EL OFICIO DEL DOCENTE EN EL BORDE DEL CURRÍCULO

6

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

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

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

-más o menos cooperativas y solidarias-, el vínculo con el conocimiento y el lugar de la educación. Las escuelas son por definición instituciones optimistas: su base es una plataforma en la que se reconoce que los estudiantes aprenden, que el universo cultural se pone a su disposición para desafiarlos e invitarlos a pensar, que obrar bien es su sino y su condición moral. Si pudiéramos imaginar una escuela que se desarrolla, que compite con los diferentes entornos proveedores de conocimiento sin salir derrotada -nos referimos a competidores tales como los medios de comunicación masiva o internet- seguramente contemplaríamos a la escuela como una institución profundamente dinámica, reinventándose a sí misma a cada paso y poniendo en cuestión cada conocimiento adquirido.

Sin embargo, en las escuelas aprendemos, en más de una oportunidad, a ver el mundo desde una sola perspectiva. La selección curricular, para bien o para mal, tamiza nuestras experiencias y nos conduce a una apreciación particular del mundo. Apreciarlo de manera diversa, entender su complejidad y orientar el análisis desde múltiples propuestas nos ayudan a vivir de manera enriquecida y actuar en él de modo inteligente.

Podemos reconocer, entonces, tratamientos de temas y miradas disciplinares que alientan un solo enfoque, a veces unilaterales o incluso erróneos o esquemáticos. También reconocemos críticamente que, en más de una oportunidad, por ejemplo, en los espacios dedicados a la enseñanza de la historia, por una parte, el estudio de los héroes de la patria orienta a los estudiantes a una apreciación histórica signada por la valoración de sus vidas como ejemplares y por otra, se describen los enfrentamientos y luchas entre los pueblos alejándose de los análisis económicos o sociales que les otorgarían sentido. El tratamiento de la matemática, más allá del conocimiento de las operaciones básicas, al plantear problemas, en ocasiones diseña una matemática de ficción que reproduce pseudoproblemas cada vez que los estudiantes se ven compelidos a tratar con caramelos que se reparten en partes iguales. En las experiencias estéticas de las escuelas raramente se conduce a la apreciación: los estudiantes pintan, cantan, pero sus mentes no son educadas para apreciar las obras pictóricas o musicales. Entendemos que incorporar nuevas formas de apreciación, desde la óptica curricular,

permitiría alentar maneras diferentes de conocimiento trabajando desde el múltiple perspectivismo y del conocimiento enriquecido. Se trata de aprender a ver el mundo desde una perspectiva estética -como una perspectiva más- y también de diseñar de una manera diferente los aprendizajes en los diversos campos de conocimiento.

En el fluir del conocimiento se producen situaciones nuevas. Los niños y los jóvenes saben mejor y más rápido que los docentes cómo obtener información en los entornos virtuales, son vitales y entusiastas a la hora de iniciar un proyecto nuevo, a diferencia de sus maestros, que a menudo expresan serias resistencias. Las expresiones del fluir tienen que ver sustantivamente con el conocimiento inacabado y con los desafíos cognitivos que implica pensar problemas genuinos que no tienen soluciones algorítmicas sino procesos de descubrimiento que se plasman en la reflexión personal y su creatividad.

Es posible pensar en espacios de un nuevo tipo en el marco de los diseños curriculares: espacios de conocimiento que rompan las perspectivas disciplinares sin dejar de ser conocimiento científico, espacios en los que los problemas de las ciencias, la técnica o la cultura puedan ser abordados recurriendo a saberes de los diferentes campos pero sin la metodología, tratamiento o recorte que propone el currículo. Un ejemplo posible es la creación de laboratorios o talleres de pensamiento científico, problemas matemáticos, estudio y resolución de problemas técnicos o ambientales, etc. Las posibilidades de que la situación problemática se conecte, luego, con los diferentes temas del currículo son altas y dependerán de la fuerza de los interrogantes, de las inquietudes que abran en cada uno de los estudiantes.

La creación de los laboratorios de ciencias en las escuelas forma parte de los proyectos que intentan una aproximación diferente a las ciencias naturales. En la mayoría de los casos se diseñan experimentos y se establecen relaciones entre lo que se observa y la descripción científica de un hecho, un proceso o un problema. Generan un espacio en el que mediante una estrategia distinta a las tradiciones de la enseñanza en el aula, se estimula el pensamiento científico. Se trata, además, de encontrar una propuesta diferente para el desarrollo del currículo.

LOS LABORATORIOS DE CIENCIAS SOCIALES EN EL DISEÑO CURRICULAR

Reconocemos que, si se trata científicamente un tema o problema, debemos describir, comparar, clasificar, argumentar, hipotetizar, cuestionar, llevar a cabo procedimientos planeados, evaluar, concluir, sintetizar, generalizar, registrar lo observado, redactar conclusiones y comunicarlas oralmente, etc. En síntesis, en el diálogo y en las clases de ciencias se estimulan valiosas maneras de pensar y adquirir conocimientos científicos. Pero entendemos que no son solamente las clases de ciencias naturales ni los experimentos las únicas ocasiones que promueven estos espacios. Se pueden pensar los laboratorios para tratar temas y problemas relevantes de la sociedad y la cultura. Nos proponemos aquí caracterizar estas propuestas para el desarrollo curricular.

¿Por qué un laboratorio?

En primer lugar, reconocemos que las razones por las que se desea instalar este espacio pueden ser diferentes. Entre otras, podemos sostener que se adopta porque se pretende diseñar un espacio de reflexión, presentación de un problema, la búsqueda de su solución o simplemente su análisis y tratamiento. Se intenta romper con la rutina de presentar un tema, profundizar en él y verificar los aprendizajes de los estudiantes; incorporar un espacio lúdico para pensar, libre de convenciones; organizar una propuesta de trabajo no graduada, esto es, romper la división en grados escolares, etc. Es posible que el laboratorio que diseñemos satisfaga una o varias de estas razones.

