



Cómo **desarrollar**  
las **competencias**  
en clase

3ª edición

**CELSO ANTUNES**

Colección **En el aula** ■ 8

sb

Título original: *Como desenvolver as competencias em sala de aula. Fasc. 8*  
ISBN 85,326,2568-1

© 2001, Editora Vozes Ltda.  
Petrópolis, RJ, Brasil.

© 2003, edición en español: Editorial SB  
ISBN: 987-1007-59-0

Traducción: Ulisses Pasmadjian

Director editorial: Andrés C. Telesca  
Diseño de cubierta e interior: Cecilia Ricci

1º edición, agosto de 2003  
2º reimpresión, enero de 2008

Impreso en TALLERES MITRE & SALVAY, Heredia 2952, Sarandí, Buenos Aires,  
Argentina

Con las debidas licencias - Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723  
Impreso en Argentina - Industria argentina

Queda rigurosamente prohibida sin autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones previstas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

Editorial SB  
Yapeyú 283 - C1202ACE - Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
Tel/Fax: (++54) (11) 4981-1912 y líneas rotativas  
E-mail: ventas@editorialsb.com.ar  
Empresa asociada a la Cámara Argentina del Libro  
*Librerías:*

**Buenos Aires:** Yapeyú 283 - C1202ACE - Ciudad Autónoma de  
Buenos Aires, Tel/Fax: (011) 4981-1912

**Necochea:** Calle 61, n° 2663 - B7630HCW - Necochea - Provincia de  
Buenos Aires, Tel.: (02262) 52 9380

## Sumario

Presentación . . . . .	5
Introducción	
Pensando en voz alta acerca de "Cómo desarrollar las competencias en clase" . . .	7
1. Educación: un tesoro para descubrir . . . . .	9
2. Los cuatro pilares de la educación . . . . .	11
3. Múltiples competencias e inteligencias múltiples . . . . .	15
4. Competencias, inteligencias... ¿y los contenidos? . . . . .	18
5. ¿Qué competencias se pretenden de los alumnos y cómo desarrollarlas? . . . . .	20
6. ¿Qué competencias deben desarrollar los profesores y cómo desarrollarlas? . . . . .	33
Conclusión . . . . .	77
Bibliografía . . . . .	79

## Presentación

*Hubo un tiempo, hace muchísimo tiempo, en que los dinosaurios circulaban libremente por la superficie de la Tierra. La evolución de las especies caminaba con sus lentos pasos y todavía no había traído a los hombres para este escenario. Pero ese tiempo pasó y solamente el registro en las rocas y en los fósiles puede servir de testigo.*

*Hubo otro tiempo, también hace mucho tiempo, en que los conocimientos y los saberes que se aprendían en la escuela constituían un patrimonio para toda la vida. Un diploma no era únicamente un título, sino un certificado vitalicio de competencia que duraba hasta el fin de la vida. Ese tiempo también pasó y solo lo pueden preservar el recuerdo de los ancianos, el registro de los libros y la mentalidad de los fósiles.*

*Los tiempos de ahora son otros. No necesariamente mejores o peores, sino que indiscutiblemente diferentes. No alcanza con acumular conocimientos para utilizarlos posteriormente. Antes, es esencial poder aprovechar y explorar, durante toda la vida, todas las posibilidades de aprendizaje, de la actualización, del enriquecimiento para las mudanzas que nos surgen en todos los momentos.*

*Enriquecimiento –importante es que se lo digamos– no solamente en el sentido poético o “platónico” del término. Aún más que antes, conocimiento hoy es dinero, empleo, sueldo, material sonante que conquista cosas, transforma mundos. En una sociedad como la nuestra, que siempre opuso ricos a pobres, incluidos a excluidos, se acrecienta también la oposición entre los que se actualizan y los que se detienen en el tiempo. Los profesores del milenio que nace y los fósiles de los tiempos que murieron.*

*Esta obra, que no tiene nada contra los segundos, incluso porque respeta la Geología y admira la Paleontología, está dirigida a los primeros. Habla de nuevos tiempos, argumenta sobre una nueva educación. Discute procedimientos y propone acciones para el aula, inspirados en ideas de Gardner, Perrenoud, Delors y otros, pero sabe que estos se apoyan con dignidad y humildad en los hombros poderosos de Piaget, Vigotsky, Wallon y más, mucho más.*

*Es interesante reflexionar sobre estos hombros y estos hombres, y notar que existen educadores antiguos que jamás serán fósiles. Para ser un educador de verdad, un verdadero maestro, todo profesor debe, antes, ser una gran persona.*

## Introducción

Pensando en voz alta acerca de  
“Cómo desarrollar las competencias en clase”

(Con un humilde pedido de bendición a Manuel Bandeira,  
poeta mayor)

—Buen día, San Pedro. ¿Usted me permite?

—¡Cómo no, hija mía! ¿Qué desea?

—El tema es que me morí allá en la Tierra, Santo mío, y acá me estoy postulando a un rinconcito en el cielo. Querría saber si puedo entrar.

—A ver, mi querida. ¿Usted fue una buen niña, crédula y piadosa? ¿No cometió ningún pecado capital? ¿Fue moderada con los veniales? ¿Donó parte de sus ganancias a otros, dividió el pan con hermanos hambrientos, acogió en su casa ancianos y enfermos? ¿Ofreció a los demás todo cuanto deseó para usted misma? ¿Practicó caridad en todo momento? ¿No se dejó llevar por la codicia, no perdió las esperanzas, jamás insultó?

—Perdón, santo mío. Mi vida en la Tierra no fue como mi madre me enseñó. Pensándolo bien, considero que es muy grande mi pretensión de venir a buscarlo. Perdóneme usted, creo que no merezco el cielo. Además, en la Tierra fui nada más que una profesora...

—¿Una profesora? Interesante, hija mía; los profesores casi nunca reclaman el cielo. Cuénteme lo que hacía en la Tierra, hábleme de su trabajo...

—Bueno, mi San Pedro, allá en la Tierra yo buscaba enseñar a mis alumnos a mirar y ver; yo reflexionaba constantemente sobre mi trabajo, trataba de innovar, derramaba toda mi ternura en el aula. Aprendí a aprender con los demás, con mis alumnos y con sus experiencias. Traté de enseñarles a descifrar símbolos, a resolver problemas, a relacionarse con otras personas, a trabajar juntos. Creo, mi santo, que fui una pequeña artesana que construía y reconstruía permanentemente mi saber profesional. Procuré ser una "hacedora" de preguntas y una constructora de sentidos... Creo que fue nada más que eso, mi buen San Pedro. Pido disculpas, fue una alegría conocerlo, así tan manso, tan blanco...

—Calma, hija mía, no se vaya. Entre. El cielo es todo suyo...

—¿Pero cómo, San Pedro? ¿Usted me permite entrar, de verdad?

—Entre, hija mía. Para entrar en el cielo un verdadero profesor jamás necesita pedir permiso.

## 1 ■ Educación: un tesoro para descubrir

Existe, en Asia, un país llamado Tailandia.

En este país, en la ciudad de Jomtien, se realizó en 1990 una Conferencia Internacional sobre Educación, auspiciada por la UNESCO,<sup>1</sup> al término de cual se elaboró un documento de valor incuestionable: "La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos".

Este documento subraya la angustia suscitada entre los educadores por el extraordinario avance del proceso de información en el mundo, que ha sometido a la educación a inevitables cambios. Este proceso de vulgarización de la información puede reducirse a la comunicación de los saberes que la humanidad acumula, o bien focalizarse en *transmitir de modo pleno y eficaz nuevos saberes ofreciendo las referencias que eviten que las personas sean sumergidas y aplastadas por las olas macizas de la información.*

Ambas posibilidades suponen una tensión contradictoria para la educación, tal y como se constata, ya que, por una parte, debe acrecentar el patrimonio cognitivo de los educandos y por otra proveer, de alguna manera, los medios para que ellos puedan seleccionar informaciones, separando lo esencial e imprescindible de lo fútil y transitorio.

1. La UNESCO es una agencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) creada el 16 de noviembre de 1945, con el fin de promover la paz y los derechos humanos sobre la base de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Más informaciones buscar en [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

En esta nueva situación cabe al profesor un papel radicalmente diferente del que anteriormente desempeñaba: si antes funcionaba como agente transmisor de informaciones, ahora debe “abrir” a los alumnos los procesos de selección, mostrando cómo reconocer informaciones pertinentes y de qué modo transformarlas en saber.

Si se nos permite intentar la síntesis de esas ideas empleando una metáfora, diríamos que *antes* cabía al profesor mostrar al alumno el “mapa del mundo” describiendo sus múltiples océanos; *ahora*, a la vez que despliega y revela ese mapa, enseña también cómo usar la brújula, haciendo que sus alumnos estén aptos para navegar y enfrentar los desafíos que presentan estos océanos.

Buscando delinear los marcos teóricos y prácticos para este nuevo rol de la educación, e inspirados por los desafíos de Jomtien, en marzo de 1993 especialistas de todo el mundo prepararon un informe que se concluyó en septiembre de 1996. Este informe, bajo el título “Educación: un tesoro para descubrir”, constituye una poco común revisión crítica de la política educativa que se aplica en todo el mundo y se fundamenta en *grandes objetivos* y en *estrategias* para lograrla.

De estos grandes objetivos –los cuatro pilares de la educación– hablaremos en forma resumida en el capítulo siguiente, y de las estrategias –cómo desarrollar las competencias en clase– en los demás.

## 2 ■ Los cuatro pilares de la educación

Con el fin de buscar respuestas posibles a los desafíos que impone esta nueva educación, el educador debe organizarse en función de los *cuatro aprendizajes esenciales* que, a lo largo de toda su vida, serán de alguna manera su orientación segura. Estos aprendizajes serían:

- \* ***Aprender a conocer.*** Adquirir competencias para la comprensión, incluyendo el *dominio de los propios instrumentos del conocimiento*. En síntesis, quienes aprenden a conocer aprenden a aprender, y este aprendizaje es absolutamente esencial para las relaciones interpersonales, las capacidades profesionales y los fundamentos de una vida digna. Este primer aprendizaje sería como una palabra de orden que impone un *límite al aprendizaje de conocimientos inútiles que obstruyen nuestros currículos* y también el fin del concepto de que *la enseñanza debe restringirse a un determinado número de horas por día y a un cierto número de años para su conclusión*. En su lugar deben imperar competencias para elaborar conocimientos, ejercitar el pensamiento, la atención y la memoria; seleccionar informaciones que efectivamente puedan ser cotejadas con la realidad vivida y que puedan expresarse a través de diferentes lenguajes.

- \* ***Aprender a hacer.*** Aunque quienes aprenden a conocer ya están aprendiendo a hacer, este segundo aprendizaje enfatiza la formación profesional y la preparación para el mundo del trabajo. Con esto no nos estamos refiriendo a la Enseñanza Técnica o algo similar, sino a que la escuela, aun desde la educación inicial, debe resaltar la importancia de poner en práctica los conocimientos significativos para el futuro quehacer laboral/profesional del individuo. "Aprender a hacer", por lo tanto, no será sinónimo de "preparar a alguien para una tarea determinada", sino de despertar y estimular su creatividad para que descubra el valor constructivo del trabajo, su importancia como forma de comunicación entre el hombre y la sociedad, su valor como herramienta de cooperación y, también, para transformar el progreso del conocimiento en nuevos emprendimientos y en nuevos empleos.
  
- \* ***Aprender a vivir juntos, a vivir con los demás.*** Para que esto pueda verdaderamente ocurrir es esencial que los profesores tengan el coraje de *quitar a la escuela su fisonomía de cuartel, para que deje de ser un disimulado campo de competición* y, poco a poco, se transforme en un verdadero *centro de descubrimiento del otro* y también en un espacio estimulador de *proyectos solidarios y cooperativos*, caracterizados por la búsqueda de objetivos comunes.

Existen muchos relatos acerca de experiencias extraordinarias de descubrimiento del otro a partir del descubrimiento de uno mismo. Los caminos del autoconocimiento y de la autoestima son los mismos que conducen a la solidaridad y a la comprensión.

- \* ***Aprender a ser.*** Hubo un tiempo en la educación griega en que era casi imposible pensar en la mente sin que se pensara también en el cuerpo. Más adelante, esta visión holística e integral del hombre fue reemplazada por una concepción divisionista, en la que el cuidado hacia los atributos del cuerpo se comprendió como tarea de los que poseen mente limitada. El concepto de *aprender a ser* induce a retomar la idea de que todo ser humano debe prepararse de modo íntegro –cuerpo y espíritu, inteligencia y sensibilidad, sentido estético y responsabilidad social, ética y espiritualidad– de modo que pueda pensar de modo autónomo y con sentido crítico; para poder formular también juicios de valores propios y poder decidir cómo accionar en diferentes circunstancias de la vida.

Evidentemente, estos argumentos son seductores, pero también es natural y comprensible que el profesor sienta dudas en cuanto a su práctica. Los pilares de la educación propuestos en este informe, ¿no serían más que palabras vacías, objetivos retóricos, discursos distantes de las clases y su cotidiano?

La respuesta es *no* y el informe *Educación: un tesoro para descubrir* nos ofrece algunas pistas de acción. Otros caminos los propone el sociólogo y educador suizo Philippe Perrenoud. En los capítulos siguientes presentamos una síntesis de ellos, adaptados a la realidad de la escuela.

### 3 ■ Múltiples competencias e inteligencias múltiples

¿Qué son las competencias? ¿Cómo es posible su desarrollo en clase? ¿*Competencias* e *inteligencias* son palabras diferentes que expresan lo mismo?

Para poner orden en la casa o, mejor dicho, en clase, vamos a intentar responder a estas preguntas.

