

Alejandro Spiegel

PLANIFICANDO CLASES INTERESANTES

Itinerarios para combinar recursos didácticos

Versión ampliada y mejorada de Docente protagonista: Docente compositor

Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS

Buenos Aires • México

Capítulo 1

DOCENTE PROTAGONISTA
se necesita

DOCENTE COMPOSITOR
se ofrece

DOCENTE PROTAGONISTA DOCENTE COMPOSITOR

Se necesita

Se ofrece

Que es conveniente preparar clases interesantes y divertidas resulta una obviedad.

Sin embargo, las clases interesantes no son tantas, ni lo son tanto.

En la actualidad, nuestros hijos -expuestos permanentemente a una multiplicidad de estímulos- asisten a una escuela que no deja de hablarles frontalmente, que utiliza el libro de texto como eje excluyente, que no aprovecha las posibilidades comunicativas con las que cuenta entre sus paredes y que enfrenta serias dificultades para incluir lo nuevo que aparece y ocurre fuera de las aulas.

En este contexto, muchas investigaciones dan cuenta de la disconformidad de familias y empresarios sobre la oferta escolar.

La entrada de las computadoras abrió nuevas y exageradas expectativas de cambio, pero nada ha ocurrido. Por lo menos, en la medida esperada. Y este fracaso no fue novedad; en sucesivas épocas, por el portón de la escuela pasaron distintos recursos -en forma de prometedoras metodologías o de sofisticados aparatos- a los que se les fue asignando la posibilidad de “cambiar” y “actualizar” las clases, y de “motivar” o “entusiasmar” a los alumnos. Sin embargo, el aula quedó preservada -condenada- a las estrategias tradicionales (cuaderno/carpeta, libro, docente hablando o escribiendo en el pizarrón), mientras que las “revoluciones prometidas” fueron quedando reducidas al papel de distracción ocasional.



¿Qué sucede con los alumnos?

Muchos no llegan al umbral necesario para comprender y aprender: las clases no les resultan interesantes.

Y si no tienen interés en aprender, la escuela se transforma en una sucesión de vallas a superar en la carrera por conseguir el certificado de aprobación. Así, salvo excepciones -relacionadas con alguna escuela en particular-, los chicos tampoco están conformes con lo que aprendieron.

O sea, todos acuerdan en que hay mucho para mejorar.

Pero, ¿por dónde empezar?



Preparar clases interesantes tiene que ver con los contenidos, pero también con *cómo* se enseñan: las clases no son demasiado diferentes de las del siglo pasado, y benefician especialmente a los alumnos que

tienen facilidad para leer largos textos o para escuchar al docente. En el camino quedan los que, por ejemplo, comprenderían mejor si se utilizaran otros lenguajes comunicacionales; cada uno aprende de una manera distinta, y si la escuela quiere ofrecer clases más interesantes para todos, debería abrir oportunidades de aprendizaje equivalentes para cada alumno, contemplando las diferencias, hablando y utilizando distintos lenguajes y estrategias.

Así, además de interesante -y, seguramente, más divertida-, tendríamos una escuela más democrática, con un ambiente de aprendizaje que facilitaría el acceso a todos los contenidos desde las diferencias inherentes a cada individuo.



Ahora bien: **culpar a los maestros de lo que pasa en las escuelas es, en todo caso, pecar de un reduccionismo malicioso.**¹ Significaría suponer que los docentes son unos cínicos que condenan a sus alumnos a clases chatas y aburridas, o que son haraganes que prefieren trabajar poco y fácil.

Preparar y estar a cargo de mejores clases implica más trabajo, y **la escuela como institución no ofrece demasiados márgenes -ni apoyo- para la innovación.**

Supongamos que algún docente quisiera hacer una clase “más interesante”. ¿Con qué elementos y con qué asistencia contaría para esta tarea más ardua que la de “hablar y hablar”? O, dicho de otra manera, ¿cuál es el lugar y la ayuda que tendría para este desafío?

Lo que generalmente ocurre es que ese docente tan entusiasta, tan inquieto, se “tranquiliza” en proporción directa a la edad de sus alumnos. ¿Qué opinaría una directora de Nivel Inicial si, caminando por un pasillo de la escuela, escuchara que en una sala hay música y risas? ¿Pensará que trabajan o que pierden el tiempo?

En cambio, ¿qué opinaría, ante la misma situación, una directora de un

¹ Muchos autores, como Apple (1987), Sacristán (1988), Birgin (1992,1993), Davini (1994), Finkel (1988) y Giroux (1990), han alertado con respecto a las precarias condiciones en las que desarrollamos nuestra tarea -cada vez más pautada, con menos tiempos disponibles, con menores remuneraciones y en un contexto de desprestigio creciente- y las graves consecuencias que estas condiciones tienen en nuestro trabajo. Así, contamos con descripciones que hablan, por ejemplo, de la *intervención* que hacen los materiales curriculares de la enseñanza, la despersonalización de la interacción educativa, la limitación del campo de autonomía del maestro, la *intensificación*, la descualificación y de la *proletarización* de la tarea docente.

Tercer Ciclo o de una escuela secundaria? ¿Pensará que están trabajando o que están perdiendo el tiempo?

¿Cuánto hace que no se juega en “la secundaria”?

¿Acaso las ganas de divertirnos se acaban en la “primera infancia”? Pareciera que, transcurridos los primeros años, los chicos “ya pueden comprender mejor sin tanto dibujo, música, colores, juego, etc.” y, por lo tanto, “*alcanza con lo hablado, lo leído y lo escrito*”.

Una hipotética ley vigente dictaría: cuanto más “*grandes*”, más aburridos.

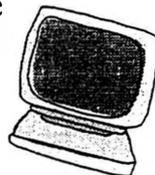
¿Qué contestaría un supervisor si se le dijera que no se desarrollaron todos los contenidos planificados debido a que se profundizó en determinado tema que les interesó mucho a los alumnos?

Por otra parte, ¿qué otra función tienen las paredes de nuestras escuelas, además de ser un lugar razonable para colgar los cuadros de los próceres de la patria? **¿No hay ningún otro uso para darle a la escenografía -compuesta, entre otros ámbitos, por el aula, los patios y los pasillos- con la que convivimos decenas de horas por semana?**



Resulta necesario que la escuela dé oportunidades reales de reflexión -y de acción- a los docentes, para que éstos diseñen clases más ricas, en las que utilicen los distintos recursos que tienen a su alcance.

Y al hablar de recursos no me refiero sólo a las computadoras -de hacerlo, dejaríamos afuera de este planteo a la mayoría de los docentes de nuestro país y del mundo-, sino a todos los materia-



«Alumnos más “grandes” comprenden más y les “alcanza” con clases más aburridas.»

¿Será cierto?

les diseñados o no para la educación (fotos, diarios, melodías, juegos, láminas, videos, etc.).

De otra manera, se perderá de vista que cuanto menos comuniquemos a nuestros alumnos, menos comprenderán, estarán menos interesados, sabrán mucho menos y habrán perdido una excelente ocasión de ser ciudadanos mejor preparados.

La intención de incorporar significativamente los diferentes recursos a la enseñanza no es nueva. La diferencia es que ahora esa expresión de deseos es una necesidad urgente.



Sin embargo, la solución es más profunda que injertar nuevos elementos a nuestras escuelas.

La situación no mejorará, como muchos sostienen, sumando más computadoras.

Tampoco mejorará si nos obcecamos en pretender dejarlas afuera.

En este siglo XXI, que ya viene, esa alternativa no existe.

Ahora bien, pensar en la posibilidad de una escuela interesante para todos los alumnos, requiere cambios más allá del aula, que traen consigo una buena y una mala noticia.

La **buena noticia** impacta: no es imprescindible sumar ninguna máquina nueva. La gran mayoría de los recursos que no se usan en todo su potencial ni se complementan entre sí están ahora disponibles en la escuela (y son anteriores a la última generación de aparatos).

La **mala noticia** surge fácilmente de la anterior: desde siempre se dispone de estos elementos y por alguna razón no se los utiliza. Muchos de ellos son recursos “no electrónicos”: las paredes, los pasillos, los juegos y toda la información que circula fuera del aula que, tradicionalmente, queda allí, afuera.

En todas las
escuelas hay
recursos potentes
que no tienen chips
adentro y que
podríamos utilizar
mucho mejor.

Necesitamos una escuela que responda a las necesidades de nuestra sociedad y que aproveche todos los recursos de que dispone: no se trata de invertir compulsivamente en equipamiento tecnológico. Hay que evaluar críticamente estas erogaciones y tomar en cuenta recursos potentes que *no tienen chips adentro*, pero que se podrían empezar a utilizar. O a *utilizar mucho mejor*.

¿QUÉ SIGNIFICA **COMPONER** UNA CLASE?



Combinar *críticamente* los *recursos*, construyendo un espacio *potente* de enseñanza y de aprendizaje.

Analicemos la definición dividiéndola en dos partes:

1. Combinar críticamente los recursos

Para utilizar distintos recursos, es necesario reconocerlos como instrumentos útiles para la tarea, y negociar² con la institución oportunidades razonables para contar con ellos.

Pensemos a este “reconocer los recursos” como la elección que hace el experto de las herramientas para realizar su tarea, sin caer en la fascinación que provocan algunas, ni en la comodidad a la que lo invitan otras.



Por otra parte, la *composición* es una **tarea creativa** que parte del conocimiento que tiene el maestro de sus alumnos, de los contenidos que pretende enseñar, del marco institucional, y de sus propias características como docente.

² Negociar, en este contexto, significa buscar, demandar y tomar en cuenta los requerimientos y las posibilidades de las distintas partes interesadas.

2. Construyendo un espacio potente de enseñanza y de aprendizaje



La *composición* es un proceso de construcción. El docente no “se inspira” y produce mágicamente una obra inexistente unos minutos antes.

Por el contrario, su clase es el resultado de un trabajo arduo, pero apasionante. Es una tarea que se enriquece a partir de la propia práctica, con la participación activa de los alumnos.

Esta construcción será más interesante -para los alumnos y para el propio docente-, en tanto el maestro sepa más de las disciplinas que enseña, conozca más materiales entre los que selecciona, y evalúe crítica y constantemente las devoluciones que hacen sus alumnos de sus *composiciones*.



Los chicos no son espectadores que asisten a la obra del maestro, sino que **participan de una construcción abierta**: aportan tanto su saber como los elementos que traen y llevan fuera del aula, y su interpretación personal y diversa sobre lo brindado por el docente.

A partir del diseño y de la relectura permanente de la realidad que se da en el aula, la *composición* configura un aprendizaje permanente para el docente.

¿Y qué es “un espacio potente de enseñanza y de aprendizaje”?

Un espacio de enseñanza significativa en términos de los contenidos disciplinares, de los intereses de los propios alumnos y del proyecto institucional, en donde los alumnos tienen oportu-

La *composición* debe ser interesante tanto para los alumnos como para el docente.

tunidades buenas y equivalentes de comprender y de construir su conocimiento, en función de sus características personales.

Muchos de nosotros aprendimos, como alumnos primero y luego como aprendices de maestros, en ámbitos donde la regla era la transmisión de conocimientos. Allí la construcción quedaba relegada a ser la excepción.

Para pensar en que los alumnos construyan su propio conocimiento, es fundamental que los docentes atravesemos previamente -o, por lo menos, simultáneamente- esta experiencia. Y la *composición* -como *construcción*- es una manera de hacerlo.³

La *composición* es el puente entre dos construcciones: la de la clase, que hace el docente, y la del aprendizaje, que hace el alumno.