En segundo lugar, entendemos que diseñar un laboratorio en problemáticas sociales implica una mirada diferente de hacer ciencia y rompe la idea de un espacio para una asignatura por su impacto en la manera de llevar a cabo la propuesta de enseñanza. En estos casos, la integración entre temas de diferentes disciplinas se ve favorecida, en tanto se trata de problemas reales o de valiosa significación.

La analogía con los experimentos del laboratorio nos muestra el valor de adoptar para el análisis un hecho con el objeto de desplegar una actitud científica en su estudio y descripción. Distinguir el hecho de sus circunstancias y reconocerlo en la variabilidad de los contextos o en sus relaciones con aquellos permite asumir una posición teórica y empírica diferente para las explicaciones. "Jugar" con el acontecimiento implicaría cambiarlo, adoptar diferencias para su análisis en una invitación para que sean los estudiantes quienes interroguen al conocimiento y no los docentes quienes lo presenten. Se trata de un modo de trabajo diferente al que se promueve en las clases de ciencias sociales en las que las explicaciones, lecturas de fuentes o desarrollos narrativos instalan un modelo comprensivo promovido por la exposición que los docentes dirigen en las aulas. Seguramente, no se podría desarrollar todo el currículo de ciencias sociales mediante estas prácticas pero sí los temas centrales del mismo.

Las razones de la selección de los temas tienen que ver con el tiempo que llevan estas propuestas y, por lo tanto, con lo que implican desde la cobertura curricular. Relacionar los temas elegidos con problemas sociales del momento permite también instalar una mirada crítica frente a la divulgación que los medios promueven. Solemos pensar, además, en el laboratorio para aquellos temas en los que vale la pena un cuestionamiento profundo, reconocer versiones alternativas de un mismo problema y adoptar una mirada rigurosa y comprometida en el análisis del tema y seguramente de sus implicancias para la sociedad y la cultura.

El lugar del docente supondrá plantear "las reglas del juego" y observar que se cumplan. Se trata de hablar y razonar según el modelo que la ciencia nos propone. Buscar razones, opiniones divergentes, analizar las diferencias y pedir opinión. Esto es, abrir el juego del aula para hallar otros informantes, testigos o quienes puedan acompañar a los estudiantes en esta modalidad de trabajo. Los padres, otros profesores, directivos, bibliotecarios o miembros de la comunidad pueden ser objeto de consulta brindando testimonio para la tarea.

¿Se trata de un espacio diferente?

Las escuelas que cuentan con un espacio destinado al laboratorio de ciencias le adjudican una sala especial provista de instrumentos para desarrollar las prácticas experimentales. Mesadas con fuentes de gas, canillas de agua y piletas, lupas y microscopios suelen ser el equipamiento básico que se complementa, según la inversión tecnológica que se haya llevado a cabo, con materiales y sustancias diferentes para provocar los experimentos. En el caso del laboratorio de ciencias sociales los espacios pueden ser las mismas aulas, las bibliotecas o las salas de informática, si se cuenta con estas últimas. Pero aun cuando se trate del mismo espacio en el que se desarrollan las tareas cotidianas podríamos disponer de manera distinta los bancos, incorporar láminas, mapas, cuadros, conexión a internet o periódicos, para dar apertura y entorno a una manera diferente de tratar los temas y problemas. Sabemos que para pensar son condición necesaria una mente abierta y buenos materiales de consulta, de información valiosa. Contar con un entorno auspicioso establece un cambio en la manera de construir el conocimiento que puede favorecer el desarrollo de nuevas experiencias de estudio.

¿Cuáles son los temas posibles?

Consideramos que la apropiación del conocimiento científico en las ciencias sociales implica el reconocimiento de su carácter interpretativo en el análisis de los fenómenos, el análisis del sentido y alcance de un hecho, su condición de provisionalidad y la valoración de las perspectivas diferentes para su estudio. Para lograr esta apropiación seguramente se deberán contextualizar, relacionar, ubicar y entender las implicancias del hecho en nuevas dimensiones. Analizar así los fenómenos de la realidad circundante promueve la instalación de un espacio en el que se piensa la ciencia en la escuela, sea cual fuere el nivel de enseñanza. Podría desplegarse un año solamente para atender problemas: el medio ambiente, las catástrofes hídricas, la instalación de papeleras en zonas limítrofes y los conflictos entre países, el tabaco, la contaminación y los intereses particulares, etc. Otro año podría dedicarse a estudiar temas que tienen directa vinculación con la organización social: la democracia, la representatividad, los conflictos sociales. En otro grupo, elegir una noticia periodística mensual de implicancias regionales o mundiales para analizar, o estudiar los casos de discriminación social. Podría organizarse el laboratorio a partir del reconocimiento de problemas contemporáneos o de la revisión de temas clave, recurrentes o de impacto social.

Es interesante decidir los criterios que se asumen para la elección de los temas y también elegir los caminos que deberán recorrer los estudiantes para su tratamiento. Esto posibilita y organiza la implementación de los laboratorios. Por ejemplo, se estudiarán los temas que tienen impacto mundial y se diseñarán encuestas, se buscará información válida y confiable por fuera de las fuentes habituales mediante la selección de informantes clave o testimoniales. Como parte de la propuesta se puede establecer un "reglamento de trabajo" que favorezca su organización lúdica.

¿La diferencia ayuda?

Es posible organizar el laboratorio con grupos de niñas, niños o jóvenes que asisten a cursos diferentes. En más de una oportunidad nos preguntamos acerca del valor de favorecer agrupamientos diferentes para los procesos de escolarización. Las actividades compartidas y los grupos de alumnas y alumnos trabajando juntos permiten las ayudas mutuas, respetar los tiempos personales y las inquietudes diferentes. Los profesores, que también pueden compartir espacios, aprenden, se enriquecen y a su vez enriquecen las propuestas al planear juntos las actividades. Ya mencionamos en el terreno de las innovaciones a la obra *Inteligencias múltiples*, en la que Howard Gardner (1995: 123) describe los talleres que se implementan en las escuelas Key de Indianápolis. Sostiene:

> Cada estudiante participa cada día en un "taller" estilo aprendiz/maestro, donde trabaja con compañeros de diferentes edades y un profesor competente con el objetivo de dominar un oficio o una disciplina de su inte-

rés. Como el taller incluye una gama de edades, los estudiantes tienen la ocasión de entrar en una actividad en su propio nivel de experiencia y de desarrollarla a un ritmo cómodo. Al trabajar junto a una persona con más conocimientos, también tienen lo que puede ser una oportunidad excepcional de ver a un experto en pleno trabajo productivo.

