas en la práctica.

El **diálogo** y el **interrogatorio didáctico** constituyen otras formas básicas de enseñar necesarias en cualquiera de los formatos que pueda adoptar la clase. Entendemos por diálogo, en un sentido amplio, una conversación entre dos o más personas que alternativamente expresan sus ideas o sentimientos en busca de entendimientos mutuos. En la enseñanza ha sido un modo de transmisión privilegiada desde la antigüedad. Recordemos que los griegos basaban la enseñanza en el diálogo dirigido por el maestro, alrededor de una temática específica.

Pedagógicamente, el diálogo tiene relación mas bien con la acepción filosófica del mismo que con la expresión literaria. El diálogo filosófico hace alusión a un modo no dogmático de pensar, a la posibilidad de abordar una problemática desde múltiples caminos, es decir que se asimila al modo de pensar dialéctico. Desde esta perspectiva el diálogo alrededor de una temática, consigo mismo o con los demás, se confunde con el proceso cognitivo y con la orientación del mismo, puede ser un método riguroso de conceptualización. A través del diálogo orientado a dilucidar una temática, llevamos a cabo

²⁸ Mc Ewan, H. y Egan, H. (1.998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu, página 10 y 11.

²⁹En Mc Ewan, H. y Egan, H. (1.998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu, página 33.

³⁰ Idem, página 67.

rigurosos procesos de división y de generalización, de diferenciación progresiva y de síntesis integradora.

Por ello, el diálogo pedagógico no es ficticio, aunque el docente sea experto en la temática a tratar, aunque sepa las respuestas de los alumnos y los oriente en determinada dirección. Porque a través del mismo lo que se busca no es intentar que los alumnos expresen respuestas conocidas por él, sino orientar el proceso de construcción intelectual.

El concepto de dialéctica surge articulado al de diálogo y se entiende como la posibilidad de ponerse sucesivamente en diversas posiciones contrarias, de pensar alternativamente la multiplicidad y la unidad; asociado siempre a la idea de movimiento, de pensamiento flexible, de realidad compleja.

El interés pedagógico por el diálogo también se vio renovado con los aportes de Paulo Freire³¹, quien sostiene que la relación pedagógica es esencialmente una relación dialógica. Para Freire, el diálogo es el encuentro entre los hombres mediatizados por el mundo, que les permite pronunciarlo, problematizarlo y transformarlo. El proceso de concientización se produce por un acto lógico de conocimiento que permite desvelar la realidad para comprenderla y transformarla. La educación en Freire es a la vez un acto pedagógico y un acto político y los mismos son posibles a través del diálogo.

Recuperamos el diálogo como un importante instrumento tanto para concretar procesos intelectuales complejos como para generar un clima participativo y de compromiso. Cumple en la enseñanza múltiples finalidades, ya que nos permite encauzar el tratamiento del tema a partir de las intervenciones de los alumnos, obtener información inmediata acerca del proceso de construcción que están llevando a cabo, para a partir de allí orientar nuestras decisiones didácticas.

En el proceso de construcción de nuevos conocimientos, el diálogo cumple diversas funciones tales como descubrimiento, exploración, cuestionamiento. Requiere de parte de los actores implicados, participación, compromiso, reciprocidad. Son necesarias, además, capacidades comunicativas como apertura, interés, autocrítica, respeto, confianza, tolerancia, paciencia, actitud de escucha, deseo, capacidad de reinterpretar lo que el otro nos quiere decir, esperanza en cuanto a la posibilidad de entender y hacernos entender. El diálogo supone la capacidad de mantener en suspenso muchos puntos de vista y a la vez el interés básico en la creación de un significado común. Así entendido, el diálogo puede ser a la vez un buen instrumento para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, complejo, como para la negociación de significados. Ambos procesos son indispensables en la transmisión y apropiación del contenido científico, función sustantiva de la escuela.

Como señala Burbules, “Nuestro lenguaje es un tejido de lo nuevo y de lo viejo, en el que cada uso novedoso se entreteteje con usos anteriores. Nuestros clisés, nuestros lemas, nuestros proverbios y la red de connotaciones asociadas a cada enunciado contienen en sí una historia de acuerdos y desacuerdos en conversaciones previas”³² La palabra nace y se configura en el diálogo. A través del diálogo que nos posibilita el lenguaje, articulamos presente, pasado y futuro. El lenguaje no es sólo el medio del diálogo, sino también su producto.

