

La clase: un espacio estructurante de la enseñanza

Liliana Olga Sanjurjo ¹

Resumen

La Didáctica ha sido un área un tanto desprestigiada en el Nivel Superior. Esa postura, que suele oscilar entre una posición academicista en cuanto a la disciplina a enseñar, y una artesanal en cuanto a los conocimientos pedagógicos y didácticos, ya no es sostenible, por lo menos desde fundamentos teóricos. Tanto los enfoques tradicionales, como los que cuestionan desde supuestas posiciones críticas la ayuda pedagógica, han obturado la discusión y la producción de aportes.

Entre los múltiples aspectos que podrían abordarse dentro de la temática del simposio, la organización de la clase es una preocupación central. La clase, entendida desde el enfoque tradicional como el dispositivo a través del cual el docente deposita en el alumno conocimientos estructurados a modo de “amoblamiento”, intentando informar, dar forma a las estructuras cognitivas de los estudiantes, ha sido objeto de múltiples cuestionamientos fundamentados.

Summary

Didactics has been somehow discredited within higher education. That attitude, which usually oscillates between academic formalism, in respect to the subject to be taught, and a non-formal approach, in respect to pedagogic and didactic knowledge, is no longer sustainable, at least on a theoretical basis. Traditional approaches, as well as those which question pedagogical aid from supposedly critical postures, have obstructed the discussion and the making of contributions.

Among the multiple aspects that could be dealt with regarding the symposium theme, the organization of the class is a primary concern. The class, which a traditional approach would define as the device through which the teacher “stacks” the students with structured knowledge as if they were bookshelves in an attempt to inform and shape the students’ cognitive structures, has raised some well-founded objections.

Due to a certain “curvature of the stick”

A causa de cierto efecto de “curvatura de la vara” se ha producido un vaciamiento de este espacio que, en la organización de los tiempos, espacios y agrupamientos de las instituciones educativas, continúa siendo central para la enseñanza y para el aprendizaje del contenido escolar. Desde estas consideraciones se intentará recuperarla como posible lugar para el trabajo teórico y conceptual, a través del cual y ayudado por diversas estrategias, el docente realiza una tarea didáctica para que el contenido sea comprensible y riguroso a la vez.

Palabras claves: Didáctica - Enseñanza - Comprensión - Clase - Problemas - Desafíos.

effect, there has been an emptying of this space that continues to be fundamental for the teaching and learning of the school contents, as regards the organization of times, spaces and groupings of the educational institutions.

Taking this considerations into account, there will be an attempt to recover the class as a plausible space for theoretical and conceptual work, through which, and with the aid of diverse strategies, the teacher follows a didactic approach so as to make the contents comprehensible and rigorous at the same time.

Key words: Didactics - Education - Comprehension - Class - Problems - Challenge.

Fecha de Recepción: 13/06/2011
Primera Evaluación: 28/07/2011
Segunda Evaluación: 18/08/2011
Fecha de Aceptación: 18/08/2011

Introducción

El tema convocante a este panel nos ubica en una problemática abordada con creciente interés en las últimas décadas, tanto en proyectos de investigación, en ensayos y en reuniones científicas como en propuestas de prácticas alternativas en el aula, de formación docente y de políticas educativas.

Tradicionalmente la preocupación por la Didáctica y por la formación didáctica de los docentes fue exclusiva de los niveles de escolaridad dedicados a los niños, lo que tiene que ver con la universalización de la escuela primaria. El pre-concepto que jóvenes y adultos pueden apropiarse de conocimientos complejos sin mediación y sin ayuda pedagógica, aunque ya no resiste ningún análisis fundamentado, todavía atraviesa las prácticas cotidianas en las instituciones educativas y se hace presente en discusiones relacionadas con el fracaso escolar, la deserción en los primeros años, el ingreso, la formación y carrera docente en el Nivel Superior, entre otras.

Por ello, aunque el abordaje de la Didáctica del Nivel Superior parezca ineludible en jornadas de currículo, investigación y prácticas por su aparente obviedad, al estar atravesada por fuertes tradiciones que en la práctica la cuestionan, requiere de una discusión profunda acerca de los *problemas más habituales que se presentan en el nivel*. Este será el primer punto que abordaré.

