

Motivación

Es posible que en medio de miradas ausentes o desinteresadas, se pueda comenzar a hacer un trabajo de motivación, recurriendo a diversas metodologías: la fundamental es regresar a lo que dejamos hace mucho tiempo atrás, el trabajo con las manos, tocar materiales, jugar en casa a observar que vemos en una tela o en un pedazo de cartón, jugar con tizas y colores, tocar la tierra y quizás hasta tocar y fotografiar un objeto que tenemos pero nunca nos detuvimos a mirarlo bien. Hablar sobre lo bueno y lo malo de los medios de comunicación, que logren hacer comparaciones así se detienen a observar y a escuchar, establecer puntos de partida para establecer una comunicación entre alumno y docente y lograr que ellos expresen lo que sienten y como perciben lo que observaron.

Trabajo en el aula

El pedido de lo Trabajos Prácticos y la devolución constante de ellos, mas allá de colocar una nota, es muy importante para los alumnos; tratar que no sea una simple entrega de un tp, sino el comienzo de un proyecto que quizás no acaba con la entrega del trabajo práctico, sino que continúe y que pueda ser o no evaluado; creo que el foco está ahí, a partir de que logramos que se motiven con un tema, darles las herramientas y mantenerlos siempre despiertos con relación a esos puntos, logrando que haya una ida y vuelta de lo que intentamos y queremos lograr. (Los TP son puntos de partida, el proceso debe continuar)

Posible desmotivación por parte del docente

Recibir posibles respuestas de "trabajamos muchos, nos hacen ver películas", casos que no investigan, las herramientas y los recursos dados para que logren resolver una situación, respuestas sin sentidos, basadas en lo que piensan desde el lado más autoritario, pueden llegar a ocasionar una desmotivación al docente, que, con las herramientas y la madurez que tenga logrará imponerse y esperar el resultado de todo su trabajo, intentando bajo la persuasión y el trabajo arduo de seguir indicando el mejor camino.

El resultado

Es un camino arduo de trabajo profundo, enseñar y motivar, mirar hacia delante, perseverar en la intención arroja un resultado final que nos hace sentir el placer que no solo es transmitir un conocimiento o una clase preparada. El camino de lo posible. Lograr la conciencia que es lo mejor y como el alumno puede lograr buenos resultados que puede seguir mejorando.

El resultado está ahí, en lo que sigue día a día, aquellos que a partir de una intención y una motivación en el aula, a pesar de la caras largas, lograron hacer, hacer y hacer hasta entender y comprender que el camino es ese: el del trabajo diario, el de la investigación y el de la búsqueda diaria, lograr crear imágenes y no copiarlas, todo en nuestra vida es imagen.

"El alumno debe ser más protagonista de su propio camino de aprendizaje, de su propia capacidad de imaginar Un modelo de clase donde los alumnos descubran verdades, que aunque archiconocidas para el

maestro serán nuevas para ellos; un modelo de clase donde la imaginación no tenga límites, y donde habrá que buscar la forma de comunicarla a los compañeros, discutirla, compartirla y disfrutarla; un modelo de clase creativa y participativa, donde el objeto de conocimiento se construya activamente en la mente de los alumnos y no pretenda estampárselos en sus cabezas con la forma ya definitiva, compite avasalladoramente contra el modelo sedentario y representa, al mismo tiempo el espacio eficaz de "detoxificación" y reflexión sobre el papel del niño y del adolescente frente al bombardeo de información.

En este modelo de clase el lugar del docente ya no es aquél que mostraba el globo de historieta, sino que su función es ahora la de acompañar y facilitar al alumno en su camino de aprendizaje. Un camino que deberá ser transitado al mismo tiempo que construido por cada individuo. La tarea del docente será estimular dicha construcción, y no esperar del otro lado del camino, o alzar en brazos al alumno y caminar por él. (De: "Búsquedas, Miradas y Conciencia")

Conclusiones

La reflexión es una tarea constante en nuestras vidas, llevarla al plano docente en la época que nos toca transmitir, es un desafío. Buscar, crear e investigar métodos, es fundamental porque debemos solucionarlo, nuestros alumnos son el futuro y la continuidad fiel de nuestro camino.

Modelos pedagógicos vigentes en la universidad y ejercicio de la docencia

Mariela Jiménez

"No hay alumno que no pueda aprender. Ustedes tienen que buscar la forma de que aprendan. En esto radica la tarea creativa del docente", dijo en la primera clase Judith Taub, profesora de didáctica general del Profesorado de Ciencias de la Comunicación, que se dicta en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Esta frase quedó grabada en mí e inmediatamente vino a mi mente ante la convocatoria a producir un escrito para las Jornadas de Reflexión Académica 2007.

Es así como, repasando apuntes y ojeando algunos libros de mi biblioteca personal, se me ocurrió invitarlos a reflexionar sobre los distintos modelos pedagógicos vigentes en la universidad y el rol del profesor/a en cada uno de ellos, a través de una serie de clasificaciones/tipificaciones desarrolladas por autores especializados en la formación de educadores.

Los conceptos sobre los cuales les propongo trabajar han sido desarrollados por Gary D. Fenstermacher y Jonas F. Soltis. Estos formadores de docentes en las universidades de Michigan y Columbia, Estados Unidos, analizaron los diferentes estilos de enseñanza que un profesor desarrolla a la hora de enfrentar una clase; en otros términos, la forma en que decide traducir el currículum formal a real y cuánto hay en esa traducción de currículum oculto (Perrenoud, 1990).

Antes de definir los tipos docentes, quisiera citar a

Elsa Gatti y hacer una breve reseña de los modelos pedagógicos vigentes en la educación superior; sin duda encontrarán cierta correspondencia con las diferentes clases de docentes que se van a describir.

