

ENRIQUECER LA ENSEÑANZA

Los ambientes con alta disposición
tecnológica como oportunidad

Mariana Maggio

2. ENSEÑANZA PODEROSA

Este capítulo tiene por propósito ofrecer un marco didáctico para llevar adelante propuestas de inclusión genuina de tecnología en las prácticas de la enseñanza. Habiendo reconocido algunas marcas del campo, y luego de acercarnos a algunos de los escenarios donde las tecnologías aparecen en las propuestas educativas actuales, recuperaremos aquí las fuentes de maestros de la pedagogía contemporánea, especialmente de Jerome Bruner y de Philip Jackson, para reconocer que si bien la enseñanza es compleja, hay algunos rasgos que distinguen a aquella que favorece comprensiones profundas y perdurables. Para empezar este recorrido, compartiré algunos relatos a partir de los cuales fui construyendo mi posición en este tema.

El primer relato vuelve a llevarme a mi Escuela Normal y a mi inolvidable profesor de Plástica, el artista quilmeño Aldo Severi.¹ Recuerdo una clase de segundo año en la que Severi nos instaba, una vez más, a pintar al modo impresionista. Esto era parte de un largo recorrido que incluía el estudio en profundidad de un artista del

¹ Véase: <www.aldoseveri.com.ar>.

impresionismo a elección (en mi caso fue Claude Monet), ejercicios en los que emulábamos la pincelada impresionista ampliada, otros ejercicios de copia y también algunos de invitación a la creación al modo impresionista. Recuerdo que en estos últimos estábamos, aunque seguramente gran parte de nuestros esfuerzos adolescentes estaban resultando vanos, cuando ocurrió el milagro: Severi pidió hoja y pincel y pintó. Pintó la cabeza de un pato, jamás podré olvidarlo. Tal vez ese fue el momento en el que decidí dedicarme a la educación, porque tuve la certeza de que en clase se podía hacer magia y porque desde entonces he querido, para siempre y para todos los alumnos, clases así. Recuerdo que entonces, en los oscuros tiempos de la dictadura que vivimos en nuestro país hasta 1983, había clases como las de Severi en las que entraba la luz. Y recuerdo que él, insistentemente, repetía que la belleza era igual a –consistía en– la expresión. Creo que me llevó años, volviendo insistentemente a mis recuerdos imborrables de esas clases, entender profundamente lo que Severi nos decía y también la fuerza transmitida en su decisión de pintar en clase aquel día. Esa potencia que aparece en clase, que nos transforma y que deja en nosotros huellas imborrables, nos lleva, tres décadas más tarde, a decir: “¡Gracias, maestro!”.

El segundo relato refiere a mi querida maestra Edith Litwin.² En una oportunidad le hice una entrevista a Edith sobre aquellos docentes que consideraba que habían tenido en su vida el efecto transformador. Edith eligió a Julio Payró, su profesor de Historia del Arte, materia cursada en el marco del plan de Ciencias de la Educación. Convocando el recuerdo de las clases de Payró, clases a oscuras porque se proyectaban diapositivas con las obras de arte, Edith decía:

Aprendías a ver. Payró te prestaba los ojos. Aprendías a ver matices, símbolos, representaciones. Vos no podías ver lo que él veía. Si mirabas solo, no veías lo mismo que él cuando te contaba. Creías que eras vos el que miraba a través de los ojos de él. Te deslumbraba la mirada. Era una clase descriptiva, pero profundamente interpretativa. Era entender, desde la crítica de la obra, el contexto, la historia, los conflictos del momento. Lo que lograba transmitir era la genialidad, la intelligen-

² Véase: <www.litwin.com.ar>.

cia. Se podía mirar la mente de alguien a partir de su producción. [...] Y no preguntaba si uno entendía. Estaba seguro de que uno entendía, no tenía dudas. ¿Qué es ahí la comprensión? Si él te estaba contando lo que estaba sintiendo al descubrir algo que no existía, lo que te contaba era la emoción. Sentías lo que él sentía o no sentía.

El conmovedor relato de una práctica que se expande a través de las décadas, nos confirma que hay algo en ella que la vuelve memorable, digna de ser recordada. Esa dignidad tiene la fuerza moral que distingue la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989), pero tiene algo más que en mi análisis se evidencia en la afirmación “te prestaba los ojos”. Para todos quienes fuimos discípulos de Edith, la idea de “prestar los ojos” cobra también otro sentido en lo que ella denominó el metaanálisis de la clase, definido como la construcción del conocimiento a partir de la reconstrucción de lo recientemente vivido en un plano diferente (Litwin, 1997). En cada metaanálisis de sus clases, Edith nos prestó sus ojos para “ver” la clase e interpretarla con categorías de análisis didáctico, que eran a su vez nuevo contenido en la misma clase, y nos permitían entender lo enseñado y aprendido en un modo diferente y sorprendente a la vez. Lo memorable marca las prácticas y su sentido a lo largo de generaciones, y también renace para seguir siendo digno de recordarse.

Philip Jackson ha dado cuenta magistralmente de los rasgos que distinguen a los docentes que nos transforman a través de su ejemplo personal, la persuasión “blanda” y el empleo de narraciones (Jackson, 2002). Estos son los docentes que desarrollan prácticas cuya potencia no solamente se expresa en la concepción y en el transcurso de la clase, sino que cobran una impensada fuerza en el correr del tiempo, en aquello que de la práctica termina siendo memorable. En los relatos acerca de mis maestros ejemplares seguramente se explica mi propia dedicación a la docencia; en mi intento de seguir reinterpretando sus prácticas, la fuerza de aquellas prácticas deslumbrantes y perdurables que estimularon mi deseo por el estudio de la didáctica. En ambas prácticas aparecen artefactos –proyectores de diapositivas, pinceles y témperas–, pero lo que las define es lo que crearon y provocaron.

El tercer relato refiere a mi propia práctica docente. Hace algunos años, mientras me preparaba para dar clase en un posgrado sobre

cuestiones contemporáneas de la enseñanza, encontré un maravilloso artículo de divulgación sobre Islandia.³ El artículo me fascinó: la imagen central elegida para la doble página de presentación, dominada por un color celeste polar, y el único título central "Islandia"; el modo como daba cuenta del desarrollo económico del país a través de un relato que a la vez hablaba de los hábitos, las costumbres y los estilos de los habitantes; las notas históricas y los datos turísticos; las otras imágenes elegidas y la transmisión de un "clima" junto a temas de políticas públicas tales como la gratuidad de la educación; todo esto conformaba un conjunto que me subyugó. Probablemente muchos otros artículos hubiesen podido tener un efecto semejante, pero no sé si hubiesen logrado crear la magia que me provocaba esta aproximación a Islandia presentada como "el país de las últimas cosas". Cuando lo vi, supe que esa iba a ser la clave de mi clase y decidí asociarlo con mucha fuerza, casi sin presentaciones de por medio y también sin referencias conceptuales, a una primera actividad que tenía como interrogante: "¿El artículo enseña?".