A continuación, teniendo en cuenta que seguramente estamos reunidos colegas con diverso grado de acercamiento a esta problemática, repasaré algunos *aportes de la Didáctica a la comprensión de la enseñanza*. Comprensión no suficiente para la construcción de la práctica, pero sí condición necesaria o cuanto menos enriquecedora de dicha práctica. Seguramente, muchos de los conceptos y teorías a las que me referiré, son conocidos por ustedes. Este rápido repaso tiene como finalidad hacer explícitos mis propios fundamentos e intentar visibilizar con claridad la estrecha relación que podemos establecer entre los *aportes de buenas teorías y la construcción de buenas prácticas*. Dicho de otra manera, como las buenas teorías resultan altamente prácticas, en el sentido de orientadoras de construcciones didácticas.

Entiendo por *buenas teorías* aquellas aproximaciones que, complejizando el conocimiento existente acerca de una determinada realidad, nos acercan a una mayor comprensión de la misma.

Tomando aportes de diversos autores (Fenstermacher, 1989; Litwin, 1997), entiendo por *buenas prácticas* aquellas que proponen y provocan procesos reflexivos, generan el aprendizaje de relaciones activas con el conocimiento, buscan la comprensión y apropiación significativa por parte de los estudiantes. Todo ello favorecido por un buen clima de aula, por la autoridad del docente ganada a través de su trato respetuoso y de sus conocimientos expertos.

En esa dirección, los autores mencionados distinguen diversas *dimensiones* en las buenas prácticas, en la “buena enseñanza”: la dimensión ética, la epistemológica y la técnica. La dimensión ética se refiere a la actitud de todo buen docente que tiene en cuenta que sus estudiantes son personas que merecen respeto y esfuerzo para hacerles comprensible los contenidos complejos; que además manifiesta confianza en que pueden crecer y mejorar y se compromete en esa dirección. Pero que también toma la responsabilidad de contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Es decir, trabaja para que las instituciones educativas sean un dispositivo más para el cambio y la mejora y no un medio para la agudización de la marginalidad y la reproducción social. Desde la dimensión ética el docente de Nivel Superior tiene un compromiso con el aprendizaje individual de los estudiantes y a la vez social, ya que tiene que implicarse en la formación de buenos profesionales que se desempeñarán en contextos de creciente complejidad. La tensión que esos compromisos suele generar se refleja tanto cuando preparamos nuestras clases como cuando proyectamos los procesos de evaluación.

Desde la dimensión epistemológica se sostiene que el docente no sólo debe saber el contenido a enseñar, sino también los procesos de construcción histórica del mismo; es decir los aspectos epistemológicos de su propia disciplina, ya que ello mejora su nivel de comprensión y facilita la elaboración de

estrategias para hacerlo comprensible. Esa mayor comprensión le permitirá hacer una buena selección, organización y jerarquización del contenido a enseñar. Por ejemplo, conocer en contraposición a qué teorías se construyó la que tratamos de explicar, cuáles fueron los obstáculos epistemológicos que encontraron las comunidades científicas para su desarrollo porque contradecía las creencias arraigadas, ayuda a comprender los obstáculos pedagógicos, además de ser una buena estrategia para facilitar el establecimiento de relaciones de semejanzas y de diferencias, las confrontaciones necesarias para la construcción.

Los aportes a los que haré referencia serán abordados en función de lo que considero continúa siendo un *eje estructurante de las prácticas de enseñanza: la organización de la clase*. Finalmente, intentaré sintetizar los *desafíos* que se desprenden del análisis de los problemas y de los aportes explicitados

Problemas y desafíos en la Didáctica de Nivel Superior

Sin la intención de agotar todos los problemas y desafíos que se presentan, tanto en el tratamiento teórico de la Didáctica del nivel como cuando nos enfrentamos a la resolución de situaciones que nos presenta la práctica, abordaré aquellos que considero más importantes, tanto por el impacto que producen como por su recurrencia.

En primer lugar considero que algunas *tradiciones* persistentes en el nivel han obturado una discusión más profunda y enriquecedora de las prácticas docentes desde la dimensión didáctica. Entiendo

“por *tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones”. (Davini, 1995: 20).