Modelos pedagógicos en la educación superior

El modelo pedagógico da cuenta de cómo se relacionan los tres pasos de la tríada didáctica (docente/alumno/saber) a través de los tres procesos que están implícitos en el acto educativo: el enseñar (que se ocupa del eje docente-saber), el aprender (que enfatiza el eje alumno-saber) y el formar (que hace hincapié en el eje docente-alumno). Los distintos modelos vigentes en la educación superior hoy focalizan en uno u otro de estos procesos: hay a) modelos centrados en la enseñanza, b) modelos centrados en el aprendizaje y c) modelos centrados en la formación.

Modelos centrados en la enseñanza

Históricamente se han privilegiado los modelos centrados en la enseñanza que, si bien no son homogéneos, comparten algunos supuestos básicos:

- La valoración de la cultura como patrimonio histórico común de la humanidad, que es preciso conservar y acrecentar;
- La importancia asignada a los contenidos;
- La idea de que el docente debe ser un erudito en su disciplina;
- La creencia de que existe una secuencia lógica para la presentación y apropiación de los conocimientos;
- La valoración de los aprendizajes por recepción por sobre los aprendizajes por descubrimiento;
- La idea de que la apropiación de los contenidos disciplinares en un orden de complejidad creciente ejercita las facultades intelectuales y desarrolla una disciplina valiosa por sí misma;
- La antelación de la teoría sobre la práctica.

Modelos centrados en el aprendizaje

Hay dos tipos de investigaciones significativas que permiten repensar las prácticas universitarias desde la perspectiva de los que aprenden: a) las referidas a cómo funciona el cerebro humano y b) las referidas a cómo aprenden los jóvenes adultos. Voy a hacer una breve referencia a cómo aprenden los jóvenes adultos -que constituyen nuestro alumnado.

Estos estudios, que son relativamente recientes, dieron lugar a múltiples sistematizaciones acerca de estilos de aprendizaje que confirmarían la teoría de las "inteligencias múltiples" y que se pueden adquirir por medio de trainings adecuados. Esto llevó a algunas universidades a desarrollar programas tendientes a que los alumnos "aprendan a pensar" (Sánchez, 1982) o programas de autoaprendizaje dirigidos a los estudiantes que ingresan y necesitan "aprender a aprender" o compensar déficits de su formación anterior (Agudo, 1996). Más recientes aún son los estudios acerca de cómo aprenden los que enseñan y en qué medio el estudiante aprende al mismo tiempo que los contenidos, un modo particular de relacionarse con el saber, condicionado por la estructura de la clase, los presupuestos epistemológicos que maneja el docente o las tradiciones y normas

que rigen en la institución.

Pensar la educación desde el que aprende implica considerar que lo más importante en una situación educativa no es lo que se enseña, sino lo que se aprende. El alumno es el elemento activo; el docente es sólo un facilitador.

Subyace el supuesto de que, dada la vertiginosa velocidad con que se renuevan los conocimientos, lo más importante es aprender a aprender. Todos pueden aprender pero hay factores que facilitan o retardan los procesos. Es necesario respetar los estilos y los ritmos particulares de aprendizaje; no todos llegan con el mismo bagaje de conocimiento a la cursada de una determinada materia dentro de su carrera (son de público conocimiento los problemas de comprensión de textos y escritura que un alto porcentaje de estudiantes arrastran desde la educación media).

Personalmente tiendo a evaluar la evolución del alumno con el correr de las clases, la actitud, el esfuerzo, la forma en que se empiezan a relacionar con la escritura -que no es la tradicional, sino la periodística en la materia que dicto-; por eso, soy partidaria de que rehagan los trabajos prácticos propuestos más de una vez si es necesario. Acostumbro decir a mis alumnos: "el que persiste y se esfuerza, aprende y aprueba". Ellos se ríen pero terminan el cuatrimestre comprobando que efectivamente es así. Desde mi particular punto de vista, es tan importante la actitud del que enseña como la del que aprende.

En síntesis, los modelos centrados en el aprendizaje se caracterizan por las siguientes premisas:

- Lo más importante en una situación educativa no es lo que se enseña sino lo que se aprende;
- El alumno es el elemento activo y el docente es un facilitador;
- En una institución educativa se procesan múltiples aprendizajes simultáneos, no siempre explícitamente planificados;
- El aprendizaje siempre implica una modificación en los esquemas referenciales y comportamentales del sujeto;
- El aprendizaje es un proceso dinámico, no lineal;
- Lo más importante es aprender a aprender;
- Es necesario respetar los estilos y los ritmos particulares de aprendizaje
- La planificación pedagógica debe articular los criterios lógicos con los psico-sociales y establecer una secuenciación flexible que facilite la contextualización de los aprendizajes.

Modelos centrados en la formación

Respecto a los modelos centrados en la formación (que hacen hincapié en la relación docente-alumno), en los dos extremos del imaginario pedagógico se encuentran dos concepciones de la formación que R. Kaes vincula a la fantasía de Pígalión y al mito del Ave Fenix.

Pígalión encarna la idea de la formación como conformar, dar forma, moldear al otro como proyección de sí mismo. El Ave Fenix, en cambio, se consume y renace de sus propias cenizas. Ambos son extremos; no es ni tanto ni tan poco. "Formar los espíritus es conformarlos (no en el sentido de dejarlos conformes, sino en el de

darles forma); enriquecerlos sin adoctrinarlos, armarlos sin encolarlos, comunicarles una fuerza, seducirlos de verdad para conducirlos a su propia verdad, y darles lo mejor de sí sin esperar ese salario que es la similitud, la semejanza” (citado por Beillerot, 1996).

En los modelos centrados en la formación, el énfasis no está puesto ni en el docente ni en el alumno, sino en la relación entre ambos o, en sentido más amplio, en las relaciones pedagógicas (alumno-alumno, docente-alumno, docente-docente) como propiciadores de una dinámica de desarrollo personal. Se trata de entender a los sujetos como totalidades complejas y atravesadas por la historicidad.