Las respuestas de mis alumnos, educadores en su mayoría, dieron lugar a discusiones acaloradas, acuerdos momentáneos y dudas sobre las propias posiciones. En los diferentes momentos del análisis aparecieron posiciones fuertes: "informa", "entretiene", "busca despertar el interés por Islandia", "favorece el turismo, me dan ganas de ir" y "presenta datos" eran algunas de las caracterizaciones elegidas para definir lo que el artículo proponía. A la hora de tener que definirse sobre si todo eso era "enseñar", muchos terminaban decidiéndose por el hecho de considerar si habían o no aprendido en una afirmación simple: "Aprendí, por lo tanto enseña". Aquí el análisis de la afirmación nos permitía remitir a lo mejor del debate didáctico contemporáneo y a lo que considero es uno de sus centros teóricos: la desarticulación de la hipótesis causalista. Los desarrollos teóricos han recorrido extensamente esta cuestión y han avanzado en mostrar la relación semántica y no causal entre la enseñanza y el aprendizaje [Fenstermacher, 1989].

En la actividad propuesta, el sesgo positivista propio de la hipótesis causalista ("enseña porque aprendí") aparece en el centro de

³ Véase: <www.lanacion.com.ar>.

la escena/discusión y nos permite trabajar en la revisión del sesgo desde una perspectiva epistemológica y didáctica. Cuando volvemos a recorrer el artículo y vemos el uso de imágenes ricas, los ejemplos de la vida real con detalles absolutamente específicos, la presentación de los íconos culturales, el relato de las costumbres sociales, la presencia de mapas y la inclusión estratégica de datos relevantes, entre otros aspectos destacables, no podemos tener ninguna duda acerca de la calidad educativa de su propuesta. Aquí no puedo evitar pensar que ojalá muchas de nuestras clases fueran concebidas con la riqueza del artículo y fantaseo con una "pedagogía Islandia", entregada a crear el deseo de visitar o de saber más.

Seguir profundizando en la actividad y sus cuestionamientos como oportunidad para la reflexión y el debate, nos permitió referirnos a los abordajes sobre la enseñanza propuestos por Jackson (2002), en los cuales el enfoque evolutivo nos lleva a colocar las definiciones sobre la enseñanza a través de su ubicación en una red de relaciones, fuente de su significado y significación.

El debate sobre el artículo en clase permite avanzar sobre el debate contemporáneo en aproximaciones sucesivas, revisando lo que creíamos sabido, echando luz sobre los sesgos que nos atraviesan y configuran nuestro modo de pensar, y recupera la vigilancia epistemológica [Bachelard, 1990] como una suerte de militancia pedagógica. Nadie sale de la propuesta como había llegado. En mí, como docente, la posibilidad de que eso ocurriera estuvo presente cuando leí el artículo e imaginé la clase. La potencia de esta idea fue trabajada desde su misma concepción y no fue fruto del azar. Es posible concebir a modo de ejercicio un diseño "clásico" para la misma clase. Enseñamos a través de una completa secuencia explicativa los enfoques teóricos contemporáneos sobre la enseñanza: recorreremos el pensamiento y los aportes de los diferentes autores, damos detalles, contestamos preguntas y, como cierre, proponemos un ejercicio en el que presentamos el artículo "Islandia" y preguntamos si enseña. Es probable que por el mismo carácter aplicativo de la propuesta concebida de este modo, "enseñar-aprender-aplicar" (Torp y Sage, 1999), los resultados fueran "correctos" desde el punto de vista conceptual y remitieran directamente a un análisis sobre la intencionalidad, o al tratamiento didáctico del artículo, o al enfoque

evolutivo como marco para la respuesta. Sin embargo, no tengo ninguna duda sobre la falta de potencia de este modo de abordar la práctica. Considero que es altamente probable que puestos a participar a continuación en una actividad diferente y potente, reaparecieran sesgos causalistas semejantes a aquellos que hubieran aparecido sin asistir a clase. Con esto no hago más que poner énfasis en aquello que la mayoría de los docentes sabemos y, por qué no decirlo, padecemos: la escasa fuerza de la enseñanza clásica, que nos permite cumplir, hace parecer que enseñamos, pero de la cual salimos sin transformarnos, ni los docentes ni los alumnos.

En ocasiones me han preguntado: ¿y cómo evaluarías a los alumnos en esta propuesta? Mi primera y obvia respuesta es: ¿es necesario evaluarlos? Si creemos profundamente en lo que ha sucedido, ¿es necesario? Por supuesto que es posible pensar en una instancia evaluativa, pero en ese caso debería honrar lo que consideramos ha sucedido, es decir, ser más potente aún. Solicitar a los alumnos que creen un marco para el análisis de las prácticas de la enseñanza emulando aquello que tenemos para aprender de la divulgación periodística de buena calidad, podría ser una alternativa. Pedirles que generen una propuesta de enseñanza de nuevo tipo, integrando los enfoques didácticos contemporáneos, y la justifiquen desde criterios teóricos y epistemológicos, podría ser otra. Estas evaluaciones son susceptibles de un nuevo trabajo de reconstrucción y análisis. Ninguna tiene una respuesta correcta y predeterminada. Cada una de ellas tendrá que dar lugar a la construcción de criterios evaluativos que deberán hacerse explícitos y ser trabajados con los alumnos como un acto educativo más.

Un cuarto relato vuelve a llevarme a una experiencia propia como docente. En este caso me encontraba trabajando con profesionales de diferentes áreas que participaban de un curso de Didáctica. Una vez más el desarrollo de la propuesta me llevaba a hablar de la necesidad de recrear la secuencia clásica explicación-aplicación por su escaso valor para el favorecimiento de procesos cognitivos de orden superior. Para ello traje a colación un ejemplo muy querido, guardado a través de los años, surgido de un asesoramiento a un grupo de expertos en Química que estaban organizando el material impreso para un curso preparatorio de ingreso a la universidad. Estos docen-

tes habían recibido asesoramiento pedagógico y se sentían fuertes a la hora de definir una propuesta que entramara con los saberes experienciales de los alumnos. Para trabajar un tema como "los ácidos", presentaron una actividad con varias preguntas que llevaban a revisar conceptos aprendidos previamente en la bibliografía. La séptima, y última pregunta de la serie, era: "¿Sabés lo que es la lluvia ácida?". Este ejemplo pone en evidencia una vez más el sesgo, arrastrado en este caso desde la propia formación disciplinar, que se imposta a la propuesta didáctica sin hacerse evidente. Cuando les pregunté a estos docentes por qué esta no era la primera pregunta, en lugar de la última, rápidamente advirtieron la fuerza que tendría empezar desde allí para ir reconstruyendo a continuación los conceptos en niveles de comprensión que fueran haciéndose explícitos para ser a su vez, reconstruidos y llegar a la profundidad deseada o posible. Luego de haber presentado este ejemplo, realizado actividades, ofrecido elementos teóricos y otras intervenciones que ya no recuerdo con precisión, en algún momento, Enrique, edafólogo y con muchísimos años de experiencia, se paró y dijo: "Pero entonces esto quiere decir que todo lo que tengo puesto abajo en mi biblioteca tengo que ponerlo arriba y todo lo que tengo arriba debo ponerlo abajo. Tengo que cambiar".