³ En este sentido, la *composición* asistida por la Central Pedagógica -de la que hablaremos en el último capítulo- constituye una instancia que facilita la construcción de los aprendizajes docentes.

¿POR QUÉ COMPONER? ¿POR QUÉ COMPOSITOR?

Por lo que significa y connota:

- Producir una obra artística.
- Formar una cosa de varias, colocándolas con cierto orden.
- Construir.
- Aderezar o preparar, con varios ingredientes.
- Adornar, ataviar, engalanar.
- Sumar o ascender.
- Reparar lo descompuesto o roto. Arreglar.

Porque quien *compone* está en un buen lugar, un lugar positivo que connota creatividad y produce placer.

Porque quien *compone* incluye distintos recursos: distintas voces, distintos colores, distintos sonidos, entre los que se encuentran los silencios. Porque de la buena obra disfrutan todos: el autor, el que la interpreta, y el que la escucha, la mira o la lee.

ALGUNAS ACTITUDES DEL DOCENTE COMPOSITOR

El docente compositor:

- **Diseña** sus clases como lo hace un buen arquitecto con una casa -toma nota de las necesidades de los que la habitarán, de los nuevos materiales, de las nuevas tendencias, etc.-; o como un fotógrafo, un escritor, o un compositor, cuando piensa en la melodía, el ritmo o en los instrumentos necesarios para que su música suene bien.
- **Construye** sus clases orientándolas a que, a su vez, sus alumnos construyan sus aprendizajes.
- **Incorpora** a sus clases lo que sus alumnos saben y viven fuera del aula.
- **Decodifica** críticamente las potencialidades de cada material y, de esta manera, ocupa un lugar tan protagónico como apasionante: el de *decidir y liderar el acto educativo*.
- **Disfruta** de la clase junto con sus alumnos.



ENSEÑAR Y APRENDER PARA EL DOCENTE COMPOSITOR



Para el docente compositor, aprender es más que tener información en la cabeza. También es más que saber encontrarla fuera de ella.

Para aprender es necesario comprender. De manera que una de las metas del docente compositor es facilitar la comprensión de sus alumnos. En este sentido, tiene en cuenta que los tiempos de enseñar y de aprender no son simultáneos ni consecutivos.

O sea, la comprensión no está garantizada ni es automática. No todo lo enseñado por el docente es aprendido por sus alumnos, ni mucho menos.

Aquí radican buena parte de las múltiples dificultades -y oportunidades- del enseñar y del aprender.

Y **comprender** es ir más allá de la información dada. Es construir un nuevo conocimiento a partir de todo lo que se sabe. También es explicar con las propias palabras, formular preguntas, utilizar ejemplos, aplicar a fenómenos nuevos y, a partir de este conocimiento, poder justificar, comparar, contrastar, generalizar, etcétera.

Un alumno comprende cuando puede integrar correctamente lo que sabe con las nuevas situaciones. En este sentido, el docente compositor propicia y crea oportunidades -y enseña a sus alumnos a hacerlo- que permitan transferir los conocimientos abordados a contextos diferentes.

Lo dicho o escrito tiene significados particulares para cada persona. No todo lo dicho es escuchado, ni es escuchado de la misma manera. El aprendizaje de cada uno es el producto de sus conocimientos anteriores y de la lectura personal que hace de la información nueva. Por lo tanto, los significados asignados a lo enseña-

Para aprender
es necesario
comprender.

Cada alumno
aprende versiones
distintas de lo
que enseñamos,
y es necesario tomar
en cuenta estos
diversos significados.

El error es un paso
en el proceso de
aprendizaje.

Propone
vínculos
basados en
actitudes
solidarias.

do son una construcción individual y particular de cada alumno.

En este sentido, el docente compositor abre instancias en donde se vuelcan estos distintos significados, y **elabora estrategias para acordar - para negociar- “de qué se habla” y de qué no.**

El docente compositor **confronta expresamente a los alumnos con sus errores.** De esta manera aborda las comprensiones intuitivas que se ponen de manifiesto en los errores, y abre la puerta hacia una comprensión más compleja de las problemáticas tratadas. Desde este lugar, el error constituye un paso necesario en el proceso de aprendizaje; es un insumo que sirve para construir el aprendizaje.

Estos principios son explicitados y compartidos por el docente compositor con sus alumnos. Por eso, toma al error como insumo de trabajo, e intenta promover la reflexión del alumno sobre el carácter del mismo. Porque es consciente de que en una cultura en la que el castigo al error está tan presente, esta concepción alternativa debe ser enfatizada y actuada.

El docente compositor propone relaciones no competitivas entre los alumnos. Alienta la construcción de vínculos basados en la actitud solidaria y el respeto a las diferencias entre ellos. En este sentido, **propicia la aparición y el aprovechamiento de instancias de “colaboración inteligente”⁴** en las que, a partir del trabajo en equipo, cada uno logre más de lo que podría conseguir solo; una colaboración que “estire” los límites de lo posible para cada chico. Así, busca el desarrollo de sus alumnos tanto en lo cognitivo, como en lo personal y social.

El docente compositor toma muy en cuenta las problemáticas y las complejidades del enseñar y el aprender.

⁴ Recomiendo leer a Vygotsky (1964), cuando desarrolla la Zona de Desarrollo Próximo. Para el mismo tema resulta especialmente interesante leer a Bruner (1984).

En función de la diversidad de sus alumnos, diseña y aplica distintas estrategias y utiliza diferentes lenguajes (verbal, musical, gráfico, corporal, etc.), para que sus alumnos tengan una **buena oportunidad de relacionar los nuevos problemas y la nueva información con lo que ya saben, y puedan transferirlo a nuevos contextos.**

Para hacer su enseñanza más potente y democrática.

Para que más alumnos puedan comprender más.

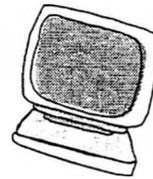
En este sentido, el docente compositor es un maestro experto que se propone facilitar la comprensión de sus alumnos. Es consciente de que, para que sus intervenciones sean más efectivas, debe ayudarse con distintos materiales y estrategias, y que los conocimientos a enseñar pueden expresarse y distribuirse de distinta manera en el aula.

Desde este lugar, elige la mejor combinación de herramientas para su tarea, entre las alternativas de que dispone.

Utiliza distintas estrategias y lenguajes de comunicación.

Ej:

Supongamos que el docente compositor decide proponer una instancia de ejercitación de los contenidos trabajados. Para ello, elige un programa de computación, porque identifica la oportunidad de aumentar, a través de la computadora, su capacidad para orientar la práctica de cada alumno.



Y es *compositor* -y experto- en tanto evaluó críticamente el programa, e identifica el aporte que éste puede hacer a su composición en función de las condiciones en que tiene que desarrollarla.

O sea, más allá de la fascinación que le provoque el programa, si no hubiera considerado necesaria la instancia de ejercitación, si el programa hubiera tenido otras características que lo hicieran inadecuado para sus alumnos, o si no hubiera suficientes computadoras, este docente no lo hubiera incluido en su clase.

ACERCA DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

En esta propuesta, recurso didáctico es todo material que a partir de sus ventajas⁵ para el contexto en el que será utilizado, se convierte en instrumento para la *composición* en función de la necesidad del docente.



O sea, en todo material hay un recurso didáctico en potencia, y esta potencia se convierte “en acto” en tanto lo requiera un docente para utilizarlo en sus clases.

De esta manera, se supera la idea de que recurso didáctico es sólo el material que así está rotulado en el envoltorio. O sea, “recurso didáctico” no es una categoría que pueda preasignarse en una editorial con prescindencia del contexto en el que va a ser utilizado. Un material pasa a ser recurso para una clase en tanto resulta útil -totalmente o en alguna de sus partes- a partir de la evaluación del docente, que profundizaremos en el tercer capítulo de este libro.

En definitiva, ésta es una categoría que se construye desde la práctica docente.

De lo dicho hasta aquí surgen algunas definiciones:

- Puede identificarse un recurso didáctico en algún segmento de un material.
- Los materiales pueden utilizarse para aplicaciones diferentes a las propuestas por sus autores.

Por otra parte, recurso didáctico puede ser todo lo disponible. Así, se incluirían:

- “Lo cotidiano”.
- Todos los elementos que hay en el entorno de aprendizaje.⁶
- Los así rotulados por las editoriales.

⁵ En los siguientes capítulos desarrollaremos el concepto de “ventaja diferencial”, aplicable a la selección de recursos.

⁶ Abordaremos esta idea en el capítulo 3, al hablar de los tiempos y espacios escolares.



Pensar los recursos de esta manera permite revalorizar, por ejemplo, algunos materiales que utilizan las maestras de Nivel Inicial o de los primeros grados de la Educación Básica: retazos y rezagos de la más diversa naturaleza -traídos por los chicos o por los propios docentes-, que son tomados como “materia prima” útil para elaborar nuevos recursos, o como recursos en sí mismos.



Las condiciones en las que estas docentes desarrollan su tarea, la edad de sus alumnos, y la actitud para hacerlo, les “ayudan” a desconocer rótulos y a dejar de lado algunos prejuicios, para incluir mucho de lo que está disponible en la vida cotidiana.



. Y aquí no se trata sólo de alabar nuestro “lo atamos con alambre” o el “ingenio criollo”. Muchos de estos materiales tienen una ventaja adicional: por la forma, el color, la textura, o las inscripciones, son conocidos por sus alumnos y ofrecen una buena oportunidad para vincular lo enseñado con el contexto, y con lo que ya saben y conocen los alumnos.



De nada vale, entonces, el rótulo “recurso didáctico” que muchas editoriales ponen en sus productos, ni el no-rótulo de la foto que aparece en un diario, de un chiste, un cartón, una canción, un juego o de un cuento.

Los recursos didácticos “rotulados” -como los libros de texto-descontextuados de su utilización concreta, condicionan e *intervienen*

en la tarea docente, planteando un “deber ser” artificial que, incluso, “corre” al maestro de su rol con supuestos como “si hay un material *confiable* y *certificado* no es necesario evaluarlo críticamente, *segmentarlo*, o combinarlo con otros”.



Por eso, y más allá de los rótulos, el docente compositor “rastrea” las diferentes oportunidades de utilización de los distintos recursos disponibles.

LO QUE ESTÁ AFUERA DE LA ESCUELA COMO RECURSO DIDÁCTICO

Muchas veces,
“lo escolar” queda
demasiado cerca
de lo irreal.

La escuela tiene una larga tradición de impermeabilidad con respecto a lo que ocurre más allá de sus aulas. Generalmente, lo que pasa “afuera” queda allí, sin mezclarse con “lo escolar”.

Durante mucho tiempo se sostuvo la teoría de una especie de “discriminación positiva” de los contenidos: lo que se enseñaba en las aulas era “científico” y “seleccionado”, en el sentido que se usa para las cepas del buen vino. En cambio, lo que quedaba “afuera” era vulgar, irrelevante.

Por otra parte, el chico -que “sólo sabía estas cosas irrelevantes”- venía hacia su maestro para iluminarse y dejar de ser alumno.



Del mismo modo, por facilitar y acotar los contenidos para enseñarlos a nuestros alumnos, muchas veces generamos en la escuela

una especie de micromundo artificial. En esas ocasiones, “lo escolar” queda demasiado cerca de lo irreal y, cuando queremos transferir esos contenidos a otros contextos de aplicación, nos encontramos con “no pocos” problemas.