La pedagogía de la formación apunta a la des-sujetación, por eso apunta a la libertad responsable y a la no direccionalidad. Esto implica oscilar permanentemente entre dos dimensiones: como grupo de aprendizaje, que se propone y autoregula para la adquisición de determinados conocimientos y/o destrezas, y como grupo de formación psicossociológica, que reflexiona sobre sí mismo y analiza las interacciones, los conflictos, los avances y retrocesos, los estancamientos, los logros; en otros términos, el proceso seguido por el grupo. Las modalidades de trabajo pueden ser variadas, entre ellas se encuentran los seminarios y los grupos de discusión de casos.

Los modelos centrados en la formación comparten algunos supuestos básicos:

- No se puede escindir teoría y práctica, aula y sociedad, historia y proyecto;
- La formación no se confunde ni con la enseñanza ni con el aprendizaje pero la enseñanza y el aprendizaje se integran como soporte de la formación;
- Nadie forma a nadie, el sujeto se va formando a medida que va encontrando su propia forma;
- Los docentes, los libros, las experiencias son los mediadores;
- La formación tiene que ver con toda la persona: con lo intelectual y lo afectivo, lo consciente y lo inconsciente;
- La formación se inscribe en la historia individual, que está atravesada por múltiples determinaciones: familiares, institucionales, generacionales y sociales;
- La reflexividad promueve la autonomía, la coherencia y el compromiso.

Las propuestas liberadoras, entre ellas los modelos centrados en la formación que se acaban de describir, tuvieron su momento de auge en la década de los '60, coincidiendo con la conmoción general de la cultura y los valores que se expresaron en múltiples movimientos contestatarios, dentro y fuera de las instituciones educativas.

A partir de los '80, la crisis de los meta-relatos y de las utopías ha generado un desplazamiento de estos modelos humanistas, que hoy parecen navegar contra la corriente. En la sociedad global neoliberal, el discurso hegemónico ha pasado a ser el de la empresa. Al respecto, Deleuze sostiene: “la empresa es un alma, un gas que impregna todas las manifestaciones de la vida y nos atraviesa en lo más íntimo”.

En este contexto, es imposible no responder a los

principios de la eficiencia y la rentabilidad, y he aquí un gran desafío para las universidades y sus docentes: formar profesionales idóneos que se ajusten a la demanda de eficacia y eficiencia del mercado sin abandonar la concepción de ser humano, de responsabilidad social, de servicio a la comunidad y de participación ciudadana.

El propiciar el conocimiento de los modelos enunciados tiene como objetivo contribuir a una reflexión seria en torno a los desafíos de la práctica docente. Cualquier docente sabe por experiencia que entre enseñar y aprender no existe una relación de causalidad directa. De ahí que algunos autores definan a la docencia como “un proceso de toma de decisiones -generación, instrumentación y verificación de hipótesis- que se ejerce sobre las variables concurrentes en una situación educativa, para propiciar aprendizajes significativos” (Arredondo et al. 1979).

Dado que la intencionalidad explícita de lograr determinados aprendizajes no asegura que efectivamente ellos se logren, propiciar aprendizajes puede entenderse como “suscitar o promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca”. Pero hablar de condiciones adecuadas puede significar cosas bien diferentes según la perspectiva teórica en la que uno se ubique; en todo caso en función de nuestra reflexión sobre la pedagogía, tal como lo dicen los expertos en ciencias de la educación, lo que hay que poner de relieve es el cambio de foco tradicional que caracteriza a la universidad: se trata de pensar la educación desde la perspectiva del que aprende, no del que enseña. Esto no quiere decir que los modelos centrados en la enseñanza no tengan aspectos positivos que han de ser integrados en la propuesta.

Quisiera aclarar que establecer cuál de los modelos es el mejor no es mi objetivo en este escrito; tampoco me corresponde hacerlo, no cuento con las competencias necesarias. Sí deseo resaltar que, dentro de cualquier modelo, se pueden desarrollar buenas y malas prácticas, creo es la solvencia profesional del docente lo que permite realizar las opciones más adecuadas a cada situación, según el tipo de materia que se dicta, la carrera en que dicha materia se inscribe y la política de la institución en la que se está enseñando (el docente también atraviesa el fenómeno de la socialización interna del lugar en el que trabaja). “Para comprender las posibilidades que tiene cada docente de efectuar modificaciones en su práctica, debemos remitirnos simultáneamente a sus matrices identificatorias, a la dialéctica instituido-instituyente y a la relación entre el protagonismo que propone o retacea a sus educandos con lo que a él mismo le es permitido ejercer en las estructuras institucionales” (Amengual et. al, 1993).

Reitero, les propongo reflexionar acerca de nuestras prácticas y los postulados teóricos que las sustentan: concepciones pedagógicas puestas en juego, lineamientos socio-políticos y nuestra propia historia personal, ya que negar que somos y transmitimos lo que hemos experimentado a lo largo de los años y lo que vivimos a diario en los múltiples ámbitos en los que nos movemos (nuestros hogares, nuestros trabajos no docentes, etc.) sería un error.

En consecuencia, a la luz de los tipos de profesores que Fenstermacher y Soltis definen, los cuales tienen cierta correspondencia con los modelos de educación superior antes planteados, los invito a autocaracterizarse como ejecutivos, terapeutas o liberadores. ¿Qué perfil tienen ante la clase? y ¿Qué perfil quisieran tener?

Cada profesor tiene su propio estilo

El docente ejecutivo es aquel que utiliza las mejores habilidades y técnicas disponibles para producir ciertos aprendizajes. Para los partidarios de este enfoque, resultan de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza, pues estos proporcionan al docente las técnicas y los conocimientos necesarios para gobernar la clase y desarrollar el conocimiento en los estudiantes.