Mi respuesta a Enrique fue que ya había cambiado. Esa comprensión repentina,⁴ esa toma de conciencia que, desde mi punto de vista, implicaba un salto epistemológico en el modo en que él empezaba a encarar la reflexión sobre sus propias prácticas docentes, marcaba un antes y un después en su comprensión sobre las teorías de la enseñanza. Enrique aprendió esto en clase porque hubo algo en la potencia de la propuesta que favoreció que eso sucediera. Enrique transformó su modo de entender el tema y tuvo conciencia sobre este cambio. De esto no se vuelve.

Finalmente, una historia breve sobre Natalia, una exalumna que, hablando sobre lo que recordaba de un seminario de Innovaciones que dicté, dijo que había algo que le había quedado de lo que ocurría en el seminario que pasaba por la emoción. Seguramente hubo emo-

⁴ Algunos psicólogos de la Escuela de la Gestalt denominaron *insight* a esta forma de comprensión súbita.

ción en el seminario al hablar de los maestros, de aquellos que con sus prácticas, más o menos innovadoras, nos dejan huellas imborrables. Lo que me impresionó es que Natalia reconociera la emoción como aquello que había quedado en su registro. Su comentario lleva a reconocer que en las prácticas que nos transforman y, por tanto, reconstruyen nuestra subjetividad, hay un aspecto que va más allá de lo racional y de la reconstrucción de las posiciones teóricas y epistemológicas de los involucrados.

Hasta aquí cinco relatos sobre la enseñanza que "explota" en el marco de la clase y en el recuerdo de aquellas prácticas que nos marcaron. Al volver a mirar estas situaciones que elegí, con las que me siento de uno u otro modo profundamente involucrada, aparecen algunas cuestiones que son recurrentes y se destacan. Es a partir de allí, sobre la base de estos y otros relatos, que propongo este marco para el abordaje de prácticas de la enseñanza que, incluyendo tecnologías, se destacan por lo que crean en clase y por lo que dejan de manera perdurable en aquellos que las viven como docentes y como alumnos.

La enseñanza poderosa⁵ crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen. Es rica, a través de algunos rasgos destacados que desarrollaré a continuación.

DA CUENTA DE UN ABORDAJE TEÓRICO ACTUAL

Si tuviera que elegir un solo rasgo para definir la enseñanza poderosa, aún a riesgo de resignar cuestiones que me resultan absolutamente importantes, elegiría este: da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. También con lo que signifique en términos de reconocer los interrogantes abiertos,

⁵ El Diccionario de la Real Academia Española señala diferentes acepciones para el término *poderoso*. La razón para elegirlo se funda en varias de ellas: "muy rico", "grande, excelente y magnífico en su línea", "que tiene virtud para algo". Nos interesa también su relación con los vocablos en inglés *empowerment*, en su acepción de "dar fortaleza y confianza", y *empower*, en el sentido de "dar a alguien más control sobre su propia situación".

que son precisamente los que justifican que se siga construyendo en un campo determinado. Pero lo que con certeza la enseñanza poderosa no hace es enseñar lo perimido, lo que ya nadie investiga, lo que no interesa más, con la sola excepción de que se esté enseñando epistemología o una reconstrucción histórica del campo, lo que legitimaría las afirmaciones del tipo "en ese tiempo y con ese marco, esto se entendía así". La enseñanza no puede enseñar el pasado del conocimiento y pretender ser buena, porque si hay algo que define sustantivamente el conocimiento es su carácter provisional.

Esta no es una cuestión sencilla. David Perkins (1995), al definir las características del tema generador, elige como uno de sus rasgos el que sea accesible para alumnos y docentes. Entiendo la preocupación que produce en muchos colegas esta cuestión. Muchas veces las condiciones laborales, además de las personales y las institucionales, no ayudan a resolver de modo efectivo la actualización. Hay temas actuales que no resultan accesibles porque, por ejemplo, entre los tiempos en que se recibió la formación y los desarrollos actuales, se produjo un vacío formativo que no es sencillo llenar. O lo que es peor, porque la formación recibida en su momento tampoco daba cuenta del estado del arte de su época.

Considero que la preocupación en esta dimensión de la enseñanza poderosa no debe estar referida solamente a cómo abordar el desafío de la actualización. La formación actualizada tiene consecuencias concretas y específicas en cada uno de los temas que se enseñan, incluso las referidas a disparidades: un tipo de tratamiento actual puede convivir cómodamente con otro que no lo es y no siempre es sencillo entender la diferencia. La tradicional aproximación a aquello que se ha de aprender como la acumulación de un largo repertorio de hechos y rutinas (Perkins, 1995) además de no ayudar a la profundidad suele difuminar las diferencias. En versiones más perversas todavía, la diferencia está clara porque se deja lo "nuevo" para la última unidad que además es, seguramente, la que no se llega a desarrollar en clase por falta de tiempo.

Para este planteo resulta esencial, además, poder analizar aquello que enseñamos como objeto teórico para distinguir allí tradiciones de investigación, enfoques y abordajes metodológicos. Entonces la formación que requiere este análisis epistemológico ya no solo debe

ser actualizada, sino de una complejidad que habilite la explicitación y profundización de este nivel de modo tal de favorecer la comprensión de los abordajes que dan lugar a la construcción del conocimiento en cada campo.

En el planteo de Howard Gardner, la actualización es habilitada por la mente disciplinada, es decir, formada en disciplinas, cuya ausencia atenta contra la comprensión de las creaciones de los últimos siglos. Quienes carecen de una comprensión disciplinar:

No son capaces de comprender lo que se comenta sobre los acontecimientos actuales, los nuevos descubrimientos científicos o las gestaciones tecnológicas, las nuevas técnicas matemáticas, las nuevas obras de arte, las nuevas formas de financiación, las nuevas disposiciones legales en materia de medio ambiente; en consecuencia, no son capaces de tener opiniones formadas acerca de los acontecimientos de cada día, de un año o de todo un siglo (Gardner, 2008: 59).

Aquí la tecnología juega un papel central. Los nuevos entornos tecnológicos aparecen entramando los modos en los que el conocimiento se construye, pero también aquellos a través de los cuales se difunde. La tecnología crea oportunidades de actualización inéditas también para el pensamiento disciplinado. Nos permite acceder a las investigaciones recientemente publicadas, realizar intercambios con especialistas de las diferentes áreas, conocer las reflexiones que muchos de ellos dan a conocer, prácticamente a diario, en sus *blogs* personales o a través de foros especializados, y buscar o, eventualmente, comprar libros publicados en cualquier lugar del mundo de modo reciente; estas son solamente algunas de las posibilidades donde la tecnología crea oportunidades de acceso a las creaciones disciplinarias. Una vez más nos preguntamos: ¿es posible esto sin tecnología? Y la respuesta vuelve a ser: tal vez sí, pero la tecnología permite esto de modo más rápido y eficiente. En ciertos contextos de aislamiento, o falta de otros recursos e infraestructura, crea la única vía posible a la actualización y, por ende, se convierte en un universo de posibilidades para la enseñanza poderosa o para que, al menos, no haya excusas para no enseñar de este modo.