Es conocido el análisis que Davini y otros autores hacen de la tradición artesanal y de la academicista, todavía presentes en las prácticas y discursos que circulan en el nivel.

Concebir la práctica desde la *tradición artesanal* supone considerar la enseñanza como una tarea que se aprende practicándola, al lado de un experto, hasta llegar al trabajo autónomo. Para esta manera de percibir y ejercer la docencia no se necesita una preparación previa especial, ni teorías que le den apoyatura. Se trata de un enfoque altamente reproductor de las prácticas, pero aún hoy muy vigente en las representaciones que circulan en instituciones formadoras.

Pérez Gómez (1995) ubica esta tradición, dentro de la perspectiva práctica, como un enfoque tradicional. De este modo, la práctica docente se adquiere como sabiduría profesional, transmitida de generación en generación, como un conocimiento no verbalizable ni organizado teóricamente, aprendido durante la socialización profesional. Se trata de una cultura profesional no reflexiva, intuitiva y rutinizada. Promueve modelos desprofesionalizantes de prácticas docentes, basadas en el sentido común.

La *tradición academicista* pone el acento en el “docente enseñante”, el que sabe su materia, negando la necesidad de formación pedagógica. Se trata de una tradición habitual en el Nivel Superior. Pérez Gómez distingue dos enfoques dentro de esta tradición: *el enciclopédico y el comprensivo*. En el primero predomina una concepción de enseñanza como transmisión de informaciones y de aprendizaje como acumulación de conocimientos.

“Dentro de este enfoque se confunde al docente con el especialista en las diferentes disciplinas, no se distingue con claridad entre el saber y el saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica en la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas.” (Pérez Gómez, 1995: 400).

Se espera que el docente “posea” el conocimiento, sin necesidad de comprender el proceso de producción del mismo. Se organiza la clase desde una lógica didáctica homogénea: la exposición.

El enfoque comprensivo constituye un modelo superador, respecto del anterior, pero continúa enfatizando la exclusiva importancia en la formación disciplinar. Aunque a diferencia del enfoque enciclopédico, se enfatiza la necesidad de que el profesor maneje relacionalmente los contenidos de su disciplina, se apropie de los procesos de producción de los mismos, y busque el aprendizaje comprensivo por parte del alumno. Por ello se pone énfasis en la formación epistemológica en la propia disciplina y en la enseñanza comprensiva de la misma.

Subyace a la tradición academicista cierto desprecio por la formación pedagógica, a veces extensivo a la práctica docente. Una de las contradicciones de este enfoque es que enfatiza por un lado la formación científica del docente en el contenido a enseñar, postulando por otro lado una formación artesanal en lo pedagógico. Aunque se trata de posturas epistemológicamente enfrentadas, es destacable que en muchas ocasiones son sostenidas simultáneamente por los mismos actores o colectivos docentes.

Al interior de las carreras con distintas orientaciones disciplinares suele negarse no sólo la importancia de la formación pedagógica y didáctica en general, sino que también se desvaloriza la formación en la Didáctica específica y en la práctica docente. Los problemas acerca de la *enseñanza de una disciplina*

suelen estar ausentes como tema de reflexión teórica en las reuniones de Departamento, en los eventos científicos, en las publicaciones especializadas. Los profesores de Didácticas específicas y de Práctica suelen constituir un sub-grupo residual al interior de cada carrera. Algo así como si en las carreras de formación docente se creyese que “el que sabe enseña el contenido, el que no, enseña a enseñar”.

Como señala Escudero Muñoz, “en materia de formación de profesores el principal contenido es el método con el que el contenido se imparte a los futuros o actuales profesores” (Escudero Muñoz, 1993: 129). Si esto es así, la revisión de las propuestas metodológicas al interior de las aulas de formación docente, de la forma en que se enseñan los contenidos es impostergable.

Por otro lado, la *curvatura de la vara* (Saviani, 1987) entre *posiciones tradicionales* y *posiciones crítico-salvajes* acerca de la enseñanza, también ha enrarecido la discusión de los posibles aportes de la Didáctica y de la Pedagogía en el nivel.

