

Palavras chave: Ensino – aprendizagem – estratégia pedagógica
- papel docente -estudiante

^(*) **Alexandra Vinlove.** Licenciada en Diseño (Universidad de Palermo)

¡Qué conflictivos los conflictos!

Fecha de recepción: junio 2019
Fecha de aceptación: agosto 2019
Versión final: octubre 2019

Gabriel Zayat ^(*)

Resumen: El presente ensayo parte de la transformación que se produce puertas adentro de la estructura de la escuela, lugar en donde se tejen las estrategias docentes que tienden a que el sujeto del aprendizaje, aprenda. Este *paper* explora que este no necesariamente en un proceso de simple transmisión de conocimiento del docente al alumno.

Palabras clave: Conflicto – docente – estudiante – transformación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 203]

Introducción

El ámbito escolar es un espacio descontextualizado del día a día de la vida cotidiana, con sus propias reglas de funcionamiento y una temporalidad propia. Por un lado, tiende a la reproducción de lo que entendemos como natural o habitual en ella y por el otro tiende a una renovación o transformación de sus prácticas. Lo viejo y lo nuevo, la reproducción y la transformación, conviven dentro de la escuela, en una dialéctica productiva. En esa tensión permanente se establecen los marcos espacio-temporales del ámbito escolar y lo que sucede dentro de ella. Pero claro, en la escuela no solo hay paredes, pizarrones, tizas, marcadores, pupitres y bibliotecas, lo que más hay entre todas esas cosas son alumnos y maestros.

Ese proceso de reproducción y transformación al que hacíamos referencia, que evidentemente afecta más a las personas que a las cosas, no se produce en un estado de armonía, sino muy por el contrario en un permanente estado de tensión y contradicción. ¿Qué de lo viejo se conserva y qué de lo nuevo se implementa? ¿Qué implican los cambios que se producen puertas adentro de la escuela? ¿Cómo se estimulan esos cambios? Pero, sobre todas las cosas, ¿cómo se estimulan esos cambios en la estructura cognitiva de los alumnos? Y por otra parte ¿si la escuela lo hace con tensión, será que los alumnos lo hacen con conflicto?

Es imprudente, por otro lado, afirmar que a causa del estado de asimetría que existe dentro del aula entre un profesor y sus alumnos, los cambios a producirse al interior de los alumnos pueden imponerse de forma lineal de un lado al otro, de los maestros a los alumnos, ya que no son aquellos los únicos interlocutores en ese vaivén, sino también lo son los alumnos, actores protagonistas y responsables ineludibles en este proceso.

Es decir que, como indica Carina Kaplan, “reconocer la autoridad del maestro no debería negar el derecho de los alumnos a participar de ciertas decisiones de la cotidianeidad del aula y del funcionamiento y organización escolar. Muy por el contrario, quizá permitiría facilitar una real y

significativa participación de los alumnos en la vida de la escuela” (Kaplan, 1992, p. 17). O como se puede apreciar en la película *Entre muros* (Cantet, 2008) el aula no es un territorio homogéneo, equilibrado y unidireccional donde la planificación del profesor orientada en dirección a ciertos objetivos se cumple sin interferencias.

El aula puede ser concebida como un espacio por momentos armonioso y por momentos de tensión, un lugar donde el conflicto puede suscitarse. O mejor aún, un lugar donde el conflicto se puede planificar. Los alumnos completan un proceso que también los involucra, donde las estrategias van y vienen en una dirección y en la otra, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba.

Un proceso en construcción

Por más naturalizados que tengamos los acontecimientos que suceden en el aula y su dinámica, de algo tenemos que estar seguros: la escuela es el resultado de un proceso. Y cómo tal es un espacio determinado en pleno movimiento que no está quieto ni está cristalizado. Y, por consiguiente, si no es natural, pero sí es construido, entonces también se puede transformar. Tal como afirma Kaplan al indicar que “nuestra escuela de hoy es el resultado de una construcción histórica de los hombres y, por lo tanto, puede transformarse” (Kaplan, 1992, p. 33). La transformación es responsabilidad y parte constitutiva de la escuela, de los profesores y de los alumnos.

Esta transformación se produce puertas adentro de la estructura de la escuela, lugar en donde se tejen las estrategias docentes que tienden a que el sujeto del aprendizaje, aprenda. Sin embargo, las estrategias, que son planificadas y conscientes, muchas veces pueden no ser las adecuadas. Un error en clase puede ser la evidencia de que una estrategia no es la apropiada en el contexto dado. Un conflicto, por otro lado, puede ser la evidencia de que las estrategias desplegadas para alcanzar ciertos objetivos están bien encaminadas, dado que el aprendizaje construido en clase, no se puede dar sin conflictos, sin crisis, sin tensión.

¿Cómo intervienen los alumnos en ese proceso? ¿Si el proceso de transformación y reproducción está en tensión, cómo se hace para planificarlo? Y, a fin de cuentas ¿Cómo se hace desde el rol docente para estimular un conflicto, en el ámbito descontextualizado de la escuela, que pueda ser significativo para un aprendizaje profundo?