El terapeuta se preocupa por el crecimiento personal de sus alumnos, ayuda al sujeto a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí. Su principal objetivo es que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas mediante experiencias educativas que tengan una importante significación personal.

El profesor liberador, en tanto, es una suerte de libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros. Fenstermacher y Soltis desarrollan detalladamente cada uno de estos “tipos docentes”.

El ejecutivo

Generalmente el docente hace una planificación, decide cómo convertir el currículum formal en real a través de actividades que propone a sus alumnos; cuando lo hace cree que ésta será una forma efectiva de enseñar determinados contenidos pero luego resulta que, tras una evaluación, puede encontrarse con que sólo seis de veintiocho comprendieron más de la mitad de lo que se explicó. Esto obliga a una revisión y a realizar un nuevo esfuerzo educativo.

Esto es lo que hace un docente ejecutivo: chequear los resultados obtenidos y si no son los deseados, reelabora estrategias (sí, tal como lo hace un ejecutivo con el producto de su cliente, el cual quiere introducir exitosamente en el mercado y por ende en la mente de los consumidores). En otros términos, los ejecutivos planifican, ejecutan el plan, evalúan sus esfuerzos, luego hacen una revisión y vuelven a actuar. Toman decisiones sobre lo que harán las personas, sobre el momento en que ello ocurrirá, sobre el tiempo que pueda requerírles hacerlo y sobre los niveles de rendimiento que determinan si es posible seguir avanzando hacia las nuevas tareas o si es necesario repetir lo que se ha estado realizando.

Hasta no hace mucho tiempo, se había reflexionado muy poco acerca del papel del docente como ejecutivo. Por el contrario, se concebía a los docentes simplemente como expertos en las disciplinas que enseñaban, en tanto que se consideraba a los estudiantes como participantes espontáneos de la enseñanza de esos temas. La tarea de enseñar parecía ser bien sencilla: simplemente poner a un grupo de jóvenes en un salón,

presentarles una clase bien construida y el profesor podía regresar a su casa con la satisfacción del deber cumplido. ¿No los remite en cierto sentido al modelo centrado en la enseñanza? Esta perspectiva prevaleció durante el S. XIX y la mayor parte del XX hasta que los investigadores comenzaron a estudiar las situaciones reales que se viven en el aula.

A medida que se fue comprendiendo la complejidad de las situaciones áulicas, quedó claro que los docentes eran algo más que expertos en determinadas materias que contaban con interesantes estrategias para inculcar determinados conocimientos a sus alumnos. Fue entonces cuando algunos investigadores decidieron utilizar la metáfora de ejecutivo para referirse a ese tipo de docente que no sólo sabe los contenidos de la materia que dicta, sino que además debe cumplir con los requisitos administrativos de la institución en la que trabaja, se siente responsable de la buena o mala performance de sus alumnos y se ve obligado a ir más lento en el dictado de la materia porque el grupo que tiene no comprende lo que él explica y necesita desarrollar nuevas estrategias, que debe arreglárselas para desarrollar un currículum en un determinado número de horas cátedra, que se enfrenta al cansancio de sus alumnos del turno noche y tiene que hacer concesiones, etc.

Este tipo de profesor no sólo es un buen administrador de los tiempos de la clase, sino que también hace hincapié en los procesos de retroalimentación evaluativa. Mediante este instrumento pedagógico, los docentes corrigen rápidamente los errores de las tareas tanto escritas como orales. A la retroalimentación evaluativa siguen los refuerzos, una suerte de recompensa que puede ser tanto una buena calificación como una sonrisa de satisfacción o una felicitación pública (esto es aplicable y tiene los mismos efectos en cualquiera de los niveles de enseñanza: el reconocimiento del esfuerzo siempre motiva al alumno y le ayuda a elevar su autoestima). Personalmente, creo que, por más pequeño que sea el avance del alumno, resaltarlo y demostrarle que uno lo ha notado es importante.

Otro aspecto del enfoque del ejecutivo se conoce como “oportunidad de aprender”, tiene que ver con dar a los estudiantes la posibilidad de aprender lo que se les enseña. “A veces los docentes se embarcan en temas o ideas complejas pero ofrecen muy pocas oportunidades a sus alumnos para introducirse en esos asuntos con la profundidad que el tema requiere”, sostienen Fenstermacher y Soltis, y agregan: “para responder a las exigencias del currículum formal, el material se cubre con velocidad y sin una preparación previa adecuada. Hoy se escucha mucho decir a los alumnos que algunos profesores sólo repiten lo mismo que dicen los textos que se les dan para leer”.

Las características propias del docente ejecutivo hasta el momento comentadas parecen atribuir un elevado valor al aprendizaje. Sin embargo, según Fenstermacher y Soltis, el educador ejecutivo “termina pareciéndose al gerente de una línea de producción: los estudiantes entran a la fábrica como materia prima y de algún modo se los ensambla en forma de personas a las que se le otorga la tarjeta de persona educada si logra adquirir con éxito el conocimiento específico impartido por la

institución". El profesor ejecutivo no está "dentro" del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se sitúa fuera, desde donde regula el contenido y las actividades del alumno.

A la mayoría de nosotros no nos gusta concebir a los estudiantes, al aprendizaje y a la enseñanza como semejantes a las fábricas pero el enfoque del ejecutivo llevo a algunos teóricos de la educación -entre ellos a algunos citados en la bibliografía de este escrito- a realizar este tipo de comparaciones. El profesor ejecutivo es aquel que pone particular atención en la tarea, el cumplimiento del deber, la obtención de resultados y la responsabilidad por no lograr una buena producción. En síntesis, quienes critican este enfoque docente¹ sostienen que un profesor ejecutivo parece no preocuparse por aspectos de la educación que muchos consideran fundamentales: la naturaleza y los intereses de cada alumno en particular, las características diferenciales de cada materia y las demandas variables que establecen las diferencias geográficas, económicas y culturales de la institución en la que enseñan.