Aun cuando las actividades que promueven los talleres de Gardner no refieren a los temas que venimos describiendo, sí se podrían inscribir en estas búsquedas por encontrar y diseñar espacios diferentes para las escuelas. Es indudable también el enriquecimiento que provoca que los docentes trabajen juntos y rompan el aislamiento propio de su labor. Por otra parte, la participación activa de cada uno de los estudiantes realizando diferentes actividades con el objeto de disipar dudas, resolver enigmas y opinar de manera fundamentada, es sustantiva en la propuesta de laboratorio con el objeto de favorecer una manera apropiada de pensar la ciencia en la escuela.

Se trata, en las diferentes circunstancias, de crear espacios liberados de las clásicas propuestas de evaluación y en los que el interés por el conocimiento se sostenga atravesando las inquietudes de alumnos y docentes. Los verdaderos desafíos cognitivos atraviesan fácilmente fronteras, tanto de edades, formas de vida o circunstancias personales. La posibilidad de acudir a fuentes diversas, proponer y disponer de la ayuda de personas que se encuentran habitualmente fuera de los ámbitos escolares puede traer a la escuela corrientes de pensamiento y hábitos diferentes de construcción del conocimiento beneficiosos para el desarrollo de toda la comunidad escolar. Si los problemas a resolver son genuinos, seguramente traspasarán las fronteras del aula y se transformarán en inquietudes públicas. Comunicar los problemas y los resultados o soluciones que se arriesguen transformará el espacio del aula en una plataforma abierta con un espectro comunicacional amplio.

A pesar de que no necesitan espacio curricular asignado, poder llevar a cabo estas propuestas es entendido, por los docentes, como un espacio conquistado para emplear cada vez que el pensamiento pueda dar un respiro para la reflexión.

Un proyecto de laboratorio de ciencia puede vincularse, en las antípodas, con un proyecto de desarrollo personal artístico en el que

la producción en modos de representación diferentes aliente las múltiples maneras de expresión. Se trata de identificar temas del universo cultural que contemplen un proceso de indagación por parte de los estudiantes y que puedan adoptar modos de realización diferentes a los habituales en la clase. El objetivo es, sustantivamente, dar cuenta integralmente de saberes y emociones, plasmados en la creación de obras que conllevan procesos interdisciplinarios de estilo y de trabajo. Esas producciones resplandecen dando cabida a las diferentes manifestaciones del arte.

En las escuelas acostumbramos a los niños y jóvenes a cantar o a pintar pero no les enseñamos a escuchar una obra musical o a mirar una exposición pictórica o escultural. Las expresiones del arte adoptan en las escuelas un sentido productivo, con independencia de intereses y vocaciones. El arte como consumo crítico y estético conforma un universo único que debe contemplarse integralmente en los espacios curriculares.

El placer por la lectura puede adquirirse de una vez y para siempre en estos espacios escolares en los que proponemos que el conocimiento fluya. Los clubes de lectores, así como los laboratorios de ciencias y las producciones de arte, constituyen desafíos para las propuestas cotidianas de los docentes. Sin embargo, sólo tienen sentido en el contexto de una institución que se enmarca en la ejemplaridad. El fluir del conocimiento es la expresión de una institución que cambia, en la que el pensar es un desafío constante de todos los actores y en la que el compromiso por transformarse en pequeños espacios de vida democrática y desafiante traspasa los límites de las propuestas curriculares. Un ejemplo de ello es la creación o estímulo del funcionamiento de la biblioteca escolar.

REPENSAR LA BIBLIOTECA

En los debates en torno a la educación de las niñas, niños y jóvenes cientos de veces reconocemos las mismas preguntas: ¿Leen los chicos menos que antes? ¿Reemplazaron la lectura por la televisión o por los videojuegos? Si reconocemos la tirada editorial que tuvo la serie de Harry Potter, de J. K. Rowling, que dio cuenta de una con-

quista gigantesca de lectores, podemos afirmar que no. Por otra parte, *El señor de los anillos* de Tolkien también conquistó para la lectura a miles de jóvenes. Las diferentes editoriales aumentaron las tiradas y los títulos dedicados al público infantil. Hace ya varias décadas los títulos creados por María Elena Walsh, Laura Devetach, Elsa Bornemann y Graciela Montes, entre otros, dieron cuenta sustantivamente de la posibilidad de buena escritura para estos lectores. Hoy son muchos los escritores y las editoriales que se incorporan a este campo. La lectura de buena literatura, esencialmente formativa, forma parte de las actividades que proponemos para nuestros estudiantes. Nada mejor, para eso, que crear un espacio de biblioteca en el salón de clase. Estará conformado por títulos atractivos, según los grupos etarios, al alcance de la mano y con el objeto de formar el hábito lector, esto es, conquistar el placer por la lectura.

En un artículo periodístico editado por el diario español *El País* en su suplemento *Babelia*, el 18 de diciembre de 2004, el escritor Gustavo Martín Garzo recuerda un relato de César Aira, escritor argentino, quien reconstruye una historia que dice haber leído en la biografía del escritor checo Franz Kafka.

