

DON FINKEL

Dar clase con la boca cerrada

Traducción  
Óscar Barberá

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Esta publicación no puede ser reproducida, ni total ni parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, ya sea fotomecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo de la editorial.

Título original: *Teaching with your mouth shut*  
© Estate of Donald L. Finkel, 2000  
© De esta edición: Publicacions de la Universitat de València  
Primera edición, 2008  
© De la traducción: Óscar Barberá

puv.uv.es  
publicacions@uv.es

Composición y maquetación: Addenda, 08010 Barcelona [www.addenda.es](http://www.addenda.es)  
Diseño de la sobrecubierta: Celso Hernández de la Figuera  
© De la fotografía de la cubierta: Carolina Latorre y Celso Hernández de la Figuera

ISBN: 978-84-370-7268-5  
Depósito legal: V-4473-2008  
Impresión: Guada Impresores

## Sumario

Introducción de Ken Bain .....	11
Prólogo de Peter Elbow .....	17
Prefacio .....	27
Agradecimientos .....	31
1. Dar clase con la boca cerrada .....	33
2. Dejar que hablen los libros .....	47
3. Dejar que hablen los estudiantes .....	75
4. Vamos a indagar juntos .....	103
5. Hablar con la boca cerrada: el arte de escribir .....	131
6. Experiencias que enseñan: crear esquemas para el aprendizaje .....	153
Apéndice al capítulo 6 .....	185
7. Negarse a «dar clase»: separar poder y autoridad en el aula .....	189

8. Dar clase con un colega .....	221
9. Conclusión: proporcionar experiencia, provocar reflexión .....	241
Apéndice: complemento al capítulo 9 .....	263
Apostilla .....	271
Apunte bibliográfico .....	275
Índice .....	279

*Este libro está dedicado a  
Zoe, David, Daniel y Benjamin, mis hijos,  
y a Susan, mi esposa*

## Introducción

KEN BAIN<sup>1</sup>

Cuando comencé a dar clases en la universidad hace cuarenta años, pensaba en la enseñanza básicamente como el proceso de contar a los estudiantes lo que yo ya sabía. Enseñar significaba dar clases magistrales. La mayoría de mis colegas pensaba de la misma manera. Como dijo uno de ellos: «Yo hablo, los estudiantes atienden y toman apuntes de lo que digo». No lo decíamos, pero casi todos nosotros simplemente pensábamos que podíamos verter información dentro de la cabeza del estudiante. Sin duda asumíamos que si explicábamos lo que ya sabíamos, los estudiantes llegarían a ser capaces de comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar. Creíamos que si nos escuchaban mientras razonábamos un problema, ellos también aprenderían a razonar correctamente.

Ahora comprendo que, de esa manera, el cerebro no trabaja demasiado bien. Todos construimos nuestro sentido de la realidad y desarrollamos nuestras capacidades para razonar, y lo hacemos razonando

1. Ken Bain es profesor de historia, vicerrector y director de *The Research Academy for University Learning* de Montclair State University, Montclair, New Jersey, Estados Unidos de América. Anteriormente ha sido director fundador de otros tres centros importantes más dedicados a la excelencia en el aprendizaje, el *Center for Teaching Excellence* en New York University (2001-2006), el *Searle Center for Teaching Excellence* en Northwestern University (1992-2001) y el *Center for Teaching* en Vanderbilt University (1986-1992).

sobre problemas. Aristóteles dijo hace ya mucho tiempo: «Las cosas que hay que aprender a hacer necesariamente antes de hacerlas, las aprendemos haciéndolas». Si queremos que nuestros estudiantes aprendan a razonar, debemos proporcionarles todas las oportunidades para que lo hagan. También conozco ahora la diferencia entre limitarse a repetir lo que otra persona ha dicho e intentar resolver problemas, sopesar evidencias, razonar sobre implicaciones y aplicaciones, identificar argumentos, pensar sus estructuras, distinguir entre evidencias y conclusiones e identificar las asunciones sobre las que se han construido. Naturalmente que quiero que los estudiantes memoricen información, pero soy consciente de que recordar la materia resulta más sencillo si la comprenden. Si han pensado en sus implicaciones y aplicaciones, una a una y de nuevo en conjunto, y las han utilizado para tomar decisiones, es más fácil que la recuerden cuando la necesiten.

Si, por ejemplo, alguien me pide que recuerde el siguiente número, me resultaría difícil: 149162536496481. Pero si previamente sé lo que es el cuadrado de un número y he utilizado números cuadrados para resolver problemas de importancia para mí, podría reconocer que el largo número no es más que la lista de los cuadrados de los números enteros del 1 al 9 (1-4-9-16-25-36-49-64-81). Comprender debería ocurrir antes que memorizar, y si he utilizado mi comprensión para resolver problemas que considero relevantes, entonces comprendo con mayor profundidad. No desarrollo comprensión limitándome a escuchar a otra persona; desarrollo comprensión intentando resolver problemas o responder a preguntas que he llegado a considerar que son importantes, bellas o intrigantes. Debo razonar, intentar resolver, reunir fragmentos, construir nuevos modelos de la realidad en mi cabeza.

En último término, debo construir. Lo hacemos todos cuando aprendemos, y hemos ido construyendo nuestra realidad desde el nacimiento. Desde que llegamos a este mundo, contactamos con él únicamente por medio de nuestros cinco sentidos: tacto, vista, oído, gusto y olfato. Incluso ya en la cuna empezamos a recoger todos los estímulos sensoriales e intentamos darles sentido. Conforme lo vamos haciendo, comenzamos a conectar un estímulo sensorial con otro, a construir pequeños modelos de cómo funcionan las cosas. También empezamos a utilizar esos mode-

los, esos paradigmas de la realidad, para comprender estímulos sensoriales nuevos. Con el tiempo, construimos paradigmas más y más sofisticados y comenzamos a utilizar esos paradigmas, esos modelos mentales, esos esquemas, para comprender todo lo que nos encontramos.

Esa capacidad para utilizar nuestros modelos de la realidad, para comprender algo nuevo en términos de algo antiguo, se ha mostrado enormemente útil. Al entrar en una habitación nueva, al poseer ya en nuestra mente modelos de sillas, mesas, suelos y techos, podemos recoger todos los estímulos sensoriales que estamos recibiendo por los ojos y las manos y comenzar a darles sentido envolviendo con ellos nuestros modelos de la realidad ya existentes.

Con todo, esa capacidad, ese hábito, de utilizar lo que creemos que ya sabemos para comprender una situación nueva supone un coste. Al abordar nuevas situaciones o ideas, intentaremos, de manera muy natural, comprenderlas en términos de algún paradigma previamente existente. Para salir de esa situación, debemos construir nuevos paradigmas, nuevos modelos mentales de la realidad, y conseguirlo es complicado. Va en contra de nuestros hábitos mentales. Pero debemos construir para aprender. Nadie puede construir esos nuevos paradigmas por nosotros. John Dewey lo expresó muy bien, hace ya casi un siglo: «ningún pensamiento, ninguna idea, pueden ser transmitidos como idea de una persona a otra».

Esta clase de consideraciones me ha llevado a desarrollar una perspectiva diferente de lo que significa enseñar. Ahora comprendo que enseñar es cualquier cosa capaz de fomentar el aprendizaje de otra persona, estimular y facilitar que los estudiantes se comprometan en ese proceso constructivo, cuestionar sus paradigmas en vigor y forjar otros nuevos. Podría incluirse hasta lo que Donald Finkel denominó «dar clase con la boca cerrada». También comprendo ahora con más claridad lo que podríamos denominar el «síndrome de Atlas», la sensación de que debo cargar sobre mis hombros la mayoría de las responsabilidades para conseguir que el entorno de aprendizaje funcione.

La genialidad del libro de Finkel consiste en que no se limita únicamente a ayudarnos a construir ese nuevo modelo de enseñanza, sino que también nos ayuda a encontrar métodos para que los estudiantes se



comprometan con el aprendizaje profundo. El viejo modelo de enseñanza está tan profundamente arraigado en nuestra forma de pensar que hasta resulta difícil imaginar que se pueda promover aprendizaje fuera de proporcionar una explicación a alguien. Finkel hace estallar la imaginación y nos invita a construir nuestra propia comprensión de lo que puede significar crear un entorno de aprendizaje estimulante en el que los estudiantes puedan tener control de su propio aprendizaje y que aprendan en el proceso con mayor profundidad.

Cuando leí por primera vez el libro de Finkel nada más ser publicado originalmente, yo estaba inmerso en la preparación de mi propio libro sobre lo que hacen los profesores extraordinarios (*What the Best College Teachers Do*,<sup>2</sup> Harvard University Press, 2004). Ese trabajo fue el producto de un estudio de quince años sobre profesores de universidad extraordinarios, personas que habían cosechado un éxito enorme ayudando y animando a sus estudiantes a conseguir aprendizaje profundo de una manera muy notable. En el transcurso de ese estudio, me debatí con un problema que me causaba perplejidad, y era el mismo que Finkel había abordado por su parte para dar clase con la boca cerrada.

Este es el problema:

Tenemos numerosas evidencias de que es más fácil que las personas aprendan en profundidad y se comprometan en ese proceso constructivo cuando intentan responder preguntas o resolver problemas que han llegado a considerar relevantes, intrigantes o sencillamente hermosos, y cuando tienen una fuerte sensación de control sobre su propia educación. Una de las ironías de la educación formal, cómo no, es que, con frecuencia, quien aprende no es quien tiene las preguntas a su cargo, y piensa que es el educador y no el estudiante quien ha tomado el control del proceso de aprendizaje. En el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje, los profesores formulan las cuestiones básicas que guían el aprendizaje. Ellos asignan tareas y establecen requisitos. Casi todo lo que el profesor hace en ese modelo tradicional deja al estudiante con la

2. Hay traducción al español de Óscar Barberá: *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2005 (1ª ed.) y 2007 (2ª ed.).

impresión de que tiene poco control y escasas razones para asumir iniciativa alguna. Sin llegar a ser conscientes de ello, los instructores tradicionales han creado un mundo en el que el síndrome de Atlas consigue llegar a ser convincente y los estudiantes se hacen dependientes y, a menudo, desinteresados. Ellos, no el estudiante, deben cargar sobre sus hombros todas las responsabilidades del proceso de aprendizaje.