El rol de los docentes

Tal como es evidente el rol de la escuela gira en torno a que el alumno, aprenda lo que se espera que aprenda, y no necesariamente en un proceso de simple transmisión de conocimiento del docente al alumno, como lo deja en claro Bain, sino mediante un proceso en el cuál el docente ayuda y anima a los estudiantes a aprender, diseñando un entorno propicio para que ese objetivo se pueda cumplir. Planificando sus clases de atrás hacia adelante, tratando de identificar cuál es el objetivo último de la clase, así los buenos docentes “se preguntan si quieren que los alumnos recuerden, comprendan, apliquen, analicen, sinteticen o evalúen” (Bain, 2007, p. 63). Y a partir de eso, planifican.

Muchas veces en el rol docente también está implicado aquello que la escuela trae en su estructura íntima, la de modificar o transformar. Porque son ellos los que deben identificar si los estudiantes, que traen consigo modelos mentales adquiridos previamente o fuera de la institución escolar, están en condiciones de modificarse o de transformarse. Pero, así como el estado de la escuela está en tensión entre la conservación y la transformación, no hay cambio de modelo mental que se produzca en un estudiante que no sea con conflicto. Una conflictividad que no debe ser concebida necesariamente con una connotación negativa, por el contrario, el conflicto de un alumno puede ser la señal o el síntoma de un cambio más profundo, a nivel de las ideas preconcebidas, a nivel de su estructura mental. Como indica Bain, los buenos docentes son aquellos que “buscaban la manera de desafiar los supuestos previos y de poner a los estudiantes en situaciones en las que sus modelos de uso no funcionaban” (2007, p. 64).

Un maestro conflictivo

Es evidente que hay temas, o estados de situación sobre ellos, probablemente generados por determinada coyuntura, que pueden ser desencadenantes de conflictos en clase. Es de suponer que un maestro preocupado en generar un aprendizaje profundo en sus alumnos quiera planificar una situación conflictiva en la estructura de la clase alentando las controversias, para darle profundidad a las discusiones y, en oposición a un aprendizaje centrado en el “modelo de transmisión” como identifica Bain (2007, p. 62), generar un aprendizaje a partir de la posibilidad de razonar, resolviendo preguntas, poniendo en cuestión los saberes previos y sobre todo cuestionando la propia estructura mental. Siempre en correlación con la disciplina o el contenido específico que cada asignatura contiene.

Y, teniendo en cuenta lo anterior, es que podemos pensar que, para desorganizar las estructuras previas, lo que uno supone sobre ciertos saberes, el conjunto de creencias extendidas a partir de representaciones dominantes sobre las cosas, es preferible entablar las discusiones en

torno a la materia o la disciplina que les compete a esos alumnos y a ese docente. Y no a la discusión sobre cualquier tema de la vida cotidiana, donde pueden abundar las opiniones o los puntos de vista, convirtiendo una oportunidad de generar un conflicto socio cognitivo en un conflicto meramente social con contingente. Es decir que, si como dice Bain, son los docentes los que “generalmente controlan las preguntas, fijan la agenda educativa, diseña el currículo y determinan su contenido y sus objetivos” (Bain, 2007, p.68), serán ellos también los responsables de llevar a la acción, a través de estrategias, las planificaciones que permitan la concreción de estos procesos.

A partir de la mencionada asimetría que rige en clase, es evidente que planificar los conflictos socio-cognitivos en los alumnos, que permitirán un aprendizaje profundo en ellos, es tarea del maestro. Siempre considerando que esos conflictos estén concretados en el marco específico de cada disciplina. Tal como indica Kaplan “la vida escolar exige que el alumno se acostumbre a la diferencia de poder respecto del maestro. Esta asimetría en la relación maestro-alumno puede hacer que el alumno sustituya a sus propios planes por los que el docente impone” (Kaplan, 1992, p. 16).

Si como propone Carlino cada asignatura está vinculada con ciertos modos de pensar asociados con determinados modos de escribir, es de suponer que la escritura o el pensamiento no sean algo dados, sino que deben ser enseñadas junto con los contenidos específicos de cada materia. Asimismo, es válido pensar que planificar un conflicto en los alumnos con el objetivo de promover un aprendizaje profundo construido en el marco de la escuela, también deba hacerse con los contenidos de cada disciplina y no sobre cualquier tipo de conocimiento o circunstancia de la coyuntura social. Porque si, como la misma autora indica, es falaz la idea de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina (Carlino, 2005 p. 24), es falaz también entonces, la capacidad unilateral de cada alumno a cuestionarse las ideas preconcebidas sobre las cosas y sobre sí mismo. Es necesario incentivar ese cuestionamiento y provocar el conflicto, siempre a partir de los contenidos de las disciplinas que nos competen y sobre las cuales existe un acuerdo previo entre el maestro y el alumno.