La historia, que se dice real, comienza con una niña en un parque que llora desconsoladamente porque se le perdió la muñeca. Kafka, que paseaba por ahí, intenta consolarla y la ayuda infructuosamente a buscarla. Kafka se aleja y, al volver, le dice a la niña que vio a la muñeca pero que no debe preocuparse: ella salió muy apurada a recorrer el mundo pero le enviará todos los domingos una carta por medio de un señor muy amable que a su vez se la entregará a él y a la niña en ese mismo parque. Así es como Kafka cuenta que al domingo siguiente él y la niña se encuentran en ese mismo lugar y él le lee una carta que, dice, fue escrita por la muñeca en sus andanzas por el mundo. A la primera carta le siguen otras, todos los domingos. Así, Kafka va construyendo las andanzas por el mundo de la muñeca que se transforman, paulatinamente, en un maravilloso cuento. César Aira sostiene que ese fue el último cuento infantil, heredero de los cuentos de hadas de Hans Christian Andersen. En el cuento, Kafka –y éstas son las palabras de Garzo– no le dice a la niña que la encontrará más adelante ni que puede sustituirla por otra dado que no es humana sino que, aun cuando es lógico que se sienta así, debe entender que las cosas no siempre son como parecen y que la muñeca seguramente desapareció porque tuvo algo importante que hacer. Las cartas se sucederán hasta que la niña esté en condiciones de aceptar que en la vida también tenemos que despedirnos de aquello que amamos y que esto es muy distinto a perder el objeto amado si tenemos memoria e imaginación.

¿Puede el cuento engañar a la niña o darle falsas esperanzas? ¿Habría que haberle dicho, simplemente, que la muñeca se perdió? Los padres y los maestros se preguntan si es legítimo contar una historia acerca del difícil mundo en que nos toca vivir. Entendemos que, en este caso, el relato consuela y permite construir otro mundo por amor a ese niño, en torno a un cuento que se transforma en maravilloso. Ofrece una visión distinta que va a posibilitar el tránsito de los niños en un territorio nuevo, haciendo su exploración más esperanzadora.

Nos gustaría tener libros que construyan mundos mejores, en un plano diferente y atractivo para pensar e imaginarse, al alcance de nuestra mano, que nos cuenten y que podamos leer una y otra vez. Si la vida de las niñas y los niños transcurre en una sala durante varias horas, esa sala tiene que contener libros para el consuelo, para la imaginación y para el deleite. Las bibliotecas de las escuelas constituyen otros espacios, más amplios e importantes, para acudir como reservorios de la cultura, fuentes de conocimiento y de ayuda. Pero al alcance de la vista y de la mano tenemos que tener en el aula los libros que nos gustaría que acompañen a los estudiantes durante el año. Constituyen las elecciones que hacemos para tender puentes entre la vida de hoy y el mundo complejo en el que tienen que actuar. Su sentido no es puramente entretener sino ayudar a pensar mejor el mundo en que nos toca vivir.

Los libros de imágenes de ciudades, pueblos, países y culturas diferentes nos enseñan modos de ser distintos, amplían nuestros horizontes y nos permiten entender desde la diferencia el respeto por el otro cultural. La heterogeneidad de la vida en la Argentina, en el norte, centro o sur del país, en la montaña, el campo o las grandes ciudades, en Australia, Alaska o China, reconstruida a partir de imágenes que den cuenta de las diferencias culturales, económicas,

sociales y climáticas por fuera o por dentro de una clase de geografía o instrucción cívica, permite enseñarnos a respetar al otro y a entender su manera de vivir. Reproducciones de pinturas, dibujos o fotos referidos a la vida de otras latitudes nos enseñar también a entender nuestro pequeño lugar en el mundo.

Leer poesías y escuchar su lectura nos permiten potenciar la percepción sensible de la lengua, más allá de su utilidad comunicativa inmediata. Esto implica educar la sensibilidad para captar matices diferentes, deleitarnos con el juego del lenguaje y con sus posibilidades infinitas de ofrecernos un mundo enriquecido para observar, entender, analizar, reconstruir y desmontar.

En más de una oportunidad esa educación sensible se pierde porque la lección de poesía se transforma en la clase de métrica, rima, metáfora, aliteración, hipérbole. Sin desdeñar el valor de estos estudios, deberíamos separar el análisis del goce y la educación de la sensibilidad de aquellos gramaticales o sintácticos.

Contar con material a disposición para el tratamiento de los temas curriculares supone tener al alcance de las niñas, los niños, los jóvenes y los maestros: el atlas para la clase de historia, geografía, economía; los diccionarios para todas las clases, permitiendo la consulta para el uso oral del lenguaje y la escritura correcta y apropiada; la enciclopedia, que amplía el alcance del diccionario con referencias sobre científicos, escritores, mujeres y hombres de la cultura y la política en distintas latitudes, definiciones amplias acerca de obras y corrientes literarias, filosóficas, artísticas. Las bibliotecas escolares amplían estas posibilidades mediante el uso de las nuevas tecnologías, permitiendo acceder a enciclopedias en cd y en Internet que incluyen diccionarios y atlas geográficos, y amplias referencias multimediales que contienen imágenes estáticas y en movimiento, sonidos y referencias textuales.

EL CINE ENTRA EN LA ESCUELA

El cine puede jugar un lugar de gran interés en la enseñanza. Lo entendemos como una práctica privilegiada de la cultura contemporánea que produce un discurso: el cinematográfico, fundado sobre el lenguaje de la imagen en movimiento que se concreta en una película y se convierte en objeto de otros discursos que lo explican, lo evalúan, analizan y critican.

En la medida en que el cine es un medio de comunicación en el que se trasmite un mensaje podemos reconocerlo privilegiadamente como medio potente para la enseñanza. Al concebirlo como medio lo inscribimos en el campo de la tecnología educativa, entendida como un cuerpo teórico disciplinar en el que se inscriben propuestas de acción para la enseñanza que incorporan todos los medios para la prosecución de los fines de la educación, en los diferentes contextos sociohistóricos que le otorgan significación. Desde esa perspectiva, el cine será utilizado en el aula, sus propuestas y mensajes serán resignificados en el marco de los objetivos de las diferentes acciones docentes, según los fines y los contextos, tanto curriculares como sociales y culturales amplios.

Reconocemos que la incorporación de medios refiere tanto a los creados para ese fin como a los que se utilizan en la escuela pero no fueron concebidos para ella. Los filmes constituyen un claro ejemplo de producciones creadas para otros fines pero que pueden ser utilizadas en la escuela. Su visualización puede tener lugar en las aulas, gracias a los videocasetes que las reproducen, o asistiendo con los estudiantes al cine. En todos los casos reorganizan las tareas, dado que seguramente los tiempos de visualización no se corresponden con las jornadas de clase.