PERMITE PENSAR AL MODO DE LA DISCIPLINA

Retomo aquí la obra de Gardner (2008) para afirmar que la enseñanza poderosa tiene entre sus rasgos el favorecer las condiciones para pensar al modo de una disciplina. Esta afirmación no busca justificar la organización curricular por materias, la que no crea necesariamente las condiciones para el pensamiento disciplinar. Las materias, cuando recorren conceptos, hechos y/o datos sin la comprensión de los marcos epistemológicos y metodológicos que dieron o dan lugar a la construcción de la teoría que sostiene y da sentido a tales conceptos, hechos y/o datos, no solamente no favorece el pensamiento disciplinar sino que, eventualmente, puede obturarlo. No se me ocurren mejores palabras que las de Jerome Bruner cuando de modo magistral nos pregunta: "¿Es tan extraño, dado lo que sabemos sobre el pensamiento humano, proponer que no se enseñe historia sin historiografía, ni literatura sin teoría literaria, ni poesía sin poética? (Bruner, 1997: 168)".

No es tan extraño y sin embargo lo contrario sucede cotidianamente en la mayor parte de las instituciones educativas. En general, olvidamos que lo que enseñamos como conceptos forma parte de entramados que le dan sentido, pero que a la vez están atravesados por discusiones, debates y controversias. Y también que tras ese olvido se ocultan las pequeñas o grandes contradicciones o ausencias, aquellas anomalías kuhnianas (Khun, 1985) que suelen ser el motor de las búsquedas que mantienen el conocimiento en construcción. Cuando esto se omite, enseñando solamente aquello que tuvo, en algún momento, una versión satisfactoria, como si fuera estática y permanente, se borra uno de los rasgos fundamentales del conocimiento: su carácter provisional. En la perspectiva de Bruner esos abordajes revisten la forma narrativa y, a la vez que nos interroga, también nos invita a que: "volvamos nuestra conciencia hacia lo que la construcción narrativa impone sobre el mundo de la realidad que crea" (Bruner, 1997: 168).

He aquí un ejemplo formidable de lo que necesitamos reconocer. Las marcas de la forma narrativa en nuestros modos de concebir el mundo y de construir conocimiento disciplinar son materia de análisis y debate en la contemporaneidad. En las posiciones que tomamos con

referencia a esta postura están involucrados nuestros sesgos, que tienen que ver con nuestra historia, nuestra formación, nuestras experiencias y, también, con nuestra capacidad para desarrollar esa conciencia de la que habla Bruner que, desde mi punto de vista, es sin duda una conciencia epistemológica. El conocimiento es una construcción provisoria que se produce en un marco epistemológico que también lo es. En él se toma posición sobre cómo el conocimiento se construye, se valida, se interpela y se vuelve a construir. Cuando enseñamos sin ver o reconocer estos niveles de construcción del conocimiento, cuando enseñamos haciendo de cuenta que "el mundo es plano", nos alejamos de modo sistemático de las oportunidades que ofrece el pensamiento disciplinar que son, ni más ni menos, aquellas que otorgan las herramientas que permiten seguir construyendo conocimiento y, por ende, posiblemente las únicas que valga la pena enseñar.

MIRA EN PERSPECTIVA

La enseñanza poderosa mira en perspectiva porque enseña a cambiar de puntos de vista. Aun en el caso contundente de un enfoque teórico prolífico y de gran actualidad, es posible mostrar que es materia de debate y que el tal enfoque es discutido por quienes tienen otro o permanecen en otra tradición de investigación. Vale la pena también mostrar cuál era la perspectiva de quienes abordaban la misma problemática en el pasado, con otros marcos de referencia, entendiendo las fortalezas de uno y otro análisis. Aquí también recurrimos a Bruner cuando sostiene que: "El significado de cualquier hecho, proposición o encuentro es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye. [...] Entender algo de una manera no evita entenderlo de otras maneras" (Bruner, 1997: 32).

Si consideramos esta dimensión desde una mirada más puntual, encontraremos que siempre intentar mirar con los ojos del otro amplía la mirada. Cuando nos remitimos a las actividades que llevan a cabo nuestros alumnos y les sugerimos que revisen la producción de un compañero con el propósito de enriquecerla, los estamos invitando a pensar de un modo diferente. Quiero dejar bien claro aquí que no me estoy refiriendo a aquellas situaciones en que se propone

un ejercicio de corrección según una resolución modélica, donde la corrección del compañero podría ser idéntica a la autocorrección, o a la realizada por el docente de modo mecánico, solamente a los efectos de decidir si el ejercicio estaba bien o mal, o en qué consistía el error de resolución. Muy diferente a ello, estoy pensando en aquellas situaciones en las que, en ausencia de una resolución modélica, porque la naturaleza misma del problema no la admite, en determinados momentos del proceso los profesores sugieren trabajar con el otro como una manera de cambiar de punto de vista y enriquecer la tarea de todos. Reconocer la producción que realizó el compañero, entender sus intenciones, analizar las decisiones tomadas y adentrarse en la calidad de la producción para ofrecer una perspectiva diferente y de enriquecimiento, constituye, probablemente, una de las oportunidades más interesantes que el trabajo escolar puede ofrecer, aprovechando el valor de la heterogeneidad social y cultural que hay en la mayoría de los grupos.

Este tipo de propuesta puede ser explotada, a su vez, creando otros niveles de complejidad. En una evaluación parcial realizada a los alumnos de Tecnología Educativa, de la carrera de Ciencias de la Educación,⁶ les solicitamos que, en primer lugar, formularan una pregunta y realizaran una reflexión sobre un polémico artículo periodístico aparecido unos días antes del parcial, referido a la obligatoriedad del uso de cierta tecnología en una universidad de Estados Unidos. Esa reflexión debía ser entregada a un compañero quien, asumiendo el rol de tecnólogo educativo, elaboraría un plan con cinco estrategias para la implementación de esa misma tecnología en determinada escuela; el plan debía ser entregado al director de la escuela. Luego, asumiendo el rol de director, se debía aceptar o rechazar el plan propuesto fundamentando la decisión en diferentes categorías teóricas. El parcial terminaba con una invitación a la reconstrucción del proceso y a la formulación de un interrogante original para el campo de la tecnología educativa. En este parcial, que sin duda es complejo no solamente en su formulación sino también en la resolución, el trabajo de producción es disparado por un

⁶ Esta experiencia fue realizada en 2008, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

alumno que luego lo entrega a otro para, sobre ese pilar, construir propuestas y análisis desde la perspectiva de dos roles diferentes: el de tecnólogo educativo y el de director de la escuela. Cada rol exige una mirada diferente y cada instancia de resolución tiene que lograr un grado de coherencia con la anterior. La producción se enriquece y amplía cuando las diferentes perspectivas son explotadas, para ser luego fundamentadas en el nivel de la teoría y reconstruidas en un ejercicio de orden metacognitivo, que vuelve al plano de la teoría para solicitar un interrogante de nuevo tipo como actividad creativa final. No hay respuestas modélicas para esta evaluación, sí el desafío de generar criterios explícitos para la evaluación que ayuden a pensar en la producción realizada y a mejorarla, por ser necesario o porque los propios alumnos sienten el deseo de hacerlo. Los alumnos que participan en estas propuestas evaluativas saben que no constituyen un mero ejercicio de aplicación, sino una aproximación a las prácticas profesionales. Esas que exigen, a diario, pensar desde la perspectiva del otro, para entenderlo, educarlo o trabajar con ella o él. Las profesiones exigen esa mirada compleja y en perspectiva, a diario. La enseñanza poderosa mira en perspectiva porque eso es, ni más ni menos, lo que la realidad y la conciencia crítica requieren, cada día, de todos nosotros.