El diálogo en general supone el establecimiento de lazos sociales, el diálogo pedagógico implica, además, una relación epistemológica que une al maestro y al alumno en el acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio.

La pregunta es una forma usual que suele adoptar el diálogo en general, el diálogo pedagógico en particular. En las formas más activas de la enseñanza se muestra el rol central que tiene la pregunta como medio de poner en funcionamiento la dialéctica entre pensamiento convergente y divergente. El método socrático y los diálogos de Platón giran alrededor de preguntas cuestionadoras. La escuela renovadora colocó a la pregunta motivadora y movilizante como una forma básica y central en la clase. En la didáctica tradicional, la pregunta cumplió sólo el rol de indagar conocimientos adquiridos por el alumno. El conductismo reduce la pregunta al instrumento que genera y refuerza las conductas deseadas, como respuestas a estímulos externos.

A partir de los aportes del constructivismo y siguiendo la línea de la escuela nueva, la pregunta didáctica cumple diversos roles, tales como: indagar los conocimientos previos de los alumnos, generar conflicto, promover el establecimiento de relaciones de semejanzas y diferencias, facilitar la

³¹ Freire, P. (1.974). Concientización. Buenos Aires. Ediciones Búsqueda.

³² Burbules, N. (1.999). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires. Amorrortu., página 35.

diferenciación progresiva y la reconciliación integradora, ayudar a conectar los nuevos conocimientos con los viejos, garantizar la aplicación significativa de los nuevos aprendizajes.

La pregunta es uno de los elementos más importantes del diálogo pedagógico pues modelan y configuran el mismo, fijan el temario real, generan conflicto, orientan el cambio conceptual. Si bien la pregunta informativa que sólo indaga lo que el alumno sabe o no con la finalidad de calificar, puede cumplir una función antidialógica, la pregunta pedagógica con el objetivo de promover el pensamiento, es una invitación al diálogo, a la participación, al cuestionamiento y a la comprensión. Moviliza, por lo tanto, aspectos afectivos, sociales y cognitivos del sujeto que aprende. La pregunta dialógica suspende el juicio apresurado que inhibe la diversidad de respuestas. Uno de los principales desafíos de la relación dialógica es que todas las preguntas se puedan realizar sin que ello sea una amenaza para la relación misma.

Los **ejemplos**, **metáforas** y **analogías** constituyen también recursos indispensables para la concreción de una buena transposición didáctica. La utilización de ejemplos puede ser un necesario recurso didáctico, tanto durante el proceso de construcción y elaboración de los nuevos conocimientos, como en la aplicación de los mismos, ya que los ejemplos a cargo del alumno pueden ser un buen indicio de comprensión, de apropiación significativa de los nuevos aprendizajes y de uso operativo del conocimiento.

El uso de ejemplos en la enseñanza facilita la articulación entre contenido y método. Así como una adecuada selección de ejemplos puede contribuir a la concreción de la transposición didáctica, la inadecuada selección puede generar incomprendimientos, simplificaciones o errores conceptuales que se transformen en fuertes obstáculos pedagógicos.

Algunas reglas relacionadas con el uso de ejemplos o casos en la clase indican que para favorecer la comprensión y la rigurosidad en el tratamiento del contenido sería importante:

- seleccionar ejemplos positivos y negativos
- variar sistemáticamente los casos
- elegir contraejemplos, idear casos hipotéticos
- considerar y evaluar nuevas hipótesis y predicciones alternativas
- solicitar ejemplos a los alumnos
- confrontar los mismos o ayudarlos a ver las propias contradicciones
- elegir casos que ilustren lo más importante
- elegir los casos o ejemplos más importantes o frecuentes
- incluir los ejemplos que se diferencian

Si bien tanto las teorías que se ocupan de la producción del conocimiento científico como del conocimiento subjetivo reconocen como procesos intelectuales habituales a la inducción y a la deducción, la analogía es otro modo común de inferencia que nos permite comprender una totalidad compleja y desconocida a partir de otra ya conocida. Así como la inducción va del todo a las partes, la deducción de las partes al todo, la abducción de una parte construida como configuración a un todo, la analogía procede de un todo a otro todo de distinta naturaleza, pero en los que se encuentran semejanzas. La analogía supone un proceso de establecimiento de relaciones y de creación de nuevas construcciones, imprescindibles en la ciencia y en el aprendizaje. Nuestro pensamiento cotidiano utiliza permanentemente analogías y abducciones.