También así se propicia el poco interés de los alumnos por aprender lo que queremos enseñarles. Y sin interés, ir a la escuela se transforma en un trámite aburrido, en una obligación, en una especie “de jarabe amargo que hay que tragar” para convivir en la familia y en la sociedad.



Si estamos preocupados por hacer clases más interesantes, el “afuera”, “lo cotidiano”, nos ofrece múltiples oportunidades para enseñar y aprender de y con la realidad.

Lo “cotidiano” está -literalmente- lleno de lenguajes y de temas que resultan atractivos para nuestros alumnos. ¿No será más sencillo abrir puertas y ventanas para integrar el “afuera”, y experimentar y contrastar, **ahora**, lo aprendido?



Hasta hace no tantos años, a la hora de los “dibujitos”, los padres dejaban a sus hijos frente a la televisión. En aquellos tiempos, más o menos en todos los canales (no más de tres o cuatro) se podía encontrar una programación parecida.

Hoy los padres encienden la televisión a la misma hora. Pero sus hijos cuentan con un control remoto -que incluso manejan mejor que sus mayores-, y pueden ver 80 o 90 canales de cable, con programas muy diferentes a Tom y Jerry o el Pájaro Loco.

Es más, hoy cualquier hora es “la hora de los dibujitos”, porque hay canales que los transmiten las 24 horas.

O todo lo contrario.

¿Cómo?

Sí, ninguna hora es “la de los dibujitos”, porque cuando aquí son las 5, en el canal de Madrid son las 8, en el de Italia las 9, en EE.UU. las 3, etcétera.

¿Y entonces?

¿Censura?

¿“Basta de dibujitos”?

¿Quedarse con los niños a toda hora?

¿No comprar más televisores?

Posiblemente, alguien tome alguna de estas opciones. Pero, ¿cuántos estamos en condiciones de sostenerlas por mucho tiempo? Probablemente pocos.





La alternativa es tomar esta realidad, e instrumentar a nuestros alumnos en el análisis y en la selección de lo que miran (en criterios, valores, etc.).

Y la escuela, ¿qué hace?

Hasta ahora, la excluye. Parece haber una sentencia del estilo *de esto no se habla*.

Pero el tema es que -para los chicos- “de aquello” *se habla* todo el tiempo, y no hablarlo en la escuela -excluirlo- alimenta la imagen de artificialidad, desaprovecha oportunidades para preparar para y con la realidad, y genera más desinterés.

Por otra parte, pensemos: si nosotros en casa no podemos sostener esta censura, ¿a qué costo la sostiene la escuela?

Mientras tanto, por nuestras aulas circulan proyectos como los que “llevan el diario a la escuela”, acotados a unos días o semanas. Muchas veces ocurre que, ya “terminado el proyecto”, un chico trae alguna noticia del diario. Y en ese momento, la respuesta que se le da es del tipo “Ahora no”, “No tenemos tiempo”, etc.; lo que hace que rápidamente el alumno entienda que el trabajo con las noticias era sólo otro “ejercicio escolar”, que no era “de verdad”.

Por ello, y aunque “corramos algunos peligros” -propios de la ausencia de la selección que tienen los recursos didácticos “rotulados”-, la utilización de materiales presentes en la vida cotidiana puede añadir un factor de interés para nuestros alumnos, de innovación y de riqueza al tratamiento de muchos temas.⁷

⁷ Además, podríamos aprovechar esta apertura al “añuera” -de ida y vuelta- para poner en palabras, en actos, y con estrategias escolares, temas -como la pobreza, la educación para la paz, la convivencia, etc.- que siempre estuvieron y preocuparon a la sociedad y de los que la escuela nunca habló expresamente.

Capítulo 2

**LA *COMPOSICIÓN* DE
CLASES POTENTES
Y POSIBLES**

LA COMPOSICIÓN DE CLASES POTENTES Y POSIBLES

Componer una clase interesante, divertida pero, además, posible, requiere reconocer los datos de la realidad.

Por ello, este capítulo comienza con un mapa del territorio escolar -el Gráfico de Interdependencias- para mirar el escenario de todos los días desde otro lugar, desde otra perspectiva. Es un instrumento que utiliza el docente compositor para reconocer su terreno, buscar rutas factibles y alternativas hacia clases más interesantes y divertidas, y mejorar las condiciones de trabajo en ese espacio tan conflictivo -y también tan rico en oportunidades- como es la escuela.



EL ESCENARIO DEL DOCENTE COMPOSITOR

Hablar de “territorio escolar” es referirse al escenario en el que el docente compositor desarrolla su tarea, y que está determinado por distintos factores interrelacionados.

El Gráfico de Interdependencias, que utilizaremos para analizarlo, nos servirá para alejarnos de modelos teóricos que presuponen laboratorio; o sea, condiciones artificiales que desconocen la realidad cotidiana, como el *Valor Absoluto* que usamos en matemática.

Por el contrario, el escenario que describimos tiene signos positivos y negativos; los planes salen a veces, incluso cuando nada parece indicarlo, y tanto los obstáculos como las oportunidades ocurren más allá de nuestras previsiones. Conocerlo da mayores probabilidades de éxito a nuestras ganas de hacer. De hacer mejor.



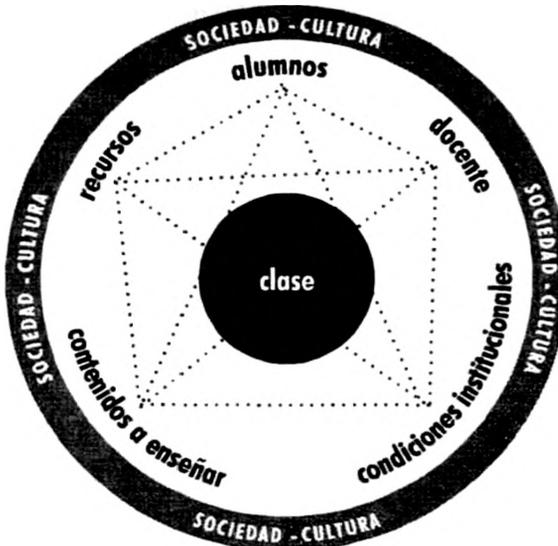
La composición de clases es una tarea individual, pero interdependiente.

En ella confluyen tanto las buenas ideas y las ganas de concretarlas, como las limitaciones institucionales y las demandas sociales. Y es el docente el que lleva adelante la negociación entre todas ellas.

La clase se encuentra en el centro de la primera de las versiones del **Gráfico de Interdependencias**. Lo que allí ocurre está determinado por:

- La **sociedad y la cultura** en la que están insertos el docente, sus alumnos y la escuela.
- Los **alumnos**, sus características, sus intereses.
- Las **condiciones de trabajo** (horarios, remuneraciones, equipamiento, materiales, asistencia, reglamentos, etc.).
- Los **contenidos** a enseñar.
- Los **recursos** disponibles.
- El **docente**, sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la imagen de su rol -por ejemplo, ¿es el único que sabe?, ¿tiene que saberlo todo?-, su personalidad; su propia historia como persona, como estudiante y como docente; su propia lectura -y experiencia- de las expectativas y demandas de la sociedad de la que forma parte; su actitud frente a la tarea y con respecto a la institución, etcétera.

GRÁFICO DE INTERDEPENDENCIAS I



El **Proyecto Institucional** se expresa, por ejemplo, en qué docentes se eligen o se excluyen, cuáles se premian o se castigan, en la mayor o menor “necesidad” de equipar y usar computadoras, en la existencia o no de una Central Pedagógica, en la flexibilidad de tiempos y espacios, etcétera.

De la misma manera, define el grado de **permeabilidad** de la escuela con respecto a las distintas **demandas y producciones culturales** que surgen desde la sociedad en la que está inserta. Esta permeabilidad se traduce, por ejemplo, en:

- La tendencia a quedarse dentro de la escuela o a salir de ella.
- Participar -o no- en proyectos generados fuera de la institución.
- Estar -o no- abierta a la entrada y salida de personas y producciones (entre las que se encuentran las de los alumnos).
- Los contenidos incluidos y excluidos del currículo.

De esta forma, proponiendo alternativas y servicios atractivos para padres y alumnos pertenecientes a determinados segmentos socioeconómicos, condiciona -por lo menos parcialmente- la integración de su matrícula.

Cada una de estas decisiones influye -y ésta es la idea- en la vida del aula. Por ejemplo, las tomadas con relación al recorte de contenidos que se incluyen, determinan parte de la sensación de realidad o “de artificialidad” que lugar perciben los alumnos en su aprendizaje escolar.

Si el Proyecto Institucional cierra las puertas de la escuela a lo que ocurre en la sociedad, esto de ninguna manera significa que las expresiones culturales y las informaciones dejen de existir e influir, conformar e interesar a los chicos. Por el contrario,

Los elementos del gráfico están determinados por el Proyecto Institucional que -escrito o no- define el perfil de la escuela.

la sociedad, que produce y demanda bienes materiales y culturales, no le pide ningún tipo de autorización.

- El **Mundo de la Producción y del Trabajo**, por ejemplo, demanda y espera una escuela sincronizada con sus necesidades.
- La **sociedad democrática** espera de la escuela que no sólo escuche las demandas sectoriales de los empresarios, sino que también promueva la formación de ciudadanos capaces, democráticos y solidarios.
- Ya superada la ilusión de “m’hijo el doctor”, las **familias** envían sus hijos a la escuela con las urgencias que les dicta su propia inestabilidad, lograda en el camino de los cambios de las dos últimas décadas.
- La **cultura**, en general, circula más allá de la escuela, que ha dejado de ser el lugar “exclusivo” de difusión del saber.



La importancia relativa de cada elemento del Gráfico de Interdependencias está dada por la **percepción** que tiene el docente de cada uno de ellos, por cómo influyen en él y la actitud que asume frente a ellos.



El impacto de una nueva reglamentación institucional será mayor o menor en la medida en que sea cumplida por el docente: alguno podría conformarse y acatarla, otro quejarse, otro no respetarla, y otro buscar algún camino alternativo para hacer lo que quiere sin generar un conflicto con la nueva norma.



El docente compositor es **consciente** de este espacio dinámico y se visualiza como un profesional activo y con sentido crítico: **está atento** a estos factores para conseguir las **mejores condiciones posibles** para la tarea.



Retomemos esta última frase: “para conseguir las mejores condiciones posibles para la tarea”. En este contexto, significa negociar, ser hábil y creativo para **descubrir** oportunidades y encontrar cuál es la mejor *composición* posible para las condiciones y recursos disponibles en su

escenario particular. No toma a estas “mejores condiciones posibles” como un techo inamovible. Sabe que parte del lugar de este techo -obviamente no en lo económico, edilicio, etcétera, pero sí, por ejemplo, en lo pedagógico- está determinado por él mismo.

Por ello, sin desconocer las limitaciones reales, procura identificar el “**margen de maniobra**” con el que cuenta, para aprovecharlo y hacer algo para aumentarlo: rastrea las mejores posibilidades al mismo tiempo que demanda, sugiere y actúa **activamente** para mejorarlas.

Así, el docente compositor desconfía permanentemente del horizonte de posibilidades que tiene frente a sus ojos: lo ve sólo como un primer plano de otro mejor.

El docente compositor toma al horizonte de posibilidades que tiene frente a sus ojos sólo como un primer plano de otro mejor.