Tal vez sea así como los alumnos puedan convertirse en los que Bain describe como “pensadores independientes, críticos y creativos, que valoran las ideas y las maneras de razonar que se les exponen, e intentan utilizarlas consciente y consistentemente. Son conscientes de su propio razonamiento y aprenden a corregirlo sobre la marcha” (Bain, 2007, p. 54).

Si, como dice Carlino, hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la escuela es ayudar a los alumnos a aprender (Carlino, 2005, pp. 25), hacerse cargo a planificar los conflictos que puedan suceder en clase y hacia el interior de los alumnos, también lo es.

Un alumno problemático

Como ha quedado claro a lo largo de este ensayo, un conflicto no nace per-se. Nace por una acción, por la puesta en marcha de una estrategia por parte de un do-

cente. Pero si este es capaz de planificar las acciones que estimulan y provocan la experiencia de un conflicto socio-cognitivo en clase, necesario para modificar la propia estructura mental y generar así un conocimiento profundo sobre un tema en particular, es de esperar que también acompañe lo que viene después.

Porque, siguiendo a Piaget, antes de llegar al equilibrio, que supone la *acomodación* de un sujeto a una nueva estructura mental luego de la *asimilación* de un conocimiento nuevo, se atraviesa una zona de desequilibrio, de tensión y de incomodidad. Si bien es verdad que un sujeto (alumno) aprende cuando resuelve un conflicto socio-cognitivo, recuperando así el equilibrio, también es verdad que ser protagonista de ese proceso, no necesariamente tiene que ser placentero. Y si existe la instancia de provocar, es mejor que también exista la de acompañar. No sería bueno que un docente se convierta en un mero provocador de conflictos socio-cognitivos en clase.

Porque mientras un alumno incorpora un conocimiento nuevo, mientras reflexiona sobre ciertos asuntos que son fundamentales para la disciplina, a través de preguntas significativas y profundas, mientras un alumno pone en discusión los saberes previos sobre las cosas y su propio modelo mental, mientras todo eso está sucediendo, es probable que tengamos a un alumno en problemas. Al que es preciso acompañar.

Referencias Bibliográficas

- Brian (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de Valencia.
- Cantet (Director) (2008) *Entre los muros* (DVD). Paris: Haut et court.
- Carlino (2005). *Escribir, leer, aprender en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kaplan (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique Didáctica.

Astolfi, J. P. (2004). *El "error", un medio para enseñar*. México, Díada/SEP.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: This essay part of the transformation that occurs inside doors of the structure of the school, a place where teaching strategies that tend to the subject of learning, learn. This paper explores that it is not necessarily in a process of simple transmission of knowledge from the teacher to the student.

Keywords: Conflict - teacher - student – transformation

Resumo: O presente ensaio parte da transformação que se produz portas adentro da estrutura da escola, lugar em onde se tecem as estratégias docentes que tendem a que o sujeito da aprendizagem, aprenda. Este paper explora que este não necessariamente em um processo de simples transmissão de conhecimento do professor para o aluno.

Palavras chave: Conflito - professor - aluno - transformação

^(*) **Gabriel Zayat.** Productor y Gestor en Artes Escénicas. Licenciado en Artes Combinadas (UBA). Especialización en Gestión y Políticas Culturales (UNSAM). Profesor de la Universidad de Palermo en el Área de Teatro y Espectáculos de la Facultad de Diseño y Comunicación.

¿Para qué incluir tecnología en la docencia teatral? ¿Es necesaria?

Fecha de recepción: junio 2019
Fecha de aceptación: agosto 2019
Versión final: octubre 2019

Verónica Alegre ^(*)

Resumen: El fenómeno mundial de la tecnología ha provocado y seguirá provocando transformaciones sociales; algunos sostienen que es una revolución tecnológica, en diversas áreas, y también en el sistema educativo que debe adaptarse al contexto social. Se puede pensar que los educadores no estarán al margen de esta realidad que atraviesa a todos los seres. Dado que para esta generación global el uso de la tecnología es algo sencillo y natural.

La idea de este ensayo es sobretodo reflexionar, dejando de lado una mirada simplista dualista, a favor o en contra de incorporar la tecnología en la docencia teatral. Se tomara como punto de partida una simple pregunta, que va acompañada de otra corta pregunta: ¿Para qué incluir la tecnología en la docencia teatral? ¿Es necesaria?

Se seleccionó las palabras para qué, para relacionarlas con el universo de la actuación. Dado que según Raúl Serrano, una de las herramientas del actor son las acciones físicas, y una de las preguntas claves para lograr conseguir las es ¿Cuál es el para qué de la acción? Ese para qué permitirá lograr un fin determinado, que impulse a la acción.

Entonces se tomara ese impulso del para que, para lograr en este caso la acción didáctica del docente, se permitirá reflexionar y cuestionar sobre el uso de la tecnología en las clases.

Palabras clave: Docentes – teatro – tecnología – educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 205]