Cuando me refiero a *posiciones tradicionales* acerca de la enseñanza estoy pensando en aquellas teorías o prácticas que desconocen los procesos de mediación que se llevan a cabo, tanto durante la enseñanza como durante el proceso de aprender. Es decir, las que consideran que el conocimiento es una entidad (Entel, 1985), una cosa que el docente tiene que depositar en el estudiante. También las que sostienen que el aprendizaje se produce por relaciones mecánicas, disparadas ante el estímulo programado por el docente.

Cuando me refiero a *posiciones crítico-salvajes* acerca de la enseñanza estoy pensando en teorías y prácticas que, partiendo de una crítica a los enfoques tradicionales desembocan en la negación de toda intervención o ayuda pedagógica desde otras perspectivas. Toda intervención es considerada en sí misma tradicional y nociva. El antimetodismo, antipedagogismo, antipedagogismo son presentados como únicas salidas “post- modernas” a los problemas de aprendizaje. Además de agregar oscuridad a la problemática, esta posición evidencia por un lado, un total desconocimiento de las profundas modificaciones epistemológicas en el campo de la Pedagogía y de la Didáctica. Y por otro, recae en posturas teóricas y prácticas que también desconocen los complejos procesos de mediación en la enseñanza y en el aprendizaje. Por esa misma razón promueven el regreso a prácticas tradicionales.

Por ejemplo, poner en contacto a los estudiantes con textos científicos complejos, sin prestar atención a la ayuda pedagógica necesaria por parte de quienes se han apropiado de teorías y conceptos necesarios para la comprensión de esos textos, es una práctica habitual, tanto desde posturas tradicionales como desde las que sostienen que es necesario despedagogizar las instituciones de Nivel Superior.

No todos los problemas que han provocado un cierto descuido por la enseñanza en el Nivel Superior son externos a la Didáctica o a las Ciencias de la Educación. Durante el siglo

pasado el proceso de *psicologización* de sus contenidos, como así también el amplio desarrollo teórico que ha tenido la problemática del *currículum*, si bien realizaron aportes importantes, favorecieron el descuido señalado.

Como señala Lourdes Montero, refiriéndose a la Didáctica:

“Así hemos ido pasando del consenso respecto a la enseñanza y la instrucción como sus objetos de estudio, propio de los cultivadores clásicos de la Didáctica, a la progresiva decantación por el *currículum* como su objeto preferente, dando incluso muestras de una cierta indefinición, explicable quizás por la ausencia todavía de una articulación entre el objeto clásico –la enseñanza y la constelación de términos asociada a ella- y el objeto moderno –el *currículum*-fenómeno considerado más amplio que el primero, al que englobaría, dificultando la delimitación de su espacio conceptual”. (Montero, 2002: 39)

Continúa:

“Como metáfora factible de ser trasladada analógicamente, se me ocurre la del sistema solar en sus distintas explicaciones científicas. Hasta Copérnico, Kepler, Galileo, la Tierra era el centro del Universo y el resto de los cuerpos del sistema giraban en torno a ella. El descubrimiento del Sol como eje alrededor del cual se definen los demás dejó a la Tierra en un segundo plano girando en torno al Sol. La *enseñanza*, la Tierra antes de Copérnico; el *currículum*, el Sol después de Copérnico”. (Montero, 2002: 39)

A mi entender el énfasis puesto en el curriculum permitió no sólo el desarrollo teórico de un nuevo campo, sino contextualizar la problemática como política y no exclusivamente técnica. Pero quizás, nuevamente como efecto de la curvatura de la vara, la tensión se plantea como antinómica y se disputan espacios de poder al interior del mismo campo. Como señalamos más arriba, la problemática acerca del curriculum tuvo más desarrollo teórico que la de la enseñanza, por lo menos desde enfoques críticos y actuales. Hay más especialistas formados en el tema curricular que en la enseñanza. Y eso también define preferencias a la hora de decidir tanto un diseño curricular como su implementación. En los planes de formación docente la Didáctica queda muchas veces subsumida al tema del curriculum, el que pasó de ser un capítulo de la Didáctica, a ser el Sol de la formación pedagógica.