Dado que, según lo dicho, parte de la posibilidad de *composición* está determinada por la percepción y la actitud que tenga el docente con los distintos elementos del Gráfico de Interdependencias I, propondremos una **segunda versión** del mismo. El centro de este nuevo Gráfico lo ocupa la *composición*, directamente relacionada con el docente y con el modo en que éste actúa frente a los otros factores que intervienen en su escenario.

Así, la clase está determinada a partir de:¹

- **Su propia permeabilidad** a las demandas y producciones sociales.
- **Su conocimiento pedagógico, la imagen de su rol, su personalidad, su propia historia** como estudiante y como docente.
- **La concepción de alumno**, y el **conocimiento** que tenga de cada uno de ellos.

¹ Vuelvo a referir al “margen de maniobra” para la tarea, descripto en el párrafo anterior.

Esta mirada no desconoce en absoluto las precarias condiciones en las que se trabaja en muchas escuelas, el bajísimo presupuesto para educación, etcétera. Por el contrario, propone una perspectiva para evaluar *qué se puede hacer desde nuestro lugar* a partir de reconocer las condiciones reales en las que nos movemos.

- **Sus conocimientos disciplinares**, los contenidos que seleccione y la aceptación, identificación, etc., que tenga respecto de los contenidos oficiales y de la orientación que propone la escuela.
- **Los recursos que reconozca y seleccione**, y su postura frente al uso de los mismos.
- **Las condiciones institucionales** que aproveche o consiga y su actitud frente a la tarea, las relaciones informales que establezca y su capacidad para negociar.

GRÁFICO DE INTERDEPENDENCIAS II



Analicemos en detalle cada elemento del gráfico:

1. EL CONOCIMIENTO QUE TIENE DE SUS ALUMNOS



El docente compositor no cree que es el único que sabe. Cada uno de sus alumnos lleva y trae conocimientos fuera del aula. No rellena *un recipiente vacío llamado alumno*. Incluye activamente los conocimientos que trae y tiene cada alumno y los vincula con los que se propone enseñar. Sabe que esta integración ayudará a que cada chico comprenda y se interese.

Tiene una actitud y un pensamiento flexibles, tanto para transferir los contenidos a enseñar a nuevos contextos, como para

incluir en la clase los distintos aportes y emergentes.

El docente compositor da cuenta de la diversidad de sus alumnos. Desde este lugar, no cree que todos sean iguales ni que aprendan de la misma manera ni que les interese lo mismo.

Por lo tanto, no bien se encuentra con un nuevo grupo de alumnos, comienza con el **diagnóstico**, que tiene como objetivos conocer las características del grupo como tal,² y las personales de cada uno de sus alumnos: sus intereses, sus preocupaciones, sus necesidades, sus conocimientos y sus modos de acceso al conocimiento.

Está claro que esta tarea es tan ardua como importante: no se agota en las primeras semanas del ciclo lectivo. Además, requiere su permanente atención a los distintos emergentes que en lo cotidiano completan el relevamiento inicial.

Del diagnóstico del docente compositor no surgirá un rótulo de “inteligente/no inteligente” para cada alumno. Cada uno conoce de diferente forma.

El diagnóstico es un insumo necesario para hacer clases más interesantes y con sustento en la realidad del aula.

² Como plantea Díaz Barriga (1987), “cada grupo escolar vive una situación particular que determina sus condiciones de aprendizaje, y éstas, lejos de ser exclusivamente individuales y de carácter metodológico, están conformadas por una serie de situaciones sociales e históricas que es necesario conocer para poder comprender y poder llevar a cabo una propuesta didáctica pertinente”.

³ Howard Gardner propone que cada sujeto tiene una combinación única de inteligencias. Define la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas y elaborar productos significativos en un ambiente cultural determinado”.

Las siete inteligencias descritas por Gardner son la musical, la lógico-matemática, la espacial, la cinético-corporal, la interpersonal, la intrapersonal y la lingüística.

Últimamente, Gardner notificó la inclusión de una nueva inteligencia: la naturalista y de una media inteligencia más: la existencial, que aún no ha cumplimentado totalmente los requisitos para incluirla con las otras. Para ampliar este tema, recomiendo leer la obra de Gardner (1993, 1995).

Todos³ tenemos capacidad para hablar, escuchar u oír palabras, usamos el cuerpo, escuchamos o producimos música; nos relacionamos. reflexionamos, manipulamos objetos, operamos con números y relacionamos lógicamente. Sin embargo, preferimos -o nos resulta más fácil- alguno de estos caminos por sobre otros.

Y cada persona conoce y aprende a partir de la combinación de todas estas preferencias.

A pesar de ello, la escuela ha venido privilegiando especialmente a los que están más cómodos usando palabras y números. Así, ha ignorado los diferentes perfiles cognitivos de los alumnos y ha obstaculizado el aprendizaje de chicos que poseen capacidades y habilidades más desarrolladas en otros aspectos.



Cada disciplina tiene sus estructuras semántica y sintáctica, que requieren del esfuerzo de nuestros alumnos para comprenderlas. Consciente de esta realidad, el docente compositor procura no sumar esfuerzos innecesarios -dando clases sólo para algunos- y facilitar los que son imprescindibles.

Por eso, toma en cuenta los diversos modos de conocer y **promueve** el acercamiento a los contenidos -y a sus propias complejidades, allanando el camino para que los alumnos puedan interesarse en abordarlos, con una buena -y equitativa- **chance para hacerlo**.

En nuestras clases, podemos reconocer que hay **dos tipos de motivación**: la “**genuina**” y la “**especulativa**”.

La primera es la auténtica, la que se reconoce fácilmente cuando nuestras consignas coinciden con las ganas, el entusiasmo, el gusto o la orientación del chico y se expresa en la atención voluntaria en la tarea. La “**especulativa**”, en cambio, está fundada en los **premios -o castigos-** que se recibirán por **hacer o no hacer** algo.

Uno de los objetivos del diagnóstico es conocer los intereses de cada alumno.

En la escuela, esta segunda modalidad se construye desde la necesidad de buenas calificaciones para avanzar en el recorrido de educación formal.

La motivación “genuina”, constituye un bien escaso en nuestras aulas. Es más: muchas veces el solo hecho de pensar que una tarea se realiza en la escuela hace que los chicos pierdan las ganas que les despertaría hacer lo mismo en otro marco (algunos padres pagan para que los chicos hagan, fuera de la escuela, actividades que no son tan diferentes a las ofrecidas entre sus muros, pero que los chicos ven como más divertidas. Tanto que invierten parte de su tiempo de ocio en ellas).

La motivación “especulativa” ha sido el motor de la escuela más tradicional y muchas veces interfiere en la motivación “genuina”. Le agrega la dimensión de la especulación, de la conveniencia “de decir o no decir”, “de hacer o de no hacer”, y *aplata* -por lo menos en parte- las ganas o el entusiasmo que puede tener un chico para realizar determinada tarea **por la tarea misma**. En tanto le da importancia a dar tal o cual respuesta para que el maestro le ponga “una buena nota”, no participa activamente de su proceso de aprendizaje y sólo sigue “*especulativamente*” instrucciones y pautas de trabajo. Y lo que podría haber sido divertido, ya no lo es tanto.⁴ Y el docente tiene mucho que ver en que esto sea así o de otra manera.



El docente compositor promueve y alienta la motivación “genuina”,

disminuyendo el peso de la “especulativa”. Y el diagnóstico permanente es una herramienta fundamental para evaluar en cada momento el éxito o fracaso de esta tarea.

Para lograrlo, sabe que no le bastará sólo con incluir en sus clases referencias a los temas que interesan a sus alumnos. También sabe que, para que los chicos estén “genuinamente” motivados, tiene que contemplar y atender sus diversos modos de conocer, de manera de ofrecerle a cada uno alternativas de comprensión de acuerdo con sus características. Porque tiene claro que el interés desaparece rápidamente si no se comprende de qué se está hablando.



Para alentar y preservar la motivación “genuina” -y disminuir el peso de la “especulativa”- asocia a cada alumno en la tarea de conocerse a sí mismo y comparte este saber todos los días, incluyéndolos y dándoles un rol protagónico en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Para ello comparte objetivos, plantea y acuerda la tarea, y los tiempos para lograrla.

⁴ Bereiter y Tinker (1988), Langer (1989), y Salomon y Leigh (1984) han venido demostrando que la motivación -la “genuina”, es un factor trascendente en la obtención de logros educativos, incluso, para el caso de la computadora -de la que muchos creen que motiva por sí misma a los niños-. Éstas y otras investigaciones demuestran que “*si los alumnos no tienen interés..., todas sus potenciales ventajas se vuelven relativas*”.

2. LOS CONTENIDOS QUE SELECCIONE

Los contenidos ocupan un lugar fundamental en la *composición*: lejos de quedarse en los “cómo enseñar”, el docente compositor revaloriza la importancia de los contenidos y toma decisiones activas con respecto a cuáles incluirá en su tarea.



Así, *componer* no es una carrera *snobista* para hacer todo más bonito y más “sofisticado”; es **tener en claro qué es lo que se quiere enseñar, y hacerlo de la manera más potente y eficaz posible.**

Cada disciplina tiene sus procesos lógicos internos para acceder y generar nuevo conocimiento, tiene sus estructuras y su terminología. Habrá contenidos relacionados con “lo nuevo” de la disciplina, y otros “de base”, que facilitan el acceso y permiten que se puedan comprender los primeros: las estructuras de sostén conceptuales que permiten abarcar y comprender la lógica de las convenciones de hoy.

O sea, el docente compositor sabe los **contenidos** de la disciplina para poder pensar en una **secuencia didáctica**. Si no los conoce, o los conoce parcialmente, aun las estrategias más creativas se convierten en sólo frágiles y previsibles escenografías que, por esa misma razón, atentan contra la potencia de su clase.



La primera vez que se utiliza un juego para “enjuiciar” una actitud o a algún personaje de la historia, la novedad puede interesar a los alumnos. La mera repetición de la estrategia no asegura el mismo interés. El mismo juego adquiere volumen -es rico e interesante- en tanto haya elementos sobre los que discutir. De otra manera, y en tanto se repiten “los juicios” por lo “bueno” o “efectivo” de la estrategia, y no en función de los contenidos, no superan lo superficial, pierden fuerza, y son desvalorizados por los alumnos, que no tardan demasiado en percibir su fragilidad.

De la misma manera, a partir de los conocimientos de las disciplinas que enseña, el docente compositor propone **vinculaciones significativas** entre ellas. En este sentido, es consciente de que la realidad es mucho menos estanca de lo que propone la división “por materias o asignaturas”, y busca relacionar los contenidos -él mismo y con otros colegas- abriendo “miradas” diversas para lo enseñado desde las distintas disciplinas. Sin embargo,

lo que comentamos con respecto al juego del ejemplo anterior se puede aplicar a las “actividades interdisciplinarias”. Para **vincular no trivialmente** los contenidos, es necesario conocer en profundidad lo que se pretende relacionar. De otra manera, se llega rápidamente al *todo tiene que ver con todo*, tan simpático como superficial.

De cualquier manera, en la mayoría de los casos este surge de de las planificaciones de clase que realiza -críticamente o dependiendo de las propuestas editoriales- cada docente.