Hay otro ejemplo que me resulta importante traer aquí y tiene que ver con una tendencia pedagógica actual: la enseñanza a través de casos (Wasserman, 1999). El trabajo que proponen Shulman, Lotan y Whitcomb (1999) para el desarrollo de casos en grupos que se distinguen por la diversidad nos permite también entender esta mirada en perspectiva. Entre los casos que ofrecen las autoras, hay uno titulado "¿Cuándo intervenir?" que me interesa particularmente. Se refiere a la situación que atraviesa una maestra que ha llevado adelante con sus alumnos un trabajo de investigación en el cual cada uno, que profundizó un tema, asume el rol de especialista para presentar a los compañeros los resultados obtenidos. En esa presentación una niña, con evidentes problemas de autoestima pero que ha realizado la tarea con gran dedicación, comete un error. Aquí se expresa el dilema moral que caracteriza los casos bien planteados en la figura del docente, que tiene que decidir si interviene o no. Cualquiera de las dos posiciones tiene consecuencias que se vuelven evidentes al

ponerse en los zapatos de la maestra para decidir qué hacer. Aquí no solamente es posible poner en juego diferentes enfoques teóricos sino también vivir el clima de tensión implicado en la toma de la decisión y, además, hacerse cargo de las consecuencias morales de la decisión tomada. En el devenir del caso, la maestra en cuestión no interviene y además queda claro que el error cometido era aparente, dependiendo, precisamente, de la perspectiva desde la cual se lo interpretara.

Pienso en todas las oportunidades que podemos crear para mirar en perspectiva si simplemente analizáramos cómo se vería desde el lugar de otro, y en cuánta potencia podríamos lograr a través de nuestras propuestas de enseñanza. En este sentido, y para finalizar con este rasgo, quiero referirme al valor del mirar en perspectiva para la propia propuesta didáctica. Ya he mencionado el fundamental aporte de Edith Litwin desde la configuración metaanalítica, que nos enseñó que era posible reconstruir en otro plano lo recientemente vivido en clase. Esta inspiración nos ilumina para entender que, cada vez, es posible "salir" de la clase o de la práctica de enseñanza tal como se está desarrollando y, simplemente, "mirar" aquello que se está haciendo. No hacerlo es creer que la propuesta y la clase nos *degluten* –me permito aquí una licencia idiomática– cuando, en realidad, no lo hacen. Cuando la clase es mi creación y siento que la controlo, entonces no me puede deglutir. Suelo –y adoro hacerlo– salir del aula en el transcurso de la clase para volver a entrar y preguntarles a mis alumnos: ¿qué pasó hasta acá? ¿Qué hubiese pasado si lo hubiéramos encarado de otro modo? ¿Cómo hubiese sido si en lugar de trabajar con el caso les hubiera explicado la teoría para que luego la aplicaran en un ejercicio de respuesta única? ¿Cómo hubiese sido si en lugar de estar aquí hubiéramos ido a la calle a relevar y documentar los problemas de la gente real para luego generar con ello un proyecto? Las posibilidades son infinitas; la conciencia que crea el hecho de mirar la enseñanza como objeto es única. Da a los alumnos, a través de mirar en perspectiva la propuesta pedagógica, la posibilidad de saber que hay otros modos de enseñar y, al hacerlo, los docentes construimos espacios de libertad también respecto de nosotros mismos.

ESTÁ FORMULADA EN TIEMPO PRESENTE

La enseñanza poderosa se piensa en tiempo presente y "se piensa" quiere significar se crea, se inventa, se concibe, se formula, se diseña... Aquí hay una pregunta obligada: ¿pero ese "se piensa" no quiere decir entonces que "se planifica"? La respuesta es compleja. En un cierto sentido sí. La enseñanza poderosa es un acto de creación que controlamos como docentes. Pienso la clase que voy a dar, la trabajo, la sueño la noche anterior, la vuelvo a pensar mientras manejo mi auto camino a la facultad, en general la "dibujo" en una hoja que revela la estructura a través de sus momentos e hitos principales. En esa hoja está aquello que considero sustantivo, aquello que difícilmente estaría dispuesta a cambiar en función del devenir de la clase o que, en todo caso, haría lo posible por sostener. Pero sigue estando concebida en tiempo presente. La anticipación aquí es la propia de los momentos de preparación que ocurren, en general, no más de 48 horas antes de que la clase tenga lugar, que cobran tensión en las últimas 24 horas y que llegan a su punto más alto en las últimas dos. Para quienes como Sarason (2002) creen que los docentes somos artistas de la representación, también se juega el pánico escénico. En esa anticipación tensa sin duda hay algo que podríamos llamar planificación de la clase, en el sentido de concebir acciones que llevaremos a cabo: voy a hacer o no una o más presentaciones, en qué momento; voy a indicar una o más actividades individuales o grupales, en qué momento; voy a hacer referencias teóricas, cuáles; voy a plantear interrogantes críticos, en qué momento; voy a usar materiales, cuáles, con qué sentido; voy a hacer síntesis, no voy a hacer síntesis; voy a recuperar lo que estamos haciendo en un nuevo plano de análisis, cuándo...; estas son algunas de las decisiones que intento anticipar sabiendo que las puedo modificar pero que hay cuestiones sustantivas que tienen que suceder para que mi propuesta de enseñanza tenga sentido, para enseñar lo que me he propuesto.

Hay otro aspecto en el que este pensar la clase no quiere decir "planificar" al modo en que la planificación fue definida por la didáctica clásica. Si la planificación es una secuencia de hierro que atiende a un objetivo inamovible, si además se piensa en febrero para enseñar en junio, si adicionalmente sirve para enseñar mañana, en un año o

en cinco, entonces no es la planificación de la que estamos hablando. Es la planificación que creemos hay que desterrar como concepto, la que circunscribe nuestra capacidad de crear y la que deja de reconocer lo que sucede en la realidad, atrapada en una racionalidad técnica y de carácter ficcional que nos lleva a creer que enseñamos cuando en realidad hacemos como si enseñáramos, amparados en aquello que se debería hacer pero sin entender si ello tiene o no conexión alguna con la realidad.

Superada la concepción clásica y tecnicista, voy al punto que considero crucial. Concebir la enseñanza en tiempo presente quiere decir pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos. Y eso requiere, ni más ni menos, que trabajar en tiempo presente cada propuesta, cada clase que se va a dar, cada evaluación.