Sumado a ello, las *preocupaciones epistemológicas acerca de la Didáctica* entre muchos de nosotros, especialistas en Ciencias de la Educación, han llevado a centrar los programas de formación en esa discusión, olvidando la enseñanza como problemática práctica. Quizás, también, por exceso de prejuicios antipositivistas resulta difícil pensar la dimensión técnica de la enseñanza desde enfoques alternativos al tecnocrático.

Muchas veces nos encontramos con estos efectos no deseados:

- la Didáctica pasa a ser ignorada o transformarse en un apéndice reducido,

- la Didáctica se centra exclusivamente en la discusión acerca de su estatuto epistemológico,

- la formación en lo curricular se acota al conocimiento y análisis de enfoques críticos,

- no se trabajan suficientemente, durante la formación inicial, contenidos procedimentales, tales como: planificar, elaborar estrategias de intervención, instrumentos de evaluación, recursos.

Con esas ausencias y presencias en el curriculum formador, se corre el riesgo de formar generaciones de docentes muy preparados para la crítica, pero analfabetos para la intervención; que no puedan articular el discurso de la crítica con el de la posibilidad; críticos para el análisis, pero operarios en la intervención. En este sentido, considero importante recuperar, como espacio significativo, la formación teórico/práctica en Didáctica, potenciando sus dimensiones teórica, normativa y utópica.

Por otra parte, ha atentado también contra la necesaria articulación interdisciplinaria el *lenguaje a veces críptico, otras inespecífico*, que solemos utilizar los especialistas en el campo. Una inespecificidad que a veces se confunde con saber de todo y que lleva a los estudiantes a considerar que en las "pedagógicas" se dice siempre lo mismo y a nuestros colegas a experimentar cierto rechazo hacia los especialistas en particular y hacia el campo pedagógico en general. Como señala Lourdes Montero, cierto "afán 'pedagógico' de abarcarlo todo bajo el argumento de que como pedagogos estamos en condiciones de hablar de todo, es una actitud que, en mi

opinión, atenta constantemente contra nuestra credibilidad” (Montero, 2002: 39).

Otra cuestión obturante de la discusión acerca de la Didáctica de Nivel Superior tiene que ver con *pre-concepciones acerca del aprendizaje y de la enseñanza* que, aunque insostenibles teóricamente, perduran en las prácticas, tanto áulicas como institucionales y políticas. Afirmaciones tales como las que se enumeran a continuación siguen estando presentes en prácticas y discursos que circulan en las instituciones del nivel:

-el estudiante del nivel es adulto, por lo tanto no requiere especial ayuda pedagógica,

-los contenidos disciplinares complejos necesitan de competencias, habilidades, condiciones “innatas” o aprendidas previamente,

-las articulaciones entre teoría y práctica no requieren de especial enseñanza, basta que se enseñe por un lado la teoría y por otro la práctica para que el estudiante o futuro profesional pueda relacionarlas cuando se le presenten problemas complejos,

-las ideas previas, pre-conceptos, teorías vulgares son cosas de niños; los jóvenes y adultos ya las han superado.

Convencida de la insolvencia de dichas pre-concepciones, considero que problematizarnos acerca de la Didáctica del Nivel Superior, acerca de la enseñanza en este nivel, adquiere sentido sólo si partimos de la convicción, en primer lugar, que los estudiantes pueden aprender. En segundo, que las instituciones tienen como función sustantiva enseñar contenidos complejos;

por lo tanto que los docentes podemos y tenemos mucho por ofrecer al respecto. En esta dirección es que recuperamos algunos conceptos claves que la Didáctica aporta a la comprensión y resolución de los problemas de enseñanza.

Aportes de la Didáctica a la organización de la clase como eje estructurante de la enseñanza

Nos referiremos, en este apartado, a los *aportes teóricos desde los cuales intentaremos resignificar la clase como un espacio de construcción de conocimientos por parte del estudiante, ayudado por estrategias de enseñanza. Algunas consideraciones acerca de ese espacio, nos permitirán superar su visión como mero lugar físico en el cual desarrollamos los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para entenderla también como espacio pedagógico, de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y desorden, de consenso y conflicto, de encuentro social a la vez que epistemológico.*

Si bien el modo de articular los espacios, tiempos y agrupamientos en las instituciones educativas hace que la clase, como lugar físico donde acontece el proceso a través del cual el docente guía el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sea el más habitual, en esta ponencia entenderemos por clase todo espacio (físico o virtual) donde se encuentran docente, estudiantes y conocimiento.