Según el diccionario *Aurelio*, se puede definir "competencia" como "*cualidad del que es capaz de evaluar y resolver ciertos problemas*". En este caso, sería lo mismo que *habilidad* o *aptitud*. En términos reales, al observar el desempeño de un alumno, se puede afirmar que *competente es el que pondera, considera, evalúa, juzga y, después de examinar una situación o un problema desde distintos ángulos, encuentra la solución o toma una decisión*. Podría ser, todavía, la *capacidad resultante de conocimientos asimilados*.

De acuerdo con Perrenoud,<sup>2</sup> *competencia en educación es la facultad de movilizar diferentes recursos cog-*

2. Philippe Perrenoud, sociólogo y educador suizo, doctor en Sociología y Antropología, profesor de la Universidad de Ginebra y especialista en prácticas pedagógicas. Actualmente es quien con más vehemencia sugiere la escuela como centro estimulador de competencias. Algunos de sus libros tienen como títulos: *Construir las competencias a partir de la escuela* – *Diez nuevas competencias a enseñar* – *Pedagogía diferenciada* – *De las intenciones a la acción y Evaluación* – *De la excelencia a la regulación de los aprendizajes* – *Entre dos lógicas*.

*nitivos –lo que incluye saberes, informaciones, habilidades operatorias y principalmente las inteligencias– para, con eficacia y pertinencia, hacer frente y solucionar una serie de situaciones o problemas.*

Al integrar estos dos conceptos, parece legítimo afirmar que *un alumno competente es el que enfrenta los desafíos de su tiempo usando los saberes que adquirió, mientras emplea, en todos los campos de su acción, las habilidades previamente aprendidas en clase.* Cuando se llega a este punto, las definiciones asustan: ¿será que para procurar empleo, sobrevivir de forma cívica e independiente en una ciudad, arreglar una bicicleta, integrarse a una nueva escuela, nuestro alumno utiliza los saberes que aprendió en la escuela? ¿Utilizará las habilidades que ejercitara previamente en el aula?

Antes de responder esas preguntas y hacer muchas otras más, continuemos con las respuestas sugeridas en la apertura del presente capítulo: ¿Competencias e inteligencias no serán palabras diferentes que expresan lo mismo?

Ahora la respuesta es más fácil: no, no expresan lo mismo. Las inteligencias son potenciales biopsicológicos, son capacidades para resolver problemas o para crear productos considerados de valor en un medio social, son capacidades para comprender, adaptarse, contextualizar; son "herramientas", sistemas neurales que diferencian una persona de otra. Aunque el ambiente sea un factor de importancia esencial para las inteligencias, no se puede olvidar que una parte de las mismas se debe a nuestra historia biológica, a nuestro pasado evolutivo. Nace-

mos con nuestras inteligencias pero necesitan que “las despertemos” mediante estímulos significativos; sin embargo, no nacemos con cualquier competencia. La escuela, y principalmente la acción del profesor en clase puede –y debe– despertar y ampliar las inteligencias, pero es necesario desarrollar competencias.

Para buscar, mediante una síntesis, el posible punto de intercesión entre inteligencias y competencias, sería aceptable afirmar que *las inteligencias* (lingüística, lógico-matemática, sonora, cinestésico-corporal, espacial, naturalista, intrapersonal, interpersonal y existencial) son algo así como *cuchillas que se emplean para distintos fines*, y que las competencias serían como las piedras de afilar, necesarias para afilarlas y volverlas más agudas y cortantes. No existe, por lo tanto, ninguna posibilidad de conflicto en estimular las inteligencias múltiples, desarrollando diferentes competencias; su uso comienza en el aula, pero se manifiesta en todos los actos de la vida.

Sin embargo, como sería demasiada incoherencia empezar un capítulo con preguntas y terminarlo sin regresar a ellas, volvamos al principio: ¿trabajar en el aula las inteligencias y las competencias nos impide enseñar los contenidos?

## 4 ■ Competencias, inteligencias... ¿y los contenidos?

La respuesta a la pregunta que cerró el capítulo anterior es negativa.

*Estimular y desarrollar inteligencias y competencias no implica de ninguna manera dejar de enseñar contenidos.* No se puede enseñar nada que no esté vinculado a los conocimientos que conforman los "contenidos". Por ejemplo, es cierto que un alumno de 7º año es capaz de comparar; sin embargo, cuando se le pide que "compare", sobreviene de manera inevitable la pregunta referida al contenido: "¿comparar qué cosas?" Así, no se puede enseñar Geografía o Matemática, Lengua o Ciencias u otra materia sin transmitir conceptos o aclarar contenidos.

La diferencia que realmente existe cuando trabajamos con inteligencias y competencias en el aula reside en la *forma diferente con que las informaciones son trabajadas*, al atribuirles un *significado, relacionándolas con contextos de realidad y con el espacio* en el que el alumno vive. Una cosa es enseñar la Revolución Francesa como quien describe un escenario "atado" a una época que pasó; otra cosa es descubrirla en noticias actuales del diario o del noticiero que se escucha en la radio o en la televisión. Trabajar inteligencias y competencias no es lo mismo que ir saltando de un capítulo a otro del programa; sí es trabajar internamente estos capítulos para percibir dónde sus temas hacen eco en la vida cotidiana, de qué forma sus saberes permiten la generación y resolución de

*situaciones-problema*. Los alumnos se sentirán desafiados y motivados a investigar y descubrir estas situaciones, y ver cómo sería posible presentarlas con otro “lenguaje” distinto del textual o verbal.

No es tan importante guardar información como saber utilizarla, y a partir de ella poder solucionar problemas; *aprender no es acumular informaciones, sino transformarse reestructurando paso a paso el sistema de comprensión del mundo*.

Cuando se trabaja un contenido bajo la óptica de la construcción de competencias y del estímulo de múltiples inteligencias, antes que nada se está buscando superar dos terribles ficciones educacionales: la primera es que, *cuando el alumno escucha y toma notas, en realidad está aprendiendo algo*<sup>3</sup> y, la segunda, que *es posible al alumno olvidarse de lo que sabe, reemplazando los saberes que la vida le trae por otros que el profesor propone*.

3. En realidad, cada alumno vive la clase en función de sus experiencias personales, sus recursos intelectuales, su capacidad de atención concentrada, su estado de motivación y su patrón emocional. Únicamente lo que para él tiene sentido y el cómo este sentido se relaciona con otros saberes es lo que conduce a alguien al aprendizaje. A partir de aquí se puede concluir que una misma exposición realizada por un profesor para diferentes alumnos provoca sentidos de aprendizaje diferentes. No existe, entonces, una forma patrón (modelo) de conocimientos elaborados por la mente.

## 5 ■ ¿Qué competencias se pretenden de los alumnos y cómo desarrollarlas?

Parece en extremo arriesgado afirmar categóricamente cuántas y cuáles son las competencias que pueden desarrollar los alumnos. La lista que ofrecemos se presenta a modo de ejemplo, para sistematizar la relación entre el qué y el cómo lograrlo, pero no tiene pretensión de ser definitiva. Está basada en una extensa consulta bibliográfica, en la experiencia de muchas décadas en el aula y en los criterios utilizados por el Ministerio de Cultura y Educación de mi país para instrumentalizar los sistemas de evaluación del aprendizaje. Más importante que debatir cuál es la cantidad de competencias parece ser *procurar trabajarlas en todas las clases, adaptándolas al nivel de escolaridad, y, naturalmente, en todas las materias y prácticas educativas.*

Considerando esas premisas, estamos proponiendo que nuestros alumnos puedan:

1. Dominar plenamente la lengua escrita, operando con sus símbolos y signos y beneficiándose con las oportunidades ofrecidas por la educación a lo largo de toda la vida.

La escuela tradicional y la antigua familia mononuclear eran lugares donde los niños tenían que oír y callar. Ser niño, años atrás, requería que uno tuviera principalmente oídos y manos; en cambio la boca y el olfato no te-

nían la misma importancia. Se creía que si el niño *aprendía a oír, ya estaba listo para obedecer y eso era suficiente.*

La escuela actual, y no pocas veces la familia actual, no percibieron que los tiempos cambiaron y que hoy sus espacios *representan esencialmente el lugar en donde se debe aprender a leer, a hablar y a usar el lenguaje –palabras, imágenes, números– como la más importante y la más “humana” de las herramientas.* Es de menor importancia para cualquier profesor de cualquier materia el *cuánto* sus alumnos saben y de mucho más importancia su capacidad para *interpretar un texto y comunicar* lo que saben. *El aula debe ser el lugar ideal para el ejercicio de leer y expresarse; los oídos –y naturalmente los ojos en textos escritos– de los profesores, necesitan ser oídos y ojos críticos para recibir y perfeccionar mensajes.* El gran profesor será aquel que se preocupa por *enseñar al alumno a leer y comprender un texto y a expresarse con lucidez,* valiéndose de la “herramienta” de su contenido. Quién, por ejemplo, lograre expresar conceptos adecuados en Geografía, ciertamente también podrá expresar conceptos adecuados en otros contenidos curriculares.

No estaríamos exagerando si imagináramos que los profesores son semejantes a los médicos con sus estetoscopios; los profesores, “oyen y perfeccionan” los mensajes de la mente, y los médicos “oyen y diagnostican” el funcionamiento del cuerpo.

## 2. Percibir los múltiples lenguajes utilizados por la humanidad

Haga la siguiente experiencia pedagógica y reflexión acerca de la magnitud de los resultados. Enseñe a sus alumnos a percibir el encanto y la sensibilidad en un cuadro de Monet (u otro genio de la pintura, si prefiere). Hágalos ver después la magia infinita que encierra una composición de Mozart o Strauss; invítelos a descubrir la sonoridad, la belleza y la metáfora de una poesía de Federico García Lorca o de Pablo Neruda, póngalos en contacto con el ritmo y la vitalidad fascinante de una danza de Julio Bocca y, finalmente, ayúdelos a observar la sincronización muscular que desarrolla un gran atleta.

Después pregúnteles cuál, de entre los muchos lenguajes observados, le resulta el más bello o el más perfecto. Es evidente que las opiniones pueden variar mucho, pero ciertamente habrá un consenso en percibir que *se puede expresar la belleza a través de muchos lenguajes y que los genios de la humanidad nos enseñaron a aplaudirla*. Esa simple experiencia deberá sintetizar una invitación a que sus alumnos se liberen de la idea anacrónica y retrógrada de que deben expresar sus saberes exclusivamente a través de sus inteligencias lingüística y lógico-matemática. Hágalos descubrir que el arte, y también otros conceptos de una ciencia, cuando se aprenden con perfección, *pueden expresarse a través de distintos lenguajes y que es esencial que se puedan ejercitar en el aula*.

Para ampliar uno de los ejemplos, suponga que sus alumnos recién comprendieron la grandeza ecológica de una reserva natural o de una saga de colonizadores, o

el funcionamiento del hígado o el máximo divisor común. Pídeles que cuenten lo que aprendieron, pero que lo hagan mediante *diferentes lenguajes*, y se podrá percibir que el *texto* de algunos es tan extraordinario como el *dibujo*, el *mimo*, la *sonorización* y otros tipos de lenguajes.

### 3. Percibir la matemática en sus relaciones con el mundo, “matematizar” sus relaciones con los saberes y resolver problemas

Parece indiscutible que la Escuela que separaba la matemática de “otros temas” ya no puede existir más. Algún día llegaremos a reírnos de la extrema ingenuidad con que antes se hacía esta separación; así habremos aprendido a percibir la Matemática en las lecciones de Historia, en los ejemplos de Geografía, en las reflexiones de Ciencias y en la arquitectura de las frases correctas de una lengua extranjera o de nuestra lengua. No se trata exclusivamente de valorizar el cálculo y otras operaciones matemáticas, sino de hacerlas parte integrante de los temas y sistemas que se están trabajando.

¿Acaso una exposición acerca de una región geográfica, por ejemplo –o acerca de otro contenido específico de otra materia– no contiene necesariamente *proporciones, fórmulas, situaciones problema, estadísticas, medidas, gráficos* y otros elementos matemáticos? ¿Acaso en la observación de un paisaje, en la descripción de un evento o en una escena imaginaria no es *posible reconocer las formas geométricas y los desafíos que puedan plantear?*

En sentido amplio, todas las materias del currículo escolar, naturalmente que de manera específica la mate-

mática, necesitan estar presentes en todos los momentos de la vida de un alumno: en los pasos que realiza para cruzar una calle, en las góndolas de productos en un supermercado, en el uso que hace del dinero para su merienda, en las noticias que selecciona e interpreta de las páginas de una revista con la que se informa y se divierte.

4. Conocer, comprender, interpretar, analizar, relacionar, comparar y sintetizar datos, hechos y situaciones cotidianos y, a través de esas operaciones, adquirir no solamente una calificación profesional, sino competencias que construyan aptitudes para enfrentar situaciones diversas

Si leemos un texto en el aula y solicitamos que los alumnos lo repitan, estamos ejercitando *solamente una* cualidad del pensamiento, que se volverá desgastante toda vez que multiplicamos esa repetición tantas veces como alumnos hay en la clase. Cuando enseñamos a operar con habilidades reflexivas diferentes para la comprensión de un texto –que desarrollen la *interpretación*, el *análisis*, la *síntesis*, la *crítica*, las *comparaciones* e incluso otras habilidades– estamos ejercitando cualidades diferenciadas de pensamiento y, así, entrenando al alumno con más claridad, ampliando su preparación. La mente que aprende a *criticar y a sintetizar, a comparar y analizar, a interpretar y relacionar* se vincula de forma más atractiva con las estructuras más elevadas del pensamiento, relacionándolo con el objeto del conocimiento con el que se trabaja y, de este modo, operando de manera creativa y mucho más significativa.