El establecimiento de relaciones de semejanzas y diferencias es señalado por Aebli como uno de los procedimientos que origina la construcción del conocimiento, más aún, se identifica con el proceso mismo de construcción. La analogía facilita esa construcción, en el sentido que supone una correspondencia no idéntica entre dos configuraciones. Por el contrario, supone el reconocimiento de aspectos diferentes pero que se pueden relacionar desde algún punto de vista. Por eso decimos que es un proceso de uso habitual, indicador de la complejidad del pensamiento. Permite comprender lo que ya señalamos más arriba, que no hay una sola forma de acceder a la comprensión de un conocimiento nuevo, que por lo tanto la entrada a la red puede hacerse por diversos caminos.

La metáfora supone la construcción de una analogía, ya que entendemos por tal la traslación del sentido de una palabra a otro figurado, a través de una comparación. La metáfora no es un adorno retórico del lenguaje, sino un amplificador cognitivo que permite ampliar las posibilidades de construcción y apropiación de nuevos conocimientos. El uso didáctico de metáforas nos posibilita

concretar conocimientos abstractos, ayudar al establecimiento de relaciones entre los nuevos y viejos. La metáfora puede constituir un puente entre el conocimiento que se quiere enseñar y experiencias ajenas al mismo. Favorece la articulación de dominios conceptuales diferentes y facilita la comprensión de uno más abstracto en base a otro más sencillo o estructurado. Puede entenderse como un préstamo entre pensamientos, como una transacción entre conceptos, con lo cual estamos diciendo nuevamente que no sólo el lenguaje es metafórico, sino que el pensamiento también lo es.

Las **apoyaturas visuales** constituyen otro recurso indispensable a la hora de hacer comprensible conceptos, teorías o procedimientos complejos. El aprovechamiento de los sentidos para mejorar el aprendizaje ha sido una preocupación muy antigua. Pero retoma un fuerte impulso en el siglo XX por el auge de los medios audiovisuales. La aparición del cine primero, la televisión luego, más recientemente la computadora, unido a la globalización que provocan los medios masivos de comunicación y la fuerte presencia de dichos medios en la vida cotidiana, instalaron profundos debates acerca de sus perjuicios y beneficios.

Más allá de las posiciones encontradas al respecto, es innegable la contribución de las imágenes y sonidos en la difusión de información y en la construcción de conocimientos, como así también los problemas de receptividad y pasividad que produjeron. Pero si bien podemos en parte coincidir con que “el medio es el mensaje”, en la enseñanza no es posible pensar el recurso o el método sin articularlo a las características del contenido a enseñar y fundamentalmente sin un enfoque epistemológico y pedagógico que lo sostenga. Ese enfoque es el que determina el uso que el docente le dé y cómo articule, en este caso, los recursos tecnológicos con las formas básicas de enseñar y con las actividades. En la base de toda discusión acerca de la articulación método-contenido hallamos siempre la antinomia pasividad-interacción. Las nuevas tecnologías requieren también de propuestas que permitan al sujeto que aprende interactuar con el medio, que requieran de su actividad intelectual, que pongan en juego sus capacidades cognitivas.

Pero además de las nuevas tecnologías es posible recuperar algunas apoyaturas visuales más clásicas. Por ejemplo los objetos reales, las maquetas, las ilustraciones, los gráficos, mapas, audiovisuales, y porqué no el uso del pizarrón, ya que por su universalidad y relativa simplicidad se ha constituido en uno de los recursos sin el cual es impensable el aula.

Cuando escribimos en un papel o en el pizarrón un título, conceptos claves, cuadros o esquemas estamos concretando visualmente las estructuras intelectuales que logramos construir y muchas veces los procesos a través de los cuales se construyeron. Desde esta perspectiva, el buen uso del pizarrón puede contribuir a que el docente cumpla su función mediadora entre la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los alumnos.

Otros recursos que favorecen la comprensión, sean éstos utilizados en el pizarrón o en las carpetas de los alumnos, son los esquemas, los que tienen un valor pedagógico indiscutible y constituyen un recurso visual que, articulados con otras formas básicas, fortalecen el proceso de diferenciación progresiva y de síntesis integradora.