En mi estudio de sesenta y tres profesores extraordinarios descubrí personas que habían encontrado una manera de romper con ese síndrome de Atlas, que habían construido un nuevo camino para pensar sobre la auténtica naturaleza del aprendizaje. Cuando leí el libro de Finkel, quedé convencido de que también él había encontrado un camino, y que seguramente debería formar parte del estudio. Tristemente, supe muy pronto que su magnífico libro había sido su último trabajo importante, finalizado poco antes de su muerte, la culminación de una vida docente repleta de éxito. Por eso no pude incluirlo en mi estudio, ni examinar su docencia y el aprendizaje que surgía de sus clases.

No obstante, también muy pronto me di cuenta de que no necesitaba estudiar su forma de enseñar, ya que, en la mejor tradición de la autorreflexión perspicaz, él había estudiado su propio trabajo. En el proceso, había desarrollado un retrato de conjunto de su razonamiento y sus actuaciones que iba mucho más allá de cualquiera que yo hubiera sido capaz de componer. Su libro permanece como un monumento a la docencia de excelencia y como un estímulo inspirador y provocador para que todos nosotros consigamos algo similar. Esta magnífica traducción de Óscar Barberá pone a nuestra disposición en la literatura en español una contribución importante sobre enseñanza y aprendizaje.

Sabemos gracias a montones de investigaciones y experiencias que los que aprenden es posible que cambien sus modelos mentales sólo cuando se enfrentan con lo que un teórico denominó «fracaso de la expectativa». Es decir, se colocan en una situación en la que su modelo en vigor no funciona, y para ellos es importante que no funcione. El cerebro llega a esperar que ocurra algo concreto debido a todos los modelos mentales previos que ha construido, pero no ocurre. Debemos detenernos y esforzarnos para resolverlo. Debemos construir nuevos modelos de la realidad. Finkel, por medio de la traducción de Barberá,

nos ha puesto en una situación así en referencia a nuestra forma de dar clase. Ha desafiado toda la sabiduría convencional sobre lo que significa dar clase, ayudándonos a construir modelos nuevos y lo hace de forma que consigue que sintamos que es relevante para nosotros. El resultado para los lectores será, sin duda, una visión revolucionaria y mucho más satisfactoria de nuestro papel de educadores, que aliviará esa molesta carga de Atlas en nuestros hombros.

## Prólogo

PETER ELBOW<sup>1</sup>

Este libro me hace sentir orgullo de haber sido colega de Don Finkel y de haber dado clase en The Evergreen State College (coincidiendo con él entre 1976 y 1981). Ofrece más novedades sobre enseñanza y aprendizaje que la mayoría de los dedicados a ello que he leído en las últimas décadas. Y por novedades no quiero decir «lo más innovador, la última moda en educación» —incluso hay algo manifiestamente «antiguo» en este libro—. Lo que quiero decir es que este libro me ha proporcionado unas lentes de novato, una perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje que no había tenido desde hacía muchísimo tiempo.

*Dar clase con la boca cerrada* no es un libro de los que ofrecen un «camino a seguir» y se dedican a vender un método o una técnica en particular. Por ejemplo, podríamos esperar de un libro con un título como éste que presentara una visión poco entusiasta de las clases magistrales; y en gran medida lo hace. Finkel es francamente elocuente al explicar cómo una clase magistral o un «relato» sustancioso pueden conseguir, en ocasiones, que «dar clase con la boca cerrada» resulte más efectivo.

No obstante, no elude la trampa del «camino a seguir» escondiéndose tras generalizaciones ingeniosas y principios fundamentales. Es

1. Peter Elbow es desde el año 2000 profesor emérito de inglés de la University of Massachusetts en Amherst.

generoso al mostrar a menudo actividades concretas de forma práctica, y a veces describe los pasos que él mismo dio en una clase o en una serie de clases de manera que nos invita a adaptarla, a imitarla, incluso a apropiarnos de ella.

Finkel evita la senda del consejo que proporciona el «camino a seguir» y también la autopista de la mera sabiduría, y lo hace creando una obra que es fundamentalmente una exploración o un análisis de la *experiencia* en enseñanza y aprendizaje. El libro funciona como una especie de conversación o de máquina pensante que nos ayuda a reconsiderar lo más central de nuestra práctica docente. Conforme iba leyendo, me obligaba a detenerme y a reflexionar sobre mis propios planteamientos y mi forma de dar clase. Cuanto más lo hacía, el libro iba ganando poder. En sus primeras páginas, Finkel nos pide que nos detengamos y que hagamos un pequeño ejercicio de escritura reflexiva antes de seguir. Recomiendo que lo hagáis —independientemente de lo raro que os haga sentir—. Durante algunos momentos de mi lectura, cuando me entraba prisa por «atrapar las ideas», me perdí algunas de las intuiciones más perspicaces, que el libro posteriormente me volvió a ofrecer cuando releí con más tranquilidad esas partes.

Cuando la gente habla de la importancia de la experiencia en el aprendizaje, habitualmente alude a una dicotomía entre el aprendizaje en el que media la experiencia y los «meros» libros, palabras y conceptos. El aprendizaje mediante la experiencia suele significar cosas como éstas: interpretar una escena; hacer el papel de un autor o un personaje de un libro; mantener un debate; colocarse en fila en el aula en el orden que marca nuestra «posición» sobre algún asunto controvertido; explorar la confianza y construir una comunidad cerrando nuestros ojos y dejándonos caer de espaldas en brazos de nuestros compañeros de clase; salir al campo para practicar de cerca la observación o la escucha, o hacer una cuidadosa investigación sobre algún aspecto de los humedales de la región de Puget Sound<sup>2</sup> durante un cuatrimestre entero o incluso durante todo un curso.

2. Puget Sound es un sistema de fiordos en el noroeste de los Estados Unidos, alrededor del área metropolitana de la ciudad de Seattle, en el estado de Washington. (N. del T.)

Nada hay en el libro de Finkel en contra de ninguna de tales actividades, y da la casualidad de que yo estoy interesado en las dimensiones físicas e interpretativas del aprendizaje. Pero la gran importancia de este libro procede de la manera en que Finkel demuele la dicotomía entre el «mero» aprendizaje conceptual, verbal, libresco, y el «aprendizaje por experiencia». Se centra, muy concretamente, en la tarea de diseñar actividades capaces de producir un intenso aprendizaje por experiencia y que no resulta ser particularmente físico o interpretativo. Todo el libro de Finkel habla de una idea sobre la que reflexioné con cierta perplejidad antes de ir a Evergreen y de conocerle: «el hecho profundo de la educación no es que casi todo lo que leen los estudiantes tiene poco significado para ellos, sino que, ocasionalmente, algunos estudiantes, leen algo que para ellos tiene muchísimo significado» (Elbow, 1986, pág. 9). Este libro trata de cómo crear la *experiencia* sobre conceptos verbales abstractos extraídos de los libros.

Finkel construye sobre Piaget, Dewey y James —y en particular sobre el poderoso principio que cita de Dewey: «ningún pensamiento, ninguna idea, pueden ser transmitidos como idea de una persona a otra»—. Él se fundamenta en esta premisa con una obstinación que procede, dice, de cierta vez que en sus primeros tiempos de docente en la University of Washington daba clases magistrales sobre Piaget, y se dio cuenta de que si de verdad creía en lo que estaba diciendo, debería encontrar una manera de cambiar la forma en que daba sus clases —incluso si se trataba de clases magistrales para grupos numerosos—.

A pesar de esto insiste en que el aprendizaje sólo llega de las experiencias —no de las palabras por sí mismas, ya sean oídas o leídas— y reconoce también que las palabras son la materia prima más apropiada y eficiente de la que disponemos en las escuelas y las facultades para crear experiencias de aprendizaje genuino. El «taller conceptual» de Finkel es el ejemplo central o paradigmático que proporciona para mostrar cómo diseñar situaciones que evocan experiencias extraídas de «meras» palabras escritas. Finkel es un ingenioso arquitecto de perplejidades plausibles —«vacíos» planificados en la comprensión que conducen al razonamiento y al aprendizaje activos—. Le llamo arquitecto por su gran interés en las estructuras implicadas en la creación de experiencias como éstas.



Finkel muestra elegancia conceptual cuando mira dentro de las tripas de los procesos de pensamiento y aprendizaje. Me recuerda a alguien que al ver las entrañas del motor de combustión interna es capaz de describir las partes, piezas y sucesos de su interior. Un pequeño y atractivo ejemplo: muestra cómo diseñar preguntas para ayudar a los estudiantes a conocer mejor un concepto progresando «desde su *significado* hasta su *función*.»

Aquí encontramos evidencias de la cuidadosa preparación piagetiana de Finkel. El libro rebosa disciplina. Puedo sentir la manera en que ha estado reflexionando sobre algunas de estas técnicas durante tres décadas, refinando su perspicaz entendimiento y poniendo a prueba estas prácticas a lo largo de una extensa carrera de docente en dos puestos académicos radicalmente opuestos: clases magistrales para grupos numerosos en la University of Washington y pequeños seminarios interdisciplinarios en Evergreen.

\* \* \*

Quiero llamar la atención sobre la forma en que Finkel nos proporciona su razonamiento cuidadoso y claro sobre asuntos que a menudo son sutiles, borrosos o problemáticos. Aquí hay cinco ejemplos que me han impresionado.