Además de los vinculados con la disciplina, el docente compositor evalúa la inclusión de otros tipos de contenidos. Estos son los:

- **Culturales**, que incluyen las experiencias personales de los alumnos con sus familias, y las prácticas culturales comunitarias.
- **Cotidianos**, surgidos a partir de los medios masivos (televisión, videos, diarios, radio, Internet, etc.).
- **Editoriales**, presentados por los libros de texto y demás materiales rotulados por sus autores como “recursos didácticos”.



La reflexión que precede a la selección de cuáles contenidos se van a enseñar y cuáles no, incluye respuestas a preguntas como:

- ¿Cuáles de estos contenidos se van a abordar en la clase?
- ¿Hay alguno más valioso?
- ¿Hay alguno correcto, o más correcto que el resto? ¿Alguno es nocivo, “menos científico”, etcétera?
- ¿El único conocimiento válido es el del docente? ¿Los alumnos son informantes válidos en la clase o requieren siempre de una validación? ¿El conocimiento de los chicos se incluye como elemento del aprendizaje o es una interferencia que hay que superar con el “saber” del maestro?
- Respecto de los contenidos culturales, ¿se los incluirá como fuente de información?
- Y con relación a los contenidos “editoriales”, ¿se aceptará sin más lo que llega en “formato de recurso didáctico” o se lo evaluará, se seleccionarán segmentos, etcétera?

Esta “obsesión” que tiene el docente compositor por conocer a sus alumnos surge por -y sirve para- poder llevar a la práctica algunas ideas como:

- Aprender es, ante todo, cambiar lo que se sabe. Es preciso conectarse con estos conocimientos para que lo adquirido tenga sentido.
- Si el alumno no tiene interés, no aprende. Y una de las tareas del docente compositor, como aquél que “riega todos los días su jardín”, es preservar y alentar la “motivación genuina”.
- Cada alumno aprende a su manera.
- Un tema en particular puede ser abordado de distintas formas.



Veamos algunas respuestas que daría el docente compositor:

- Se reserva para sí mismo la selección de los contenidos, “sin descansar” en los materiales que le proveen las editoriales.⁵
- Parte desde los contenidos relevantes de la disciplina y abre perspectivas de abordaje desde otras disciplinas, y desde los otros tipos de contenidos.
- Incluye los saberes de sus alumnos como parte fundamental de la enseñanza y como condición para el aprendizaje.
- Elige temas que faciliten vinculaciones con otros tipos contenidos, y con los saberes previos de los alumnos. Aprovecha las oportunidades que abre para transferir lo enseñado a otros contextos de aplicación.
- Se preocupa de que los contenidos resulten “no misteriosos” para sus alumnos. En este sentido, el docente compositor no recurre a la paciencia de sus alumnos para descubrir “de qué se trata” o “qué tiene que ver”, e intenta facilitar que reconozcan los vínculos existentes entre los contenidos que se enseñan, sus saberes y preocupaciones.

3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE SUS INTERESES, ORIENTACIONES Y LIMITACIONES.

Cada docente tiene una manera personal de enseñar, que se construye a partir de:

- **Sus características personales** (intereses, valores, prejuicios, gustos, etc.) y su historia como alumno.
- **Su actitud frente a la tarea**, que incluye los “grises” que se puedan encontrar entre “mejorar permanentemente” y “trabajar a reglamento”.
- **Su saber** respecto de lo que se propone enseñar.
- Los conocimientos y las **posturas** que adopta con respecto **al enseñar y el aprender**, provenientes de su formación, de su experiencia y de los cursos de perfeccionamiento a los que asistió.

⁵ Abordamos esta selección tanto en el capítulo 3, como en el punto 4 de este Gráfico de Interdependencias (refenido a los materiales de los que dispone el docente).



O sea, lejos de ser un reproductor neutro de los contenidos decididos, de acuerdo con el punto anterior, cada docente agrega su propio estilo, su “sello personal”, que se expresa tanto en las características de la clase que decide dar, como en las alternativas didácticas que deja afuera. En lo que dice con palabras y en cómo actúa en cada momento, respecto de:

- La indisciplina.
- El error o la no comprensión por parte de algunos de sus alumnos.
- Cuándo considera que un contenido ya ha sido “suficientemente” trabajado.
- El lugar, los tipos y las connotaciones que tienen las instancias de evaluación en su clase.
- La importancia que tienen -o no- las problemáticas personales y grupales de sus alumnos.
- La dependencia que genera -o no- en sus alumnos respecto de definiciones y de “lo correcto” o de “lo válido” para la clase.
- Los recursos que utiliza.

De cualquier manera, y tal como dijimos en el primer capítulo, desde hace ya muchos años diversos autores han venido alertando sobre los procesos de *proletarización*⁶ y *despersonalización* de la tarea educativa.

⁶ Según Apple (1987), “la intensificación representa una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando. Hay muchos síntomas de ello, desde lo más trivial a lo más complejo. Desde no dejarles tiempo ni siquiera para ir al servicio, beber una taza de café o relajarse, hasta una ausencia de tiempo total para mantener contacto con el propio campo profesional. Se puede advertir más fácilmente la intensificación del trabajo mental en la crónica sensación de sobrecarga de trabajo que ha aumentado con el tiempo”.

Las decisiones de cada docente se expresan tanto en las características de la clase que decide dar, como en las alternativas didácticas que deja afuera. En lo que dice con palabras y en cómo actúa en cada momento.



Por eso, y sin desconocer estas complejas circunstancias, el docente compositor utiliza la información que le proporciona este Gráfico respecto de los distintos factores que influyen en su tarea y de sus interdependencias, **le agrega su creatividad, y procura ampliar su espacio de decisión e influencia.**

Abordaremos algunas de las decisiones que toma el docente compositor, al finalizar la descripción de este cuadro, bajo el título “La clase del docente compositor: una vivencia compartida”.

4. LOS MATERIALES DE QUE DISPONE

El docente dispone de materiales para su clase. ¿Cuáles?

Veamos: el pizarrón, las tizas, algún libro de texto. Dos o tres veces por año, el video. ¿Y la computadora? Otro tanto. ¿Qué más? Alguna vez, el diario. ¿Nada más?

¿Es poco o mucho?

Posibilidad razonable para utilizar un recurso es la sensación que tiene quien abre la cartuchera y encuentra los elementos que necesita en el momento adecuado.



Ante todo, “**disponer**” de un recurso significa **saber que existe y tener una posibilidad razonable** para utilizarlo cuando se lo necesite.

¿Posibilidad razonable? Sí, poder contar con ese elemento en el momento en que se lo precisa, y tener la asistencia y las condiciones para utilizarlo de la manera en que necesite hacerlo.



De nada valdría tener permiso para usar una computadora si se necesita ayuda para poder utilizarla, y no hay nadie que pueda asistirnos. De poco sirve poder usar tres máquinas, si la impresora no funciona, no tiene papel o si, por ejemplo, hacen falta seis para que los chicos -divididos en seis grupos- pasen en limpio los borradores de un diario que publicarán en la escuela.



Sin embargo, si no se reconoce la existencia de un recurso, poco se puede evaluar la posibilidad de disponer del mismo en nuestra clase.



Un caso interesante son las paredes de las aulas y de los pasillos. Desde siempre forman parte de la escenografía de las clases, pero -salvo en el Nivel Inicial- casi no se utilizan. Muchos docentes aun no han preguntado si pueden contar con ellas, pero hay otros que, por ejemplo, ya saben que la consigna institucional es “paredes limpias, prolijas. NO TOCAR”.



Para el docente compositor, **todos los elementos constituyen recursos en potencia**. No descarta ninguno; cualquiera puede convertirse en necesario -y en recurso- a partir de su *composición*.

5. LAS CONDICIONES -FACILIDADES Y LIMITACIONES- INSTITUCIONALES

En el ejemplo anterior hablábamos del “no-uso” de las paredes como recurso para la clase. Allí mencionamos que se debía a la falta de reconocimiento de estos espacios como elementos de trabajo y por las eventuales limitaciones que imponen algunas escuelas.

Profundicemos ahora en este último aspecto. En la vida cotidiana de cada escuela hay una cantidad de normas, tradiciones y costumbres que -escritas o no- contextúan e influyen en la clase.

La norma “paredes limpias, prolijas. No tocar” -escrita o no- da cuenta de valores y concepciones que obstaculizan la aparición de una *posibilidad razonable* para usarlas.

Esta norma será más o menos fuerte, su transgresión estará más o menos penada, pero condiciona parte de la *composición*.

Así, a través de las instancias de dirección, de los dueños, administrado-

De poco sirve:

- alentar a la participación activa de los docentes, si sus sugerencias no tienen respuestas específicas;
- hablar del “lugar fundamental” que tienen los docentes y no habilitar un lugar de trabajo digno para ellos;
- comprar equipamiento sofisticado, si no se habilitan instancias de capacitación o de asistencia para socializar su uso con los docentes o si el laboratorio está cerrado fuera de las horas de clase o si no se compra soft adecuado;
- comprar soft o libros, si los docentes no participan en la selección de lo que se adquiere;
- alentar al uso de los distintos recursos, si éstos se encuentran permanentemente “bajo llave”, expresamente o fuera del alcance de los maestros, que es casi lo mismo;
- estimular a los docentes a dar cuenta de los intereses de los alumnos, si en la supervisión se toma en cuenta sólo la cantidad de contenidos enseñados, o
- alentar y formular instancias de trabajo en equipo, de elaboración de materiales, etc., si no se habilitan espacios y tiempos formales -desde todo punto de vista, incluso el monetario- para hacerlo.



Lejos estamos de plantear que todo depende de la institución. El docente compositor es un activo negociador que, en busca de mejores condiciones para su tarea, **identifica los pliegos**, los espacios **no pautados**, los que puede ir ocupando sin entablar conflicto mientras intenta **lograr lo que necesita**.

Por ejemplo, una vez reconocida la existencia del recurso que puede formar parte de la *composición*, el docente compositor no se conforma con la eventual imposibilidad de incluirlo en su clase. **Sin ser ingenuo, no se resigna**. Es consciente y está atento a las interdependencias que presenta este gráfico para negociar con las instancias institucionales una posibilidad razonable de utilizar el recurso.



- Sin embargo, es importante tomar en cuenta que es la institución, fundamentalmente a partir de su actuación, la que plantea el escenario en donde se relacionan los otros factores

Así, si a algún director se le ocurriera proponer la *composición* de clases sin modificar las condiciones en la que se trabaja en la mayoría de las escuelas, sumaría a los docentes otra sensación de sobrecarga, de *intensificación*. Por ejemplo, si no se modifican las exigencias que tienen los docentes con respecto a la cantidad de contenidos a enseñar y al ritmo en que esto debe hacerse.



Si al docente se le exigiera que fuese compositor y al mismo tiempo que cumpliera rígidamente un plan del que no pudiera desviarse por “nimiedades” (como el interés de sus alumnos o la atención a sus diferentes formas de conocer), se le estaría dando un mensaje contradictorio.

Y componer una clase y liderarla tendría que ser su tarea, no una transgresión.

¿De quién depende que sea de una o de otra manera?

De la dirección y de la supervisión en su relación -de aliento o limitativa- con el docente compositor, y en la relación que aquéllas impulsen para que se establezca con los otros docentes del mismo curso y los del siguiente (lo que definirá la mayor o menor tolerancia que tendrán con respecto a los cambios que introduzca en las planificaciones).

Y es en esta necesidad de cambios, de adecuar las condiciones institucionales para facilitar la *composición* en toda su magnitud, en donde aparece la propuesta de la creación de la Central Pedagógica Escolar, que se describe en el último capítulo.