Si entendemos a los filmes como obras estéticas autónomas, podemos reconocer que en el análisis es posible reconstruir un texto que distinga la estructura narrativa, realizar un estudio visual y sonoro e identificar el impacto que la película produce en los espectadores. Pero no deberíamos dejar de lado el sentido de la obra en la historia del estilo y del género en los que se inscribe, en la trayectoria del director y en la época o contexto en que se produce. El trabajo analítico provoca una mejor comprensión del film; permite describir, comprender y juzgar, iluminando la obra mediante estas propuestas. Sin embargo, posibles miradas analíticas no deberían provocar la pérdida del sentido de totalidad como producción artística, con independencia de cada una de las dimensiones que favorecen las comprensiones.

Un elemento interesante en el análisis es la intertextualidad. Se trata de analizar en el film las relaciones que se producen con otros textos o con otras películas. Son muchos los ejemplos en las películas en los que se alude en una escena a otro film. En más de una oportunidad son homenajes a directores o creadores, suerte de complicidades con los espectadores para recordar otra escena o narración.

La búsqueda de los maestros en las clases por hacer memorable la información los ha llevado a acudir a diferentes representaciones, imágenes, gráficos, relatos, que se encuentran en fuentes diversas. El cine es una de ellas y en él se inscriben, en ocasiones, propuestas maravillosas. En general, las películas nos cuentan una historia y por ello nos permiten seguramente tender puentes para favorecer nuevas comprensiones en relación con los fines educativos. Las historias constituyen maneras fructíferas para entender otras historias similares, análogas o diferentes. Esto hace que sean muchas las maneras de utilizar ese medio. La más simple refiere al medio como fuente de contenido y comprensión. Se trata de recrear o reconstruir simplemente la narrativa o historia que contempla relacionándola con contenidos valiosos desde la perspectiva curricular. El tratamiento de la imagen que enriquece y potencia la comprensión temática hace que cuando esas películas están a nuestro alcance reconozcamos el privilegio de haberlas obtenido. En algunas ocasiones, encontramos que es una parte del film y no todo lo que corresponde a un tema del curriculum.

También los films pueden permitirnos la instalación de un tema de manera potente. Nos sirven, tal como sostiene Howard Gardner (1993), como una maravillosa puerta de entrada a un tema. Si reconocemos que las puertas de entrada pueden ser, entre otras, estéticas o narrativas, los films pueden cumplir ambas funciones. En otras ocasiones, los films pueden sernos útiles para generar la comprensión de un tema a partir del análisis y la crítica. Se trata en estos casos de una propuesta de traspaso. Genevieve Jaquinot (1996) llama a esta perspectiva "pedagogía del transporte".

En cualquiera de los tres sentidos en que inscribimos a los medios en relación con la enseñanza (fuente de contenido y comprensión, puerta de entrada, traspaso o transporte pedagógico) las

edades diferentes y los niveles de enseñanza nos aconsejan la pertinencia de uno u otro film para favorecer la comprensión.

En más de una propuesta de enseñanza hemos seleccionado obras de soporte diverso por su valor intrínseco. A veces no encontramos correspondencia con el curriculum directa o indirectamente. No podemos tampoco referirnos a su carácter de puerta de entrada pero constituyen genuinas obras de arte de una época. Suelen ofrecer una ruptura con el género en el que se inscriben y provocan una nueva categorización. Otras veces son auténticas obras de autor que responden a una manera de producción. Son los profesores quienes reconocen su valor moral, su carácter de ejemplaridad, el conflicto que proponen o la visión del mundo, y por eso las eligen para el aula. Así como cada uno de nosotros cuenta con la novela, la poesía, la obra de teatro, el cuadro que lo deleitaron, en el oficio de enseñar recuperar las obras que nos emocionaron y compartir la emoción con los estudiantes constituyen un paso en el camino de dotar de humanidad a la enseñanza.

LAS BIOGRAFÍAS

También la adopción de algunos métodos, como el biográfico, nos puede permitir abordajes más creativos o de mayor compromiso con la tarea. Entendemos el método biográfico como la utilización sistemática de documentos que reflejan la vida de una persona, momentos especiales de ella o aspectos que se pretenden destacar. Las experiencias personales suelen reflejar tanto la vida como el contexto histórico social en el que la obra de esa persona cobra sentido.

En el método biográfico se utilizan diferentes fuentes: biografías, historias de vida, relatos de viaje, autobiografías, diarios, cartas. Estas fuentes conforman el género narrativo, que es utilizado en las ciencias sociales (por ejemplo, en la sociología y la antropología) como método de investigación. Por otra parte, las vidas ejemplares, junto con sus vicisitudes o sus conflictos y límites, pueden ser estudiadas en relación con el ambiente científico cultural de la época y con el significado que en ese contexto tuvieron las acciones de las

comunidades científicas o culturales. No se trata de meras descripciones sino de interpretaciones o análisis del pensamiento y de las acciones de los sujetos.

La elección de este método puede favorecer los enfoques interdisciplinarios y permite superar las visiones fragmentarias de la ciencia, la técnica o el arte.

Las biografías recogen las experiencias vividas por una persona, sus sentimientos, pero fundamentalmente la elección de los recuerdos, las maneras de interpretarlos, las creencias y los valores. En las biografías encontramos puntos de inflexión o hitos que permiten entender con mayor profundidad los contextos en que se inscribe esa vida. Reconstruyen el contexto de una época o de una comunidad científica o cultural desde la perspectiva interpretativa de una persona.

En la escuela, el método biográfico se instala también con el sentido de la ejemplaridad y adquiere, por tanto, fuerza moral. En algunas ocasiones, la ejemplaridad se reconoce en el carácter de ruptura con el conocimiento de una época, el modo de pensar la ciencia o las expresiones artísticas.

Desarrollar una explicación con este método no implica elegir como estrategia para trabajar en clase la lectura individual o el relato del docente; por el contrario, los trabajos en equipo, la conformación de redes para el intercambio o el análisis de información mediante trabajos grupales y discusiones pueden ser maneras variadas de permitir la construcción del conocimiento. Pueden realizarse diferentes utilizaciones del método en distintos campos disciplinares o áreas del conocimiento: la literatura, la historia y las ciencias experimentales. De esta manera, podemos reconocer tanto en las ciencias sociales, humanas o experimentales el aporte que al conocimiento brinda la elección del método. Seguramente, en las lecturas de las autobiografías reconozcamos las marcas de la oralidad y el sentido con que el autor desde sus recuerdos elige aquello que le permite reconstruir su vida convirtiendo en pública su historia personal.