#### 1. Enseñanza centrada en el estudiante frente a enseñanza centrada en el profesor

Finkel lucha la batalla acertada proporcionando al estudiante y al proceso de aprendizaje un lugar central y dejando a un lado el omnipresente modelo cultural del buen profesor como el profesor distinguido, carismático, intérprete. Incluso aprecio la manera en que Finkel rehúsa levantar el «centrada en el estudiante» a modo de bandera —ni siquiera utiliza ninguno de estos términos; el libro es notable por la ausencia de jerga o terminología en boga—. Por encima de todo, subraya una realidad crucial que a veces es oscurecida por la terminología *centrada en el estudiante* frente a *centrada en el profesor*: dar clase con la boca cerrada de la forma que él propone exige una ingente cantidad

de fuerte y manifiesta autoridad, de planificación y control de lo que quieres que vaya a ocurrir, y una comprensión profunda de los conceptos en los que deseas que los estudiantes ganen experiencia. Si tuviéramos que encontrar el título más rimbombante para este libro, podría ser, *Cómo pensar cuidadosamente, diseñar y tener control de lo que quieres enseñar de forma que tus estudiantes puedan ganar realmente experiencia de ello*.

#### 2. Poder frente a autoridad

A veces me impaciento cuando autores eruditos tejen sutiles distinciones teóricas, pero me siento agradecido por la forma en que Finkel muestra la importancia práctica en el aula de la diferencia entre el poder y la autoridad del docente.

#### 3. Platón y Rousseau

Entre los innumerables carteles de «criminales más buscados» que lucen actualmente en los muros académicos, Platón y Rousseau ocupan un lugar destacado. Es increíble la manera en que se les hace responsables de muchos de los actuales males de la sociedad y de la educación. Los breves y cautelosamente comprensivos pasajes que he encontrado de Platón y Rousseau en el libro de Finkel son útiles y de interés —además de una muy necesitada rectificación—.

#### 4. Unas lentes psicoanalíticas sobre la enseñanza y el aprendizaje

No es éste el asunto principal o el tema del libro de Finkel (Piaget es central, un personaje que también ha sido incluido en algunos de los carteles de los «más buscados»). Pero Finkel deriva hábilmente algunas ideas ingeniosas del concepto psicoanalítico de *transferencia*, y también ciertas perspicacias acerca de la relación entre aprendizaje académico, conceptual, y *carácter*. Estas intuiciones son un buen contrapunto a su énfasis piagetiano sobre la cognición. Por cierto, el libro entero proporciona un emocionante contrapunto al uso retórico de confesiones arrancadas y decoro resbaloso mostrado por Jane Tompkins (1996). El de Finkel es un libro de enorme decoro y control.

### 5. *El maestro como observador silencioso, como orador y como escritor*

Dado el título del libro, no debería sorprendernos la presencia de interesantes ideas sobre el silencio (por ejemplo, cómo aprovechar las parábolas por sus elipses y lo que dejan sin decir; o cómo explotar el silencio literal de un profesor en una discusión). Pero me ha impactado la fructífera preocupación de Finkel por el uso de las palabras y el lenguaje por parte del profesor. Finkel ensalza el papel del *profesor como escritor*: proporciona guías para talleres conceptuales y cartas de respuesta y demás documentos para los estudiantes. Y es fascinante a la hora de diferenciar entre el profesor como orador y el profesor como escritor (por cierto, admiro las magníficas ideas de Finkel para ayudar a los estudiantes a mejorar su propia forma de escribir).

\* \* \*

Conforme avanzaba en la lectura de este libro, me iba impactando cada vez más la forma de escribir del propio Finkel —admiraba una energía discreta que encuentro difícil de describir—. Permitidme que reflexione aquí un poco sobre la *voz* o la *presencia* de Finkel.

Mi primer impulso fue el de considerarla como una voz desinteresada o desapasionada, pero en el mismo momento de pensarlo sentí que estaba equivocado. Naturalmente que la voz *es* partidista: expresa un profundo compromiso con actitudes y comportamientos que están absolutamente descuidados en la educación. A pesar de ello, creo que la mayoría de lectores reaccionará positivamente a una calidad de reflexión sosegada que es como él articula un punto de vista poderosamente sentido sin necesidad de investirlo con una «interpretación interesada» o, de alguna manera, incluso de cierta emotividad. Uno se siente profundamente respetado como lector —así como también escuchando a alguien a quien vale la pena prestar atención—.

Lo más próximo a la emotividad o la «interpretación interesada» es cierta clase de *tenacidad* que a menudo he notado en la insistencia de Finkel en plantear las cosas de manera sencilla, directa y sin florituras. He notado la insistencia en mantenerse firme en la sencilla premisa de Dewey en toda su *literalidad*: «Ningún pensamiento, ninguna idea,

pueden ser transmitidos como idea de una persona a otra». Muchos reformadores y radicales de la educación invocan esta idea, pero son realmente pocos los que se atienen a ella como lo hace Finkel. También he notado una tozuda literalidad cuando insiste en que su objetivo es producir con «meras palabras» un «cambio notable en el comportamiento humano».

Es una voz serena, y aun así puedo oír una resonancia. Quizás yo esté en este caso influenciado por el hecho de oír en realidad la voz de Don conforme leía las páginas. Aunque no lo vi durante muchos años, hablé con él por teléfono en unas cuantas ocasiones. Tiene una voz tranquila, pausada, profunda. Aun así, no creo estar bajo el embrujo de la memoria acústica. Finkel se las ha arreglado de alguna forma para incrustar la calidad de su voz *dentro* de sus palabras impresas en las páginas (por supuesto, este asunto de la «voz en el escrito» es un asunto misterioso y subjetivo, pero que sigo explorando; véase mi Introducción a *Ensayos clave sobre la voz y el texto escrito* [*Landmark Essays on Voice and Writing*]). Por ejemplo, mantiene una especie de calmada o relajada franqueza de sintaxis y estilo. Consigue cierta sensación de reflexión o silencio detrás de sus palabras —como si esperase algo antes de empezar a hablar—. Su voz moderada nos incita a olvidarnos de que éste es un libro radical.

También llega una pausada resonancia, me parece a mí, desde una cualidad de disciplina, orden y estructura. Cuando intentamos dar clase con nuestra boca cerrada, la conversación del aula a menudo flota en el aire —o al menos eso es lo que a mí me ocurre—. Y, claro, Dewey siempre se asocia indeleblemente con pedagogía «blanda». Pero este libro y la voz que habla son lo opuesto a blando. Es la razón por la que el libro no *parece* «radical». La cualidad de orden y disciplina aquí resulta un útil antídoto para los tratamientos sosos o edulcorados de Dewey.

Siento incluso otra dimensión tras la voz o el genio característico de Finkel: su fuerte compromiso con la razón, la libertad, la democracia y el carácter —objetivos que consigue defender sin rubor y sin asomo de la más mínima ingenuidad—. Me preocupa que al decir esto los lectores concluyan que este libro es sensiblero; sensiblero es el último adjetivo que hay en el mundo para dedicarlo a este libro.

Dejadme dar dos ejemplos de esta prosaica voz diciéndonos con suavidad lo que en realidad es difícil de creer.

1. Habla sobre el estudiante que entra en conversación con el profesor «no en un papel de estudiante, sino como un igual». Esta es una idea que es insensato mantener, a no ser que no se trate más que de esa clase de vigoroso lenguaje propagandístico que se usa para generar benevolencia en el espíritu en los profesores. Pero Finkel la mantiene en su literalidad, y su sensata y cuidadosa argumentación para sostener esta afirmación tan difícil de mantener es un buen ejemplo de su punto de vista y de la forma en que funciona su mente. Él es consciente de que incluso resulta difícil y extraño para un estudiante meterse en una conversación con un profesor como un igual. Aun así es tozudo y prudente argumentando que algo así es posible y que es un objetivo que debemos adoptar, y sugiere acciones concretas para incrementar la probabilidad de que ocurra.
2. De igual forma, después de describir un problema que produce perplejidad y que se utiliza para enseñar un concepto, afirma que el estudiante tiene la misma posibilidad de resolverlo que el profesor. Cuando leí por vez primera esta aseveración, me resistí de nuevo a recibirla como esa clase de pía y políticamente correcta generosidad dirigida a los estudiantes. «Ya, ya. Los estudiantes son inteligentes. Ya lo sabía.» (Lo divertido es que en realidad yo sí creo que todos los estudiantes son genuinamente inteligentes. Y aun así me resistí un poco). «Sí», me dije, «este problema es un enigma para el profesor; pero seguramente —hablando con cuidado, como Finkel suele hacer— el profesor tiene una posibilidad claramente mejor de resolverlo debido a su formación, etc.» Conforme seguí leyendo, vi que él quería decir lo que decía literalmente, y yo tuve que agradecer la fortaleza de su cuidadoso análisis.

¿Es utópico este libro? (¿es eso una crítica?). Al igual que otros tres libros en los que pensé al reflexionar sobre éste (Fishman & McCarthy, 1998; O'Reilly, 1993; Roskelly & Ronald, 1998), Finkel insiste aquí

en objetivos elevados —objetivos que él está de acuerdo en que nadie alcanza todos los días, ni siquiera con todos los estudiantes a lo largo del curso completo—. Aun así, el libro se sumerge profundamente en las realidades de la docencia institucional y de los profesores y estudiantes reales tal y como los percibimos.