El terapeuta

A diferencia del profesor ejecutivo, el terapeuta considera estos factores fundamentales en el proceso enseñanza- aprendizaje. Lo que el alumno es (entiéndase, lo que siente, piensa y hace) no puede separarse de lo que aprende y de cómo lo aprende.

La enseñanza es para este tipo de docente la actividad de guiar y asistir al estudiante, para que este seleccione y trate de alcanzar el "saber". El acto de enseñar está mucho menos volcado a preparar el contenido para que el estudiante lo adquiera y mucho más interesado en el training del estudiante para las tareas de elegir, elaborar y evaluar lo que aprende. En otros términos, el propósito es entrenar al alumno para que se convierta en una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y lo que tiende a ser.

El docente que elige la posición terapéutica, no ignora las características de sus estudiantes, ni las trata de usar como mecanismos que lo ayuden a fomentar el aprendizaje de algún contenido. Este docente aborda directa y abiertamente dichas características y averigua cómo proyecta ese estudiante desarrollarse y experimentar el mundo. No acepta responsabilidad por trasladar ciertos conocimientos y habilidades desde cierta fuente exterior hasta la mente del estudiante. En cambio, acepta la responsabilidad de ayudarlo a hacer la elección de adquirir conocimientos de cierto tipo y de apoyarlo para adquirir ese saber y utilizarlo para afirmar su personalidad.

Algunos autores (investigadores en el campo de la educación) sostienen que este enfoque se presta a aplicación en materias proyectuales, en las que se pone en juego la creatividad del alumno. Hay docentes que comparten esta opinión. En *The art of teaching writing* (El arte de enseñar a escribir), Lucy McCormick Calkins señala: "Sé que la tarea de enseñar a escribir comienza por reconocer que cada individuo llega al taller de redacción con intereses e ideas diferentes (...) nuestra tarea como docentes es escucharlos y ayudarlos a escuchar. ¿Cuáles son las cosas que sabes y que te

importan?', pregunto a mis escritores al iniciar el curso (...) Cuando escribir se convierte en un proyecto personal para los estudiantes, el acto de enseñar cambia; con un leve toque podemos guiar y ampliar el crecimiento de los jóvenes en la escritura. Además, nuestra enseñanza se vuelve más personal y esto marca la gran diferencia". A esta altura, Uds. tal vez ya comiencen a pensar que ser un docente terapeuta es un tanto utópico. La primera vez que leí el texto de Fenstermacher y Soltis, me pareció que lo que hacía el terapeuta era lo ideal pero había un problema: Me resultaba impracticable en mi aula real. Pensé entonces que lo mejor era combinar algunos aspectos del terapeuta con el ejecutivo y formar un nuevo tipo de profesor, que da a sus alumnos libertad/ posibilidad de elección en torno a los temas a tratar, enseñándole a raja tabla las características de cada género periodístico, para luego chequear los resultados alcanzados por cada uno de ellos. De esta manera, respetaría las características personales de cada uno de mis alumnos -y las fomentaría- y al mismo tiempo, cumpliría con los contenidos establecidos por el curriculum y con los tiempos marcados por la cursada. Para mi desagradable sorpresa, cuando avance en la lectura, me encontré con que se sostenía que la postura ejecutiva era incompatible con la terapéutica porque tenían fundamentos sociales y psicológicos completamente distintos.

La perspectiva del terapeuta fue una de las tantas teorías pedagógicas que surgió en los años '40 en medio de la crisis social; se presentó como una nueva versión de la psicología desarrollada en oposición al conductismo (teoría en la que básicamente se sustenta el enfoque ejecutivo) y los métodos experimentales.

En 1968, Paul Goodman respaldaba enérgicamente la opinión de que "podemos educar a los jóvenes atendiendo enteramente a sus elecciones libres, sin ningún procesamiento, sea el que fuere. Nada puede aprenderse eficientemente, o más aún, nada puede aprenderse... salvo aquello que satisface una necesidad, un deseo, una curiosidad o una fantasía".

En lo que parece un golpe directamente asestado al enfoque del ejecutivo, Goodman sostiene: "Parece estúpido decidir a priori lo que los jóvenes deben saber y luego tratar de motivarlos, en lugar de dejar que la iniciativa provenga de ellos y poner la información y el equipamiento correspondientes a su servicio". La réplica típica a este argumento es señalar que, en el largo plazo, esta forma de educar puede no responder a los mejores intereses de la sociedad; recordemos que formamos jóvenes que han de vivir y trabajar en una determinada sociedad que tiene ciertas necesidades que cubrir, que demanda determinados saberes y habilidades.

Para quienes defienden la postura terapéutica, la ejecutiva conduce a la alienación porque separa al que conoce de lo conocido: "cuando el profesor se vuelve un ejecutivo, los alumnos siempre adquieren el conocimiento de otra persona, el punto de vista de otra persona con los propósitos de otra persona" (Fenstermacher y Soltis, 1998). Discutible, es real, el docente planifica y persigue determinados objetivos pero dentro de este marco, es posible ingeniárselas para dar al alumno cierto

grado de libertad. Ejemplo: la consigna es escribir una nota, respetar las características del género pero el alumno puede elegir de una lista de temas, que se encuentren en la agenda pública, el que más le llame la atención (la reapertura de los juicios a los militares, el aborto y la discapacidad, la inseguridad, etc); la forma en que producirá y enfocará el trabajo también es libre (le dará su propio enfoque) y puede sumar un recuadro con una nota de opinión.