Muchas mujeres y hombres de las letras han escrito sus obras de ficción reflejando, más de una vez, sus experiencias personales, vivencias o modos de entender el mundo. Sin embargo, el hecho de

no haberlas identificado como autobiografías no nos permite inscribirlas en este género. Por otra parte, son muchos los historiadores que escribieron sus biografías, ayudándonos a entender desde su mirada especializada un contexto vívido y singular. Otras mujeres y hombres clave del pasado que relatan sus vidas nos facilitan la comprensión de los significados de su época.

Los relatos de viajeros, inscriptos en el método biográfico, han permitido reconocer los procesos de descubrimiento, las apreciaciones y las maneras de pensar tanto de una época como de aquellos que fueron avanzados en su tiempo. Entre esos relatos se destaca el de Charles Darwin, quien recorrió gran parte del planeta como naturalista. Se graduó en Cambridge donde obtuvo el título de Bachiller en Artes. A los veintidós años de edad, dados sus conocimientos en ciencias naturales, le ofrecieron embarcarse en el Beagle, barco que iba a realizar un relevamiento comercial, geográfico y científico del hemisferio sur. Ese viaje duró cinco años y le permitió a Darwin recoger plantas, animales y rocas para elaborar su teoría sobre la evolución de las especies, que revolucionó la ciencia en el siglo XIX y cuya influencia decisiva continúa hasta nuestros días. Sus impresiones del viaje por la Argentina fueron transcriptas en el libro *Un naturalista en el Plata* (1997) donde Darwin describe minuciosamente el ambiente geográfico y natural de las regiones que visitó.

Finalmente, identificamos las biografías como parte integrante de las fuentes que se utilizan en este método. Las razones de la elección de cada una de ellas son parte de las enseñanzas que podemos relevar. Entendemos que las enseñanzas de las biografías trascienden las obras de los hombres y mujeres de la época, nos permiten entender las ciencias y las conquistas de los científicos para lograr mejores comprensiones. Además, dotan de humanidad a las obras y le dan nuevo sentido a la enseñanza.

EL ENTORNO DE LA CLASE

En el marco de las preocupaciones que nos permiten pensar en las escuelas de otra manera, también se encuentra el estudio de lo

que nos rodea y contiene. Las paredes de la escuela muestran aquello que miramos a diario. Pueden constituirse en el espacio que transparenta el paso del tiempo en el calendario escolar, el lugar en el que se da albergue a los héroes nacionales, la mejor muestra de las producciones de los estudiantes o el receptáculo de enseñanzas obsoletas o máximas carentes de valor para los niños o los jóvenes. La pared descascarada o la que contiene una palabra, un nombre o un dibujo acompañan a diario y por largas horas el espacio compartido. Es tiempo de que miremos lo que queda a nuestras espaldas y elijamos de manera consciente qué queremos que permanezca en ese lugar. Podemos proponer ese espacio como lugar de creación y trabajo, y reflejar allí nuestras mejores propuestas. Podemos diferenciar las paredes del aula de las paredes de los pasillos, del patio o de las zonas de recreación, distinguiendo para cada una propuesta, pensando en responsabilidades diferentes y consensos.

La escuela es una casa grande compartida con un propósito que se plasma en cada acción. A veces, son varias las escuelas que comparten el mismo espacio en horarios diferentes. En esos casos los procesos de elección o negociación son más complejos, pero no deberían eliminar las responsabilidades que cada uno de los sectores debe contemplar, para asumir las elecciones de aquello que les ofrece la posibilidad de enseñar en lugares cada vez más conscientes, abiertos y prometedores. Una de las preocupaciones más interesantes respecto de estos espacios refiere a cómo se comentan, analizan o discuten con los estudiantes y entre ellos las diferentes propuestas, lo que finalmente se elige y cuándo se lo modifica.

Las paredes como espacio estético

Debemos reconocer que la mayoría de las actividades perceptivas tiene un valor instrumental. Aunque reconocemos nuestros útiles, nuestros abrigos, el barrio en el que vivimos, el transporte que utilizamos a diario o el lugar por el que nos desplazamos, las imágenes son diferentes para cada uno. Dos personas que hacen el mismo recorrido a diario pueden dar cuenta de apreciaciones diferentes. También tenemos una percepción profesional: una mirada rápida a los estudiantes más de una vez nos hace reconocer sus alegrías, miedos, angustias, preocupaciones. En cada profesión la percepción se agudiza en torno a las actividades frecuentes que la caracterizan. Es la percepción la que se enriquece si la mirada se configura desde una perspectiva artística. ¿Por qué? Porque las artes ayudan a prestar atención a las cualidades y a su contenido expresivo. Aprender a "ver" con sentido estético es registrar las formas, sus cualidades y los sentimientos que nos inspiran. Deleitarnos con la forma abrirá el camino de la sensibilidad.

Aprender a ver al mundo con una perspectiva estética también nos impone otro desafío. Se trata de utilizar el lenguaje para expresar las cualidades que poseen las expresiones del arte concretas como los dibujos, las fotografías, la pintura, la escultura, la música. Seguramente se encontrarán equivalentes metafóricos para dar cuenta de esas cualidades. Las artes les plantean a los estudiantes la posibilidad de expresar lo que han visto y sentido; no solamente desde una perspectiva descriptiva perceptiva se nombra a las cosas u objetos, sino desde el lugar donde es posible expresar la emoción o el sentimiento. Son los artistas quienes por medio de sus obras pueden cambiar nuestra apreciación del mundo. "Los artistas suelen ser alborotadores porque su trabajo se enfrenta a nuestros modos habituales de ver y nos desafía a repensar cómo se podría experimentar el mundo" (Eisner, 2004: 160). Esta mirada es la que proponemos desplegar en los estudiantes. Las paredes, los pasillos, el frente de la escuela pueden y deben ser mirados desde una perspectiva estética. Se trata de enriquecer y posibilitar nuevas miradas en torno a lo que acontece y rodea el espacio escolar para aprender así a ver de manera más analítica, crítica y emocional cada una de las actuaciones de la enseñanza.