En experiencias realizadas con ratones, la neuroanatomista norteamericana Dra. Marian Diamond<sup>4</sup> demostró que los animales estimulados por un ambiente desafiante desarrollaban un córtex cerebral significativamente más espeso que los criados en un ambiente más seguro y acotado. Tal vez sea una proposición osada; sin embargo, parece legítimo creer que una clase en la que los alumnos apenas escuchen y repitan será mucho menos estimulante que otra en donde, además, necesiten manejar el objeto de conocimiento empleando otras múltiples habilidades e inteligencias. Esta práctica no puede restringirse a circunstancias aisladas o temas específicos: *es necesario que estén presentes en el desarrollo de todos los temas, que sean "materia-prima" de todas las clases y en todas las oportunidades.*

#### 5. Comprender las redes de relaciones sociales y actuar con ellas como ciudadanos

Una familia excepcionalmente culta y extremadamente dedicada que dispusiera de recursos instrumentales de avanzada, viviendo en una isla aislada, podría llegar a transmitir a sus hijos los saberes esenciales, pero estaría privando a esta educación de otro elemento decisivo e insustituible en la formación humana que es la *sociabilidad y la red de relaciones humanas que es necesario que ligue a todo ser con otros seres de su especie.*

4. Se puede profundizar el conocimiento de sus trabajos y estudios en DIAMOND, MARIAN; HOPSON, JANET: *Magic trees of the mind: how to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence*, Dutton/Plume, 1999.

La escuela, de esta manera, no es importante solamente por lo que enseña, sino por las relaciones sociales que en su espacio educativo se establecen. Lástima que en la mayoría de los casos los educadores no perciban la inmensa y colosal fuerza de esta integración, poniéndola al servicio de una formación completa.

La familia aislada en la isla, al igual que la escuela que no explora ese potencial, se identifican por la nulidad. No fue en vano que Bernard Shaw haya afirmado que "su educación jamás se interrumpió, excepto cuando frecuentó las aulas escolares". Nuestras escuelas y nuestros educadores necesitan explorar las relaciones interpersonales que la escuela propicia para *enseñar al alumno la solidaridad y el respeto por el otro*, para involucrarlo en *proyectos comunitarios*, para orientarlo a *trabajar en grupos*, para despertar su sensibilidad para *auto-evaluarse en la misma medida en que evalúa el desempeño de sus pares y el trabajo de su equipo*. ¿Qué da más felicidad al hijo que se ama y al que se desea hacer feliz?: ¿Los saberes que memoriza o las amistades que conquista? ¿Las notas que eventualmente logra o la red de relaciones en donde experimenta la alegría y las emociones del encuentro?

No existen esquemas preparados y definidos, que muestren al profesor cómo debe ser esa escuela solidaria; aun así, es fundamental tener en cuenta la importancia de estas relaciones para estimularlas y promoverlas. Si un equipo docente se reúne con esta finalidad expresa durante algunas horas por semana, para crear estos caminos, desplegar estos horizontes, ¿no será capaz de lograrlo? Si promovemos el protagonismo de los alumnos,

su ayuda concreta ¿los objetivos comunitarios no tendrán acaso éxito? ¿No es cierto que cada uno de nosotros posee evocaciones de su experiencia familiar y de sus sentimientos de amistad que constituyen una valiosa fuente donde puede abreviar la vida del aula?

## 6. Valorar el diálogo, la negociación y las relaciones interpersonales

Naturalmente, esta competencia es una extensión de la anterior. Pero no se debe confundir con ella. Si es tarea esencial de la escuela preparar al alumno para que sea un ciudadano capaz de integrarse al mundo, descubrir y valorar el trabajo con otros, en equipo, también lo es el *ejercicio integral del diálogo*, el aprendizaje coherente a través de los debates colectivos.

Si la Tierra fuera por casualidad invadida por alienígenas, estos ciertamente se sorprenderían por la brutal incoherencia que demostramos al valorar el debate, exaltar el diálogo y elogiar a quienes saben hacer del habla instrumento de solidaridad y, al mismo tiempo, cruzarnos de brazos como educadores esperando que estas cualidades de la empatía surjan espontáneamente en las personas, broten por casualidad, como el que siembra al azar.

Si una escuela no sirve para enseñar a dialogar, a negociar, a convertir problemas en oportunidades, a perfeccionar el alumno en la defensa de sus intereses y en la lucidez de sus argumentos, a operar con signos, datos y códigos para expresarse en sus relaciones, ¿para qué sirve la escuela?

7. Descubrir el encanto y la belleza en las expresiones culturales de su gente y de su entorno

De todas las inenarrables crueldades de la colonización de América, ninguna quizá haya sido tan indigna y tan inmensa como la de despertar en el colonizado la vergüenza por su cultura, enseñándole a considerarse ridículo e inferior debido a sus obras, sus sueños y su arte. Quizá esa acción haya sido intencional y probablemente fue provocada con el objetivo específico de masacrar al dominado, instruyéndolo para vivir en condición de excluido, exaltando una inferioridad que jamás existió, socavándolo por dentro, desgastándolo en sus propias entrañas. La triste verdad, todavía, es que las marcas dolorosas de esta opresión están *mucho más presentes de lo que creemos*; en ese sentido, el rol de la escuela contemporánea es el de despertar la competencia del alumno para repudiar este amargo complejo de inferioridad que se ve en la absurda valorización de todo lo que viene del extranjero, en esa perversa manía que tenemos de hablar mal de nosotros mismos.

Es evidente que no proponemos exactamente la actitud opuesta ("lo único que vale es lo nuestro"), no creemos que la actitud correcta sea entender que existe "blanco o negro", sino activar el buen sentido de observar el gris entre una actitud y otra. No podemos pensar en preparar a nuestros alumnos para una visión egocéntrica, un "jacobinismo" estrecho, una mentalidad xenófoba enfermiza y una ridícula valorización del mal gusto y de la estupidez nativas únicamente para valorizar la patria. Al contrario, ne-

cesitamos de una nueva educación capaz de hacer creer en la auténtica belleza de las cosas simples, sean nacionales o extranjeras, en valorizar el folklore, en la riqueza pura de lo local y de lo regional, en la expresión admirable de nuestra hermosa pluralidad cultural y en la diversidad, sin confundir unidad con uniformidad.

#### 8. Saber localizar, acceder, contextualizar y emplear mejor las informaciones disponibles

Si no es la más importante competencia a buscar, será sin duda la más inmediata.

Desde la educación inicial y en todos los grados de la escuela primaria y secundaria, en todas las materias y en todas las clases, es esencial que nuestros alumnos aprendan que una hermosa frase puede ocultar una falacia, que la mentira se puede esconderse muchas veces en un discurso atractivo. Provoca verdadera irritación en todo verdadero educador la extrema "ingenuidad" con la que el pueblo se deja engañar por mensajes seductores y discursos demagógicos y cómo se deja manipular como consumidor y como ciudadano. Esa irritación es justa, pero no siempre nos damos cuenta de que somos, muchas veces, responsables por estas situaciones. La solución no está en pregonar el exterminio del mentiroso, del demagogo y del manipulador, sino en enseñar al alumno, paso a paso, a recibir de manera crítica y analítica las informaciones que navegan a través de los medios de comunicación.

¿Cómo se hace eso?

Parece que la solución está dentro del aula, en el entrenamiento diario del alumno para sensibilizarlo y ejercitar su percepción de mentiras ocultas. Dar consejos es inútil; sin embargo, *practicar, ejercer, experimentar, sugerir y mostrar* siempre será válido. Piense en cualquier tema del contenido que habitualmente trabaja e imagine diversas formas de presentarlo, entrenando a sus alumnos en el análisis crítico de las palabras empleadas, averiguando su sentido, buscando su etimología, investigando la lógica y la coherencia en la manera en que las cosas son dichas. Todo profesor, en el trabajo de esta competencia, debería recordar a Sócrates cuando alertaba a los atenienses a ponerse como un “moscardón en el anca de un noble corcel, listo para picarlo y mantenerlo siempre despierto”.

9. Saber seleccionar y clasificar las informaciones recibidas, percibir de manera crítica los diferentes medios de comunicación para favorecer un mejor desarrollo de la personalidad del alumno y de su capacidad para actuar cada vez con más capacidad de autonomía y discernimiento

Una educación que apunta a enseñar al alumno a discernir la verdad de la mentira, la sinceridad de la manipulación hace una diferencia significativa. También es igualmente importante enseñarle a clasificar las informaciones que recibe, separando lo esencial de lo transitorio. Tiempo atrás, este desafío no llegaba a la escuela; el pro-

fesor era siempre el centro generador de las informaciones, y a los alumnos les cabía escucharlas y repetir las después. En la actualidad, con la diversidad de fuentes y con el acceso a internet, el rol esencial de la escuela y, naturalmente, del profesor, es convertirse en un *seleccionador de informaciones, descifrador de signos y códigos* y, sobre todo, en alguien que separa lo esencial e imprescindible de la basura informativa, que lo único que provoca es la alienación del alumno.

Si las informaciones seleccionadas no sirven para ayudar a resolver los problemas que plantea la vida cotidiana; si, al recibir informaciones, el alumno no puede establecer relación entre la noticia y el hecho, entre la verdad y la opinión; si lo que aprende no le aporta una utilidad concreta *para efectivamente desarrollar su personalidad y llegar a actuar con autonomía y discernimiento*, entonces no hay por qué seleccionar estas informaciones. Si por equivocación fueron seleccionadas, con sabiduría deben de ser desechadas.

10. Aprender el sentido de la verdadera cooperación, desarrollando la comprensión del otro y descubriendo medios y procesos para trabajar y respetar los valores del pluralismo y de la mutua comprensión

Alguien podría decir, al leer la competencia recién enunciada, "sobre llovido, mojado", percibiendo que se repiten, con otras palabras, las ya comentadas competencias 5 y 6. Puede haber en ello algo de cierto. Cuando anteriormente se habló de enseñar al alumno a dialogar,

ampliar sus emociones de empatía y administrar sus relaciones interpersonales, descubriéndose al descubrir al otro, en realidad ya hablábamos de algunas cualidades de esta competencia a la que nos referimos aquí.

De algunas, pero no de todas. Lo que se pretende agregar en esta competencia es que el profesor actúe como facilitador del *entorno social del alumno*, de su condición de ciudadano del mundo, de su nuevísima perspectiva en una sociedad que se globalizó.

Existe un hermosísimo cuento de Ray Bradbury<sup>5</sup> en el que una expedición que viaja al pasado induce a un imprudente pasajero a sacrificar una especie y, en función de este cambio, cuando regresan de la expedición, encuentran alterado todo el presente. Hoy, con la globalización de las relaciones internacionales, este cuento adquiere enorme actualidad. Es importante que *el alumno se descubra como ciudadano para actuar como ciudadano*, de modo que se organice para defender los intereses de toda su especie y de su medio ambiente, independientemente del lugar en que exista una amenaza. Cabe al profesor, con paciencia y persistencia, “romper la nuez dentro de la que el alumno se enclaustra”, de modo que pueda ver el mundo; no para que solamente corra el telón, sino para que pueda actuar sobre él, inventando medios y procesos para el trabajo y para el respeto de los valores del pluralismo, de la paz, de la democracia y de la comprensión mutua y solidaria.

5. Una síntesis de este extraordinario cuento de Ray Bradbury se puede leer en CELSO ANTUNES: *Marineros y educadores*, de próxima publicación en San Benito, o en la obra *F... de Foguete*, del mismo Bradbury.

## 6 ■ ¿Qué competencias deben desarrollar los profesores y cómo desarrollarlas?

Parece absolutamente imposible estimular y desarrollar en los alumnos las competencias propuestas sin que ocurra un cambio significativo –y sin embargo no tan difícil– del rol del profesor frente a la clase, en su aula. Teniendo como referencia las obras de Perrenoud, y adaptándolas a la realidad cotidiana de nuestras escuelas, se puede decir que es esencial que el profesor *domine ocho competencias*. Son ellas:

### 1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje

Un buen médico no es el que solamente receta medicamentos; es fundamentalmente un especialista en salud, capaz de comprender el modo en que esta, cuando uno la pierde, puede recuperarse. La metáfora vale también para el profesor: el buen profesor no es solamente el que transmite información (contenido); es fundamentalmente un *especialista en aprendizaje* que conoce los medios para propiciarlo, adaptando estos medios a la materia que enseña, al nivel de edad de los alumnos y a las condiciones ambientales de las que dispone. Este especialista en aprendizaje debe estar atento a algunos procedimientos gerenciales:

- \* *Ser muy buen seleccionador de los contenidos a enseñar, eligiéndolos en función de los objetivos del aprendizaje.*

El profesor debe abandonar la postura retrógrada de ir entregando los capítulos del libro o de los apuntes según el orden en el que los autores los desarrollaron. Al iniciarse el año escolar, reflexione sobre *qué* enseñar entre toda la cascada de temas que los libros proponen; pero principalmente tenga claro por qué un tema y no otro, atento siempre a los objetivos que persigue. No se enseña Matemática –u otra materia cualquiera– porque simplemente “está en el programa y de una manera u otra el alumno tiene que saberlo algún día”; un dentista no extrae algunos dientes de su paciente porque este algún día los perderá. Entre ese *qué* y *por qué* enseñar, el profesor debe pensar en el alumno, en su vida, en los desafíos que enfrenta, pero también en las relaciones que establece y, en función de todo eso, *qué es lo que realmente necesita*. A partir de estas referencias y de estas necesidades, elegir, entonces, los temas que serán trabajados.