A pesar de la señalada imposibilidad teórica del mix, no por ponerme en una posición necia, sino por real convencimiento, creo que se puede lograr un nuevo tipo de docente del mix del ejecutivo y el terapeuta. Hay muchos postulados del enfoque terapéutico que me parecen enriquecedores, entre ellos algunos que provienen del existencialismo. Uno de los existencialistas más conocidos, Jean Paul Sartre explica: “¿Qué queremos significar cuando decimos que la existencia precede a la esencia? Decimos que el hombre, antes que nada, existe, se encuentra a sí mismo, se ve en el mundo y luego se define a sí mismo. Si el hombre, según lo ve el existencialista, no es definible, se debe a que al comienzo no es nada. Y no lo será hasta después, y luego será lo que él haga de sí mismo... el hombre no es sino lo que él hace de sí mismo. Este es el primer principio del existencialismo”.

El liberador

Si no se siente ni 100% ejecutivo ni 100% terapeuta, y cree -tal como lo hacen Fenstermacher y Soltis- que es incompatible un mix de ambas posturas, hay una tercera opción: el profesor liberador. Se caracteriza por poner gran énfasis en el contenido y los objetivos, y poner menos atención a las habilidades docentes específicas o a los estados psíquicos y emocionales de los alumnos. El mero énfasis en el contenido no hace a un docente liberador, además hay que procurar liberar la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y de la trivialidad de la convención y el estereotipo.

Hasta este punto, seguramente no encontrará diferencias entre el enfoque ejecutivo y el liberador, lo que diferencia a estas perspectivas es el nivel de especificación de los contenidos. En el caso del profesor ejecutivo, el contenido está altamente especificado y está constituido por datos, temas, ideas y dominios a menudo expresados en forma de resultados en la conducta o en competencias mensurables. Este tipo de especificación precisa es necesaria si se pretenden utilizar exámenes objetivos y estandarizados para determinar qué obtienen los alumnos de sus docentes. Recordemos que la tarea del docente ejecutivo es pasar los saberes desde su fuente hasta la mente del alumno. La manera en que se haga esta enseñanza parece estar por completo determinada por aquellas habilidades técnicas para enseñar que han demostrado ser eficaces para que los estudiantes obtengan conocimientos específicos.

En el enfoque liberador, la manera de dar clases está en gran medida influida por el contenido mismo. Fenstermacher y Soltis lo explican gráficamente: “Si usted es profesor de ciencias, usted espera que sus alumnos lleguen a ser investigadores escépticos, críticos

porque es una actitud previa, necesaria para llegar a ser un buen científico. A fin de que los estudiantes aprendan a pensar de ese modo, es necesario que vean que otro lo hace así (difícilmente lo aprenderán leyendo un texto). Usted es el profesor que debe servir de modelo para los estudiantes. Si se desea que los alumnos se conviertan en investigadores críticos, como lo exige la naturaleza de su disciplina, deben observar a su profesor hacer ciencia en el salón de clase, para que vean qué significa hacer ciencia de un modo crítico.

Si se enseña literatura, la manera de la instrucción va a ser diferente; en este caso probablemente el profesor desee mostrar pasión y compromiso. En arte, el docente quizás quiera transmitir despreocupación por las reglas convencionales con el objeto de promover la expresión creativa en su clase. Cada campo disciplinario normalmente tiene una serie de maneras, de principios de procedimiento, como los llama R.S. Peters, que son los que convienen a ese campo”.

La manera de ser del docente es esencial porque determina en gran medida que el conocimiento y la aptitud que el alumno debe aprender liberen su mente y ésta no sólo se llene de datos sin articulación.

Llevado a mi campo, si pretendo en mi taller de redacción periodística promover una escritura clara, con cohesión y coherencia que de una versión de los hechos lo más objetiva posible, debería enseñar a mis alumnos a tener una mirada crítica de la realidad, a respetar y reflejar en los textos que producen las múltiples voces involucradas en una información, etc. Este objetivo pedagógico sería incompatible con mi actitud si yo no respetara las opiniones de mis alumnos, si quisiera imponer sólo mi forma de ver los hechos, si no admitiera que un acontecimiento puede ser contado desde diversos enfoques siempre y cuando se argumente correctamente, lo que se diga resulte lo más verídico posible y no se deforme la información.

“Estas son maneras (modos coherentes de conducta) que el docente debe mostrar a fin de enseñar bien una ciencia, una especialidad. El profesor no sólo debe mostrar esas maneras, sino también llamar la atención hacia ellas y alentar a sus alumnos para que las imiten, además de elogiarlos cuando se comporten de esa manera”, insisten Fenstermacher y Soltis.

La manera es una parte del contenido de la enseñanza porque mientras comunicamos el contenido de algún tema a nuestros alumnos, también enseñamos la manera en que se enfoca y trata el contenido. No hay que olvidar que siempre hay un curriculum oculto (aquello que se enseña implícitamente junto con el contenido), hay otro tipo de resultado del aprendizaje llamado “rasgos de carácter”; se enseñan con el ejemplo, no por medio de la enseñanza directa. Para que los alumnos puedan adquirirlos, tales rasgos deben ser parte de la manera de ser del docente. Ahora bien aunque se los enseñe indirectamente, Fenstermacher y Soltis sostienen que en gran medida siguen siendo parte de lo que el docente liberador quiere que sus alumnos aprendan. Esta característica es lo que hace que la manera sea parte del contenido.

El filósofo británico Gilbert Ryle, al observar rasgos tales como el esfuerzo sostenido y la disposición imparcial

ofrece una descripción interesante: "Lo que nos ayudará a ejercer el control de nosotros mismos, a ser imparciales o laboriosos, son los buenos ejemplos dados por otros, luego la propia práctica que hagamos, los errores que cometamos, los nuevos intentos y los nuevos fracasos, pero nada ocurre de manera inmediata. En cuestiones de moral, como de las habilidades y las artes, primero aprendemos de lo que nos muestran los demás, luego del entrenamiento al que nos someten otros -naturalmente, acompañado por alguna homilía bien expresada, algún elogio, alguna reprimenda- y, finalmente, del entrenamiento al que nos sometemos nosotros mismos". Ryle sostiene que aprendemos rasgos de carácter cuando otro nos los muestra y nos entrena en ellos, alentándonos o recriminándonos, según corresponda. Finalmente, llegamos a dominar cada rasgo entrenándonos para vivirlo bien. Este es el modo en que el alumno adquiere la "manera de ser" del profesor.