Hay momentos en las aulas en que se nos mezclan los próceres de la patria –en cuadros o láminas irreconocibles– con carteles con los que pretendemos ayudar a resolver errores comunes, las producciones de los estudiantes, las frases que consideramos de valor moral, los mapas que permiten reconstruir los espacios geográficos. Nada se descuelga y todo se superpone. Es difícil que podamos pensar en ese espacio abigarrado como un espacio estético. Necesitamos reconocer el sentido con el que colgamos y también

identificar los momentos oportunos para descolgar. El espacio del aula es también un espacio pedagógico y laborioso, en tanto vuelve a colocar en el centro del debate la preocupación de los docentes sobre lo que seleccionan y jerarquizan, entendiendo que las formas de la enseñanza ocupan todos los espacios posibles, incluso las paredes, los pupitres, los patios, el pasillo, integrándose en un todo que le dé sentido a cada una de las acciones que transcurren en las aulas.

El espacio del aula puede ser desordenado y lleno de objetos superfluos que fueron quedando de actividades pasadas, ordenado y casi ascético, informal en su arreglo o pleno de formalidad. Reflexionar sobre la conformación del espacio, no sólo sobre lo que contiene sino sobre cómo lo contiene, y contemplar pareceres y sugerencias, acordando criterios con los estudiantes, promueve un clima moral en el aula.

Las aulas de las escuelas significan el lugar en el que transcurre la enseñanza, en el que es posible pensar que niños y jóvenes en quietud aprenden y, por qué no, disfrutan y se apasionan por lo nuevo, lo provocativo, lo que los invita a pensar. Sin embargo, nada más ajeno a la niñez y a la juventud que la quietud o la escucha silenciosa. Más de una vez creemos que el orden o la quietud representan la "buena educación", el compromiso con la tarea, el respeto a los mayores. Los corredores, pasillos o patios nos permiten algunas libertades que por minutos interrumpen el silencio del aula. Es así como aulas y pasillos, en una distinción severa, piden silencio o aceptan bullicio en una suerte de análisis indiferenciado respecto de sus moradores o huéspedes.

Una mirada que no se limite a las paredes o los espacios de las aulas deberá reconocer a la escuela toda como el lugar que elegimos para educar. Así como las rondas de bancos o las mesas dispuestas para el trabajo compartido, y no su alineamiento en filas, permiten a los estudiantes la ayuda entre ellos, los trabajos en grupo y las búsquedas compartidas, los pasillos y patios en los que se habilita el bullicio o el juego tienen que ver más con la infancia que con las instituciones que la aprisionan.

Volver a mirar la escuela desde una mirada totalizadora nos permitiría derribar las endebles paredes que construimos como garantía de un espacio en el que se aprende y de otro espacio en el que se juega, en tanto representan una falsa antinomia en la vida de las niñas, los niños o los jóvenes.

Espacios para pensar, para resolver ejercicios o para solicitar ayuda

Solemos reconocer que, en determinados momentos del proceso del aprender, los estudiantes necesitan un espacio para la reflexión. Se trata de limitar un ámbito para ello y nos preguntamos si es condición el espacio del aula. Podríamos identificar la biblioteca, un rincón del patio, una caminata alrededor del patio.

Determinar tiempos y formas parece más apropiado o comprensivo que invocar al silencio en el salón de clase: invitar a pares de alumnos a mirar una cartelera, a tomar nota afuera del aula, a consultar a otro grupo de alumnos, tratando a la escuela como un grupo colectivo en el que la comunidad de intereses permite ayudas o préstamos. Se trata de volver a pensar la escuela como un espacio activo en el que el aprender no se identifica con la pasividad o la quietud, sin por eso caer en el simplismo de identificar el desorden o el bullicio con el trabajo activo y éste con el valor de aprender. Significa, simplemente, entender las condiciones del aprender, sus necesidades o requerimientos y las falsas creencias que se construyeron a lo largo de las décadas respecto del orden y del silencio en los salones de clases. Por otra parte, interesa apropiarnos de la escuela y no sentir que el aula es el único lugar en el que es posible aprender.

Construir la escenografía en el salón

Si el tema de la clase implica, por ejemplo, comparar, clasificar, interpretar datos, colgar mapas o cuadros, consultarlos, examinar supuestos, los espacios deberán adoptar una forma nueva para ello. Comprometer a los estudiantes para participar eligiendo las maneras de sentarse o diseñar rincones de trabajo rompiendo con los formatos convencionales producirá seguramente un mayor compromi-

so con la tarea, siempre y cuando ésta sea atractiva. Seguramente, cada vez que el tema cambie y se genere una nueva propuesta de trabajo podremos pensar si el espacio promueve el trabajo creativo, activo, participativo.

Es posible que algunos elementos nos acompañen siempre. En el mejor de los casos, una computadora en el aula con conexión a Internet, manuales, diccionarios, una enciclopedia, mapas o simplemente una muñeca a la que le contamos las vicisitudes del día.

Un rincón en algún lugar

Apropiarse de todos los espacios entendiendo cómo transcurre la vida en las escuelas implica rediseñar los lugares del aprender. Esto significa que el patio, el pasillo, la galería pueden constituir ámbitos en los que se dé cabida a una actividad productiva. Se trata de mirar a la escuela quitándonos los barrotes que a veces levantamos y que impiden entender que el espacio es uno solo y en él transcurren largas horas de la vida de los niños.

Un problema complejo, un enigma, un escollo por afrontar, una situación contradictoria por resolver más de una vez nos invitan a pensar en otros ámbitos diferentes en los que la situación se plantea. Salimos a caminar, a despejarnos, a liberarnos de algo que nos atrapa en una rutina casi sin darnos cuenta y encontramos la respuesta que nos orienta o ayuda. ¿Es posible promover este salir a caminar, levantarnos, mirar desde otro ángulo el tema o problema? Ayudar a los niños y jóvenes para que encuentren la solución deseable puede ser provocativo, en tanto rompe con las tradiciones que asocian la resolución de problemas con la quietud o el inmovilismo del banco en el salón de clases.