- \* *Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.*

Debemos abandonar otra postura retrógrada, y no por eso poco común, de ignorar los saberes previos de los alumnos y tirar sobre ellos los contenidos del grado. *Se aprende exclusivamente cuando el nuevo conocimiento que llega se asocia al antiguo que guarda la mente; ningún alumno es “tabula rasa”, mente vacía*. Lo mucho

que sabe –las historias de vida que percibe, las charlas de las que participa, los saberes previos, las emociones que registra– constituyen las “anclas” de su mente en las que “atracarán” los nuevos saberes que a él se presentan. Alejen la antipatía y la arrogancia de quien se cree profesor y sugiere: “Olvídense de todo lo que saben, cállense, desconfíen de lo que les contaron y óiganme, pues yo soy el dueño de la verdad y el propietario de la sabiduría”.

\* *Trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje.*

Para muchos profesores, el error del alumno representa una joya rara, una pepita de oro, que buscan con avidez. Cuando la encuentran, se regocijan y se exaltan, marcándola en rojo, así como lo hace el químico que encuentra la fórmula de la abundancia. Esta es una necesidad que necesitamos urgentemente abandonar. Como dijo Paulo Freire en una charla: “Equivocarse es algo como buscar con los ojos, a la izquierda, el objeto que habíamos dejado a la derecha”. *El error del alumno es, tal vez, la mayor riqueza diagnóstica de su camino por el aprendizaje y el profesor debe buscarlo no para castigar o sancionar, sino para iniciar desde allí el camino correcto.* Cuando un médico escucha los latidos del corazón o el ritmo de la respiración, en realidad está buscando “errores” en el cuerpo, de modo que pueda diagnosticar la falencia y sugerir la corrección. A un profesor le es muy difícil desarrollar esta función diagnóstica si no interroga, no sugiere situaciones-problema, no lanza desafíos, no inventa enigmas. Aprender, por ende, no significa estancar informaciones, sino reestructurar permanentemente el

sistema de comprensión de uno mismo, del otro y del mundo.

- \* *Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.*

Imagine que no sabe cocinar y que debe preparar un *guiso de arroz* utilizando la siguiente receta. Haga de cuenta que tiene a mano todos los ingredientes:

“Mezcle bien. Agregue el queso rallado. Vaya incorporando la salsa de tomate, el vino, el salame y la sal. Un ingrediente por vez. Corte en pedacitos la zanahoria y la panceta. Vaya agregando caldo en la medida en que el arroz se vaya secando hasta que esté a punto. Retire del fuego y deje enfriar. Después de dos minutos, agregue el caldo de carne hirviendo. Colóquelo en una fuente enmantecada. Cuando esté hirviendo agregue el arroz. Rinde cuatro porciones.”

¿Cree que lo logrará? Lo más probable es que no. ¿Por qué? La receta, extraída de un libro de cocina italiana, no omitió ninguna palabra. Solamente ... alteramos el orden de las frases y cambiamos de lugar las ideas. “Solamente”... ¡ese pequeño cambio y nada más! Obtuvimos una receta confusa y, por supuesto, un objetivo frustrado.

Esto ocurre muchas veces en el aula. Una verdadera situación de aprendizaje solamente puede darse cuando está enmarcada en un dispositivo posible y en una se-

cuencia didáctica progresiva. Si esta progresión no avanza paso a paso, de "A" a "B", si el alumno no percibe esa secuencia de pasos, esa "progresión" será solo decorativa; el alumno no aprende. También sucede que la claridad que tiene para el profesor una idea reiteradamente expuesta a lo largo de los años, y aun la secuencia de su desarrollo, no tiene sin embargo la misma "obviedad" para el alumno que la recibe por primera vez. Por eso todo profesor debe ser un poco "cocinero": preparar sus recetas con serenidad, coherencia, organizando los contenidos de lo simple a lo complejo, del inicio al fin, paso a paso. Solamente así podrá reconocerse cumpliendo su misión: preparador de verdaderos "chefs" en la gastronomía del saber.

\* *Involucrar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.*

Cuando todavía realizaba una pasantía, en mis tiempos de alumno, conocí a una extraordinaria profesora. Sus alumnos le hacían preguntas y ella jamás las contestaba; simplemente les enseñaba a buscar, a descubrir y a investigar. Condicionado por la vanidad de mis pocos saberes, cuando me dirigían una pregunta, tenía que contenerme para no presentar mi respuesta y mi deseo de sofocar la curiosidad de los alumnos y desparramar por el aula mi ego, exponiendo todo lo que sabía. A Judite, la profesora, nunca le pasaba lo mismo. Oía la pregunta y enseguida sugería: "Busque allá, tome el Atlas, vea en el diccionario, entreviste a tal persona". Un día le pregunté si ella jamás contestaba una pregunta con la respuesta correcta. Su opinión fue fulminante, una lección de inol-

vidable sabiduría: *Jamás contesto algo que mi alumno puede descubrir por su cuenta. Faltaba que dijera: No pesco por él, le enseño a pescar.*

Esta experiencia, aunque antigua, es actual, actualísima. Más que nunca es importante que los profesores la descubran, de manera de involucrar a sus alumnos en situaciones-problema, estudios de caso, proyectos y actividades de investigación. Dar el pescado puede ser un acto de linda presunción, pero lo imprescindible, de verdad, es enseñar a pescar.

## 2. Administrar la progresión del aprendizaje

Hace muchos años, cuando me postulaba a autor de mi primer libro didáctico, recuerdo que mi editor, con una sabiduría que el tiempo solo hizo crecer, me sugirió un "primer capítulo" de la obra pretendida. Después de entregarle lo pedido, me solicitó una segunda tarea: "Prepárese ahora, profesor, el que cree que deberá ser el 'último capítulo' de esa obra."

Unos días más tarde, cumplí con la entrega de la tarea, y recibí severas críticas después de su lectura: "¡Pero cómo! ¿La única diferencia entre el primero y el último capítulo es nada más que de contenido? ¿Usted por casualidad ignora que el alumno que estudia el primer capítulo lo hace alrededor de febrero y que cuando lee el último ya vivió un año entero de aprendizaje? ¿Ignora que los pensamientos de este alumno evolucionaron, que aprendió otras materias, que vivió otras emociones, que leyó otros libros didácticos? Bueno, profesor, tire a la basura ese intento de 'último capítulo'; hágalo otra vez a la

luz de todas esas transformaciones vividas por un alumno y después, ahí sí, tráigamelo de nuevo.”

¡“Don” Manoel Netto ya no existe más! Pero su lección perduró.

Muchas veces el progresivo cambio que el profesor implementa en el transcurso del año escolar ocurre solamente en relación con el contenido que transmite. No considera que el alumno cambia a toda hora y a cada día y, por ese motivo, es esencial la competencia de *administrar la progresión del aprendizaje*. Para que eso ocurra, el profesor necesita desarrollar en su acción las siguientes competencias:

- \* *Concebir y administrar situaciones-problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.*

Toda clase representa nada más que un segmento de una perspectiva a largo plazo. No se puede “encerrarse exclusivamente en ella” sin decisiones estratégicas que apunten a una progresión óptima para los aprendizajes de cada alumno.

Esta representación implica dos actitudes por parte del profesor: a) adecuar su vocabulario al universo expresivo del alumno –nunca al revés– y solamente transmitir contenidos que puedan efectivamente ser asimilados por la estructura cognitiva de los alumnos; y b) enfrentar estos contenidos como simples escalones de un todo más amplio que alberga el objetivo específico de la disciplina para el grado al que se destina. ¿Qué valor tiene para un alumno “saberlo todo” acerca de las Capita-

nías Hereditarias<sup>6</sup> si no puede vincular esa particularidad al contexto global de la colonización, o si no puede ver en la realidad actual del país las consecuencias de ese proceso, o no percibirlo diseminado en noticias contemporáneas? Si no lo descubre como estilo y cicatriz de un "sistema" colonizador, o si no lo identifica como mito que justifica una exclusión, no tiene ningún valor.

\* *Adquirir una visión transversal de los objetivos de la enseñanza.*

Una vez más parece ser necesario pedir disculpas al lector y buscar otras referencias en el área médica. No es necesario recordar que la idea que el autor tiene de salud no es otra sino la idea del cuerpo como un todo, aunque se examine un determinado órgano en particular. Constituye motivo de ironía afirmar "que la cirugía fue un éxito, aunque el paciente haya fallecido" pues, para el verdadero médico, lo que se busca es la salud integral al tratar una u otra enfermedad, manifestada en alguna parte del cuerpo.

La metáfora tiene sentido. La escuela existe porque se sostiene por sus *objetivos*; los currículos existen a través de los *objetivos* que se propone alcanzar; una u otra materia lo integra porque existe coherencia entre sus *objetivos* (artísticos, morales o científicos) y los de toda la educación. Es por esta razón que la clase, toda cla-

6. En el período colonial de Brasil, en su período inicial, la porción territorial destinada a Portugal debido al Tratado de Tordesillas fue dividida en lo que se convino llamar "Capitanías Hereditarias", grandes porciones del territorio brasileño cuya gobernación era transmitida por herencia (Nota del Traductor).

se, necesita siempre guardar estrecha sintonía con la *visión transversal de los objetivos de la enseñanza*. El verdadero desafío de todo profesor es comprender la *totalidad de la formación* de sus alumnos en un ciclo de aprendizaje e incluso, si es posible, la de toda la escolaridad.

Para poder hacer una amarga prueba de cómo esa competencia pocas veces se practica, pruebe indagar a un colega acerca de qué motivos lo llevan a enseñar lo que enseña. Se puede percibir que, algunas veces, esta respuesta dista de una visión "transversal" de la educación: "Enseño porque está en el programa, está en el libro o porque este es mi rol"...

Considerando las debidas distancias, es como escuchar de un médico que trata el hígado porque esta es su función, y siempre que el paciente no se muera por falencia de este órgano, él nada tiene que ver con su muerte clínica. Puede, quizá, contestar: "Su muerte ocurrió ciertamente porque no era un buen enfermo y por eso se murió, por su propia culpa y responsabilidad"...

\* *Conectarse con las teorías subyacentes en las actividades de aprendizaje.*

Los contenidos de la mayor parte de las materias que se enseñan en nuestras escuelas están repletos de tesis, hipótesis, teoremas, supuestos o teorías *absolutamente distantes de una perspectiva que permita relacionarlas con la realidad pragmática en la que el alumno vive y convive*. Muchas actividades programáticas están inspiradas en la tradición, por imitación, rutina y copia realizada ayer, olvidándonos de que se vive en el día de hoy. Raramente estas teorías fueron pensadas dentro de una perspectiva estraté-

gica, pragmática, funcional, crítica y consciente, exigiendo que el profesor estructure esas relaciones. Si en Química o Biología no enseñan, por ejemplo, por qué sentimos que la sal es salada, es esencial que el profesor encuentre esta respuesta. Ella interesa al alumno, hace parte de su vida y de sus experimentos y lo lleva a encontrar razón en la teoría, sentido en la hipótesis y justificable el teorema.

Experimente, si posible, acompañar el entrenamiento de un bombero y vea en esos procedimientos un extraordinario modelo de enseñanza pragmática. Lo que importa en el momento del incendio es la acción, el coraje transformado en idealismo, la solidaridad transformada en gestos. ¿Qué utilidad hay, en este caso, en polemizar acerca de la ley física que hace que el agua corra por la manguera o por el caño?

Perrenoud otra vez nos hace recordar con claridad extrema: "Seleccionar y modular las actividades de aprendizaje constituye una competencia profesional esencial, que supone no solo un buen conocimiento de los mecanismos generales de desarrollo y de aprendizajes, sino también de las didácticas de las asignaturas". Organizar un listado de contenidos para un ciclo de enseñanza es como organizar un asado para los amigos. Lo que vale es que haya higiene, que esté succulento y saludable y que se desarrolle en un ambiente de alegría y solidaridad. Lo demás es simplemente lo demás.

\* *Observar y evaluar a los alumnos considerando su "formación".*

Muchas escuelas entienden el desarrollo de los alumnos de la misma manera que el Servicio de Tránsito

evalúa la capacidad visual del chofer: "Todo bien, vuelva en cinco años". Si el chofer sufriera un daño visual seis meses después del examen, paciencia. Mala suerte para el peatón.

Para que en verdad podamos administrar la progresión del aprendizaje, *son imprescindibles evaluaciones periódicas, y estas deben priorizar el modo "cómo este alumno se está desarrollando", más que exclusivamente "cuánto" este alumno se desarrolló.* El saber vale esencialmente cuando aprendemos "cómo" usarlo; medir "cuánto" lo usamos es irrelevante.

Es fundamental pensar en el progreso del alumno, tomando siempre como referencia el punto inicial en el que estaba y a qué punto llegó. Estas evaluaciones generales, hechas para todo el grupo de alumnos como si todos fueran iguales son una mentira, un engaño. Toda evaluación necesita siempre *estar centrada en la persona del alumno, ser acumulativa y continuada.* Si eso es difícil de realizar en aulas con 45 alumnos, enseñe a sus alumnos a que se *autoevalúen*, forme sus alumnos para evaluaciones mutuas, favorezca la metacognición<sup>7</sup> como procedimiento de aprendizaje. Enseñar al alumno a evaluar su progreso no consiste en hacerlo llenar su propio boletín o atribuirse la nota que le gustaría obtener, sino que supone descubrirse aprendiendo y adquirir recursos en relación con la manera como se aprende.

7. *Metacognición*: aprendizaje sobre el modo en que se aprende. Conocimiento sobre el funcionamiento de los procesos cognitivos.

- \* *Realizar permanentemente inventarios de competencias y decidir su progresión.*

Sería muy bueno que todos los profesores observaran sus estrategias de enseñanza como los gordos en dieta observan sus progresos en la balanza. Si creen en su éxito, desean verificar su peso a cada instante. *La clase tiene que ser evaluada cada día; el uso de las competencias, en cada oportunidad, y las ansias de progreso en el inicio de cada semana. ¿Cómo un profesor puede sentirse como un buen evaluador si no se autoevalúa? ¿Cómo puede estimular progresos en sus alumnos si no busca progresos en cada clase? ¿Se repite en el año nuevo escolar lo que pasó en el año anterior?*

Qué extraordinario es para un profesor observar su carrera y reconocer en el pasado la búsqueda de algo que en el presente encontró. Si un profesor demostrara esta competencia, podría permitirse corregir la letra de un antigua canción que dice: "Siento lástima porque todavía soy el que era antes, pero es más digno que sentir nostalgia por no ser el mismo."