LA COMPOSICIÓN DE LA CLASE

La *composición* es un proceso que incluye tres momentos que se encadenan con un objetivo fundamental: diseñar la clase más potente posible.

En este proceso, se vinculan la creatividad y el saber del docente -encarnados en "me gustaría hacer..." o en "tengo ganas de..."-, con los demás factores que analizamos en el Gráfico de Interdependencias. De esta mezcla entre deseo, saber y posibilidad material de implementar, surge la clase que el docente compositor compartirá con sus alumnos.



Así, la *composición* es un proceso interactivo en el que conviven buenas y mejores ideas con la factibilidad de llevarlas adelante; la creatividad con la posibilidad de aprovechar las oportunidades que ofrece la realidad en la que se está trabajando; la aptitud

En el camino que va desde la "*composición deseada*" hasta la posible hay un arco muy amplio de posibilidades. Muchas de ellas no son para nada despreciables. Es más: constituyen una serie de escenarios alternativos, mejores que el "no hacer". En este proceso, el docente define en cuál de ellos ubicará la clase que se dispone a compartir con sus alumnos.

para concebir un escenario innovador con la de transmitir las ventajas de construirlo y de negociar -que incluye convencer- mejores condiciones que las vigentes; la de enseñar lo que se sabe, con el aprendizaje que genera el conocimiento de nuevos contenidos, instrumentos y propuestas.

Como hemos dicho, en la *composición* podemos diferenciar tres momentos:

- *Composición Global*
- Búsqueda de Recursos y de Apoyos Institucionales
- *Composición Detallada*



COMPOSICIÓN GLOBAL

El docente comienza aquí el diseño de su clase y vuelca sobre la mesa de trabajo:

- el conocimiento que tiene de sus alumnos,
- los objetivos y los contenidos a enseñar, y
- todo su saber docente aplicado: su saber enseñar -que incluye, obviamente, su experiencia-, los materiales que conoce, y la lectura personal que hace del Proyecto Institucional.

Contando con estos elementos, **bosqueja** algunas ideas con respecto a la **secuencia de su clase**: los contenidos -obligatorios y optativos- que incluirá, las estrategias y los recursos que utilizará, los que repartirá, etcétera.

En función de estas ideas **evaluará** qué recursos necesita, cuáles tiene que conseguir y si requiere alguna **negociación** para llevar a cabo la clase que imagina (autorizaciones para visitas, para utilizar algún espacio o recurso de acceso restringido, etc.).

BÚSQUEDA DE RECURSOS Y APOYOS INSTITUCIONALES

Teniendo en cuenta las primeras definiciones de la *composición global*, inicia la búsqueda de los elementos y condiciones necesarias para llevarla a cabo.



En este punto, resulta importante tener en cuenta que la *composición global* está lejos de parecerse al armado de un rompecabezas en el que quedan espacios precisos que “deben ser” llenados con fichas determinadas que hay que encontrar.

Por el contrario, podemos imaginarnos que **la *composición global* es un borrador que nos orienta sin que, por ello, se pierdan de vista:**

- los elementos que se encuentren al conocer y evaluar nuevos materiales;
- los resultados de las iniciativas de negociación.

Y esta **apertura a lo nuevo** que surja en la búsqueda constituye una decisión que toma en cuenta que, cotidianamente, trabajamos sólo con una porción mínima de los recursos con los que podríamos contar.

De hecho, existen muchos materiales que no conocemos y que tienen datos, formas de presentación, propuestas, etc., que pueden enriquecer nuestra *composición*, pero que no tomamos en cuenta en la *composición global*. Cualquier duda al respecto se despeja cuando pensamos en “lo cotidiano”, y en todo lo que podríamos encontrar en Internet.



Tomar en cuenta estas posibilidades y analizar la factibilidad de implementarlas en función del Gráfico de Interdependencia, abre un “ida y vuelta” enriquecedor e interesante, tanto para nosotros como para nuestros alumnos.

En este sentido, la certeza de que hay opciones para los recursos que conocemos, sirve como “filtro” para excluir lo que no sirve a la *composi-*

ción. Desde este lugar, facilita la evaluación crítica de los materiales, ayudando a corremos de usar un recurso porque es “lo único que hay”, o porque es “lo lindo y nuevo”.⁹

Esta misma actitud es la que está presente en la **negociación** que promueve el docente compositor en la búsqueda de mejores condiciones para su tarea: a partir de su idea de *composición* abre una instancia de búsqueda de autorizaciones, dinero, materiales, tiempos y asistencia.

Las reacciones que obtiene con respecto a sus demandas y sugerencias son parte de **un proceso de exploración para hacer factible su composición**.

Muchas veces, estas respuestas no son las que deseaba en el primer momento. Por eso, en su horizonte también incluye los grises, tan propios en cualquier negociación. Porque sabe que en la escuela es muy complejo moverse con “todos o nada”, con “blancos y negros”. Y en este espacio conflictivo, **intenta obtener el mejor color dentro de la gama de su institución**.

Para hacerlo, cuenta con dos elementos:

- Sabe lo que quiere, para qué lo quiere y cómo lo quiere, porque ya compuso globalmente su clase.
- Conoce el Gráfico de Interdependencias.

Asimismo, **evita posturas como la queja** (“así no se puede”, “después no me pidas”, etc.) y **las demandas difusas o absolutas** (del estilo “quiero todo”, “necesito siempre”, etc.). Esto le permite encontrar los argumentos y los distintos espacios para negociar, buscar oportunidades, generar compromisos y asociar a otras instancias institucionales en el logro de mejores condiciones para su tarea.



Está claro: la escuela no es un lugar de abundancias. Sin embargo, esto no significa que no haya nada para hacer para superar las limitaciones. Y el docente compositor dedica parte de su esfuerzo para hacer *auténticamente lo mejor posible*.

⁹ Más adelante, veremos que la *ventaja diferencial* de un material -el aporte que hace a la clase- está directamente vinculada con las definiciones de la composición global.

COMPOSICIÓN DETALLADA

Con los elementos de la *composición global*, sumados a los que obtuvo en la Búsqueda de Recursos y de Apoyos Institucionales, el docente está en condiciones de abordar el momento anterior a su trabajo en el aula.

Al comenzar la *composición detallada*, el docente **ya tiene definidos los contenidos, los recursos y las estrategias que utilizará en su clase**. Ahora le queda terminar de organizar lo que obtuvo en relación con las características de sus diferentes alumnos (los lenguajes y las estrategias que utilizará, la asignación de tiempos, los recursos que necesita construir, la dinámica de grupo, etc.) y “ajustar las clavijas” para que su clase sea lo más potente posible.

Sin embargo, el docente compositor sabe que todo “ajuste de clavijas” que proponga deberá ser, aunque parezca paradójico, flexible. No puede -ni quiere- controlar todo.



Por el contrario, todo el trabajo y la dedicación puesta en la *composición detallada* de su clase tienen que ver con el cuidado y con la pasión que pone en enseñar. No con proponerse superar lo imprevisible de la realidad, ni el hecho de que trabaja con seres humanos que sólo conoce parcialmente.

Por eso, el detalle al que llegue en este momento sólo apunta a estar mejor preparado para incluir a la realidad que entra a la escuela con cada uno de sus alumnos.

Algunas de las actividades que realiza el docente compositor en la *composición detallada* son:

- **Define el uso de los recursos** seleccionados de manera de aprovechar las *ventajas diferenciales* por los cuales fueron elegidos.
- **Toma en cuenta el conocimiento que tiene de sus alumnos** -y combina distintos lenguajes, estrategias y recursos- para facilitar que los alumnos **reconozcan, entiendan participen de la composición**.
- **Está atento a las limitaciones de tiempo** para ajustar la *composición* a la clase que “puede” enseñar en su escuela.
- **Intenta minimizar las dificultades “innecesarias”** de la tarea: aquellas relacionadas con cómo utilizar un recurso y no vinculadas con los contenidos a enseñar (ver el ejemplo siguiente).

- **Construye** los recursos que necesita en función de los puntos anteriores.



Supongamos que el docente compositor selecciona un programa de computación por lo valioso de sus contenidos, por las opciones que ofrece (ésta fue la ventaja diferencial por la que fue elegido), etcétera. Sin embargo, sabe que es muy complejo de utilizar por los mensajes confusos que da el programa, porque están en otro idioma, etcétera.



Quiere preservar la *motivación genuina* que espera promover con su clase, y no se arriesga a que estas dificultades la obstaculicen. Para ello, por ejemplo, *construye* un glosario de términos o pone a disposición de los chicos una lista de preguntas y respuestas frecuentes. Es más, es consciente de la diversidad de sus alumnos y *construye* distintas versiones de los *recursos construidos* para así ayudar equitativamente a cada chico -en función de sus modos de conocer-, y no sólo a un grupo de ellos.

Ahora bien, en este proceso, la Central Pedagógica cumple un rol fundamental. Este rol se potencia especialmente en el segundo y tercer momento de la *composición*, cuando el docente ya tiene una definición preliminar de lo que necesita y puede precisar la demanda a los asesores de la Central.

LA CLASE DEL DOCENTE COMPOSITOR: UNA VIVENCIA COMPARTIDA

Para el docente compositor, su clase es una vivencia compartida con sus alumnos.



Tiene que ser interesante, divertida y útil, en términos de los aprendizajes que posibilita para cada uno de sus alumnos y para él mismo, y esta vivencia, cuando la *composición* se realiza exitosamente, es una construcción en y desde la diversidad.

Para que esto sea posible, entre otras cosas, el docente compositor **necesita conocer en profundidad a sus alumnos**: sus características, intereses, modos de aprender, y sus conocimientos previos. De allí que el *diagnóstico* de cada chico sea una tarea permanente, que no se cierra con un primer acercamiento, sino que se alimenta constantemente a partir

de las situaciones que surgen en la convivencia cotidiana. Y que nunca brinda certezas.

Así, está atento para identificar las actividades y temáticas que sus alumnos prefieren¹⁰ o disfrutan.

Algunos chicos eligen:

- Leer, escribir, jugar con palabras, participar activamente en diálogos y debates.
- Cuestionar, calcular, cuantificar, buscar relaciones lógicas entre distintos hechos o conceptos.
- Diseñar, dibujar, pintar, construir objetos, mirar videos, películas y libros ilustrados
- Bailar, correr, saltar, actuar.
- Cantar, escuchar un concierto.
- Liderar, mediar, organizar, trabajar en grupos, enseñar.
- Meditar, trabajar y proyectar individualmente, vincular los temas abordados con su propia vida.

El docente compositor no es un científico que se sienta "en su laboratorio", compone clases magistrales, y luego "baja" y les muestra "sus maravillas" a los alumnos, que sólo asisten y miran el espectáculo desde afuera de la acción.

Por lo contrario, los alumnos "disfrutan y aprovechan" si participan activamente en la acción, y si tienen un rol relevante en el "manejo de la batuta" de sus propios aprendizajes.



Estas predisposiciones y preferencias no son excluyentes y conviven en todos nosotros. El docente compositor se propone iden-

¹⁰ En el cuadro siguiente se toman como referencia las *inteligencias* mencionadas por Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples (1995).

La diversidad de modos de enseñar queda lejos del snobismo y se acerca a una actitud democrática, en la que se abren posibilidades equivalentes de aprender para las diferentes personas.

tificar aspectos distintivos -o facetas más marcadas- de cada persona en su modo de conocer.