Don no aprendió ni desarrolló en Evergreen todo lo que hay en este libro. (Cuando Don llegó a Evergreen en 1976, me quedé impresionado al leer algunas de las ideas seminales que subyacen en este libro en un panfleto que escribió con un colega de la University of Washington —escrito especialmente para profesores que daban clases magistrales a cursos numerosos—). No obstante, como elocuentemente Don dice aquí, Evergreen jugó un importante papel. Una parte muy grande de la riqueza pedagógica e intelectual mostrada en este libro procede del mucho tiempo que Don dio clase en una comunidad de colegas profesores de universidad que se toma completamente en serio la docencia. De las siete universidades de distintas características en las que he sido docente, jamás sentí una tan palpable y omnipresente actitud de atención a las complejidades de la enseñanza y el aprendizaje como en Evergreen. Don escribió sobre Evergreen en otro libro, *Educación para la libertad: la paradoja de la pedagogía*.<sup>3</sup>

#### Obras citadas

- Elbow, Peter, 1986. «Nondisciplinary Courses and the Two Roots of Real Learning». En *Embracing Contraries: Explorations in Learning and Teaching*. Nueva York: Oxford University Press. Originalmente publicado como «Real Learning and Nondisciplinary Courses». *Journal of General Education* 23.2 (julio 1971).
- Elbow, Peter, 1994. Introduction. *Landmark Essays on Voice and Writing*. Davis, California: Hermagoras Press.
- Fishman, Stephen M. & Lucille McCarthy, 1988. *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*. Nueva York: Teachers College Press, y Urbana, Illinois: NCTE.

3. *Educating for Freedom: The Paradox of Pedagogy*. Donald L. Finkel & William Ray Arney, 1995. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press. 250 pp.



- O'Reilly, Mary Rose, 1993. *The Peaceable Classroom*. Portsmouth, New Haven: Boynton/Cook.
- Roskelly, Hephzibah & Kate Ronald, 1998. *Reason to Believe: Romanticism, Pragmatism, and the Teaching of Writing*. Albany, Nueva York: SUNY Press.
- Tompkins, Jane, 1996. *A Life in School: What the Teacher Learned*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.

## Prefacio

Argumento en este libro que nuestra imagen cultural del «gran profesor» es destructivamente angosta. El tradicional «gran profesor» inspira a sus estudiantes mediante su elocuente y apasionada oratoria. Enseña *Narrando*. Me sirvo de la frase que da título al libro para ir más allá de esta noción restrictiva de la buena docencia. Cada uno de los capítulos de este libro ilustra una forma diferente mediante la cual un docente puede dar clase con la boca cerrada; al mismo tiempo, el conjunto de los capítulos presenta una panorámica coherente de la enseñanza y el aprendizaje que, además, es profundamente democrática en sus implicaciones.

Este libro es para cualquiera que tenga interés por la educación. Los profesores de bachillerato y de universidad encontrarán muchos enfoques docentes susceptibles de que los prueben o adapten. Pero no he pretendido que sea un manual para profesores. Su intención es producir *reflexión* acerca de las múltiples maneras en que se puede planear la docencia. Intenta involucrar a los lectores en una conversación sobre educación; por ello, su propósito no es tanto reformar la educación como promocionar un diálogo fructífero sobre enseñanza y aprendizaje entre personas que tienen algo que decir en educación: maestros, estudiantes, padres, administradores escolares, políticos, graduados y ciudadanos a los que les importa la calidad de la educación de su país. Además, todos aquellos para los que instruir, formar o enseñar es parte de su trabajo pueden encontrar aquí materia de reflexión. Y es también



para todos aquellos que han recibido una educación superior y desean reflexionar acerca de cómo esa educación los ha formado —o de cómo fracasó en su intento—.

Aunque he mantenido este libro completamente libre de teoría, todas las prácticas aquí referidas tomaron forma bajo la influencia de la filosofía y la psicología. El psicólogo suizo Jean Piaget fue mi primera y más profunda influencia. Por él, mi pensamiento ha sido guiado por John Dewey, Jean-Jacques Rousseau y la figura de Sócrates tal y como está representada en los diálogos socráticos de Platón. También me influyeron mucho el concepto psicoanalítico de transferencia tal y como fue formulado por Freud, la visión de la «acción política» de Hannah Arendt, los programas de alfabetización de Paulo Freire y la crítica a la escolarización articulada por Ivan Illich. El apunte bibliográfico incluido al final contiene los libros oportunos de estos autores.

Algunos lectores pueden encontrar paradójico que yo intente arruinar la noción de «enseñar Narrando» precisamente escribiendo un libro. Me enfrento directamente a esta paradoja en el Capítulo 9, Conclusión. Muy brevemente, no he escrito este libro para cambiar la manera de pensar de las personas Narrando a la gente qué pensar. Incluso si esto fuera deseable, yo no creo que se pueda cambiar la forma de pensar de las personas procediendo así. Por el contrario, lo he escrito para intentar que entréis, vosotros, lectores míos, en una conversación sobre educación. Si reflexionáis sobre lo que leéis y formuláis una respuesta al libro, vuestra forma de pensar sobre la educación puede cambiar sustancialmente. Por ello, este libro, o cualquier otro, no enseña Narrando. Sólo proporciona material para que vuestra mente lo tome en consideración y trabaje con él.

Para alcanzar este objetivo, os rogaría que leyeseis el libro con lentitud, pausadamente. No tengáis prisa por llegar a las «respuestas» o las «técnicas». Los numerosos ejemplos y escenarios del libro, si bien están basados en prácticas reales, dando clase, es mejor si se toman como experimentos mentales. Tomaos el tiempo necesario para poder proyectaros a vosotros mismos en las situaciones descritas, e intentad imaginar su impacto sobre vosotros, ya sea en el papel de estudiante o en el de profesor.

En un intento de ayudar a hacer que la lectura de este libro os resulte una experiencia reflexiva y no didáctica, he facilitado un ejercicio al acabar: un conjunto de preguntas que pueden ser respondidas individualmente o bien tomadas como base para mantener una discusión en grupo. En cualquier caso, estas preguntas os ayudarán a reflexionar sobre las implicaciones de la obra y sobre las conexiones entre vuestras experiencias educativas propias y las ideas centrales del texto. La reflexión sobre estas preguntas debería tomarse como parte integral para una «lectura» de este libro.

Uno de los lectores del original de *Dar clase con la boca cerrada* se refirió al impacto potencial del libro sobre su audiencia con estas palabras:

Por supuesto que el libro no debe tomarse en su totalidad como una pieza indivisible ni utilizarse como un plan detallado para la reforma educativa. La mayoría de lectores lo entenderán así. Pero lo que es menos obvio es que una conversación, o indagación, sobre estas ideas y prácticas irrumpiendo en aulas auténticas podría ser exactamente lo que la educación necesita.

Estas palabras recogen la esperanza que he depositado en este libro: que será capaz de iniciar «una conversación ... irrumpiendo en aulas auténticas». Una conversación así sería un ejemplo más de cómo la enseñanza puede tener lugar en ausencia de Narración.

## Agradecimientos

Yendo en automóvil hacia el norte a lo largo del fiordo Hood Canal por la autopista 101 del estado de Washington, en nuestro camino hacia un retiro para profesores de Evergreen College, mi colega Pete Sinclair y yo nos detuvimos a comer en un sitio que era como una cabaña de madera. Ante una sabrosa comida, hablé con él acerca de mis muchos intereses y dudas sobre cómo sacar el mayor partido al año sabático que iba a empezar a disfrutar el otoño siguiente. Con una o dos frases concisas, me proporcionó el empuje suficiente que necesitaba para ponerme a escribir este libro. También me hizo sabias sugerencias para crear el ambiente propicio para escribirlo. Por este consejo, le estoy tremendamente agradecido.

Conforme terminaba el primer borrador de cada capítulo, necesitaba a alguien que lo leyera y me que diera alguna idea de lo que había hecho. Mi esposa, Susan Finkel, a pesar de su apretado horario, llevó a cabo esta tarea con alegría, proporcionándome no sólo muchas sugerencias útiles, sino también ánimo y apoyo moral. Estuvo a mi lado desde el inicio hasta el final de este proyecto más veces de las que puedo mencionar, y sin su cariño y ayuda el libro jamás habría sido terminado.

Quiero agradecer a los siguientes amigos, colegas y estudiantes, que leyeron el original completo y que me proporcionaran montones de respuestas inteligentes que me ayudaron inconmensurablemente en los procesos de revisión: Paul Dry, Peter Elbow, mi hermana Leslie Gabosh, Nancy Koppelman, Carlin Llorente, Lisa Max, Mitchell Max, Pete Sinclair, Barbara Smith, Ted Steege y Adam Ward. Además, mi hermana Gail

Calder me hizo sugerencias útiles en el Capítulo 1. Por último, quiero distinguir a Mark Weisberg por el tiempo invertido por encima y más allá del deber de la amistad haciéndome sugerencias y críticas valiosísimas.

Stephen Monk de la University of Washington colaboró conmigo en el desarrollo de la idea del taller conceptual que se discute en el Capítulo 6, y juntos ideamos la secuencia de preguntas llamada «El problema del canario», basado en un enigma incluido en el libro de James L. Adams *Falsas amenazas conceptuales* [*Conceptual Blockbusting*, 2ª ed., 1979. Nueva York: Norton].

Las ideas que se discuten en el Capítulo 8 fueron desarrolladas por mi colega Bill Arney y yo mismo a lo largo de unos cuantos años de dar clase y escribir juntos. Están elaboradas de forma más completa en nuestro libro *Educar para la libertad: la paradoja de la pedagogía* [*Educating for Freedom: The Paradox of Pedagogy*, 1995. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press]. Bill ha sido para mí un colega importante en muchos aspectos, y por encima de todos ellos en mi desarrollo como autor.

Quiero también agradecer a Sherry Walton que me sugiriera Heinemann como editorial y por ponerme en contacto con Lois Bridges, mi editora. Estoy agradecido a Lois por sus esfuerzos para conseguir que este libro fuera aprobado para publicarse y por eliminar los obstáculos potenciales que podrían haber retrasado su publicación.