### 3. Concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación

Imagine un tirano que, indignado por la constatación de que los campesinos de su país trabajaban descalzos, compró zapatos de número 37 para todos, obligándolos a que los usaran bajo pena de azote. Excelente medida para los que calzaban este número, y un verdadero tormento para quienes usaban números más grandes o menores.

Nuestra escuela no presenta tantas diferencias con relación a este dictador, cuando impone, para *alumnos diferentes, con dificultades diferentes, con niveles de aprendizaje diferentes*, clases rigurosamente iguales, exámenes idénticos y criterios de aprobación o retención estandarizados. ¿Es o no un absurdo? Piense en el alumno como el hijo que más ama; ¿no desearía para él criterios individualizados, patrones de evaluación para el nivel exacto de su verdadera potencialidad?

Usted puede incluso pensar: Es un absurdo, ¿pero existe otra manera? ¿Es posible pensar en una escuela en donde cada alumno tenga un profesor particular, evaluándolo coherentemente en su nivel exacto de desarrollo próximo? ¿Se puede crear en cada clase una *situación de aprendizaje centrada en el alumno, específica para él*? ¿Habrá, en algún lugar del mundo, algún sistema de enseñanza que haya renunciado a la pedagogía formal que exige la misma lección y la misma evaluación para todos?

La respuesta no está ni en una sola cosa ni en otra. Es posible establecer un punto de equilibrio entre una enseñanza estandarizada –y, por lo tanto, ineficaz en la mayoría de los casos– y una enseñanza en la que las clases *se organicen de modo diferente de lo usual, generando nuevos espacios de formación y de evaluación, de modo que, cada alumno puede vivenciar, lo más posible, situaciones óptimas de aprendizaje*. Para eso, son necesarias tres competencias:

- \* *Organizar la tarea del aula atendiendo a la heterogeneidad.*

Quizá la decisión más importante en ese sentido sea procurar que gran parte de los contenidos se transformen en *situaciones-problema investigadas por alumnos en "equipos de trabajo"*. Si los alumnos necesitan superar juntos los desafíos presentados, se ponen en marcha acciones interactivas prioritarias, tal como hemos visto, en esta concepción del aprendizaje.

El profesor debiera imitar al maestro de Pintura que analiza la tela de cada aprendiz, recorre los grupos para ver lo que cada uno produce, y organiza el espacio de su aula en talleres o en "rincones", promoviendo el trabajo cooperativo, estimulando a los menos hábiles para que busquen ayuda y encuentren apoyo entre los más preparados, abandonando la idea de preparar una clase "igual para todos". Para que este trabajo no sobrecargue a los más preparados –que correrían el riesgo de hacer todo por los demás de su grupo–, la exposición o el resultado final del trabajo debe ser realizado *por cualquiera de los integrantes del grupo*. En un trabajo de esa naturaleza, no es importante quién descubre la clave de un problema, ya que la solución encontrada deberá ser expuesta por otro integrante del grupo. Otra manera de trabajar –que puede incluso ocurrir junto con la anterior– sería la de organizar a los alumnos en grupos caracterizados por *dificultades evidentes, dificultades medianas y grandes habilidades*; estos últimos serían encargados de auxiliar los otros dos grupos en la búsqueda de soluciones para los problemas planteados. Estos alumnos-orientadores

serían valorizados no por la facilidad con que resuelven problemas, sino por su capacidad de "entrenar de modo eficaz" a los alumnos menos aptos. En lenguaje futbolístico, los "buenos jugadores" serían promovidos a técnicos; su valor vendría del hecho de saber preparar a los goleadores, y no de los goles que pueden hacer.

- \* *Proveer apoyo integrado, organizando en cada aula una UTI (Unidad de Terapia Intensiva).*

Hoy día puede parecer un absurdo que un hospital, aun el más modesto, situado en la zona más remota del país, no posea su Unidad de Terapia Intensiva (UTI), a la que se derivan los pacientes que necesitan mayor cuidado y atención. No querer ver que existen niveles diferentes de gravedad, y destinar a todos el mismo tratamiento significa excederse en los cuidados con quienes se puedan recuperar solos y restárselos a los que necesiten mayor atención. ¿No sería el caso de que se pensara en una suerte de UTI para todas las escuelas del país, aun las más modestas y situadas en las regiones más distantes?

Sin duda, un hospital tiene en su plantel un especialista en pacientes que exigen tratamientos de mayor cuidado, seguramente el más solicitado en su UTI. De la misma forma, en la escuela, existe (debería existir) un psicopedagogo o un profesor más experimentado, que, sin perjudicar sus demás funciones, puede opinar, sugerir, orientar y proponer alternativas de recuperación para los alumnos con niveles más evidentes de dificultad. En casi todas las escuelas, algunos alumnos presentan dificultades que superan las posibilidades de aprendizaje en aulas comunes, surgiendo la necesidad de auxilio permanente a partir de un

soporte pedagógico extra-clase. Obviamente, asumir este modelo implica que el cuerpo de profesores está dispuesto a proponer y ejecutar diversos "procedimientos clínicos": desde la observación atenta de los alumnos y el diagnóstico de situaciones más adecuadas de aprendizaje para los alumnos menos aptos, hasta el estudio e investigación de estrategias eficientes de entrenamiento como las planteadas por Reuven Feuerstein.<sup>8</sup> Además, los profesores deben poner especial cuidado en la filtración de criterios o actitudes discriminatorias al poner en marcha los procedimientos de generación de situaciones interactivas. El alumno –y naturalmente sus padres– jamás podrían sentirse mal por frecuentar una UTI; al contrario, debería él mismo solicitar ayuda en situaciones en que percibiera que está "perdiendo el paso" del grupo.

\* *Desarrollar la cooperación entre los alumnos.*

Esta competencia parece muy fácil de relatar y muy difícil de implantar. La triste verdad para la escuela es que esta, con raras excepciones, desde hace mucho tiempo se transformó en un templo de exaltación de individualidades y representa una tarea lenta y difícil reemplazar esta "cultura" por otra que exalte la integración, la tolerancia, la reciprocidad, la solidaridad, la unión entre

8. Reuven Feuerstein es un educador israelita contemporáneo que desarrolló un eficiente método de entrenamiento para alumnos con dificultades en el aprendizaje o para alumnos con carencias consecuentes de la falta de un ambiente ricamente estimulador. Sus experimentos han sido puestos en práctica con éxito en todo el mundo. Consúltese, en las sugerencias bibliográficas, las obras de Vitor da Fonseca que relatan y analizan el trabajo de Feuerstein.

los alumnos: una escuela donde *muchos alumnos sean invitados a ayudar a los compañeros, desempeñándose como monitores*, trabajando incluso algunas veces en horarios no curriculares.

En Europa, durante el siglo XIX, ya se desarrollaba la pedagogía Lancaster, en un momento en que el profesor tenía a su cargo más de cien o doscientos alumnos. Sin embargo, organizaba ese grupo en subconjuntos que quedaban a cargo de "subprofesores", generalmente alumnos de más edad o monitores, sin formación pedagógica específica pero debidamente entrenados para esa función auxiliar. Es evidente que no se proclama aquí la vuelta de esa pedagogía, inspirada en la simple memorización; lo que nos interesa de aquella experiencia es la manera de organizar el espacio del aula y de convertir a los alumnos más preparados en preparadores de sus pares con dificultad de aprendizaje. La experiencia de educación a distancia a través de la televisión mostró en mi país que profesores-monitores se volvieron polivalentes en la conducción de clases de cualquier asignatura. No son propietarios de múltiples saberes, sino especialistas en hacer que sus alumnos interpreten los mensajes que observan, actuando directamente en su aprendizaje.

Conforme lo que resaltamos anteriormente, esta idea no tendrá éxito sin un lento y progresivo cambio cultural. El alumno más favorecido jamás podrá sentirse discriminado por su acción, tal como el alumno con más dificultades. Naturalmente, esa condición no se alcanza de la noche a la mañana. Es importante que toda la comunidad colabore con esa línea de acción, que la adhesión de padres y alumnos sea voluntaria y que todos puedan des-

cubrir en esos procedimientos las líneas de una verdadera educación para la ciudadanía y, a partir de identificarse en la solidaridad con el otro, llegar al descubrimiento de uno mismo.

#### 4. Involucrar los alumnos en el aprendizaje y, por lo tanto, en la reestructuración de su comprensión del mundo

En las diversas comparaciones a las que apelamos anteriormente, buscamos ejemplos pedagógicos contenidos en la acción de un médico o de un hospital. En esta oportunidad la analogía persiste, no tanto para mostrar similitudes sino más bien para caracterizar diferencias. Si un médico quiere luchar en contra de los males de un paciente, y este insiste en mantenerlos, parece que no cabrían más alternativas; el médico hizo lo que pudo y lo que la dignidad de su profesión establecía para él, pero debe aceptar que el derecho de seguir saludable o enfermo cabe al paciente. Si este prefiere seguir fumando en vez de no enfermarse de cáncer, ¿qué hacer? Steinbeck ya enseñaba que “podemos llevar un caballo al río, pero es imposible obligarlo a tomar agua”.

Sin embargo, esa relación no posee total validez para la escuela; un alumno no la frecuenta solamente *porque quiere aprender*. En la mayoría de los casos, no quiere aprender, no le gusta asistir clases o hacer las tareas, considera “una carga” estudiar, detesta tener que soportar profesores; con todo, paciencia, la obligatoriedad de la escuela no admite objeciones y ahí está el profesor enseñando a los que quieren y a los que no quieren

aprender. ¿Cómo motivarlos? ¿De dónde viene la motivación? En este caso no cabe al profesor la resignación del médico; es parte de su profesión de maestro motivar a los alumnos, hacerlos *desear aprender*, quieran o no. Es así como nace la responsabilidad relacionada con algunas de las más complejas y difíciles competencias del profesor, y constituye su oficio intentar establecerlas. He aquí algunas sugerencias que obviamente no son infalibles:

- \* *Entusiasmarse por lo que enseña; promover en el alumno el deseo de aprender.*

Un profesor que ama lo que hace; que se entusiasma con lo que enseña; que se muestra seductor en relación con los saberes de su asignatura; que siempre presenta su tema en situaciones de desafío, estimulantes y intrigantes, siempre posee más oportunidades de obtener respuestas que aquel que la desarrolla con inevitable tedio en la vida, en la profesión, en las relaciones humanas, en el grupo, cuando se presenta con el entusiasmo quebrantado y parece dopado por la rutina, agotado para la misión de construir el futuro. Cuando, en conclusión, entra al aula como quien encorva los hombros bajo una pesada cruz. Si no hay ninguna manera de conquistar la motivación a través del hastío, que se busque por fin el entusiasmo. Si no es posible despertar en el profesor la alegría de enseñar, que se busque otro profesor. El precio seguramente es el mismo, pero el resultado es infinitamente compensador.

- \* *Explicitar la relación entre el aprendizaje y el saber, organizar las etapas que se quiere desarrollar, invitar al alumno al desafiante juego de la transformación y anticipar la alegría de sus conquistas.*

¿Usted ya vivió la situación de necesitar adelgazar y no soportar la dieta o no poder controlar la gula? ¿Probó tener que dejar de fumar y “pasar” esa decisión para el lunes siguiente o para el primer día del mes? Aunque no las haya vivido, seguramente fue testigo de los desmanes de esos desafíos en parientes y amigos. Sea cual sea el resultado de esas experiencias, lo cierto es que nunca son fáciles y suenan muy similares al desafío de un niño al tener que aprender. No es fácil, pero tampoco imposible.

Cuando enfrentamos con gran disposición una dieta, la abstención del cigarrillo o cualquier otra programación que tenga como objetivo un resultado en el plano físico, el éxito solamente nos sirve de estímulo si se perciben los *logros* de la conquista, o sea, *el dulce sabor de la victoria*. En otras palabras, el éxito del adulto en algunas iniciativas que van “cruelmente” en contra de su voluntad depende de sus motivaciones; pero estas no nacen por casualidad y surgen, en realidad, cuando se sabe *por qué se está luchando, cuál la relación entre el displacer de momentos inmediatos y las conquistas significativas y duraderas, cuando de una vez transformamos la necesidad en un “proyecto” e iniciamos la búsqueda de resultados.*

- \* *Organizar un Consejo de Alumnos, haciendo que se sientan agentes de un proceso y no meros receptores de contenidos y habilidades.*

Para un profesor, todo lo que se enseña tiene sentido y las estrategias que utiliza son siempre las mejores; pero sus alumnos ¿pensarán lo mismo? ¿No sería interesante escucharlos? ¿Y también recoger sus opiniones y eventualmente buscar sugerencias? ¿O incluso negociar, en el buen sentido de la palabra, las relaciones interpersonales que se exponen en la dinámica del aula? Sería una buena idea constituir con cuatro o cinco alumnos de la clase, de diferentes tendencias y características, algo como un *Consejo Consultor*, con reuniones quincenales o mensuales, para que se pudiera intercambiar ideas, aceptar sugerencias, justificar procedimientos, sugerir conductas recíprocas. La construcción del sentido de las clases y de los temas trabajados puede perfectamente abordarse en un diálogo singular y regular con alumnos reunidos en pequeños grupos. El Consejo de clase, creado por Freinet, no debe forzosamente ser entre profesores; puede estar integrado por los alumnos y su profesor quien, fuera de horario de clases, se sienta con ellos para acordar los pasos que serán implementados. La actividad que no presenta ningún componente elegido por el alumno tiene poquísima chance de hacerlo sentir efectivamente protagonista de su aprendizaje.