Los niños y jóvenes viven inmersos en la realidad social y cultural. Los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión y los entornos tecnológicos para aquellos que tienen acceso, crean una realidad de tiempo presente que para ellos es de alto impacto y genera nuevas formas de subjetividad. Hoy, las redes sociales arrasan a la hora de construir espacios que para muchos de nuestros alumnos son tan genuinos como en otros tiempos lo fueron el barrio, la plaza o el club. Para ellos hay "vida" ahí, ocurren cosas,⁷ las relaciones se desarrollan, el otro se vuelve menos extraño cuando cuenta qué está haciendo o publica cómo se siente. Cuando llegan a la escuela, en ocasiones pueden sentir que la vida se interrumpe para dar lugar a un desarrollo de temas que no tienen nada que ver con ese mundo en el que viven. Esto no pasa siempre y no necesariamente es así. Pero en muchas oportunidades lo que sucede en la escuela es vivido como artificial frente a lo que sucede afuera, y da lugar a una sensación de ajenidad que se convierte en un obstáculo para la comprensión y el aprendizaje.

Afirmar que la enseñanza poderosa está formulada en tiempo presente es volver al primer rasgo, es decir, a sostener que debe dar cuenta de un abordaje teórico actual: el presente de la disciplina. Esto

⁷ Algunos casos interesantes para considerar son: <www.clubpenguin.com> y <www.mundogaturro.com>.

no quiere decir que el presente de la disciplina sea estable u homogéneo. Es necesario reconocerlo en su provisionalidad, entenderlo en sus debates, poder analizarlo hacia atrás, mirarlo en una perspectiva epistemológica. Pero como docentes deberíamos sentirnos obligados a entender ese presente en tanto construcción y flujo. La propuesta de enseñanza poderosa aborda esa construcción en movimiento para hacer creaciones didácticas. Me permito una suerte de metáfora: si el conocimiento se "mueve", la propuesta de enseñanza no puede estar "fija". Si voy a enseñar un tema como lo enseñé hace cinco años, una luz de alerta debería prenderse para indicarme que algo está fallando.

Importa también pensar en el presente de la institución y del grupo que, por supuesto, significa poder analizarlos a la luz de sus respectivas historias. Esto puede ser muy complejo en docentes que trabajan en varias instituciones o con numerosos grupos. Las condiciones laborales que no garantizan la inmersión ayudan a crear la idea falsa de que una misma clase puede ser preparada para repetir en, por ejemplo, seis grupos diferentes de primer año de nivel secundario en la misma semana.⁸ Esta es otra forma como la escuela moderna de la sociedad industrial se convierte en artificio para una sociedad diferente. Los docentes ejemplares hacen magia, se las arreglan para conocer y entender a cada clase, y recrean las propuestas construyendo potencia en los diferentes grupos. Pero, como todos sabemos, los docentes no recibieron la formación adecuada para ser ejemplares; las condiciones laborales y de desarrollo profesional no los ayudan, y la mayoría repite la clase con la esperanza de que la magia suceda. Pues bien, lamentablemente, sucede muy pocas veces.

El presente de la institución (y la institución, que es omnipresente para las prácticas de la enseñanza que en ella se desarrollan) constituye otro marco importante de referencia. Hice el secundario en la escuela de la dictadura, donde no se hablaba de la dictadura pero se regulaba a su modo. Empecé la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en los primeros años de la democracia recuperada, donde la refe-

⁸ Como referencia a esta situación, véase de Alejandra Rey "'Maestras tax', un problema educativo" [20/03/2011], en: <www.lanacion.com.ar>.

rencia a la recuperación de la democracia era parte la celebración cotidiana. No encuentro mejor modo de expresar lo que pienso que poniendo en evidencia el contraste entre esas dos situaciones. Lo político atraviesa todos los presentes institucionales, pero también lo hacen el enojo y la felicidad, la frustración y el deseo, el miedo y la sensación de libertad. Como consecuencia obvia, no recuerdo haber aprendido nunca en mi vida más que en esos años iniciales en la facultad.

También el presente de nuestros alumnos, configurado a la luz de sus historias, sus familias, los hogares donde viven, las situaciones cotidianas que atraviesan, las condiciones para su desarrollo físico y emocional, y sus preferencias, entre muchísimos otros elementos que definen su presente, constituye el entramado subjetivo que puede ser fértil para la enseñanza, o no. Nuestro desafío es entenderlo y reconocer que es allí donde debemos lograr que el deseo de saber explote, la comprensión tenga lugar y el aprendizaje perdure. Si no lo reconocemos, una vez más diremos que es posible que algunos alumnos aprendan, pero difícilmente sea la mayoría. En general, harán como si aprendieran y, en muchos otros casos, simplemente darán señales más o menos sutiles sobre la banalidad de nuestros rutinarios esfuerzos.

Mirar el presente en términos de la enseñanza poderosa no quiere decir no reconocer el pasado o pensar el futuro. Bien al contrario, es enseñar en tiempo presente, plantados en el medio de la realidad y conscientes de ella, y no parados en el pasado del conocimiento o en el ideal de lo que nos gustaría que nuestros alumnos fueran, desarrollando marcos para el análisis del pasado y herramientas para la construcción del futuro que soñamos.

OFRECE UNA ESTRUCTURA QUE EN SÍ ES ORIGINAL

Seguramente, tuve mucha suerte en el hecho de haber asistido, a lo largo de mi vida, a numerosas clases maravillosas. Clases inolvidables cuya propuesta didáctica tengo tan clara como presente. El punto es que jamás se me ocurriría repetir ninguna, pero, más aún,

no podría ni querría hacerlo. Sé que en esto puede haber un germen de discusión. Especialmente en los docentes jóvenes o los que recién se incorporan a una escuela, la oferta del experimentado que generosamente dice "Te presto mi carpeta" puede generar un alivio que convierte ese gesto en digno de agradecimiento. Si pudiera en este caso dar un consejo, seguramente diría que realicen una lectura rápida y la devuelvan. Se me ocurren también consejos mejores: mirar la carpeta juntos, entendiendo las razones que llevaron a esa planificación; elegir el tema que el docente experimentado considera más relevante y discutir juntos su tratamiento; recordar cómo alguna de las propuestas allí plasmadas resultó en un rotundo fracaso; identificar aquella que sabemos quedó en la memoria de los alumnos; estudiar producciones reales que derivaron de algunos de los proyectos. Por supuesto, cualquier docente diría, inmediatamente, que eso es mucho más carga y que supone un tiempo para el trabajo en colaboración que, en general, no se contempla, reconoce ni remunera. Tendría razón, pero en esa ocasión casi que me animaría a aconsejar en voz baja: "Entonces... mejor no se la prestes".