En este sentido, resulta importante enfatizar que el docente compositor **no clasifica ni rotula** al estilo “Fulano siempre hace...”, o “éste es del tipo A, B. o C”. Por el contrario, está atento a estos aspectos como datos útiles para su *composición*.



Así, a partir del conocimiento que construya del grupo y de cada uno de sus integrantes, decidirá, por ejemplo, incluir en sus clases una combinación de consignas como:

- escribir una palabra en el pizarrón y realizar un debate al respecto;
- traer una foto, un afiche o una escultura;
- mirar algún programa de cable o una película;
- proponer a los alumnos descubrir el contenido y las funciones de un paquete cerrado;
- hacer una analogía entre el ritmo de una canción y tal o cual hecho publicado en el diario;
- planificar una salida a la calle -y salir- para encuestar a los transeúntes;
- abrir un espacio para imaginar “cómo sería si...”;
- analizar una paradoja;
- “enjuiciar” una decisión histórica (a través de un juego de rol); o
- jugar con el cuerpo (con alguna consigna que invite a correr, saltar, etc.), para luego analizar el valor de las reglas.

El docente compositor toma alguna de estas actividades o propone otras en función de las **distintas características de sus alumnos**.

En definitiva, gradúa y combina decisiones como las siguientes:

- 1 Diversifica tareas, lenguajes y escenarios de aprendizaje para un mismo contenido.
- 2 Multiplica y descentraliza las fuentes de conocimiento en el aula.
- 3 Alienta a que sus alumnos sean conscientes y tomen decisiones respecto a su proceso de aprendizaje.
- 4 Incluye momentos de trabajo individual e instancias de trabajo grupal.
- 5 Propone contenidos optativos.

Profundicemos en cada una de ellas:

- 1 El docente compositor busca diferentes maneras de enseñar cada contenido.



Tradicionalmente hay estrategias y códigos “propios” en la enseñanza de los distintos contenidos. En muchos casos, esta “propiedad” es tal que algunos se convierten en “exclusiva” de algunos materiales. Por ejemplo, ¿cuándo se usan los números en lengua? ¿Y las narraciones en matemática? ¿Es esto necesario? ¿Hay alguna justificación desde la disciplina para usar siempre -o casi siempre- unas, y nunca -o casi nunca- otras?

La respuesta es no.

¿Y qué gana el docente compositor diversificando las miradas, las perspectivas, para abordar el mismo contenido? Abrir oportunidades. Lisa y llanamente. Tan simple y tan importante.

Diversifica tareas, lenguajes y los escenarios de aprendizaje para un mismo contenido.

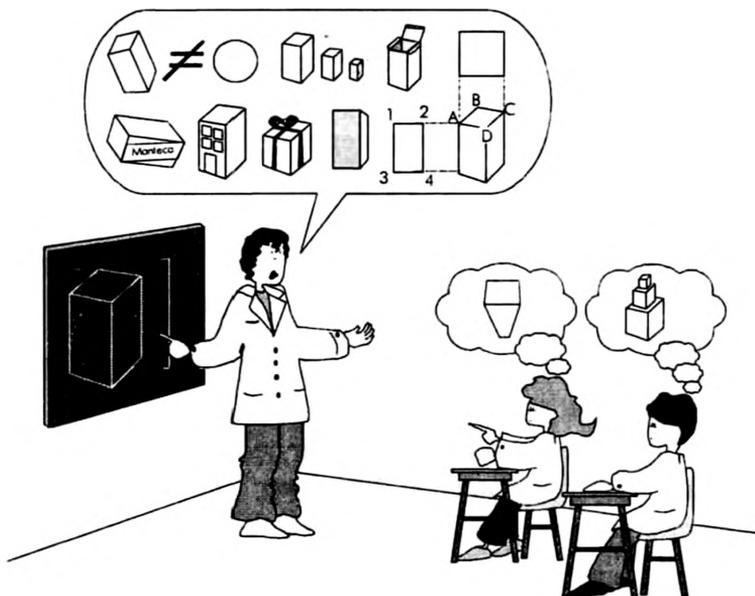
Y si no, pensemos en el caso contrario, y contestemos la siguiente pregunta: ¿Qué pasa si un alumno está interesado, pero tiene dificultades con el **único camino** que abre el docente a partir de los códigos y estrategias utilizados para acceder al contenido que está enseñando? El aprendi-

zaje es más complejo para este alumno y, logre o no transitar “el camino” propuesto, de esta manera no se “cuida” el interés del chico -ese bien tan escaso- y, además -y aun más importante-, **no se le brindan las mismas oportunidades de aprender** que tiene otro compañero, cuyo modo de conocer coincide con “el” modo de enseñar del docente.



Por otra parte, el docente compositor sabe que la comprensión plena requiere distintos modos de representación del contenido enseñado. Estos distintos lenguajes, en tanto facilitan a los alumnos acercarse más y de mejor manera a “lo enseñado”, abrirán oportunidades para abordar los prejuicios, errores conceptuales y estereotipos que, a partir de este acercamiento, tengan ocasión de expresar.

De esta manera, el docente compositor diversifica y multiplica los “puentes” de acceso a los distintos conocimientos, “faltándole el respeto” a las tradiciones que sostienen la exclusividad de determinados lenguajes para abordar ciertos contenidos.



Así, para un mismo contenido, incorpora relatos y narraciones; aspectos cuantitativos (de orden numérico, estadísticas, etc.); la etimología y los orígenes de la temática, e incluye actividades que remiten a lo sensorial y a lo experiencial.¹¹

¹¹ Para ampliar, leer los “Puntos de Acceso” que plantea Gardner en su libro *La mente no escolarizada* (1996).

En el mismo sentido, es consciente de que puede crear el juego más interesante, presentar la lámina más clara, o utilizar el programa de computación más sofisticado e interesante. Pero si los chicos no se dan cuenta de estas virtudes -o si les resultan irrelevantes-, las ideas -por más brillantes que ellas sean- no funcionan, no sirven.

O sea, sabe que presentar en clase una consigna, por más valiosa que "a priori" pueda parecer, "no garantiza" -no es automático, ni mucho menos- que los alumnos la perciban de la misma manera. Algo puede parecerle divertido, fácil, etcétera, y ellos ni siquiera darse cuenta de su existencia.



Por ello, se preocupa en ofrecer a sus alumnos **buenas posibilidades de comprender y compartir el sentido que quiere dar a sus consignas**: tanto las que dice él mismo, como las que descentraliza en los recursos que utiliza.

Y esta tarea es bien compleja. Casi todas las cosas que hacemos o no hacemos y las que decimos y no decimos en nuestras clases tienen impactos diversos en función de las distintas personas que conviven en el aula. Es más, muchas veces, estos significados son muy distintos de lo que queremos decir. O sea que, lejos de un modelo tipo de "partida doble" -*donde todo lo que entra es igual a lo que sale*-, lo que decimos y hacemos "no entra" en los chicos sino que es entendido por ellos -y modificado- en función de su historia y de su contexto personal.

- 2** Una de las creencias más arraigadas en nuestras aulas es que todo lo que saben, tanto el docente como sus alumnos, está -se guarda- dentro de sus cabezas.

Multiplica y descentraliza las fuentes de conocimiento en el aula.

Desde este punto de vista, un docente que utiliza un libro para consultar un dato, que pone una hoja en el escritorio que le sirve de guía, etc., “sabe menos” que uno que “recita” lo que sabe sin recurrir a ningún elemento más que a su propia memoria.

Obviamente, lo mismo ocurre con respecto a los alumnos: son raras las evaluaciones “a libro abierto”, el machete está penado,¹² en el momento de la prueba se borra el pizarrón, se descuelgan las láminas, etcétera.



Sin embargo, más allá de la escuela, en la gran mayoría de las circunstancias, estas limitaciones -para ayudarnos con conocimientos que se encuentran fuera de nuestra cabeza- casi desaparecen:¹³ a nadie se le ocurre penar a un ama de casa que va con su lista -o machete- a comprar al supermercado; a cualquiera de nosotros consultando el manual del auto o de cualquier electrodoméstico; a un médico o a un farmacéutico que consulta un vademécum, o a un vendedor que no recuerda un precio y debe recurrir a la lista de precios; a una junta médica donde los doctores interconsultan; a los integrantes de múltiples equipos que realizan eficientemente su tarea, etcétera.

Por otra parte, en un tiempo en el que es constante la producción y la difusión de conocimientos -y en donde hay cada vez más caminos para llegar a ellos-, una de las competencias más valoradas en el mundo del trabajo y, en general, en nuestra sociedad, es la de saber “encontrar y utilizar información útil *que se encuentra afuera de nuestras cabezas*. Otra, es la de “organizar, guardar y luego acceder a esa información de manera rápida y eficiente”.

En este mismo sentido, ¿alguien podría decir que quien tiene la capacidad de encontrar y utilizar la información que hay en Internet -tarea por la cual recibe un sueldo cada vez más alto- no sabe nada?



¹² No estoy a favor del machete en tanto trampa o “avivada”. Creo que ésta es una connotación que debiera trabajarse intensamente con los alumnos para construir con ellos el valor de la igualdad de oportunidades, el respeto a las leyes, etcétera. Sin embargo, me parece interesante reflexionar acerca de una situación en la que los alumnos seleccionan y organizan conocimientos para sus “regímenes”. Es más, en algunos casos, esta organización suele ser más elaborada que las respuestas que dan a las evaluaciones que los originan y que son las que finalmente evaluamos.

¹³ En este mismo sentido, David Perkins (1995) propone que “*el sistema de la persona más el entorno es lo que logra que se hagan las cosas en el mundo*”.



Por otra parte, todos pensamos y recordamos (palabras, imágenes, sonidos, etc.) ayudados por diferentes elementos que buscamos, recibimos o construimos, y por medio del intercambio de ideas y de puntos de vista con otras personas.

Ahora bien: si todo esto es así en lo cotidiano, ¿cómo trasladarlo a la escuela?

Multiplicando y legalizando distintos códigos y lugares como fuentes válidas de información. Sacando del centro la memoria del maestro como único lugar válido -serio, legal- desde donde “fluye” información, y a la memoria de los alumnos, como único lugar válido “donde éstos la guardan”.

Y esto es lo que hace el docente compositor: habilita y legaliza otras “memorias”¹⁴ distintas de la que cada uno tiene en la cabeza, que se encuentran en el *entorno de aprendizaje*:¹⁵ los libros, la computadora, los afiches, las anotaciones en la agenda, las paredes, los diarios, los pasillos, los cuadernos, los videos, utilizan todos los códigos y lenguajes (palabra, música, números, etcétera.).



También legaliza “otra” memoria: la que se construye a partir de compartir la tarea con otros. considera a todos como informantes válidos y que en equipo, en grupo, se “puede saber” más que individualmente.

Sin embargo, para superar la fuerza que tienen tanto la tradición escolar como nuestro pro-

El docente compositor legaliza distintos modos y lugares como fuentes válidas de información en la tarea en su clase.

¹⁴ Cuando hablamos de memoria nos referimos a los lugares donde hay saberes que pueden ser recuperados y utilizados por la persona cuando los necesita.

¹⁵ Será descripto y analizado en el próximo capítulo.

pio aprendizaje¹⁶ -y el de los padres de los alumnos-, el docente compositor toma una actitud decidida, diríamos vehemente, que se expresa de varias maneras: haciendo *-componiendo-* la clase, e incluyendo las posibilidades que le ofrece el *entorno*, permitiendo que sus alumnos lo utilicen de acuerdo con sus necesidades, y alentando la apropiación y el enriquecimiento de este *entorno* por parte de los chicos. No se trata sólo de preparar elementos y estrategias diversas; también es importante “no borrarlas” (como antes mencionábamos que se hace con el pizarrón o las láminas) y dejar que los alumnos las tomen en cuenta y las aprovechen.