- \* *Ofrecer estrategias diferentes, actividades opcionales.*

Una primera clase expositiva es excelente, la segunda razonable, la tercera aburrida, la cuarta o quinta

llega a ser insoportable. Imagínese ahora que el alumno esté expuesto todos los días, en todas las clases, siempre a una única estrategia, todas las clases de una única forma. El cansancio, el estrés, la insatisfacción, la alineación y la desmotivación son casi siempre dictadas por la rutina, cuando la organización del trabajo no presenta novedades. En las grandes corporaciones multinacionales se implementan, cada vez con más frecuencia, alternativas como los momentos de pausa entre excesos de rutina; y lo que vale para trabajadores, en este caso, valdrá también para los alumnos. Piense en el valor de alternar actividades, pasar de la explicación al debate, del debate al juego, del juego a otra polémica y de esta al desciframiento de un enigma.

### 5. Aprender y enseñar a trabajar juntos y en equipos

Si un extraterrestre viniera otra vez (perdónenme la falta de creatividad) a la Tierra y observara nuestra conducta por algún tiempo, independientemente del lugar en donde estuviera –en una gran metrópoli o en el pueblo más alejado del interior–, quedaría impresionado con la capacidad humana de estar en grupo, trabajar juntos, formar equipos, demostrando al fin ser indiscutiblemente “un animal social”. La verdadera familia nuclear es un equipo; el mejor de los esparcimientos lo realizamos con amigos; la actividad rentada y productiva no ocurre si no está estructurada sobre la base de grupos; no existe ni una esperanza de supervivencia en cualquier hospital sin la acción organizada de personas que actúan juntas y, aun cuando nos aislamos en el placer de una lectura o de

navegar por Internet, seguramente tratamos con equipos o lo hacemos en nombre de algún equipo.

El único ambiente terrestre contrario a la idea de grupo, por increíble que parezca, es la escuela. En ella, *no es difícil que trabajemos esencialmente la individualidad del alumno y, muchas veces, lo que llamamos "cuerpo" docente no es más un conjunto de partes no integradas de órganos diferentes.* El "cuerpo docente" curiosamente vale más para la cerveza y el asado de fin de año que para la integración cotidiana en un trabajo.

Parece que ha llegado la hora de superar esta contradicción: *trabajar verdaderamente en conjunto con los colegas y enseñar a los alumnos a trabajar y aprender en grupos se vuelve una actividad imperiosa por la evolución del oficio del educador de una manera general.* Es necesario, por consiguiente, convencernos de que una competencia a trabajar en la enseñanza es que enseñemos a nuestros alumnos cómo trabajar juntos y aprender, con nuestros colegas, cómo efectivamente formar un equipo docente. En otras palabras, tratar de transformar en "cuerpo" ese disperso conjunto anatómico de órganos y vísceras que se desparraman sobre una imaginaria mesa de cirugía en la que toda la escuela se ha transformado. Para que esa competencia se estructure, deben desarrollarse algunos recursos simples:

- \* *Elaborar, verdaderamente, proyectos pedagógicos en equipos.*

Hubo un tiempo en el que al profesor de Matemática, por ejemplo, poco le importaba el tema que su colega de Historia trabajaba en clase. Hoy, más o menos, sa-

bemos lo que cada asignatura ofrece para cada grado; pero nos quedamos ahí. O sea, solamente fingimos que hubo alguna evolución.

Deberíamos enfatizar esa integración curricular, porque es absolutamente esencial. Probablemente, uno de sus más caminos estimulantes sea *trabajar proyectos que respondan preguntas cruciales* y también *explorar diferentes habilidades operatorias en diferentes asignaturas*.

Piense en algunas *cuestiones cruciales de la vida*: ¿Por qué nacemos? ¿Dónde estamos? ¿Adónde iremos? ¿Por qué hacemos la guerra? ¿Qué es la felicidad? ¿Qué significa la verdad? ¿Por qué el mar es salado? ¿Por qué debemos preservar la tierra, el agua y el aire? ¿Por qué algunos olores son desagradables para nosotros? ¿Qué es lo que nos hace considerar a una persona fea y a otra bonita? ¿Por qué algunas cosas nos encantan y otras nos asustan? ¿Qué es la justicia? ¿Qué es lo que hace que un coche funcione? ¿Por qué existen días fríos y días calurosos? ¿Quiénes vivieron en otros tiempos en el espacio que vivimos hoy? ¿Por qué cuando en Europa es invierno, es verano en América del Sur? Para hacer una tarea relacionada con Roma ¿es posible encontrar material en los diarios de hoy?, etc. Ahora veamos si la escuela puede contestar estas preguntas. Si no las contesta, o esta escuela simula enseñar o es esencial que la transformemos. Pero ¿cómo hacerlo? Ciertamente buscando relacionar la contribución de las asignaturas y sus contenidos con la respuesta a las preguntas del párrafo anterior, desarrollando una programación integrada a un proyecto. Lo más acertado no es hacer un inventario de temas a tra-

bajar, sino hacer un listado de *cuestiones fundamentales que necesitan respuestas* y, a partir de ahí, organizar la línea temática. Muchas de estas respuestas son necesariamente interdisciplinarias: una respuesta en el contexto de Geografía podrá completarse con una respuesta en el de Química, y esta última ampliarse a su vez por una opinión en el de Historia o de Lengua.

Otro proyecto integrador sería el de *desarrollar las mismas habilidades operatorias<sup>9</sup> en diferentes asignaturas*. Por ejemplo, si en una determinada semana se enseña a *comparar*, vamos experimentar *comparaciones* en Lengua y en Matemática, en Geografía y en Historia, o también en Lengua y Ciencias. En la semana siguiente, esta interdisciplinariedad será empleada en un entrenamiento con *analizar, sintetizar, criticar, deducir, clasificar* y de ahí en más. Los proyectos que se organizan alrededor de una actividad pedagógica necesitan invariablemente de una nueva visión del profesor, ahora el componente de una verdadera junta médica escolar.

Si, además de estas iniciativas, buscamos realizar con nuestros alumnos cosas como una "olimpiada deportiva y cultural", o el montaje de un espectáculo o un show, la creación de una revista o un periódico, o muchas otras propuestas, estaremos cooperando en equipo para que crezca la conciencia, en la escuela, de la necesidad de trabajar en grupo.

9. Para profundizar sobre el trabajo con habilidades operatorias, consúltese, del autor, *Inteligências e habilidades operatórias*, colección Pensamento e ação no magistério, São Paulo, Scipione, 2001.

- \* *Buscar referencias para comprender cómo funciona la “dinámica de grupos” y cómo se aprende a conducir reuniones, y ejercitar estas tareas en grupo con el equipo docente y enseñar a nuestros alumnos a emprenderlas.*

No nacemos sabiendo trabajar de modo cooperativo y, probablemente, las universidades no nos han enseñado. Por lo tanto, se vuelve imperioso que lo aprendamos y que todos los integrantes de un determinado grupo –esto vale tanto para profesores como para alumnos– sean colectivamente responsables por su buen funcionamiento. Tengamos el coraje de tirar a la basura el estilo “pienso que” inconsecuente de los palpitos; sepamos desconfiar de quienes citan fuentes pero no las demuestran; busquemos referencias, detectemos en bibliotecas las obras especializadas (muchas son las que existen); *estudiamos mucho* y, así, construiremos una solidaridad a partir de bases reales, de estudios serios.

- \* *Analizar situaciones complejas en conjunto y confiar en el equipo para administrar crisis de relaciones interpersonales.*

Determinado profesor no está administrando con seguridad las cuestiones de indisciplina en el 8º B; necesitamos recaudar fondos para comprar un nuevo aparato de TV y video; tenemos que organizar las entrevistas para los nuevos alumnos; necesitamos organizar un Grupo de Trabajo para dirigir una reunión con los padres; determinada profesora está faltando mucho y, de esta forma, comprometiendo los objetivos del trabajo de su equipo; los padres de nuestros alumnos no están efectivamente

involucrados en nuestros trabajos y necesitamos que se involucren; alguien se rehusa a integrar el Grupo de Trabajo acerca de "Evaluación del Aprendizaje" y tenemos que hablar con él; los padres de un alumno no quieren comparecer a la escuela y se vuelve necesario que algunos de los profesores los visiten; tenemos que enseñar nuevas estrategias de enseñanza a un profesor para que él "dé más vida" a sus clases...

No importa si algún de los problemas mencionados aflige a la escuela "A" o a la escuela "B"; *lo que realmente importa es que una nueva visión de la educación necesita con urgencia eliminar la distancia que provoca la justificativa frase: "el problema no es mío, yo no tengo nada que ver con eso".*

Todos los problemas de una comunidad escolar son problemas de todos sus integrantes y es esencial que juntos encuentren las alternativas, busquen soluciones, aun admitiendo que en ciertos casos existe la necesidad de una ayuda externa que, colectivamente, se puede buscar. Es esencial que el profesor se libere de la tontería de creer en que solamente las palabras constituyen un lenitivo para todos los males. Basta de hablar demasiado, de imponer discursos que no son nada más que monólogos distantes de la realidad o presunciones explícitas; aprendamos juntos a trabajar y erigir solidariamente un nuevo momento en la educación de nuestros alumnos y en nuestros trabajos personales.

Es importante destacar que estas ideas no pueden restringirse exclusivamente al equipo docente; los alumnos también pueden hacer de los "estudios de caso" de

sus maestros, lecciones para su propio desarrollo. En una escuela de San Pablo, trabajamos durante dos años con un Proyecto de *Educación Emocional*. En ningún momento tuvimos la ingenua ilusión de que llegaríamos a encauzar *las emociones de nuestros alumnos*; lo que en verdad pensábamos hacer, y lo hicimos con alegría, fue mostrar a nuestros alumnos –de los octavos grados de la Enseñanza Primaria– *cómo se trabaja colectivamente, cómo se participa de una reunión, qué funciones son esenciales en un equipo de trabajo, qué es un Proyecto*,<sup>10</sup> cómo administrar conflictos, cuáles son los fundamentos de las relaciones personales, qué es lo que significa auto-estima, qué representa la auto-motivación, cómo involucrar a los padres en lo que deseamos y en diferentes temas. En síntesis, nuestro proyecto de Educación Emocional tenía como objetivo *mostrar a los alumnos que es posible trabajar como nosotros, y que eso no se inventa, y que existen procedimientos esenciales para aprender*. Tenemos total certeza de que hicimos un verdadero trabajo de educación emocional, ya que, sin emplear aforismos o *slogans*, mostramos que *cualquier equipo o grupo es siempre el escenario en el que uno ejercita la sabiduría de no hacer a otros lo que no queremos que nos hagan*.

## 6. Dominar y utilizar las nuevas tecnologías

Conteste qué es más importante: ¿Manejar un horno a microondas o “hacer clic” con el ratón de una

10. Para una mayor profundización acerca del significado y la forma de trabajar con proyectos, consultar el volumen 7 de esta colección: *Un método para la enseñanza básica: el Proyecto*, San Benito, Buenos Aires, 2003.

computadora? ¿Manejar un coche o saber hacer un *download*? Opiniones personales aparte, es imposible no admitir que la tecnología invadió nuestra vida cotidiana y que, en los tiempos actuales, saber manejar una computadora y comprender sus lenguajes es tan importante como saber "arreglártelas" en la cocina o saber conducir. La escuela, y bien lo dice Perrenoud, "no puede ignorar lo que pasa en el mundo", y las tecnologías de información y comunicación nos impusieron nuevas formas de relación con otros y de pensar el día-a-día. Por más que extrañemos el tiempo que pasó y por más risueña y honesta que haya sido esa época del lápiz y de los papeles, es esencial que asumamos que los momentos son otros y que entre las competencias esenciales para un profesor están incluidas, y subrayadas, las vinculadas a las nuevas tecnologías.

No se puede seguir viendo a estas tecnologías *exclusivamente como un recurso pedagógico más, como si fueran un equipo de audio*; la computadora vino a quedarse y necesitamos utilizarla en el aula para desarrollar el sentido crítico del alumno, enseñarle a pensar mejor, agudizar sus facultades de observación e investigación, su imaginación, su memoria y los nuevos horizontes de su comunicación. Usted puede incluso dispensar el uso de un proyector de diapositivas o un grabador; no así de la computadora, que está en su coche, su ascensor, su cocina... en muchas partes. Entre las competencias esenciales en esa área, destacamos:

- \* *Utilizar y enseñar a los alumnos a utilizar editores de texto.*

Muchos profesores de Lengua, y también los profesores de áreas integradas de los grados iniciales de la escuela, emplean horas de paciente actividad a enseñar a sus alumnos cómo iniciar una frase con letras mayúsculas, cómo hacer párrafos e identificar diferencias de funciones en textos, cómo separar ideas, cómo valerse de la puntuación y todo un mundo de reglas gramaticales, semánticas, sintácticas y otras tantas. Es importante que lo sigan, pero es esencial que descubran que la nueva escuela exige nuevos documentos y que un editor de texto es tan importante como el dominio de una hoja en blanco. ¿El profesor de Matemática no convive con las calculadoras electrónicas desde hace ya años? ¿Por qué cubrir las paredes con tantos mapas, mientras podemos proyectarlos en una pantalla o, todavía, ofrecerlos a los alumnos en un monitor de video?