Tuve dos profesores en la facultad que no sólo me dieron la parte del león de mi educación, sino que también provocaron en mí que comenzara a reflexionar sobre cómo dan clase los buenos profesores. El hecho de que impartieran clase de maneras tan distintas fue algo tremendamente afortunado. Son Harry Berger, Jr. y Richard J. Bernstein.

Para terminar, quiero agradecer a los colegas, al personal y a los estudiantes de The Evergreen State College que me hayan proporcionado un escenario para lo que ha resultado ser una profesión perfecta para mí. Por encima de todo, quedo agradecido a los colegas con los que he dado clase y a los estudiantes con los que he trabajado en concreto. Vosotros sabéis quiénes sois.

## 1

## Dar clase con la boca cerrada

«Y TÚ, ¿QUÉ ES LO QUE HACES?»

Cuando en una fiesta conozco a alguien por primera vez, inevitablemente me enfrento a la pregunta: «Y tú, ¿qué es lo que haces?». Ya que formo parte de una facultad de humanidades progresista, puedo identificarme a mí mismo como «profesor», pero prefiero tomar la pregunta en sentido literal y responder especificando una actividad. Siempre digo: «Doy clases en la facultad».

Pero si la conversación continúa por los mismos derroteros, habitualmente me siento incómodo y trato de cambiar de tema. La mayoría de las personas tiene un conjunto de suposiciones preconcebidas sobre lo que hace un profesor. Un profesor habla, narra, explica, da clases magistrales, instruye, proclama. Dar clase es algo que uno hace con la boca abierta, entonando la voz.

Esta última frase evoca una imagen de un profesor que aburre, pero pensamos en una «buena docencia» sencillamente como la versión mañosa, cautivadora, de la misma actividad (hablar, relatar, explicar...). Una vez llegados aquí, siempre escuchamos que un profesor es como un actor y una buena clase como una buena representación teatral.

La mayoría de nosotros *por supuesto* que recordamos con afecto a esos brillantes profesores-actores que quizá hayamos tenido. Después de escuchar sus muy interesantes clases, abandonamos sus aulas inspirados, conmovidos. Pero, ¿aprendimos algo? ¿Qué permaneció de esa



experiencia cinco años después? Estas preguntas no se formulan habitualmente. Debido a que quedamos conmovidos, nos sentimos seguros de que habíamos aprendido. Una profesora apasionada nos contó cosas intelectualmente excitantes sobre su materia y le seguimos el hilo en su razonamiento. Con seguridad, ahora sabemos algo que antes no sabíamos. ¿No es en eso en lo que consiste el aprendizaje? ¿En qué otra cosa podría consistir? ¿Qué otras formas podría adoptar la docencia?

Algunos profesores no dan así las clases. Yo no doy así las clases. No me considero un actor, pienso en mí mismo dando clase con la boca cerrada. Y ésta es la razón por la que me siento incómodo en las conversaciones sociales que versan sobre mi trabajo. Otras personas imponen sus suposiciones sobre mi docencia, y me retuerzo al sentirme tergiversado en esta actividad que es tan fundamental en mi vida.

#### DAR CLASE NARRANDO

Nuestro modelo natural de dar clase, antes de haber sido sometido a examen, es Narrar (lo escribo con mayúscula para sugerir una actividad arquetípica). El acto principal de dar clase es narrar clara y cuidadosamente a los estudiantes algo que ellos desconocen previamente. El conocimiento se transmite, imaginamos, por medio de este acto narrativo.

¿Y qué razón hay para que no pensemos así? Aun admitiendo que Narrar no siempre garantiza el éxito, ¿qué puede haber de equivocado en este modelo? Después de todo, si invito a un amigo a cenar, y si desconoce el camino a mi casa, venzo esa ignorancia *narrándole* cómo llegar allí. En situaciones como ésta, narrar funciona habitualmente, y como en estas transacciones se adquiere conocimiento, parece natural optar por la Narración como modelo para enseñar.

Como padres, también enseñamos a nuestros hijos diciéndoles cosas: les decimos que la honestidad es la mejor actitud y que robar no se hace; les decimos que pongan su ropa sucia en el cesto de la ropa para lavar y que bajen el volumen de sus estéreos para que no les dañe el oído; les decimos que tienen que trabajar duro para salir adelante en la vida. La mayoría de las cosas que queremos que sepan, se las deci-

mos, a menudo una y otra vez. Una vez más, Narrar parece un modelo natural para dar clase.

Por último, ¿qué experimentamos en la escuela? Si retrocedemos en el tiempo y pensamos en nuestros días en el aula escolar, descubrimos que pasamos el mayor número de horas o bien escuchando una charla del maestro o bien haciendo diversas clases de trabajo escrito en nuestro pupitre. Pero el trabajo de pupitre parecía una práctica de lo que habíamos aprendido, mientras que el hecho de prestar atención parecía el auténtico lugar donde ocurría el aprendizaje auténtico (si no era el maestro el que nos contaba algo, entonces lo hacía el autor de un libro de texto). Por tanto, si Narrar es lo que hacen los maestros cuando dan clase, ¿por qué razón no deberíamos tener el Narrar como el hecho fundamental de la docencia?

Aun a pesar de lo plausible que parece esta conclusión, hay buenas razones para ponerla en cuestión. Consideremos el primer caso, cuando le digo a un amigo cómo llegar a mi casa. Es cierto que le proporciono hechos que no conocía con anterioridad. Él puede anotar mis instrucciones y, siguiéndolas, llegar a mi casa por sí mismo. Pero pensad sobre las implicaciones de utilizar la transmisión de información específica como un modelo de enseñanza. La información específica es notoriamente difícil de recordar; eso es por lo que mi amigo anota mis instrucciones y por lo que los estudiantes que se preocupan por sus calificaciones toman apuntes de forma concienzuda durante las clases. Pero transmitir información desde la cabeza del profesor hasta el cuaderno del alumno es un objetivo inadecuado para la educación. Por otra parte, podríamos hacer que el profesor escribiera la información directamente en el cuaderno y dejar fuera de todo este asunto al intermediario (¡el estudiante!).

Esta es la razón por la que los profesores examinan; quieren que los estudiantes den ese segundo paso y transfieran la información de sus cuadernos a sus cabezas para poder aprobar sus exámenes. Y los estudiantes se muestran muy capaces de dar ese segundo paso. Pero, ¿cuántos aprobarían esos mismos exámenes cinco años más tarde (sin preparación posterior alguna)? Si esta pregunta no parece razonable, pregúntate qué justifica todas esas horas pasadas preparando clases,



dándolas, tomando notas, estudiando esas notas y haciendo exámenes. Si todos esos esfuerzos no tienen como objetivo producir ningún aprendizaje importante, *duradero*, entonces ¿cuál es su sentido? Cinco años no es demasiado pedir para la permanencia de un aprendizaje relevante. Con todo, pocos profesores evalúan sus propios esfuerzos (incluso en su imaginación) por medio de un «estándar de cinco años». Parece que es pedir demasiado. Pero, ¿por qué debería ser así?

Un académico (Lion Gardiner) resume parte de su investigación como sigue:

(...) la investigación pone claramente en discusión la lección magistral como método válido de instrucción cuando las variables estudiadas son la retención de la información después de que el curso ha terminado, la transferencia de la información a situaciones nuevas, el desarrollo de competencias de razonamiento o de resolución de problemas, o la consecución de resultados afectivos, como la motivación para el aprendizaje adicional o el cambio de actitudes —en otras palabras, los tipos de aprendizaje que más nos interesan—.

Otro informe de investigación (de D. A. Bligh) mostró que las clases magistrales «no resultan especialmente efectivas, incluso para comunicar contenido (por ejemplo, hechos), principalmente debido a que los estudiantes no atienden durante buena parte de la presentación del contenido que hace el instructor, y la que atienden pueden distorsionarla». Incluso si estamos por la labor de aceptar que la transmisión de información concreta es nuestro objetivo para la enseñanza, incluso si el escenario de «ven-a-mi-casa-a-cenar» fuera uno de los que queremos adoptar como prototipo para el aprendizaje, Narrar aún se mostraría inadecuado como modelo para dar clase. Sencillamente no es efectivo.

No obstante, la falta de efectividad no es la única razón para rechazar el escenario de «instrucciones-para-llegar-a-mi-casa». Cuando le digo a mi amigo cómo llegar a mi casa, le permito resolver un problema concreto (cómo llegar a mi casa), pero no enriquezco su comprensión de la geografía, del transporte, de la navegación, ni de nada más. Él no tiene por qué pensar de forma diferente tras digerir mis instrucciones; tampoco ha

profundizado ni ampliado su comprensión del mundo. Solamente ha obtenido alguna información que necesita para un propósito específico.

Necesitamos aprender hechos sobre el mundo para circular por él, pero absorber información específica no es la clase de aprendizaje ejemplar que debería inspirar un modelo de educación. Por el contrario, la educación debería buscar un aprendizaje de larga duración que altere para siempre nuestra apreciación del mundo, profundizándola, ampliándola, generalizándola, agudizándola.

Cuando tiene lugar comprensión genuina, no hace falta esfuerzo para retener lo que se ha aprendido. Un niño que acaba por darse cuenta de que la cantidad de dinero que hay en su bolsillo permanece independientemente del orden en que cuenta las diferentes monedas, no tiene que hacer esfuerzo alguno por recordar este descubrimiento. Nunca podrá «olvidar» lo que ahora comprende. Un adulto que de repente se da cuenta de que «pienso» implica «existo» (según la famosa deducción de Descartes) no olvidará este hallazgo. Podrá desarrollarlo yendo más lejos, o transformarlo en una nueva intuición, pero no tendrá que hacer esfuerzo alguno para retener esta nueva comprensión de la proposición de Descartes.

Con algunas excepciones importantes, la mayoría de los profesores persigue que sus estudiantes aprendan información específica, y esta no es la clase de aprendizaje que buscamos cuando mandamos a nuestros niños a la escuela. Lo que queremos para ellos es que desarrollen su comprensión.