El carácter original de la enseñanza poderosa tiene varios sentidos, pero uno que me interesa destacar conforme uno de los significados que le da al término el Diccionario de la Real Academia Española: "Que resulta de la inventiva de su autor". Creo en la potencia que viene de haber construido esta propuesta con mano propia. Haberla imaginado, soñado y, a veces, padecido. Como sostuvo una docente en una red social:

El viernes fue mi primera clase con toda la tecnología al servicio de ella. Aunque preparé todo antes, me falló todo, y el plan B también. Luego de un rato superé el obstáculo pero la clase fue un desastre. Los chicos no están acostumbrados a salir del aula a la nueva multimedia y menos a la explicación en pantalla. [...] Mucha frustración y pocas ganas de volver a intentarlo...

Romper la rutina y atreverse a la construcción creativa para la enseñanza, es un riesgo. La docente que expresa su frustración en un foro de colegas lo hace pidiendo ayuda y soporte para volver a intentarlo. Hace público el hecho como primer paso para el análisis.

En el sentido de la enseñanza poderosa que se formula en tiempo presente, ser original es también no copiarse a sí mismo, reconocer cada realidad para construir allí pedagogía. Crear cada propuesta, clase por clase, tiene una cuota importante de riesgo y ese riesgo se siente en el cuerpo. Es un someterse a prueba cada vez y saber que también puede salir mal y que quizás debamos revisar y mejorar. La construcción propia, que nos encarna, es aquella por la que nos podemos jugar, que defendemos en el buen sentido y que, aunque sea modesta, podemos sostener de cara a los alumnos cuando nos interpelan. De nuevo aquí la práctica de la enseñanza es concebida como objeto, una creación del docente que tiene la conciencia de que al ser su creación es suyo el control y con él la posibilidad de enriquecerla y transformarla. La propuesta de enseñanza no es la tradición heredada, aunque nos marque, ni un corsé técnico que nos domina. Es una construcción social que para ser poderosa debe ser también concebida originalmente y que en su orillo conservará, por siempre, la marca de su creador.

Hay un último sentido al que quiero hacer referencia en este punto y es el de la originalidad didáctica. Enseñar todos los contenidos como si fueran iguales, con una estructura explicativa que siempre es inductiva o siempre es hipotético-deductiva, que en todos los casos abre con una presentación y cierra con una síntesis, y que por norma incluye un ejercicio de aplicación cuyos resultados se discuten en grupo... no es ser original didácticamente. Seguramente es haber heredado la tradición clásica y repetirla como dogma y hasta el propio hartazgo. Ser original desde una perspectiva didáctica es pensar que es posible alternar modos de tratamiento, bien emulando o bien yendo contra la lógica de construcción de la disciplina que se enseña; es poder cerrar la clase proponiendo un nuevo interrogante; es poder crear oportunidades para la imaginación; es poder llevar a los alumnos a la calle; hacer que canten en la clase de historia o que pinten en la de biología, porque creemos en la potencia de cada una de esas decisiones en el momento adecuado, lo que no significa, ni más ni menos, que porque entendemos el valor que tiene en términos de los procesos cognitivos que queremos favorecer. Por supuesto, esto no siempre es posible o fácil. Creo que hay que intentar hacerlo de todas maneras y seguir creando originalidad. El alumno que sale

de clase con un nuevo interrogante se va pensando, el que tiene que entender de qué se trata aquello que vivió en la calle también, y así podríamos recorrer cada una de las decisiones mencionadas sin dejar de ver que son solamente una pequeñísima representación de aquellas que podemos tomar en nuestras prácticas cotidianas. Lo voy a expresar en otros términos: qué pasaría si frente a la preparación de la clase dijéramos: "¿Qué voy a hacer mañana para sorprenderlos?". Es obvio aquí que no hablo del efecto sorpresa del "Saquen una hoja" para evaluar, aunque sí podría remitir al invitar a los alumnos a que saquen una hoja para escribir lo que piensan ese día o hablar de sí mismos, sorpresa que deja al profesor Marin de la maravillosa película de Laurent Cantet *Entre les murs*⁹ (Francia, 2008) casi al borde del abismo pedagógico. Pero, concretamente, intento decir que *sorpresa* aquí quiere decir que voy a enseñar de un modo que no había enseñado antes para que quieran ir a la biblioteca a seguir leyendo, para que en el recreo hablen de lo que descubrieron, para que corran a mi próxima clase, en definitiva, para que ese deseo de aprender sea el motor de la educación formal y no la obligación de cumplir con un ritual envejecido.

CONMUEVE Y PERDURA

Cuando la enseñanza es actual y originalmente concebida, ayuda a pensar y a ver en perspectiva, y deja marcas que perduran. Los maestros que nos transformaron aparecen a través de reconstrucciones que miran hacia atrás (Jackson, 2002). Los relatos de los maestros que vuelven a mi memoria lo hacen a través de marcas en las que me reconozco como educadora. Cuando los reconozco, del mismo modo que esos momentos fuertes de mis propias clases, aparecen junto a una profunda emoción. Generalmente, me apasiono en clase, y en ocasiones me emociono, y he visto a más de un alumno llorar de emoción también. No digo que esto deba suceder, digo que a mí me sucede y que ya no me provoca la incomodidad de hace algunos años.

⁹ Véase: <www.imdb.com>.

Entiendo que apasionarse y emocionarse refleja, ni más ni menos, que el docente está involucrado y que no le da lo mismo dar clase que ser contador público. La enseñanza me conmueve y espero que lo mismo les suceda a mis alumnos, de los que espero que se vayan de clase pensando y sintiendo.

Peter Woods (1998) introduce su libro sobre etnografía en la investigación educativa hablando de sí mismo, contando aquellos datos de su vida y carrera que permiten entender su pensamiento. Este es para mí uno de los relatos más conmovedores que existen sobre la docencia. En uno de sus fragmentos más impresionantes dice:

Aún recuerdo mi primera experiencia en esa escuela. De pie al fondo del salón de reuniones, maravillado frente a la visión de trescientas cabezas de reluciente cabello, y casi conteniendo el aliento cuando empezaron a cantar... fue uno de los sonidos más hermosos que jamás haya escuchado. Yo era un graduado sin experiencia, y me esforcé por abrirme paso a lo largo del trimestre, enfrentándome a tareas tan arcaicas como el trenzado de rafia, la manufactura de manteles y la elaboración de cadenas de margaritas, encantado y sorprendido al mismo tiempo. Los niños me cautivaron, y se esforzaron por conectarme con la cultura de aquella escuela; qué hacer con ellos, y cómo lo conseguían otros docentes, de un modo tan eficaz y sencillo, eran cosas que suponían un tremendo misterio para mí. Incluso entonces, desde mi ventajoso punto de vista como adulto y maestro en la Escuela Collingwood Junior, la escuela me parecía un lugar totalmente distinto de aquella institución clasista en que pasé mis primeros años de estudiante. Había algo muy noble en el hecho de enseñar a los alumnos a aprender, y ellos tenían ganas de complacernos, de compartir cosas con nosotros y de sonreírnos (Woods, 1998: 18 y 19).