Los espacios colectivos

En las escuelas cada docente parece adueñarse de un espacio y de un proyecto que impide la construcción colectiva. La débil articulación entre las actividades o propuestas acrecienta la soledad de su

trabajo. Es probable que el trabajo compartido, la construcción de experiencias en colaboración, permita también la adopción de espacios comunes que favorezcan una cultura cooperativa, entendida como una forma de convivencia escolar democrática.

Los espacios como propuesta organizativa no son ajenos a las maneras de concebir el enseñar y el aprender y a la construcción de un clima moral. Se trata de que las escuelas sean espacios habitables, que favorezcan las interacciones y en los que la mirada del adulto acompañe, promueva y participe en la apropiación de cada rincón, y no en el control de alguno en particular. El trabajo conjunto entre docentes derriba las paredes de las aulas y transforma a la escuela en un centro de perfeccionamiento permanente de la tarea.

En muchos proyectos y experiencias las escuelas asignan un tiempo y un espacio a una suerte de constitución de lo moral. Izar la bandera o arriarla, la bienvenida al inicio de la jornada, la entrada al aula luego del recreo suelen ser una suerte de expresión de lo moral, lo ejemplificador o la clara expresión de la adopción de las normas. Preferimos pensar en todo el ámbito escolar como una suerte de espacio vívido y confiable, que brinde seguridad tal como el espacio del hogar, aun cuando adopte según las necesidades y requerimientos normas especiales para diferentes momentos. Casas seguras, amigables, confortables, pero más que otra cosa casas protectoras para los jóvenes en las que en cada lugar se respire el sentido de la educación como una práctica moral. Los espacios escolares nos invitan a pensarnos como protagonistas de encuentros profundamente transformadores, toda vez que podamos reconocer la dimensión humana que en ellos se despliega.

A MODO DE COLOFÓN: CUANDO LAS BUENAS PRÁCTICAS SUCEDEN

"La escuela que necesitamos tomará en serio la idea de que la firma personal del alumno, su modo distintivo de aprender y crear, es algo que debe preservarse y desarrollarse. No nos dedicamos a fabricar zapatos."
EISNER, *La escuela que necesitamos*

Llegados a este punto, recuperamos el recuerdo de una clase en la que el sentido del encuentro educativo que tiene lugar en las aulas, y que hemos intentado analizar en este libro, se revela de manera potente. A continuación, entonces, el relato:

Recuerdo el aula en silencio. No recuerdo el tema que estaba desarrollando ese día. Una alumna levantó la mano y realizó una interesante síntesis del tema. Avancé en la explicación y la misma alumna señaló una preocupación que se desprendía del desarrollo teórico. Me sorprendió que lo hubiera podido avizorar. Me sorprendió gratamente. Se lo hice saber. A la clase siguiente otra pregunta de la misma alumna me condujo a una nueva explicación, más atrevida, de mayor ruptura teórico-epistemológica. Las clases se fueron

sucediendo y aunque su participación no era frecuente, cuando lo hacía sentía que la clase resplandecía con una nueva luz, más potente, más atrevida y dinamizadora. Terminó el año y casi sin evaluarla le adjudiqué en su examen la mejor calificación. "Mi primer diez", dijo. Al mirar en su libreta sus calificaciones anteriores pude ver que eran muy distantes de este diez. Pasó el tiempo y un día la vi con un grupo de jóvenes. Los abandonó por un momento y se me acercó, me rodeo con sus brazos y me abrazó con singular fuerza.

Me pregunté, entonces, cómo había leído sus preguntas, cómo había interpretado sus interrogantes, qué fuerza le di: ¿los suyos habían sido atrevimientos teóricos o simples casualidades a las que yo les había dado vuelo? Por otra parte, la instalación que le atribuí en ese lugar de conocimiento ¡cuántas fuerzas nuevas había despertado!

Las escuelas que necesitamos, las escuelas que soñamos, las escuelas que recordamos con añoranza y las que estudiamos o analizamos a través de los relatos constituyen una plataforma en la que es posible reconocer las ideas y concepciones de esa pedagogía del oficio, optimista y esperanzadora. Esas ideas se sustentan en principios del oficio que cada uno de los docentes construye sin demasiado rigor científico. A lo largo de este libro hemos intentado recuperar esos principios, sabiendo que más de uno de ellos recupera propuestas de la escuela nueva, bases de la psicología educacional, enseñanzas de clases recibidas, análisis políticos, sociohistóricos, pedagógicos o didácticos. Es que el oficio del docente, esa pura práctica, se ilumina difícilmente desde una sola dimensión o disciplina y en ausencia del contexto en que se inscribe. En clave contemporánea, enseñar es seleccionar contenidos, darles una secuencia, usar tecnologías, evaluar e investigar. Entender el sentido del oficio en relación con la sociedad y la vida de los que integran las prácticas educativas es contextualizarlo en las actuales demandas y en lo que dejaron de demandarle a la escuela, es entenderlo para intentar educar para una sociedad más justa en el marco de una estructura microsocial ejemplar.

Los principios pedagógicos de esas buenas prácticas de oficio fueron descritos con sencillez por Philip Jackson, cuando señala que se trata, simplemente, de una masa compacta de cinco cosas:

ser justo en el trato; dominar la disciplina; estimular, premiar o corregir; reconocer errores; corregir a tiempo (Jackson, 2002: 66). Es probable que estos principios conduzcan a imágenes del oficio docente muy tempranas en la vida, como fruto de las situaciones en las que participamos como estudiantes. Seguramente tendremos que revisar estas imágenes, reconstruirlas y entenderlas en relación con los contextos actuales de práctica. Las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión. Esas buenas prácticas, teñidas de recuerdos, entrecruzadas con las voces de otros, esperanzadoras, son las que intentamos explorar en este libro en el que se mezclan dimensiones, espacios escolares, vientos de posmodernidad y también, por qué no, nuestras mejores intenciones.