Desafortunadamente, como padres, no hemos llegado a darnos cuenta de que Narrar es un medio ineficaz para estimular la comprensión. Por eso les decimos una y otra vez esas cosas que creemos que más necesitan comprender; incluso nos preguntamos por qué tenemos que repetir las tan a menudo. No importa cuántas veces se lo digas, tu hija no aprenderá nunca a poner su ropa en el cesto, ¿verdad? Y ese hijo nuestro, siempre reventando el estéreo, no entenderá nunca la amenaza a largo plazo que representa para su oído, independientemente de lo frecuentemente que le avises y de la frecuencia con que lo hagas.

Puedes estar diciéndole a tu hijo de cuatro años hasta que te canses que imagine antes de hacerlo cómo se sentirá su hermana de dos si le

arrebatara su juguete, pero será inútil. Sencillamente es demasiado pequeño para colocarse a sí mismo en el lugar de su hermana; la tarea está, cognitiva y emocionalmente, más allá de su alcance. Si pudiera dar el paso que quieres que dé, en verdad entendería el mundo de una manera diferente: sus nociones de lo correcto y lo incorrecto serían más profundas. Pero decirle que dé ese paso no significa que le hayamos proporcionado las condiciones para que pueda darlo, y no importa cuántas veces se lo digas. Narrar es sencillamente ineficaz para enseñar las cosas que nos parecen más importantes.

¿Por qué, entonces, nuestros maestros consumen tanto tiempo de nuestra niñez diciéndonos cosas? La popularidad de Narrar, ¿no garantiza su legitimidad como modelo de enseñanza? Si la pregunta es qué hacen realmente los maestros con su tiempo, debemos reconocer que Narrar ocupa el primer lugar de la lista. Pero si nos preguntamos aquí sobre la «buena docencia», no sólo por la «docencia más frecuente», y añadimos que nuestra experiencia nos dice que la buena docencia es escasa, nos daremos cuenta de que analizar los casos más frecuentes no nos lleva a ninguna parte.

Deshaciéndonos de la noción de que en el fondo dar clase consiste en Narrar, podemos comenzar a vislumbrar otras formas de dar clase. A partir del momento que olvidamos el axioma de que dar clase es igual a Narrar, no es difícil imaginar alternativas.

## EL GRAN PROFESOR

Pero no es fácil deshacerse de esta ecuación fundamental. Todos hemos ido a la escuela, y casi todos recordamos con afecto a un buen profesor. Algunos incluso son lo bastante afortunados como para haber tenido un gran profesor. ¿Qué hace bueno, o grande, a un profesor? En los cursos elementales, la maestra que recuerdas con cariño puede que haya destacado por sus cualidades educativas, pero si avanzamos hasta los días del instituto, o de la facultad, es fácil que nos sintamos ligados a una imagen diferente, una más cercana a nuestra imagen cultural del Gran Profesor.

Volvamos por un momento a la facultad. Pensemos de forma colectiva en la Gran Profesora que tuvimos, o en la que oímos ilusionados que entusiasmaba a nuestro compañero de cuarto. ¿Qué la hacía tan grande? Mi estimación es que, en mayor o menor grado, cuadraba con el retrato que sigue.

Era una entusiasta de su materia. Parecía que sabía todo lo que había que saber de la misma, y aún más. Poseía un dominio pasmoso de su asignatura y, en respuesta a cualquier pregunta, podía hilar una contestación brillante durante tanto tiempo como quisiera. Resultaba cautivadora cuando hablaba, hacía que su materia pareciera viva, se entusiasmaba explicándola, y su entusiasmo era contagioso. Sus explicaciones eran claras; sus preguntas, muy acertadas, eran seguidas de respuestas iluminadoras.

Cuando terminaban sus clases, los estudiantes abandonaban el aula emocionados por lo que había contado; descaban llegar a dominar así, ellos también, esa materia o, como mínimo, alguna materia. Sus mentes se sentían vivas y sus espíritus complacidos. Querían ser como su profesora. Estaban resueltos a atacar sus libros con un vigor renovado, si bien en el fondo de sus mentes eran conscientes de que nunca serían capaces de alcanzar las alturas divinas que ella había conseguido, incluso si dedicaran el resto de sus vidas a ese empeño.

En los párrafos anteriores he intentado recoger nuestra imagen cultural que compartimos del Gran Profesor. Considera tu propia respuesta a este retrato. ¿Te ha tocado la fibra sensible? ¿Pasaste mucho tiempo en clase antes de haber tenido un profesor así, o de haber tenido una experiencia como ésta en tu pasado educativo? ¿Ha evocado un ideal que arrastras en el fondo de tu mente? Creo que la mayoría de mis lectores responderá «sí» a estas preguntas. Si es así, he esbozado rápidamente y con pinceladas gruesas lo que puede decirse de nuestro ideal cultural de la buena docencia.

No es fácil borrar los ideales culturales. Las imágenes incrustadas en la experiencia colectiva de una cultura permanecen fuertemente atrincheradas; no podemos deshacernos de ellas precisamente porque nos preguntamos por ellas. He comenzado este libro dirigiendo vuestra atención a este ideal; mi propósito con este libro es provocaros para que lo abandonéis. ¿Dar clase con la boca cerrada? Parece imposible. Con

seguridad esta frase es una paradoja. ¿Cómo puedes dar clase, ni siquiera importa si la das bien, si no se te permite explicar a tus estudiantes lo que quieres que aprendan? Naturalmente, ésta es la pregunta que confío poder responder.

No pretendo hablar mal de la cautivadora profesora que he esbozado un poco más arriba, ni de aquellos profesores que aspiran a ser como ella. Sólo deseo pedirte que se aparte un poco para dejar sitio en el haz de luz del foco a aquellos que practican formas distintas de buena docencia. Concedo que su forma de dar clase puede ser buena, pero tan buena como otras muchas clases de buena docencia.

#### HACED ESTA PRUEBA SENCILLA

Es casi imposible conseguir que los lectores dejen su libro y hagan alguna tarea mientras están leyendo. No obstante, voy a intentar lo imposible; quiero que dejes de leer este libro el tiempo necesario para hacer esta prueba sencilla. Hacer lo que pido justo ahora te proporcionará una orientación que debería resultar útil para la lectura del resto de este libro.

Toma un papel y un lápiz. Redacta de memoria lo que hasta ahora has leído en este libro. Responde por escrito la pregunta que sigue. Cuando reflexiones sobre esta pregunta, no te limites a pensar en experiencias escolares; considera la totalidad de tu experiencia vital.

Haciendo memoria de toda tu vida, ¿cuáles han sido las dos o tres experiencias de aprendizaje más importantes que has tenido nunca? Es decir, haz una lista con los momentos (o acontecimientos) en los que has descubierto algo de importancia duradera para tu vida.

Incluso si no puedes recordar más que una de tales experiencias, escríbela. Lo importante es que dejes de leer (al final de este párrafo) y escribas de verdad una respuesta a la pregunta. Sólo llevará unos pocos minutos. El párrafo que sigue continuará aquí cuando hayas acabado de escribir.

Ahora que has escrito uno, dos o tres momentos de tu vida en los que

has aprendido algo que realmente interesaba, hazte las siguientes preguntas sobre cada uno de ellos:

1. ¿Tuvo lugar en un aula?
2. ¿Tuvo lugar en una escuela?
3. ¿Contribuyó materialmente un profesional de la docencia a que ocurriera la experiencia de aprendizaje?
4. ¿Fue un personaje parecido a un profesor (por ejemplo, un entrenador, un cura, un orientador escolar, un director teatral) el que contribuyó materialmente a que ocurriera la experiencia de aprendizaje?
5. Si la respuesta a 3 o 4 es «sí», entonces, ¿qué hizo el profesor (u otra persona) realmente para ayudarte a aprender?
6. En general, ¿qué factores *fueron* contribuyentes materiales para producir el aprendizaje?

Dado que no os tengo, lectores míos, a todos reunidos en una sala, no puedo valorar los resultados de estas preguntas. Pero cuando he hecho preguntas de este tipo a estudiantes que están preparándose para ser docentes, se han quedado sorprendidos de sus propias respuestas. Descubrieron que, con pocas excepciones, la mayoría de sus momentos de aprendizaje importantes no tuvieron lugar en la escuela y en ellos no jugaron papel alguno los maestros. Mi apuesta es que tú has descubierto algo similar. Por supuesto, habrá excepciones, pero, tras unos momentos de reflexión, probablemente no te sorprenderá que la mayor parte del aprendizaje importante de las personas —el aprendizaje que realmente importa en sus vidas— no ocurra como resultado de una enseñanza intencional.

Las reacciones de algunos docentes en formación ante este descubrimiento son de desánimo. ¿Por qué han dedicado sus vidas a la enseñanza, si la enseñanza no es la clave del aprendizaje? Pero no hay razón para abatirse con este descubrimiento. Para empezar, conseguimos nuestras más monumentales formas de aprendizaje durante los primeros años, mucho antes de haber puesto un pie en la escuela. Pero incluso dejando de lado estos logros tempranos, decir que los momentos más



importantes del aprendizaje no tienen lugar como respuesta a la enseñanza, no es lo mismo que decir que el aprendizaje importante no puede ser resultado de la enseñanza. ¿Quién sabe lo que podríamos conseguir con la enseñanza si se acometiera de la mejor manera posible? Quizás, con una forma diferente de enseñanza, podríamos haber tenido más experiencias de aprendizaje memorables, y quizás, incluso las que hemos tenido podrían haber sido más profundas de haber sido orquestadas por un consumado docente.