- \* *Explorar las potencialidades didácticas de los CD'ROMS y de otros programas.*

Una profesora de Geografía enamorada de su materia puede proporcionar una clase fantástica acerca del vulcanismo; lo que cabría preguntar es si tendrían el mismo valor pedagógico la cantidad de información que ella proporcionara acerca del fenómeno (su localización espacial, y la vinculación del fenómeno con la vida de todos cuantos –directa o indirectamente– son alcanzados por la acción de esos volcanes) y el hecho de que ella navegase con sus alumnos por internet buscando juntos la información.

Con eso no proponemos que la profesora simplemente ponga en marcha la búsqueda por internet y se aísle para actualizar su planificación diaria. Ella necesita estar junto a los alumnos, detener la navegación en algunos momentos, sugerir procedimientos, proponer desafíos, orientar la crítica, o sea, *enseñar a sus alumnos a observar el distante volcán* y que puedan percibir su contexto comparándolo con el paisaje que se puede alcanzar con la mirada desde la ventana del aula. Esa profesora aceptará dar una buena clase si la escuela no dispone del *software* educativo, como aceptará utilizar las tizas blancas si no las hay de color; pero no renunciará al uso del recurso con la arrogancia de los que lo hacen en nombre de que esto es un “modismo” que informa pero que no educa. Ese tipo de argumento está constituido por pura necesidad; si el ser humano puede informar y educar, educará mejor contando con recursos que comuniquen las informaciones disponibles de manera segura y atractiva. Es natural que los profesores entiendan que los *softwares* educativos son limitados; un editor de textos, finalmente, no enseña al alumno a redactar; sin embargo, el uso de esos recursos –que estén disponibles y que puedan ser estudiados con anticipación por el profesor– ayudan a generar en los alumnos competencias diferentes de las que les da el uso de la birome, del lápiz y del papel. Lo mejor, en el caso, es desarrollarlas todas.

Es evidente que el ejemplo de la profesora de Geografía es extensivo a otros de otras asignaturas. Un profesor de Matemática puede hacer avanzar determinadas líneas de raciocinio en los alumnos con el uso de planillas electrónicas; un profesor de Química, Biología o Física pue-

de reemplazar algunas experiencias de laboratorio por simulaciones virtuales, etc. Lo que de ningún modo puede dejar de ocurrir es que el uso de esas tecnologías ocurra con un estricto trabajo previo de *planeamiento y organización, que contextualice el uso de este material en el marco de los ejes temáticos que se están desarrollando.*

- \* *Utilizar INTERNET como instrumento de investigación y también para estimular la comunicación a la distancia por medio de la telemática.*

Investigaciones en red, entre escuelas distantes únicamente por el espacio físico que las separa, ya constituye en sí un desafío interesante y atractivo de la nueva escuela. Hace seis o siete años, participé con un grupo de alumnos de una investigación sobre destrucción ambiental y preservación, con importante intercambio de experiencias. Algunos de esos alumnos estaban en una pequeña localidad de San Pablo y otros en Sydney, en Australia.

El uso de Internet es otra "aventura" importante para explorar; en tal caso, la tarea del profesor es la de orientar qué y cómo se investiga. Es evidente que en esa aventura el alumno se enfrentará con inmensas cantidades de "basura electrónica"; sin embargo, no es del todo malo que eso le pase, ya que enfatiza la gran importancia de la presencia del profesor que revela caminos, destacando prioridades y seleccionando lo que es esencial de lo que no lo es.

Otro importante recurso que la escuela puede explorar y ampliar es la *presentación de temas a través de técnicas de multimedia* y también el intercambio de correo electrónico, lo que estimula el alumno a escribir –pa-

ra uno solo o para muchos, usando el *mailing*– y a percibir el mundo con la contribución de otras maneras de verlo. ¿Cómo dar la espalda a la oportunidad de comunicar alumnos de diferentes regiones, analizando la poesía de un autor nacional, realizando intercambio de canciones folclóricas o aún compartiendo diferentes versiones en la interpretación de un texto?

Los recursos electrónicos se instalaron definitivamente en nuestras vidas, y desarrollar la competencia para su uso racional y creativo se vuelve cada vez más desafiante. Lo importante en esas competencias es evitar que la única motivación de su empleo sea la novedad; en vez de simplemente *usar*, lo más importante es *osar*, crear, inventar, sugerir, desafiar.

Más que nunca es fundamental que se organice en la escuela un *Grupo de Trabajo* para investigar el uso de los medios electrónicos, enseñar a los colegas la forma de usarlos y realizar también una consciente y coherente reflexión con toda la comunidad educativa –profesores, orientadores, directores, padres, administrativos, representantes de los alumnos– sobre *cómo, cuando, dónde y por qué utilizarla*. Con las nuevas tecnologías es posible pasar de una escuela especializada en *enseñanza* a una escuela que se especializa en *aprendizaje*.

7. Vivenciar y superar los conflictos éticos de la profesión y administrar su formación de modo continuo y permanente

Compare los dos relatos:

Cuando me di cuenta, vi un chico de la calle corriendo en mi dirección. Antes que yo pudiera reaccionar, me dio un violento golpe en el estómago y me caí. Antes que yo me pudiera levantar, otro de ellos me pateó la cabeza y sentí un hilo de sangre en mi boca. Me sacaron el bolso, lastimando mi muñeca. Me desmayé. Horas después me socorrieron; había perdido un diente, mis documentos, las tarjetas y la billetera.

(En una calle cualquiera)

Por ella me sacan de la cama todas las mañanas, todavía muerto de sueño. Me obligan a permanecer sentado e inmóvil durante horas. No me permiten hablar y, cuando lo hago, me retan con rabia. No puedo ir al baño o tomar agua sin permiso; tengo que demostrar estar siempre atento y productivo. Me juzgan a cada instante y jamás puedo cuestionar la opinión que tienen de mí.

(En una escuela cualquiera)

La violencia realmente está en todas partes; con alguna de sus formas nos sentimos indignados, y con otras nos acostumbramos y las consideramos como "normales". En cualquier lugar que uno viva resulta fácil percibir que la verdad, la justicia, la libertad, el respeto por el otro, los derechos individuales, la igualdad entre los sexos y entre las etnias y las convicciones personales son un

conjunto de palabras vacías, fórmulas opacas de las mentiras institucionales. *Y es justamente a los profesores a quienes se les pide que enseñen la justicia, la belleza, la verdad y la moral. ¿De qué manera podrían hacerlo? ¿Es difícil? Si la pregunta nos molesta, otra nos ofende todavía más: ¿Entonces no vamos a enseñar? ¿No vamos a pregonar la justicia, la ética, el bien? ¿Vamos a dejar todo como está observando impávidos lo que quedará?* Mientras tanto, es necesario hacer algo y no son muchas las profesiones que pueden aceptar ese desafío. Más que nunca es fundamental crear situaciones para llevar a las aulas la educación ciudadana, la formación solidaria, la instauración de un marco de valores, la identidad que pueda prevenir la violencia. Son competencias difíciles; con todo, es necesario estimularlas. Alguien necesita ponerlo en práctica desarrollando, en su trabajo de aula, por lo menos cuatro competencias:

\* *Prevenir, en la escuela, toda forma de violencia.*

Volvamos a las dos historias anteriores.

Son chocantes y perversas, retratan tipos diferentes de violencia, pero no mienten. Una primera salida para el dilema que presenta el cuadro de la derecha *sugiere una reflexión profunda sobre las formas de violencia que, de modo insensible, practicamos en la escuela.* No estamos de acuerdo con la ausencia de reglas, el fin de los límites y el aula en desorden. Ahora, ¿no será que estamos exagerando en el uso de las reglas, imponiendo límites de una manera vertical?

¿No será que estamos atentos a la pelea por la merienda en el momento del recreo? ¿No será que nuestros alumnos, dentro de la escuela, temen que los más grandes, los más fuertes, les quiten el dinero, la libertad, el derecho a su lugar? ¿Pueden acaso dejar su mochila en el aula, en la hora de la clase de Educación Física, sin miedo? ¿Pueden libremente jugar al fútbol sin que los "grandotes" lo impidan? ¿Acaso las relaciones entre profesores y alumnos, funcionarios administrativos y estudiantes no esconden un germen activo de contienda e impunidad? ¿No será que los alumnos están a la defensiva de cualquier tipo de coacción?

Si, con coraje, reflexionamos sobre estos puntos, tal vez podamos pensar que es *urgente elaborar nuevas normas de procedimientos, formas internas de conducta, recrear principios de relaciones interpersonales* que hagan de la escuela una "ciudad" diferente de la otra que empieza en su puerta. Es evidente que esta competencia no se agota en el "hacer" individual –representa una elaboración colectiva, un proceso solidario–y comienza a desarrollarse cuando se involucra a todos en la preparación de una escuela plenamente solidaria. Aunque esta iniciativa no represente una solución que ponga remedio a las violencias de toda una sociedad, constituye en sí misma una acción delante de su azote, un desafío delante de sus amenazas.

\* *Luchar en contra de todas las formas de prejuicios y discriminaciones.*

Bajo determinados aspectos, la segregación y el prejuicio son parecidos al "colesterol malo"; son enferme-

dades terribles, pero no siempre claramente perceptibles aun para los que están “infectados”. Pocos profesores –efectivamente prejuiciosos– en contra de religiones, etnias, rango económico, posiciones políticas e incluso futbolísticas, poseen clara percepción de ese defecto moral e incluso accionan de manera que empeoran esa posición; otros, ciertamente la mayoría, no son prejuiciosos y logran ver al otro más allá de su apariencia, de su “envoltorio”, pero no se comprometen, porque siguen rechazando sus contenidos. No encuentran en su interior formas de combatir la discriminación, de luchar para conquistar la adhesión de los alumnos a una visión “limpia” de las relaciones humanas, y por lo tanto no pueden ayudarlos a descubrir que la esencia de una persona está en su acción y empatía, y jamás en sus convicciones o pasiones ideológicas. En los dos casos es importante fortalecer la competencia enunciada de un visceral repudio a la discriminación y de posturas educacionales de tolerancia y comprensión.

Actualmente no se puede seguir pensando que sólo algunos profesores, dependiendo de las asignaturas que les correspondan, son los responsables por la formación moral del alumno de modo pleno e irrestricto. Un médico es siempre un médico, aun cuando la necesidad imperativa de socorro no corresponde a su especialidad; de la misma forma, *un educador siempre es un educador* y debe hacer de su espacio un ámbito de lucha en contra de cualquier forma de discriminación y prejuicio, independientemente del grado y de la asignatura a los que está vinculado. Es esencial que seamos conscientes de que *si un alumno completa su ciclo escolar llevando consigo*

*ideas discriminatorias, poco valor existe en la Matemática que aprendió, en la Historia de la que todavía se acuerda, en la Lengua a través de la que se expresa.*

- \* *Participar de la creación de reglas de conducta relacionadas con la disciplina y la comunicación en clase.*

Compete al profesor un importante papel en la creación de los fundamentos de una gestión del aula inspirada en nuevos conceptos sobre disciplina e indisciplina.<sup>11</sup> Este tema es excepcionalmente extenso y no cabría aquí el análisis que se requeriría sobre él; con todo, es importante resaltar que muchas veces *los fundamentos de los principios disciplinares de una escuela no reflejan la luz de los nuevos tiempos e iluminan caminos para la violencia y la discriminación.* Una escuela no es un cuartel y la relación entre alumnos y profesores necesita inspirarse en sentimientos de reciprocidad y nunca de la ciega obediencia calcada en el refrán “es porque es”.

Cuando las reglas de conducta son impuestas de arriba hacia abajo, sean las normas estatutarias como las formas de relación combinadas entre profesores y alumnos dentro del aula, la escuela está creando un escenario que se opone de forma radical al uso de las competencias que se emplean para enfrentar el segregacionismo y la violencia. Este mismo cuidado necesita estar presente

11. Para profundizar el tema puede consultarse el volumen 10 de la presente colección: *Profesor buenito = alumno difícil. La cuestión de la indisciplina en el aula*, Buenos Aires, San Benito, 2003.

en la comunicación entre el profesor y sus alumnos; todo ser humano tiene la necesidad de ser reconocido y valorado como persona única y toda clase necesita instrumentalizar este derecho. Es evidente que el profesor es una autoridad y necesita ejercer ese oficio en clase, pero si lo hace con *abusos de poder*, aunque pequeños y específicos, está fomentando la falta de respeto e instigando la violencia. En una reciente investigación realizada en escuelas de San Pablo pudimos constatar consternados que muchos profesores, empleando ingenuamente un lenguaje familiar y coloquial cumplían formas de comunicación extremadamente violentas e injustas: "¿Que tal, *petiso?*", "No es como vos, *gordito.*" , "¡Por favor, vos, *que usás anteojos!*" , "Los dos *noviecitos* ahí en el fondo...", "¡Mostráme el cuaderno, *japonés!*" y otras, muchas otras frases, que evidencian comportamientos patológicos normalmente ocultos, de un sadismo impensable para el verdadero profesor.

- \* *Desarrollar la conciencia profesional y los sentimientos de responsabilidad, solidaridad y justicia.*

Cuando Paulo Freire se indignaba contra del empleo de la expresión "tía" en lugar de la designación "profesora" no lo hacía para oponerse a una relación afectiva. Lo que en verdad buscaba era destacar el profesionalismo y la acepción coherente que identifican una profesional. "Juan no hace huelga", "Marlene no necesita cobrar sueldo", "Lucas no es profesional"... "Juan", "Marlene" o "Lucas" pueden existir más allá de los muros de la escuela; esos modos de la confianza en el trato puede ser aceptados fuera de la escuela; finalmente somos todos

humanos y como personas tenemos nuestros momentos de confianza. Pero *dentro del aula son profesionales y no menos dignos que un médico con un bisturí en la mano* y, por lo tanto, necesitan luchar para que sean reconocidos como tales. El “profesor” Juan, la “profesora” Mariela, el “profesor” Lucas no representan tratamientos de arrogancia hacia quienes se sienten más que los demás, sino la dignidad de quien se sabe efectivamente profesional, que asume sus responsabilidades sin sobrepasar jamás sus atribuciones.