Reconocidos psicólogos, entre los que se encuentra Urie Bronfenbrenner, sostienen que "por importantes que sean los factores genéticos en cuanto a determinar la conducta humana, no hay duda de que cualidades tales como la confianza mutua, la amabilidad, la cooperación y la responsabilidad social no pueden asegurarse mediante la reproducción selectiva; se aprenden de otros seres humanos que en alguna medida exhiben esas cualidades, las valoran y se esfuerzan por desarrollarlas en sus hijos".

Según explican Fenstermacher y Soltis, el docente liberador se preocupa por ser un modelo de la manera de ser especial y general necesaria para liberar la mente del alumno de los dogmas, las convenciones y los estereotipos. Si quiere inculcar creatividad, ese docente no enseña una unidad sobre creatividad; la creatividad no es tanto una habilidad que pueda enseñarse directamente como un modo de encarar las tareas y actividades. Lo mismo ocurre en el caso del pensamiento crítico, la piedad y la honestidad. Estos y muchos otros rasgos clave se adquieren indirectamente de una enseñanza que además busca impartir conocimiento y aptitud.

¿Que tipo de docente responde mejor a las necesidades de los jóvenes adultos que constituyen nuestro alumnado: ejecutivo, liberador o terapéutico? ¿Cuál es el que generalmente adoptamos? ¿Me puedo encasillar en alguno de ellos? Cada uno buscará y encontrará -o no- una respuesta a estas preguntas. Personalmente, respecto a la última pregunta, me atrevo a afirmar que es muy difícil considerarse puramente un ejecutivo, un terapeuta o un liberador. Las expuestas son categorías, aproximaciones a perfiles docentes que invitan a pensar, no un calco de lo que somos ante nuestros alumnos en el aula. Lo importante es rescatar lo positivo de cada uno de ellos, deberíamos pensar en qué es lo que estamos transmitiendo, qué cosas de nuestra práctica quisiéramos cambiar para ser mejores docentes. Creo que los resultados de las evaluaciones obtenidos de las encuestas a los alumnos nos pueden ayudar; pensar en qué recibimos o nos hubiera gustado recibir en nuestra educación superior también contribuirá a esta reflexión. Todos los días, en el aula, aprendemos algo nuevo y tendemos a replantearnos nuestras estrategias didácticas.

"Nadie que haya adoptado el compromiso, la responsa-

bilidad social de enseñar puede darse el lujo de pensar que cuando un alumno no logra alcanzar los objetivos propuestos, el problema lo tiene sólo el alumno que no aprende", esto también me lo dijo mi profesora de didáctica y lo tengo presente siempre. Tampoco es cuestión de pensar que si un alumno no aprende, el problema lo tiene sólo el profesor. A lo que apuntaba mi "formadora de formadores" es a que el docente debe esforzarse junto con el alumno para que este alcance los objetivos, aunque no lo haga de la misma manera que "el mejor de la clase". No se trata de enseñar sólo para los que entienden rápido y lo hacen todo bien desde un comienzo; superar las dificultades que se presentan en la aprehensión de determinados saberes, habilidades es un trabajo conjunto de alumno y docente.

Para terminar esta invitación a la reflexión y a la auto-crítica constructiva -no quisiera aburrirlos con tantas definiciones y clasificaciones, menos con mi forma de pensar- les dejo unos párrafos extraídos de C.A. Cullen, que dedicó uno de sus libros a analizar las razones de educar: "El tiempo de la tarea docente, el tiempo de la enseñanza y el aprendizaje no es un tiempo ascético (como creía el modelo tradicional) ni es un tiempo empresario (como postula el modelo hegemónico neoliberal); es, fundamentalmente, un tiempo lúdico, creativo e integrador. El tiempo ascético y el tiempo empresario pueden ser integrados como estrategias en el tiempo lúdico del aprendizaje pero no constituyen su sentido último."

Notas

¹ El sustento teórico de este tipo de enfoque docente se encuentra en el conductismo. B.F. Skinner, uno de los principales representantes de esta corriente de pensamiento, sostenía que "todo el proceso de llegar a ser competente en cualquier terreno debe dividirse en una amplia cantidad de pequeños pasos y el refuerzo (esto es, la recompensa) debe depender de la consecución de cada paso". Para decirlo con términos simples: los docentes pueden producir en los estudiantes el aprendizaje que procuran conociendo con precisión cuándo y cómo recompensarlos por las conductas que los aproximan gradualmente a los objetivos que se les han fijado.