Y es fundamental que los chicos puedan agregar a este *entorno*, interactuar con él, tal como harán -y hacen hoy- fuera de la escuela.



¹⁶ Que se expresan a través de preguntas como ¿sabés o no sabés?, que aluden y validan sólo a los saberes que “se encuentran en la cabeza” del alumno.

Con respecto a la disposición y a la distribución de las distintas fuentes de conocimiento -las “otras” memorias que se encuentran “fuera de la cabeza”- el docente compositor sabe que no es suficiente llevarlas, y ponerlas, que lo que importa es que **sean de fácilmente accesibles**.¹⁷ Que sean *reconocibles* como tales, y que estén *disponibles* en el momento en que se necesitan.



O sea, el conocimiento descentralizado -el que está afuera de la cabeza- *tiene que ser reconocido por los alumnos como útil* (de nada sirve empapelar el aula con datos a los que no se les reconoce utilidad), *y tiene que ser razonablemente accesible cuando se lo necesite* (si bien es cierto que está muy bien integrar a la tarea los pasillos y demás espacios de circulación, colgando paneles y láminas referidas a los contenidos trabajados, resultaría problemático, por ejemplo, que los datos expuestos en el pasillo fueran necesarios para una tarea que se propone realizar en el aula; o que, ubicados en el ámbito adecuado, no tengan una organización previsible para los alumnos).

Por ello, en el diseño y en la ubicación de las distintas fuentes de información, el docente compositor toma en cuenta aspectos como el tipo de contenidos, la variedad y la validez de las representaciones que incluyen (tanto en términos de la disciplina, como en relación con la significatividad para los alumnos) la rapidez con que la que permiten utilizar la información que ofrecen, etcétera.¹⁸



En cualquier caso, y según los criterios utilizados, el docente compositor está atento a las sugerencias y a los aportes de los alumnos para ir modificando la disposición del *entorno*. En este sentido, alentar esta realimentación -además de ser coherente con la imagen de un alumno interesado y protagonista de su aprendizaje-, tiene que ver con que ellos mismos construyan criterios para organizar la información de la que disponen.

De poco valdrán todos los esfuerzos si en las evaluaciones no se fuera coherente con los mismos.

Por eso, el docente compositor no evalúa sólo lo que el alumno recuerda, o lo que tiene en la cabeza, sino que también incluye cómo integra los recursos disponibles en *su entorno*.

¹⁷ En este sentido, son pertinentes las reflexiones que hicimos en los puntos 4 y 5 del Gráfico de Interdependencias, con respecto a la disponibilidad de materiales y recursos para la clase, que tiene -o no tiene- el docente.

¹⁸ Todos estos recursos y estrategias son parte de la *composición* de la clase. Estos aspectos serán retomados al referirnos, en el próximo capítulo, al análisis, selección y *construcción* de recursos.

**Alienta a que
sus alumnos
sean conscientes
y tomen
decisiones con
respecto a su
proceso de
aprendizaje.**

3 Cada chico tiene hipótesis, preconceptos, intereses, iniciativas, curiosidades, etc., que el docente compositor contiene, orienta y facilita, sin generar dependencias respecto de sí mismo, y tratando de que el alumno sea autónomo en su aprendizaje.



Esta actitud, puede representarse como el ofrecimiento de andamios¹⁹ que le permiten al alumno superar, escalar, las dificultades de su aprendizaje. Sin embargo, son auxiliares y desaparecen cuando ya no son necesarios.

Y es el docente el que define -más bien, reconoce- este momento y no lo prolonga más allá de lo necesario.

El diagnóstico y las evaluaciones relevantes son informaciones también para sus alumnos. Es más, el docente compositor alienta a que ellos participan tanto de la definición de los criterios y las metas, como del análisis permanente de los logros. De esta manera, propone que los alumnos sean conscientes y responsables, entre otras cosas, de sus modos de aprender y de sus avances en el aprendizaje.

Retomemos esta idea de “avance en el aprendizaje”.

Para que nuestros alumnos puedan dar cuenta de un “avance”, tienen que conocer el recorrido, tienen que saber hacia dónde van y de dónde vienen.

Frecuentemente, la escuela da informaciones binarias del tipo “sabe/no sabe”. Es más; podría considerarse que las notas del 1 al 10 (o en la escala que se quiera) son tomadas por la mayoría de los docentes y alumnos como simples varian-

¹⁹ Esta idea de andamios fue propuesta por Jerome Bruner (1988, 1991). El docente compositor pone “su saber” al servicio del aprendizaje de sus alumnos, proponiendo andamios para ayudar a que sus alumnos superen los distintos obstáculos que le presenta el aprendizaje; son instrumentos que diseña un experto -el docente- para ayudar a desarrollar las competencias de sus alumnos.

tes de esta realidad dual: “sabe, sabe más o menos; no sabe, no sabe más o menos”.

Para que los alumnos sean conscientes y responsables de su avance en el aprendizaje y de sus modos de conocer, se requiere compartir con ellos informaciones útiles y necesarias para integrarlos e involucrarlos.



Si un chico no conoce los objetivos y las metas que se esperan de él, será difícil que pueda compartirlas, mucho menos discutir las, y ni hablar de hacerse responsable de su proceso. Lo que se logra, probablemente, es un aumento de la motivación “especulativa”, en detrimento de la genuina.

Por otra parte, incluir **la evaluación como parte de la tarea**, y no dejarla como final, como desenlace de segmentos estancos de enseñanza, “va de la mano” con entender el aprendizaje como una construcción en la que los aciertos y los errores -y los análisis y cambios que estos promueven- son eslabones necesarios del mismo proceso.

Si el docente tiene una opinión acerca de cómo aprende el alumno, pero no se la hace saber, poco podrá aportar el chico para confirmar o para discutir esta opinión.



Si queremos que los alumnos integren al “me gusta/no me gusta”, el “me sirve” o el “aprendo”, será necesario que se conozcan y alimenten el conocimiento del docente acerca de sí mismos.

El docente compositor incluye a los chicos en la planificación (diaria, semanal, etc.), en la selección de los materiales y recursos con los que se ayudarán en su proceso de aprendizaje, y en la evaluación del mismo. Los alienta y ayuda a que sean protagonistas en la planificación de sus tareas, y que reconozcan el valor que tiene la evaluación para corregir y llegar a un objetivo compartido.

Incluye
momentos
de trabajo
individual
e instancias de
trabajo grupal.

- 4 El docente compositor combina instancias que posibilitan abordar los contenidos según el ritmo, los saberes previos, los modos de conocer -entre los que hay mayor predisposición y necesidad de espacios y tiempos para la introspección o para la reflexión interpersonal- y los intereses de cada chico, con momentos de trabajo grupal (a nivel curso, o en pequeños grupos).

Más allá de las afinidades interpersonales, para conformar los grupos -grandes o pequeños-, toma en cuenta los conocimientos previos y las habilidades o intereses afines que surjan de su **diagnóstico**.

Por otra parte, el docente compositor sabe que cada alumno tiene un nivel de competencias que puede ser desarrollado a partir del trabajo conjunto -o *colaboración inteligente*- que realice con un "*compañero mejor dotado*".²⁰



El docente compositor decide la oportunidad, la naturaleza y la intensidad de este trabajo "en equipo". En este sentido, podrá orientar sus intervenciones y proponer el *compañero mejor dotado* para desarrollar esta *colaboración inteligente* -podrá ser él mismo, otro alumno, o algún recurso didáctico, como la computadora- en beneficio del alumno.



Incluye contenidos
optativos.

- 5 Para facilitar el aprendizaje autónomo y en diversidad, el docente compositor **clasifica** los contenidos a enseñar en dos grandes categorías: **obligatorios -o básicos- y optativos**.

²⁰ Recomiendo la lectura de Vygotsky (1964), o Pozo (1989), respecto de este esquema de "colaboración inteligente" referido en la Zona de Desarrollo Próximo.

Lo **obligatorio** está definido como “lo central” o imprescindible que se pretende enseñar. Se podría visualizar como un camino por el que es necesario transitar según la selección de contenidos realizada.

Los **optativos** son contenidos relacionados a partir de un tema “obligatorio”, que surgen profundizando -más allá de “lo necesario”- en los contenidos obligatorios, o asociando “lateralmente” algún aspecto de lo enseñado.



Para abordar el análisis de un hecho histórico, por ejemplo, una guerra en la que participara algún país europeo -que sería el contenido obligatorio-, el docente compositor incluye una pintura en la que se representa una escena de batalla. De aquí, podría llegar a habilitar -o no- que los alumnos:

- Profundizaran en las consecuencias sociales de esta guerra, o en los gobernantes que la llevaron adelante (ambos aspectos no incluidos en lo que “debe” enseñar).
- Asociasen “lateralmente” y relacionaran -en función de los intereses que ya conoce-, en diversos estilos de pintura, la relación entre el arte y la sociedad, la vida del pintor de la obra; otras formas de expresión artística (por ejemplo, incluyendo alguna de las creaciones de Wagner); los caballos y el hombre; los corresponsales de guerra, etcétera.

Para definir los contenidos de uno y otro tipo, el docente compositor determina qué es lo básico a enseñar -según abordamos en el Gráfico de Interdependencias-, y deja espacios y tiempos disponibles para que sus alumnos tengan la **opción** de elegir parte de sus caminos de aprendizaje.



Conoce a sus alumnos para anticiparse y proponer opciones relevantes, y asignar tiempos suficientes para que la opción tenga sentido en la práctica.

Y aquí, necesariamente, hay implícita una **elección** entre la cantidad de los contenidos a enseñar y la forma de hacerlo, que incluye el lugar que le asigna al chico, a su interés y a la posibilidad de tomar decisiones.

Si bien es cierto que muchas de las exploraciones laterales pueden ser incluidas -y, de hecho, configuran oportunidades relevantes- en la enseñanza de futuros contenidos *obligatorios*, plantear la existencia de contenidos *optativos* implica resignar parte de las expectativas respecto a la cantidad a enseñar. Y, en este sentido, la postura del docente compositor es clara: está abierto a incluir los emergentes que surjan y que enriquezcan estas relaciones. Estos constituyen enlaces con los **saberes previos de los chicos** y con

Para poder trabajar de esta manera requiere:

- Espacios adecuados a una tarea que, como mínimo, “rompe las filas” de bancos de aula.
- Contar con el tiempo necesario para abordar los contenidos optativos.
- Utilizar recursos que multipliquen las posibilidades de atención a los distintos alumnos, sus diferentes intereses y ritmos de aprendizaje.

Trabajando con contenidos obligatorios y optativos cada docente tiene muchas más demandas de las que podrá responder a un tiempo. Por eso, es importante que cuente con recursos (carteles, guías de uso, tarjetas de consignas, etc.)²¹ que incluyan algunas aclaraciones y explicaciones posibles de prever -a partir de su experiencia- y que permitan a los alumnos llevar adelante las tareas autónomamente.

²¹ Abordaremos la elaboración de estos elementos en el próximo capítulo, bajo el título “El docente luthier”. También lo haremos en el último, cuando hablemos de la Central Pedagógica Escolar.