He leído este relato en clase, con educadores que realizan investigación educativa, a los efectos de reflexionar sobre aquellas cuestiones que recorren nuestra biografía escolar y, por tanto, nos atraviesan a la hora de construir las preguntas de nuestra indagación, que –sostengo– son las que nos persiguen desde esas mismas marcas biográficas y que vamos resignificando a medida que sabemos más profundamente. Al leerlo hubo alumnos que se conmovieron, que pensaron desde allí en las razones por las que habían elegido

la docencia o la investigación educativa como camino. Creo que ese momento de conmoción es revelador a los efectos del aprendizaje. Es un modo de poder decir "ahora entiendo", ganando en conciencia cognitiva a través de la emoción.

¿Hay riesgo? Sí. Y hay que estar preparado, profesional y emocionalmente hablando, para poder controlarlo. Provocar un grado de angustia inmanejable, por dar un ejemplo, no favorecería el aprendizaje sino que crearía un obstáculo. O la situación traumática provocada por una propuesta de enseñanza puede dejar una huella que borre todo logro en términos de aprendizaje. Aquí volvemos sobre un punto anterior: es el docente quien controla la propuesta, no a la inversa, y al hacerlo construye cuidados y protecciones para que el riesgo no sea para los alumnos. Desafortunadamente, las prácticas de la enseñanza tal como se llevan adelante en general ayudan a generar más angustia y traumas de lo que quisiéramos reconocer, y sin que esto quede en evidencia. A diferencia de ello, el docente que conmueve es el que está comprometido y que por ello mismo entiende que sus alumnos aprenden en el marco del cuidado, corriendo riesgos moderados que son motores para el aprendizaje, pero que jamás los dejarían expuestos a una situación cuya responsabilidad y control el propio docente no pudiera asumir.

La enseñanza poderosa entonces:

- Da cuenta de un abordaje teórico actual.
- Permite pensar al modo de la disciplina.
- Mira en perspectiva.
- Está formulada en tiempo presente.
- Ofrece una estructura que en sí es original.
- Conmueve y perdura.

Siendo así, la enseñanza poderosa es perdurable y tal vez en ello se constata su potencia. Por esta razón, he elegido construir este capítulo sobre la base de lo que ha sido en mi vida como alumna, docente e investigadora, la enseñanza poderosa. La clase con el artículo de Islandia, aquella en la que Aldo Severi pintó, la comprensión súbita de Enrique en clase, el relato de Edith Litwin sobre las clases de Julio Payró, configuran los objetos sobre los que empezamos a construir

estos rasgos. Presento aquí también un modo de aproximarse a la construcción de conocimiento didáctico. Lo profundo, digno de ser recordado –y recordado efectivamente– es el material con el que construimos, de modo interpretativo, dimensiones de análisis que nos permiten mirar las prácticas de la enseñanza en un modo distinto. Salta a la vista que, tal como hemos dicho de la secuencia didáctica de la clase, también este capítulo podría haber sido construido de modo diferente: presentando los rasgos de la enseñanza poderosa y luego dando ejemplos, incluso más ilustrativos o conceptualmente más adecuados que aquellos que vienen a nuestra memoria. Pero aquí es donde aparece representado aquello que es el centro del enfoque que quiero compartir. Eso, seguramente, sería correcto, pero difícilmente sería poderoso. La potencia de la enseñanza aparece cuando ayuda a reconstruir lo conocido, lo pensado, lo aprendido previamente; cuando interpela el sentido común y el mal sentido en el acercamiento a la sabiduría. Esta concepción requiere que desarrollemos propuestas que den cuenta de ella de modo coherente. Y aquí es donde volvemos a mirar hacia atrás para decir, entonces, que la enseñanza poderosa también se distingue por su coherencia. Es posible poner en juego un análisis de la coherencia en cada clase, para analizar nuestras prácticas críticamente y enriquecerlas de modo sistemático. Esto exige descentrarnos de la situación de estar enseñando y mirar la clase a la luz de su enfoque didáctico, para entenderlo e interpelarlo en su consistencia, para reconstruirlo y seguir generando conocimiento acerca de las prácticas de la enseñanza. En estos recorridos por las prácticas de la enseñanza, es posible reconocer la coherencia o su ausencia.

Son muchos los docentes que declaman un enfoque novedoso y dan clases que son clásicas desde una perspectiva didáctica. Es justo decir que, seguramente, los pedagogos tenemos una enorme responsabilidad en que esto suceda, por el hecho de haber construido abordajes teóricos que son lindos de contar pero que no tienen nada que ver con aquello que sucede en las prácticas reales; o por haberlos desarrollado sin referencia a los problemas e interrogantes de aquellos que sí llevan adelante las prácticas (Carr, 1996), proporcionándoles, y hasta a veces imponiéndoles, floridos marcos conceptuales vacíos de sentido. Afortunadamente, siempre quedan aquellos que nos iluminan desde su propia coherencia:

El pasado docente continúa siendo una fuerza activa en la propia vida o puede llegar a serlo mediante un proceso de reflexión, meditación y reconstrucción imaginativa. También es una fuerza plástica por cuanto es susceptible de ser modificado en virtud de la reinterpretación. Cambiamos nuestra opinión acerca de nuestro pasado docente (como lo hice yo mismo en el proceso de escribir el último capítulo) y al hacerlo lo recreamos (Jackson, 1999: 133).

Siento que la idea de que el pasado docente es susceptible de ser modificado en virtud de la reinterpretación es una de las más fuertes nociones pedagógicas que haya leído alguna vez. Afirma que el pasado puede cambiar a través de un proceso interpretativo y condensa un enfoque que, en lugar de centrarse en la planeación, mira la propuesta ocurrida y recordada. Es liberadora, al darnos la oportunidad de recrear, y es ética, porque al liberarnos nos compromete con la reflexión sistemática y la reconstrucción que pone en juego la imaginación. Pero, por sobre todo, revela la coherencia del propio Jackson, que formula la idea en el propio proceso de mirar su pasado docente y así lo expresa. Donde la incoherencia crea fastidio y desilusión, la coherencia es la constatación de una práctica ética que gana profundidad cada vez que se revisa a sí misma para volver a inventarse.

Empecé este capítulo diciendo que presentaría un marco didáctico con el que recorrer las múltiples y ricas posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Con él comenzaré a transitar a partir de ahora las mismas.

3. TECNOLOGÍA EDUCATIVA CON SENTIDO DIDÁCTICO

En los escenarios de la contemporaneidad, las tecnologías de la información y la comunicación, entramadas con la cultura y el conocimiento, generan hoy más que nunca posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa. Enseñar aprovechando estas enormes oportunidades implica pensar, especialmente, en su sentido didáctico, de modo tal de acercarnos a la creación de propuestas originales clase a clase, a la enseñanza de abordajes teóricos actuales, a planteos que permitan pensar al modo de la disciplina, a mirar en perspectiva y conmover a nuestros alumnos, a la vez que dejar huellas perdurables. Recorreré en este capítulo algunas cuestiones y propuestas que, de la mano de las tecnologías, nos acercan a la enseñanza poderosa.

LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO POTENCIADA POR LAS TECNOLOGÍAS

El desarrollo de diversas perspectivas teóricas, que afirmaron el carácter de construcción de aquello que conocemos, constituye uno