Te he pedido que hagas esta pequeña prueba sólo por una razón. Estoy convencido de que la mayoría de vosotros descubrirá de vuestras respuestas que en esos momentos de aprendizaje que realmente fueron importantes para vosotros, no había ningún profesor comportándose como la brillante conferenciante de mi anterior retrato. Si una profesora, o personaje similar a una profesora, fue importante en vuestro aprendizaje, probablemente hacía algo diferente de Narrar con entusiasmo. Sospecho que ni era carismática ni cautivadora, y quizás sus más importantes actividades eran negativas. Quizás os dejaba comportaros a vuestro aire, os daba la oportunidad de cometer vuestros propios errores, o ni siquiera os reprendía cuando esperabais que lo hiciera. Pero aún más probable es que no hubiera ningún docente presente.

#### LA BUENA DOCENCIA CONDUCE AL APRENDIZAJE RELEVANTE

Empecemos, pues, caracterizando la «buena docencia» como sigue: *la buena docencia es crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas*. Esta formulación es razonable debido a que surge de la presunción de que la buena docencia debe ser concebida en términos de aprendizaje. Esta afirmación parece suficientemente obvia, y sin embargo es fácil que la relación integral entre enseñanza y aprendizaje sea olvidada por los profesores sometidos a las presiones del quehacer docente diario. Es natural evaluar un esfuerzo docente bien por la reacción emocional inmediata que provoca en los estudiantes («¡Hoy me adoran!»), o bien por su encaje con nuestro propio modelo de «buena docencia» («¡Eh, vaya clase maravillosa

que he dado hoy!»). Quizás hayas dado alguna vez una clase magistral sidérea, pero ¿alguien aprendió algo de ella?

Nuestra formulación nos recuerda la primacía del aprendizaje, no de la enseñanza, en la educación. Aprender es el objetivo, y enseñar es un medio para alcanzar ese fin. Los docentes nunca deben olvidar ese objetivo cuando idean formas de dar clase.

Dicha formulación hace otra cosa más, si bien menos flagrantemente. Sugiere que la buena docencia tiene que ver con «circunstancias» que conducen al aprendizaje. «Circunstancias» es un término vago. ¿Qué significa? Etimológicamente la palabra se refiere a «todo aquello que rodea» a algo. En esta formulación, «circunstancias» se refiere a las condiciones que me rodean cuando intento aprender. Por tanto se refiere al *entorno* inmediato al aprendizaje. Una forma tradicional de conformar un entorno de aprendizaje es, naturalmente, hablar a los estudiantes. Pero hay muchas otras maneras de diseñar un entorno de aprendizaje. Algunas de ellas favorecen más el aprendizaje que un profesor diciendo a los estudiantes lo que se supone que deben saber.

#### IMÁGENES DIFERENTES DE LA BUENA DOCENCIA

Si podemos deshacernos de nuestra arraigada imagen del Gran Profesor, podremos comenzar a considerar imágenes diferentes de la buena docencia. Los profesores se comprometen con una multitud de actividades para ayudar a los estudiantes a aprender. Algunas de ellas son muy sorprendentes; surgen de concepciones de la educación que difieren marcadamente de la de dar clase Narrando. Cada una de ellas puede proporcionarnos un momento de reflexión. De cada una de ellas podemos aprender algo.

Por ejemplo, un colega mío habitualmente reúne a sus estudiantes para sesiones de discusión de tres o cuatro horas de duración. Los estudiantes discuten una obra literaria asignada, y Leon les escucha conversar. Su única «acción docente» durante las dos primeras horas o más es permanecer sentado a la mesa con sus estudiantes, escuchar atentamente lo que dicen, y reflexionar sobre lo que está oyendo. Mantiene un cua-



dero abierto delante de él y de vez en cuando escribe. Escuchando a sus estudiantes, espera mejorar su propia comprensión del libro, un libro que ha leído anteriormente muchas veces. Finalmente, cuando algo que ha oído estimula en él una nueva línea de razonamiento, interviene exponiendo esa línea. Si no escucha nada que le conduzca a nuevos razonamientos, permanece callado. Pero continúa escuchando con enorme atención, siempre alerta de un comentario que pueda incitarlo a hablar.

Para los estudiantes, tener un respetado profesor con autoridad escuchando con interés y concentración varias horas su conversación sobre un libro, sin decir palabra, puede resultar una experiencia intensa. Leon está convencido de que ésta es la mejor manera en que él puede enseñar literatura. También cree que la parte más importante de lo que hace recae en la escucha, no en lo que puede decir. Sin entrar en sus razones para mantener esta convicción, ni debatir si tiene o no razón, podemos ahora, confío, considerar intrigante la forma de enseñar de Leon. Puede que no la compartamos con él, pero podemos ver en su enfoque una posibilidad que merece ser tenida en cuenta. Si seguimos pensando que la docencia excelente es sólo magnífica Narración, no podemos considerar la convicción de Leon nada más que absurda.

Confío en que no la encontréis absurda. Incluso si os parece enigmática, espero que os deis cuenta de que la silenciosa atención que presta Leon, como mínimo, va a juego con una condición que es aplicable a muchas de vuestras experiencias de aprendizaje importantes: si estaba presente una profesora, estaba haciendo algo diferente de Narrar. Escuchar con atención también cumple una condición adicional: se hace con la boca cerrada.

#### DAR CLASE CON LA BOCA CERRADA

«Dar clase Narrando» es la frase que utilizo para evocar nuestras presunciones naturales, no sometidas a examen, sobre la docencia. La frase da por supuesto que el profesor enseña, básica y fundamentalmente, hablando, diciendo a los estudiantes lo que se supone que deben saber.

«Dar clase con la boca cerrada» es la frase que utilizo para convertir en problemáticas nuestras presunciones no sometidas a examen sobre la docencia. Intento con ella sugerir que hay más formas de enseñar bien además de las que están incluidas en nuestra imagen cultural del Gran Profesor. Si estamos dispuestos a conceder que dar clase con la boca cerrada es posible, entonces debemos considerar de nuevo lo que realmente se supone que es esa actividad que denominamos enseñar. A partir de esta puesta en cuestión, seremos capaces de construir una visión alternativa de la enseñanza. Y con esa base, podemos expandir y diversificar nuestras nociones de «docencia excelente». Hemos dejado de asumir que los buenos profesores son como buenos actores y que la mejor enseñanza conlleva poner en escena una gran actuación. Conocer en una fiesta a alguien que declara que «da clases en la universidad», deberá llevarnos a indagar con cierta curiosidad qué hace en su oficio, y no a asumir que ya lo sabemos.

Si le preguntamos, es fácil que nos proporcione algunos relatos o algunas descripciones concretas de lo que hace en clase. En lo que sigue, yo voy a hacer lo mismo. Cada capítulo de este libro representa un estudio de un caso concreto, un relato o una imagen corroborada de una situación de enseñanza —un conjunto de «circunstancias» que se pretende que produzca aprendizaje relevante en los estudiantes—. Intento que cada uno de los capítulos dé sentido al título del libro de una forma particular. Cada uno intentará ir enriqueciendo cada vez más su significado.

Para el final del libro, espero que mi frase «dar clase con la boca cerrada» haya sido explorada, ejemplificada, diversificada y profundizada lo suficiente como para dejar de parecer enigmática. «Dar clase con la boca cerrada» debería para entonces designar un enfoque de enseñanza fácilmente comprensible—además de una multitud de posibilidades concretas de dar clase—. Al acabar, confío en que le habremos dado las vueltas suficientes en nuestras cabezas a la frase del título, no sólo para haber transformado nuestra noción de lo que es buena docencia, sino incluso nuestro sentido de lo que puede significar el término mismo de «enseñanza».

## Dejar que hablen los libros

### LA PARÁBOLA

El corto relato que sigue, tomado del Evangelio de San Lucas, fue narrado por Jesús a sus discípulos. Su significado no es obvio, por lo que Jesús esperaba de ellos que aprendieran algo del relato.

Era un hombre rico que tenía un administrador a quien acusaron ante él de malbaratar su hacienda; le llamó y le dijo: «¿Qué oigo decir de ti? Dame cuenta de tu administración, porque ya no podrás seguir administrando». Se dijo a sí mismo el administrador: «¿Qué haré, pues mi señor me quita la administración? Cavar, no puedo; mendigar, me da vergüenza. Ya sé lo que voy a hacer para que cuando sea removido de la administración me reciban en sus casas».

Y convocando uno por uno a los deudores de su señor, dijo al primero: «¿Cuánto debes a mi señor?». Respondió: «Cien medidas de aceite». Él le dijo: «Toma tu recibo, siéntate enseguida y escribe cincuenta». Después dijo a otro: «Tú, ¿cuánto debes?». Contestó: «Cien cargas de trigo». Dícele: «Toma tu recibo y escribe ochenta».

El señor alabó al administrador injusto porque había obrado astutamente.

Considerado un gran maestro incluso por los que no son cristianos, Jesús a menudo enseñó por medio de parábolas —relatos breves preña-

dos de significado oculto—. Los Evangelios están repletos de parábolas y, como se introducen frecuentemente en los sermones dominicales, permanecen en circulación.

Las parábolas no son propiedad exclusiva de los cristianos. Los rabinos jasidas de la Europa del este del siglo XVIII también gustaban de relatarlas. Aquí hay una parábola jasidista, relatada por Martin Buber.

Un jasida del rabino de Lublin ayunó en una ocasión desde un sábado hasta el siguiente. El viernes por la tarde comenzó a sufrir una sed tan terrible que creyó que moriría. Vio un pozo, se dirigió a él, y se dispuso a beber. Pero inmediatamente cayó en la cuenta de que sólo le restaba resistir una hora más, y que si no era capaz de hacerlo echaría a perder el esfuerzo de toda la semana. No bebió y se apartó del pozo. En ese momento le invadió un sentimiento de orgullo por haber superado esta difícil prueba. Cuando fue consciente de ello, se dijo a sí mismo: «Mejor que vaya y beba antes de permitir que mi corazón sea presa del orgullo». Volvió al pozo, pero justo cuando se inclinaba para sacar agua, se dio cuenta de que la sed había desaparecido. Ya en sábado, entró en la casa de su maestro. «¡Batiburrillo!», le llamó el rabino conforme cruzaba el umbral.