Por tanto, estamos destacando ya un concepto interesante que la Didáctica aporta a la comprensión de la enseñanza:

el de tríada didáctica, entendiendo por tal una relación siempre mediada por el contenido. La que adquiere sentido 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. Si se desvaloriza alguno de los componentes nos encontramos ante una relación pervertida. Es decir que es otra cosa y no una relación pedagógica.

En el mismo sentido, tomamos también el concepto de transposición didáctica, entendida 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" (Frigerio, 1992: 32). Es decir que comprensión y rigurosidad son dos condiciones básicas en la articulación método-contenido.

A pesar que el concepto de comprensión es sustantivo para la enseñanza, ha sido relativamente poco abordado, tanto en la formación inicial como durante los procesos de desarrollo profesional. Partimos del concepto de 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" (Blythe, 1999: 43)

La enseñanza para la comprensión propone partir de un currículo vinculado con preocupaciones y experiencias cotidianas de los alumnos, para llevarlos a preguntas cada vez más profundas, centrándose en temas de potencial generativo, para lo cual los contenidos deben ser a la vez interesantes para los estudiantes y para el docente y ricos en conexiones.

El concepto de transposición didáctica adquiere sentido sólo si partimos de entender el aprendizaje como algo bastante más complejo y cualitativamente distinto a acumular información o a responder a estímulos, y el contenido como algo distinto a una cosa o entidad que hay que depositar en otro. Lejos de lamentarnos por la complejidad del contenido a enseñar, ya que es precisamente lo que justifica nuestra práctica, es necesario asumir la complejidad del acto de enseñar.

Los estudios acerca del pensamiento complejo aportan claridad al respecto, por lo que puede resultar una guía interesante para la toma de decisiones didácticas, ya que es lo que pretendemos ayudar a que desarrollen los estudiantes.

El trabajo de Lipman (1998) sobre pensamiento complejo y educación, es un valiosísimo aporte para quienes

estamos preocupados acerca de cómo la escuela lleva a cabo su tarea específica, sustantiva: el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores, el pensamiento crítico, complejo, reflexivo, el conocimiento sistemáticamente organizado.

Coincidiendo con Lipman, 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. El pensamiento de orden superior implica razonamiento y juicio. La creatividad y la racionalidad son dos aspectos indisolubles del pensamiento complejo. El pensamiento complejo es a la vez convergente y divergente, puede realizar recorridos en múltiples direcciones. El pensamiento crítico y el creativo son a la vez vigorosos, aventurados e imaginativos.

El desarrollo del pensamiento complejo en el aula se vehiculiza principalmente a través del lenguaje, a través de diálogo cualitativamente superior. “La textura de este diálogo está hilada con un telar lógico y analítico que trenza una trama intuitiva e imaginativa” (Lipman, 1998: 119). El pensamiento complejo supone un diálogo no de palabras, sino entre estilos de pensamiento, métodos de análisis y perspectivas epistemológicas y metafísicas.

La construcción de conceptos y la elaboración de juicios son centrales 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 epistemológico.

Cuando decimos que se aprende por construcción, no hacemos referencia ni al aprendizaje por descubrimiento espontáneo, ni por asociaciones mecánicas. Por lo menos cuando se trata del aprendizaje de contenidos complejos. Conocer algo más acerca de cómo se lleva a cabo ese proceso de construcción lo hará más inteligible para el docente que es quien debe orientarlo.

En este sentido consideramos que los aportes de Aebli significaron un avance muy importante al respecto. Ya en 1968, en su libro *Una Didáctica basada en la psicología de Jean Piaget*, Aebli intenta orientar la *enseñanza desde el enfoque constructivista*. Tomamos de sus aportes el análisis de las *fases en el proceso de construcción* y el concepto de *formas básicas de enseñar*, porque nos parecen valiosos aportes para organizar la clase desde un enfoque constructivista

Podríamos considerar esas fases como un intento de describir los subprocesos que se desarrollan cuando construimos nuevos conocimientos. Las cuatro etapas que menciona el autor, la construcción, la elaboración, el ejercicio

y la aplicación, permiten comprender que se trata de un proceso no lineal, complejo pero a la vez organizable (Sanjurjo, 2003, 2008)

La metáfora de la estructura cognitiva como red resulta interesante para la organización de las estrategias didácticas, por cuanto nos muestra la importancia del establecimiento de relaciones y que el acceso a un nuevo contenido puede hacerse a partir de múltiples entradas. No hay una manera única de articular las formas básicas y las estrategias que ayudarán a construir conceptos y teorías.