Como verdaderos profesionales, los profesores son artesanos de la responsabilidad, buscan siempre propugnar los valores de la rectitud, del coraje, de la alegría y del optimismo, exigen con vehemencia la solidaridad y son artífices de la justicia, aun sabiendo que estas no son cuestiones objetivas y que están sujetas a equívocos.

## 8. Administrar su propia formación y desarrollo continuo

Hubo un tiempo en el que al profesor le bastaba con conocer los contenidos de la materia que enseñaba y nada más. Aún así, en esos tiempos, los contenidos duraban mucho y no se vivía el frenesí de los cambios que los nuevos descubrimientos traen consigo y que la Internet populariza. En aquellos tiempos, tal como lo comentamos en el inicio de esta obra, el patrimonio del saber de un profesor, una vez elaborado, duraba hasta su último acto como profesional. No cabe, obviamente, en nombre de la añoranza, exaltar o denigrar el pasado. Lo que importa es que el pasado ya no existe y que para el profe-

El profesor actual la *educación permanente* constituye una verdad que no puede soslayar. Esto también vale para las competencias que aquí se discutieron. Como Perrenoud nos recuerda con su fluidez: "una vez constituida, ninguna competencia permanece adquirida por simple inercia...". Las competencias "...no son piedras preciosas que se pueden guardar en una caja fuerte en donde permanecerían intactas, a la espera del día en que se necesitase de ellas". Surgen o para el olvido, cuando uno las refuta al aprisionarse en el tradicionalismo de los que, al ver nacer un nuevo milenio, esperan repetir en los nuevos tiempos lo que antiguamente vivieron, o para que sean empleadas siempre, cada día, en cada clase, en todas las escuelas. Sin embargo, no se las debe usar de modo mecánico y sin renovación, sin reflexión y actualización. Al contrario, el uso de las competencias se vuelve vivo y pleno cuando las enriquecemos con estudios, investigaciones, lecturas, debates, al asistir a cursos y programas, y también por intercambio de experiencias. De modo paradójico, además, el pleno uso de las competencias aquí enseñadas, y de otras que se aprenden en el quehacer profesional, se realiza a partir de la más inefable e imprescindible competencia exclusiva del profesor: *administrar su formación continua, su desarrollo diario*. Esto se puede efectivizar si, entre otras medidas, el profesor:

- \* Se libera de la rutina, adquiriendo la osadía y el coraje de buscar nuevos caminos, entusiasmándose con espíritu crítico y buen sentido, aprendiendo nuevas conductas y transformándolas en acción. Formarse integralmente significa aprender y transformarse a partir de pro-

cedimientos personales y colectivos de autoformación.

- \* Identifica, justifica y explicita cada paso de su acción pedagógica y de sus prácticas docentes. Identifica y modifica todo aquello que da sentido a los saberes y a las actividades escolares.
- \* Conduce la clase como una comunidad educativa, comprendiéndola como un centro generador de aprendizajes y aboliendo prácticas que estimulen el aprender todo "de memoria" y el uso de fórmulas definitivas o estereotipos.
- \* Trabaja en el aula teniendo en cuenta espacios de formación más amplios. Tiene plena conciencia de que su momento con el alumno es el de quien, preocupado por la estructura integral del edificio, asienta un ladrillo.
- \* Posee un proyecto personal de formación continua, explicitando los libros que pretende leer, los temas que quiere aprender, los cursos que hará, los progresos que buscará. Tal como quien define un proyecto de entrenamiento físico visualizando una mejor calidad de vida, el profesor define también un proyecto de extensión intelectual y práctica, tendiendo a *pensamientos y prácticas docentes más abarcadores*.
- \* Busca involucrar a sus colegas, coopera efectivamente, estimula a los más sensibles a que se integren a un proyecto de formación común y continua.

- \* Suscita y alienta trabajos que promueven proyectos, plantean valiosas dudas y situaciones problemáticas y despiertan la imaginación. Identifica obstáculos, se asocia a los alumnos en la búsqueda de soluciones y en la reprogramación de sus tareas.
- \* Observa a los alumnos como un médico de cabecera que acompaña todos los pasos de la vida, de las emociones y de las relaciones entre sus pacientes, para hacer de esas observaciones un instrumento consciente de su trabajo.
- \* Define con claridad y lucidez sus limitaciones técnicas, culturales o pedagógicas y marca líneas de procedimiento para su superación integral.
- \* Apoya la formación y las experiencias de los colegas, se interesa y se vincula con ellas.
- \* Busca nuevas estrategias de enseñanza, nuevos procedimientos de evaluación, nuevos medios de gestión del orden en clase.
- \* Reconoce los límites personales pero jamás renuncia al objetivo de hacer de su práctica pedagógica y de su escuela "un nuevo país, una nueva ciudad", un lugar en donde todavía se cree en la integridad, en la justicia, en la belleza y en la bondad.
- \* Se sirve de la evaluación del desarrollo del alumno para diagnosticar las limitaciones individuales y remediarlas a través de una pedagoga-

gía diferenciada o de la ayuda de otros profesores del equipo.

- \* Se autoevalúa en el uso de las propias competencias y evalúa la adquisición gradual de las competencias de sus alumnos.

Estos ítems han sido muchos; sin embargo, de modo paradójico, no agotan el tema. A los que aquí se exponen se agregarán seguramente otros ligados íntimamente a las particularidades del espacio y de la vida de cada profesor. Obviamente, no se trata de que el profesor haga con ellos una lista como la que se hace cada año nuevo prometiendo los cambios que vendrán, y que lamentablemente se desvanece antes de cada carnaval. Más bien, debería trazar líneas de principios como alguien que, necesitando definirse a sí mismo en otro, se define antes a sí mismo.

## Conclusión

Algunas veces me solicitan que haga un “pequeño resumen” de un tema cualquiera o de algún contenido investigado que necesita alguna aclaración. Son relativamente frecuentes las propuestas del tipo: “¿Usted no podría, en la primera media hora, hablar de ‘inteligencias múltiples’, en la segunda media hora hacer una síntesis acerca de ‘disciplina e indisciplina en clase’ y, en los quince minutos finales, hablar rápidamente sobre ‘competencias’?”

Perdón, pero la respuesta es negativa.

Existen ideas que no se pueden sintetizar, temas que no se pueden resumir, sin el detrimento de convertir una lección en un *slogan*. Lo mismo ocurre con la cuestión de las competencias. Las obras básicas de Philippe Perrenoud y el Informe Delors ya son excesivamente condensados y cada uno de sus párrafos contiene piedras preciosas que, si se examinan con cariño, alimentan el espíritu y la práctica pedagógica por años enteros. En este libro buscamos, más que sintetizar, adaptar; y si aun así se pide que seamos más sintéticos todavía, reiteraremos nuestras disculpas y tenderemos la mano en un “hasta luego...”.

¿Y entonces, si el resumen es imposible, qué es lo que se presenta en una conclusión?

En la conclusión se propone una metáfora, se lanza el desafío de un problema, la propuesta para una aventura: que se busque para cada “familia de las com-

petencias" citadas, y para cada miembro de esta familia colosal, un *destino en el trabajo cotidiano del aula*. Con alguna paciencia, y quizás también con sorpresa, usted descubrirá que, cuando se sugirieron caminos nuevos, Perrenoud simplemente nos alertó acerca de la esencia del aprender a *conocer*, del aprender a *hacer*, del aprender a *vivir juntos*, en fin, de aprender a *ser*.

## Bibliografía

ANTUNES, CELSO: *Manual de técnicas de dinámicas de grupos*, Buenos Aires, Lumen, 1999.

\_\_\_\_\_: *El gran Juego. Métodos y estrategias para estudiar*, Buenos Aires, Editorial SB, 2005.

\_\_\_\_\_: *¿Como transformar información en conocimiento?*, colección *En el aula - 2*, Buenos Aires, Editorial SB, 2003.

ARMSTRONG, THOMAS: *Las inteligencias múltiples en el aula*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

BERNARDO, GUSTAVO: *Educação pelo argumento*, Porto Alegre, ArtMed, 2000.

BODEN, MARGARET A.: *La mente creativa. Mitos y mecanismos*, Barcelona, Gedisa, 1994.

BOVET, M.; INHELDER, B.; SINCLAIR, H.: *Aprendizagens e estruturas do conhecimento*, San Pablo, Saraiva, 1977.

BRUNER, JEROME: *Uma nova teoria da aprendizagem*, Rio de Janeiro, Bloch, 1969.

CAMPBELL, LINDA - CAMPBELL, BRUCE - DICKINSON, DEE: *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*, Porto Alegre, ArtMed, 2000<sup>2</sup>. (En castellano puede consultarse: *Inteligencias múltiples. Usos prácticos*, Buenos Aires, Troquel, 2000).

DAMÁSIO, ANTONIO: *O erro de Descartes*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998<sup>3</sup>. (En castellano puede consultarse del mismo autor: *Sentir lo que sucede*, Andrés Bello).

DEL NERO, ENRIQUE S.: *O sítio da mente*, São Paulo, Collegium Cognitionis, 1997.

DELORES, JACQUES (ORG.): *Educação. Um tesouro a descobrir*, San Pablo, Cortez/UNESCO/MEC, 1996.

DIAMOND, MARIAN; HOPSON, JANET: *Magic trees of the mind: how to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence*, Dutton/Plume, 1999.

ELIAS, MARISA DEL CIOPPO: *Célestin Freinet – Una pedagogía de atividade e cooperação*, Petrópolis, Vozes, 1997.

FONSECA, VITOR DA: *Aprender a aprender*, Porto Alegre, ArtMed, 1998. (Ver también: *Estudio y génesis de la psicomotricidad / Manual de observación psicomotriz*, Madrid, Inde.)

FREIRE, PAULO: *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1999.

GARDNER, HOWARD: *Mentes creativas*, Barcelona, Paidós, 1995.

\_\_\_\_\_: *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, Paidós, 2001.

LEDoux, JOSEPH: *El cerebro emocional*, Buenos Aires, Planeta, 2000.

MATUI, JIRON: *Construtivismo. A teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*, São Paulo, Moderna, 1995.

MOREIRA, MARCO ANTÔNIO: *Aprendizaje significativo. Teoría y práctica*, Madrid, Océano, 2000.

PERRENOUD, PHILIPPE: *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1999.

PIAGET, JEAN: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, Planeta, 2000.

PINKER, STEVEN: *Cómo funciona la mente*, Buenos Aires, Planeta, 2000.

YÁÑEZ, ANDRÉS SUÁREZ: *Dificultades en el aprendizaje: un modelo de diagnóstico e intervención*, Aula XXI, Madrid, Santillana, 1998.

ZABALA, ANTÔNIO: *A prática educativa. Como ensinar*, Porto Alegre, ArtMed Editora, 2000.

Mucho más de lo que el buen sentido sugiere y la calidad de vida establece, y de trabajar muchas horas por día, el profesor necesita actualizarse. Además de ser alegre, comprensivo, afectuoso y atento con los alumnos y sus padres, necesita "estar al tanto" de las innovaciones pedagógicas, de modo que conozca estrategias de enseñanza que lo entusiasmen, sistemas de evaluación que dignifiquen la persona, juegos que permitan que los alumnos desarrollen la plenitud de sus habilidades. O sea, necesita estar *integralmente* actualizado.

¿Cómo lograrlo? No existe respuesta definitiva. No obstante, la colección *En el aula* quiere ofrecer una contribución: sugiere prácticas, expone principios, examina estrategias, propone modelos, cita ejemplos concretos; es decir, actualiza al profesor de manera práctica y simple.

Las ideas que sirven de marco conceptual al *Proyecto 12 días / 12 minutos* tienen origen en los nuevos estudios sobre la mente y su capacidad de transformación, que ponen en evidencia que la mente humana y, en consecuencia, sus diferentes inteligencias y competencias, son pasibles de estimulación.

CELSO ANTUNES es Master en Ciencias Humanas, educador, investigador y especialista en Inteligencia y Cognición. Nació en San Pablo (Brasil) en 1937. Es autor de más de 30 obras sobre temas de aprendizaje, inteligencia, cognición, memoria, disciplina e indisciplina y 150 libros didácticos, traducidos en América Latina, EE.UU. y Europa. Ejerció la docencia en todos los niveles de enseñanza por más de 20 años, como maestro, profesor y director. Ávido explorador de estrategias para la construcción del conocimiento y juegos para estimular la atención y consolidar el aprendizaje significativo, fue responsable de la implementación de innumerables proyectos sobre Educación Emocional en Escuelas Públicas y Privadas. Desde 1994 desarrolla una investigación bibliográfica y experimental sobre la mente humana y su desempeño en la construcción de significados a partir de estímulos para el aprendizaje, memoria, creatividad y atención.

1. ¿Qué es el proyecto *12 días / 12 minutos*?
2. ¿Cómo transformar información en conocimiento?
3. ¿Cómo desarrollar contenidos aplicando las inteligencias múltiples?
4. ¿Cómo identificar en usted y en sus alumnos las inteligencias múltiples?
5. El lado derecho del cerebro y su desarrollo en el aula
6. La educación moral inicial en el aula y en casa; del nacimiento a los doce años
7. Un método para la enseñanza básica: el Proyecto
8. *Cómo desarrollar las competencias en clase*
9. La memoria: cómo los estudios acerca del funcionamiento de la mente nos ayudan a mejorarla
10. Profesor buenito = alumno difícil: la cuestión de la indisciplina en el aula
11. ¿Qué evaluación queremos construir?
12. Vigotsky en el aula... ¿Quién diría?

sb

ISBN 987-1007-59-0



**CELSO ANTUNES**

Colección **En el aula** ■ 8