Bibliografía

- Agudo de Córscico, M.C. (1996) *Los aprendizajes en la educación superior*. En Buschiazio, Contera, Gatti (comp.): *Pedagogía universitaria. Presente y perspectivas*. UNESCO-IESALC -UDELAR-AUGM. Montevideo, Uruguay.
- Amengual R. et al (1993) *Psicopedagogía. La práctica psicopedagógica en la institución escolar*. Buenos Aires: En revista "Claves en psicoanálisis y medicina" N° 5.
- Arredondo, M. et al (1979) *Notas para un modelo de docencia*. En Arredondo y Díaz Barriga (comp): *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y Experiencias en México*. ANUIES-CESU-UNAM (México).
- Beillerot, J (1996) *La formación de formadores*. Buenos Aires: UBA/ Ed. Novedades Educativas.
- Cullen. C.A. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

- Fenstermacher Gary D.; Soltis Jonas F. *Enfoques de la enseñanza*. En: Colección agenda educativa. Directora: Edith Litwin. Approaches to teaching (3ª edición). Copyright: Teachers College Press, Columbia University, 1998. Traducción: Alicia Bixio.
- Gatti, Elsa, coordinadora de la cátedra UNESCO *Nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica en la educación superior*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo (2000). "Modelos pedagógicos en la educación superior". En revista Temas y Propuestas. Facultad de Ciencias Económicas -UBA.
- Peters R.S (1973) *Aims of education: a conceptual inquiry* (Propósitos de la educación: una cuestión de conceptos) En; Peters R.S., comp *The philosophy of Education*. Londres: Oxford University press. (La filosofía de la educación, México: Fondo de Cultura Económica, 1977).
- Perrenoud Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar y El currículo real y el trabajo escolar en La Construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, Morata. Caps. 7 y 8.
- Ryle, Gilbert, (1975) *Can virtue be taught? (¿Puede la virtud ser enseñada?)*. En R.F. Dearden, P.H. Hirst y R.S. Peters, comps, *Education and reason: part 3 of education and the development of reason*, Londres: Rotledge & Kegan Paul, Pág. 47.
- Sánchez, Margarita (1982) *Aprender a pensar*. Caracas: Serie 2 MEC.

Dibujo analógico + Dibujo digital

Oscar Kaplan Frost

En el campo del diseño, el dibujo resulta ser un medio de comunicación adoptado durante las distintas instancias del proceso proyectual, para la transmisión de las ideas a terceros o simplemente como una herramienta utilizada para una retroalimentación muy personal. En éste aspecto, cualquier técnica, instrumental o tecnología aplicada, serán simplemente un recurso de los que dispondrá el diseñador.

Mucho se ha debatido con respecto a la inserción de la computación en las distintas actividades profesionales, como así también en las cotidianas. Pero la PC, con sus flamantes 25 años de ininterrumpida integración, - y a la vez, en un estado de perfeccionamiento permanente-, deja de ser motivo de objeción o cuestionamiento con respecto a sus aplicaciones y alcances, como ocurría durante sus primeras aplicaciones.

Si bien, aún se puede encontrar algún tipo de discusión entre los apasionados usuarios de las herramientas digitales y los defensores del dibujo a mano alzada, ambas forman parte irrenunciable de la formación de las nuevas generaciones de profesionales del diseño.

Estos diferentes enfoques, normalmente se sitúan desde varios aspectos, como ser las referidas a sus posibilidades expresivas, a sus tiempos de elaboración, a las alternativas de modificación, a las factibilidades de almacenamiento y a la agilidad en la circulación de la documentación, considerando su introducción en el desarrollo del proceso creativo.

En una nota del diario Clarín, titulada "Crítica al mundo virtual", encontramos dos posturas antagónicas, como la que sentencía, desde su oficina en Los Angeles, el joven arquitecto argentino Hernán Díaz Alonso, colaborador del arq. Peter Eisenman, afirmando que "El diseño analógico murió". Y por el otro lado, desde su estudio - donde los proyectos nacen de dibujos a mano alzada -, el arq. Raúl Lier contestaba: "Hasta ahora, "el software no posibilita el diseño", sino que facilita y agiliza la documentación de una obra".

Hay quienes asocian libremente a la resolución digital, con la producción racional de un proyecto, y al uso del "lápiz grueso" como el provocador intuitivo, otorgándole a éste el aspecto más creativo. También, los más acostumbrados al tablero que a la pantalla, argumentan que se puede trabajar mejor en el primero, con lo referido al detalle, sin perder conceptualmente la generalidad del trabajo. Según éstos, el comando del "zoom" limita y paraliza la imagen, impidiendo una ágil visualización del conjunto.

La diferencia generacional es también de consideración. Hace algunos años atrás, la instrumentación pedagógica solicitaba producciones gráficas esquemáticas, a mano alzada o con instrumental técnico, como parte indisoluble del proceso de diseño. Con posterioridad a ésta, la inserción digital quedaba relegada a la instancia de "pasar en limpio", solo para el momento de realizarse una presentación. Actualmente, como consecuencia de la permanente proliferación de la era digital, este proceso de diseño puede optarse como el resultado de una libre elección, ya que se dispone de los suficientes conocimientos técnicos y destrezas, que permiten una correcta toma de decisiones, según las posibilidades individuales. También la maqueta electrónica aparece tempranamente en el proceso de diseño, acompañando todas sus instancias heurísticas, pero siempre considerada como un recurso entre otros, como el croquis.

El profesor Alvaro Díaz, de la Universidad de Montreal, especialista en informática aplicada al campo del diseño, en su reciente visita a la UP, valorizaba al dibujo a mano alzada como instrumento ineludible de la instancia inicial del proyecto, justo en el momento donde surgen las ideas. Pero a la vez, exponía sobre las posibilidades que propiciaba la era digital para el análisis del producto, en su etapa previa y durante su desarrollo, para finalmente concluir en la conformación del diseño.

Sin dudas, la incorporación de ésta tecnología ha permitido desde sus nuevas herramientas, un cambio conceptual en el diseño, un enfoque diferente, modificando su estética, y considerando a las resoluciones formales y geométricas como protagonistas de las nuevas tendencias de la era del diseño contemporáneo. "La técnica determina el contenido", menciona Díaz Alonso en esa nota. El hardware y el software tienen herramientas cada vez más potentes, económicas y con facilidad de uso, "reemplazando al croquis, por fotomontaje digital, y al tablero de dibujo por la computadora", afirma Claudio Laberca, profesor de la universidad de Chile. Esto solo resultaría un exponente del cambio suscitado en la elección de los medios de representación. A su vez, Mauro Chiarella en una publicación de 1996