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 el problema de la comprensión y 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.

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.

Tanto en las actividades llevadas a cabo por el docente como en las realizadas por el estudiante, hacemos

uso de formas básicas que articulamos de diversas maneras para concretar la enseñanza. En esa dirección resulta interesante el concepto de *forma básica de enseñar que, coincidiendo con Aebli (1988), entendemos como los modos habituales de pensar y comunicar que por su naturalidad constituyen la base de todo aprendizaje y de todo proceso de enseñanza.*

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.

Las formas básicas de enseñar no son estructuras vacías que pueden aplicarse a cualquier situación del mismo modo lineal y mecánico. Son medios de construcción y transmisión del conocimiento que se deben analizar didácticamente y adecuar al contenido que se quiere 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.

Si bien las secuencias didácticas que organiza el docente para resolver la comprensión del contenido no tienen una estructura fija, estable, 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” (Litwin, 1997: 13). 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” (Litwin, 1993: 82).

En la misma dirección, el concepto de *arquitectura de la clase*, entendida como la secuencia de actividades que desarrolla el docente, como rutinas más o menos estable, que persiguen el aprendizaje de un contenido específico y permiten percibir el esquema didáctico asumido, puede resultar esclarecedor. 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 sus anclajes teóricos.

La articulación de los problemas explicitados más arriba con los aportes de la Didáctica a la organización de la enseñanza en general, de la clase en particular, nos permite formular algunos *desafíos para el nivel*:

- Recuperar la enseñanza y el docente como preocupación teórica y práctica
- Resignificar nuestras mejores tradiciones: revisando guiones míticos, recuperando guiones utópicos
- Pensar la clase como una construcción profesional
- Prestar atención a la dimensión ética, política, epistemológica, social y técnica de la enseñanza
- Recordar que si logramos comprensión por parte de muchos estudiantes estamos haciéndoles cumplir una función democratizadora a las instituciones educativas
- No perder de vista que toda iniciación en un nuevo nivel y/o una nueva disciplina supone siempre un proceso alfabetizador complejo
- Discutir si la problemática de la inclusión no debería ser abordada también en el Nivel Superior, sin desconocer la tensión central entre compromiso individual con el estudiante y el social relacionado con los títulos que se otorgan

Notas

¹. Doctora en Humanidades y Artes, Mención Ciencias de la Educación. Profesora titular de Residencia Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación-UNR. Investigadora y docente de Seminarios de Post-grado en dicha Facultad, en otras universidades nacionales y de otros países. Fue Supervisora de Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe, Rectora y Profesora del IES “Olga Cossettini” de Rosario. Autora de numerosos artículos, libros sobre temas de su especialidad.

Domicilio: 9 de julio 16- Rosario (2000) TE 0341 4240119 Mail: lilianasanjurjo@sinectis.com.ar

Institución de pertenencia: Facultad de Humanidades y Artes- UNR.

Bibliografía

AEBLI, H. (1992). *Una Didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.

BLYTHE ET AL. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

ENTEL, A. (1985). *Escuela y Conocimiento*. Buenos Aires: Flacso.

ESCUADERO MUÑOZ (1993). “Generalidad didáctica y residuos temáticos de indeterminación”. en Actas del Congreso de *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Universidad de Santiago de Compostela.

FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza. I*. Barcelona: Paidós.

FRIGERIO, G. et al. (1992). *Currículum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GIMENO SACRISTÁN, J. y Pérez Gómez, A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires: Paidós.

MONTERO, L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional*. Rosario: Homo Sapiens.

SANJURJO, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.

SAVIANI, D. (1987). “Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara”. En *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Año V, N° 8.

TRILLO, F. y SANJURJO, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario: Homo Sapiens.