Entendemos por esquema la representación de una figura, procedimiento o proceso que sin entrar en detalles, indica sus relaciones y funcionamiento. Podemos considerarlo también un plan o bosquejo, un trazado que intenta representar de manera simplificada la disposición de algo. Desde una perspectiva amplia podríamos considerar esquemas didácticos a todos los recursos que utilizamos para sintetizar en estructuras simplificadas, para facilitar la comprensión de totalidades, relaciones y procesos, a través del impacto visual. Por lo tanto, incluimos en el concepto de esquemas a los croquis, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, redes conceptuales, organigramas, diagramas de flujo.

Merecerían una consideración especial las **actividades** propuestas a los alumnos, sean éstas situaciones de lápiz y papel, resolución de ejercicios y situaciones problemáticas, salidas al campo, experiencias, estudio de casos, trabajos prácticos, el uso de laboratorios, entre otras, para realizar en forma individual o en grupos. El espacio previsto para esta publicación no permite el abordaje de las mismas. Sólo queremos señalar que las actividades propuestas a nuestros alumnos, articuladas con las formas básicas de enseñar, permiten elaborar secuencias de la clase e ir conformando una arquitectura para concretar la transposición didáctica.

Vemos que no hay una única forma de resolver la jugada de la clase, que, como ya señalamos, es posible ingresar a la estructura de un tema desde diversas entradas, que nuestros alumnos pueden

tejer múltiples articulaciones. Destacamos, por ende, la importancia de enriquecer los recursos de los que nos valemos para concretar una buena transposición didáctica. Pero si bien la complejidad de la clase requiere un alto grado de creatividad, es posible encontrar y establecer ciertas regularidades, “buenas jugadas” que nos permitan a la vez respetar la diversidad, singularidad, imprevisibilidad y rigurosidad requeridas en la enseñanza.

No necesitamos docentes operarios que puedan aplicar fórmulas elaboradas universalmente. Necesitamos profesionales de la enseñanza que a partir de un sólido conocimiento del contenido a enseñar, de un saber pedagógico y del conocimiento del contexto en el que debe desarrollar su práctica, pueda construir el conocimiento didáctico de su disciplina, es decir resolver rigurosa y creativamente las situaciones de enseñanza.

Bibliografía

- Neill, A. (1970) Libres enfants de Summerhill- Paris- Maspéro.
- Saviani, D. (1.981). Consideraciones acerca del funcionamiento interno de la Escuela de Primer Nivel. San Pablo. Revista ANDE. Año 1 N° 1.
- Fronidzi, R. (1.955). Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción. Buenos Aires. Ministerio de Educación Pública.
- Litwin, E. (1.997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires. Paidós.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003) Volver a pensar la clase- Rosario. Argentina. Homo Sapiens
- Menin, O. (2002). Pedagogía y Universidad. Rosario. Homo Sapiens.
- Frigerio, G. y otros (1.992) Currículo presente, ciencia ausente. Tomos I y II. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Stone Wiske, M. (compiladora) (1.999). La enseñanza para la comprensión. Buenos Aires. Paidós.
- Blythe, T. y otros. (1.999). La enseñanza para la comprensión. Buenos Aires. Paidós
- Lipman, M (1.998). Pensamiento complejo y educación. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Aebli, H. (1.968). Una Didáctica basada en la Psicología de Jean Piaget. Buenos Aires. Kapelusz.
- Aebli, H. (1.988). Doce formas básicas de enseñar. Madrid. Narcea
- Sanjurjo, L y Vera T. (1994) Aprendizaje significativo en el Nivel Medio y Superior. Rosario. Argentina- Homo Sapiens.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (2.000). Psicología educativa. Madrid. Trillas.
- Coll, C. (1.989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Barcelona. Cuadernos de Pedagogía.
- Burbules, N. (1.999). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires. Amorrortu.
- Marcelo García, C. (1994) Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento del contenido- En *Las Didácticas específicas en la Formación del Profesorado*-(Compiladoires: Montero Mesa y Vez Jeremías). Ediciones Tórculo-Santiago de Compostela.
- Shulman citado por Marcelo García, C. (1994) Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento del contenido- En *Las Didácticas específicas en la Formación del Profesorado*-(Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías). Ediciones Tórculo- Santiago de Compostela.
- Camillioni; Davini; Edelstein; Litwin; Souto; Barco (1990). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidos.
- Mc Ewan, H. y Egan, H. (1.998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu.
- En Mc Ewan, H. y Egan, H. (1.998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu.
- Freire, P. (1.974). Concientización. Buenos Aires. Ediciones Búsqueda.