Las parábolas no son exclusivas de Occidente. La literatura budista zen contiene muchas parábolas. Aquí hay una (ligeramente modificada) de la colección *Zen* [*Zen Flesh, Zen Bones*].

Una hermosa muchacha japonesa, cuyos padres eran dueños de una tienda de alimentos, vivía cerca del maestro zen Hakuin. De repente, sin previa sospecha, sus padres descubrieron que estaba encinta. El hecho enojó a sus padres. No quiso confesar quién era el padre, pero tras mucho acoso señaló finalmente a Hakuin. Encolerizados, los padres fueron a ver al maestro. Todo lo que él dijo fue: «¿De veras?».

Después de que naciera el niño, lo llevaron a Hakuin. Para entonces había perdido su reputación, lo que no le preocupó, y cuidó exquisitamente a la criatura. Un año más tarde, la muchacha no pudo soportarlo por más tiempo y dijo la verdad a sus padres: el padre auténtico era un muchacho que trabajaba en el mercado del pescado.

La madre y el padre de la muchacha fueron inmediatamente a ver a Hakuin para solicitar su perdón, disculparse finalmente y recuperar al niño. Hakuin los atendió de buena gana y al devolverles el niño, todo lo que dijo fue: «¿De veras?».

Las culturas nativas enseñan también narrando relatos llenos de intención. La parábola es una herramienta docente que abarca todas las culturas y épocas (la popularidad actual de los libros de los que he tomado prestadas las parábolas anteriores da cuenta de su uso presente). ¿Qué hay en las parábolas que logra fascinarnos, y por qué algunos de los más grandes maestros de nuestro mundo han confiado en ellas?

Las parábolas tienen tres características en común. La primera es que son relatos breves que nos presentan personas concretas actuando en situaciones concretas. La segunda, al menos en el contexto de su narración, es que parecen profundas; parece que contienen en su interior —esperando a ser liberada— alguna porción crucial de sabiduría o conocimiento. La tercera es que son un tanto opacas, no entregan su tesoro con facilidad. A los relatos de animales de Esopo los denominamos «fábulas» en lugar de «parábolas» debido a que lo esencial es obvio, e incluso en el caso de que te lo pierdas, la «morableja» se explica sencilla y detalladamente y es añadida al final (muchas de las parábolas de Jesús también parecen muy obvias, pero es patente que la mayor parte de su audiencia no comprendía su significado).

#### APRENDER DE LAS PARÁBOLAS

Tomadas juntas las tres características de las parábolas, revelan la razón de por qué son herramientas efectivas de enseñanza. Su concreción, especificidad y organización narrativa cautivan nuestra atención. Su profundidad —lo que parece que quieren decir más allá del relato mismo— atrapa nuestro intelecto. Queremos imaginarnos lo que la historia está «intentando decirnos». Por tanto, empezamos por considerarla atentamente. Su opacidad —lo que hace que se resista a ser fácilmente descifrada— nos proporciona materia para la reflexión. Esta dificultad



se muestra especialmente útil para nuestra mente. Por ello estos relatos breves se convierten en problemas por resolver.

¿Por qué elogia el maestro a su administrador por liberar a sus deudores de parte de su deuda? ¿Por qué está el rabino descontento con el jasida? ¿Por qué no niega el maestro zen las falsas acusaciones que levantan en su contra? Y ¿por qué acepta tan de buen grado al niño, para más tarde devolverlo tan de buena gana? Tras escuchar estas historias, me tienta plantearme estas preguntas. En verdad, tengo que hacer un esfuerzo enorme para no contemplarlas, y si las tomo en consideración, descubriré nuevas preguntas que bien ocuparán el lugar de mis preguntas iniciales o bien las completarán (por ejemplo, ¿por qué el rabino ridiculiza al jasida llamándole concretamente «batiburrillo»? ¿Y cuál es el significado exacto de la expresión «¿De veras?» que repite Hakuin por dos veces?).

Si empiezo a considerar estas preguntas, a formular posibles respuestas para ellas, a confrontar estas respuestas con mi experiencia y el texto de los propios relatos, acabo de embarcarme en un proceso de aprendizaje. He puesto mi mente a trabajar para aumentar mi comprensión del mundo en el que vivo. Si llego a una conclusión capaz de iluminar mi vida, entonces habré aprendido algo importante. Puede que incluso cambie mi forma de vivir.

He escogido estas tres parábolas porque las encuentro interesantes y misteriosas. No pretendo haber capturado su sabiduría, y no os las voy a resolver. Pero os diré lo que he «sacado» de una de ellas.

La primera vez que leí la historia zen fue hace unos veinte años y ya nunca la he olvidado. Me ha acompañado desde entonces. He concluido que lo más importante de ella es que sugiere que una persona puede tratar a otras con compasión, puede criarlas y cuidarlas, sin llegar a sentirse ligado a ellas. La historia, me parece, insiste en que ésta es la *mejor* manera de relacionarse con otras personas.

Como esposo y padre, encuentro esta idea increíble; incluso creo que es poco recomendable. Aun así, la parábola se las arregla para que parezca interesante, incluso prometedora. Y lo que pienso ahora de ella es que la actitud de Hakuin hacia el niño no es muy diferente de mi propia actitud hacia mis estudiantes. Por ello la parábola sigue acompañán-

dome. Continúo meditando sobre sus misterios. No puedo decir que ha cambiado mi vida, pero mi vida aún no ha terminado.

Pongamos por caso, como hipótesis, que he aprendido algo de esta parábola. ¿Quién me ha enseñado? ¿Fue el monje zen que escribió la historia originalmente, o quizás el editor que compiló los relatos y los publicó? Pero ninguna de estas personas estaba presente para ayudarme a aprender. ¿Cómo podría considerarse ninguna de ellas maestro mío excepto en un sentido puramente simbólico? ¿Tiene más sentido considerar a la propia parábola como mi maestro?

En cierto sentido sí: es la parábola la que ha acaparado mi atención, provocado mi reflexión y permanecido conmigo desde que la aprendí. Pero, por otra parte, es absurdo llamar a la parábola mi maestro, ya que la parábola no es un humano. No es más que unos signos en un papel o un sonido en el aire; carece de capacidad propia.

No hay razón alguna por la que no podamos tomarla en ambos sentidos. Aquí está funcionando una colaboración. Un monje zen anónimo (con la ayuda del editor del libro) pone ante mí el texto de la parábola. Pero su función docente termina aquí. Si al final me enseña algo, es sólo por atraer mi atención hacia la historia. De ahí en adelante, es el relato el que se supone que instruye.

Pero el relato no puede enseñar por sí mismo. El propio relato es inerte. El lector del relato también debe colaborar. Tiene que aportar curiosidad intelectual por la historia, y tiene que invertir un tiempo tomándola en consideración.

En algunos casos la colaboración del lector y del narrador de la historia puede ser suficiente. Pero la mayoría de los lectores de este libro no pondrá mayor interés en una de esas parábolas y seguirán por sí mismos aprendiendo del libro. Ya tenéis bastante trabajo para perder vuestro tiempo y vuestras fuerzas. La parábola sola no puede convenceros para seguir cargando con ella. Y yo tampoco puedo, ya que no estoy presente con vosotros. Y tampoco pueden Martin Buber, Jesús o el monje, por la misma razón.

Puede hacer falta que otro ser humano *esté* presente para provocar que aprendas. Supón que estás en una clase de estudios religiosos con otros adultos en una iglesia, sinagoga o templo budista del vecindario.



Tu maestro te pide que leas una de estas parábolas, que escribas un artículo breve sobre lo que ha significado para ti, y luego discute contigo tu artículo. En ese momento tenemos un trío de factores crucial en el entorno de aprendizaje: la parábola, el estudiante y un profesor de carne y hueso. Podemos fácilmente enriquecer el escenario añadiendo un cuarto factor frecuente: otros estudiantes. En este caso, el maestro conducirá una discusión en clase sobre el significado de la parábola después de que los estudiantes hayan escrito sus artículos por separado.

Si consideramos frecuente este escenario, asumamos que algunos de los estudiantes aprenden algo. Basándonos en nuestra concepción original de que la enseñanza trata de *crear aquellas circunstancias que producen aprendizaje en terceras personas* (ved el Capítulo 1), podemos entonces concluir que alguna enseñanza ha tenido lugar. No necesitamos debatir quién ha sido responsable de la enseñanza (la parábola, el maestro, o incluso los otros estudiantes), porque ya hemos llegado al acuerdo de que la instrucción resulta de una colaboración. Pero debemos subrayar tres cosas: (1) la parábola no enseña Narrando, propone un problema atractivo para ser resuelto; (2) los estudiantes no aprenden escuchando, aprenden enfrentándose activamente al problema; (3) si los estudiantes aprenden enfrentándose activamente al problema, entonces, con mucha probabilidad, el profesor no enseña Narrando; muy posiblemente no explica el significado de la parábola a los estudiantes para resolverles el problema; si toma sus explicaciones de la misma esencia de la parábola, mantiene la atención lejos de él mismo y sobre el texto, proporciona un formato en el cual los estudiantes pueden progresar y sugiere tareas que, una vez realizadas, es fácil que aflojen el nudo del significado de la parábola.

#### DEJAR QUE HABLE LA PARÁBOLA

En lo que concierne a la comprensión del profesor en esta situación, hay dos posibilidades. Puede pensar que comprende la parábola o puede saber que no. En cualquier caso, puede ser un profesor eficaz. No tiene que desentrañar el significado de la parábola para resultar útil a sus estu-

diantes. Puede que incluso sea todavía mejor si no lo hace, ya que así no estará tentado de hurtar a los estudiantes la contienda que les pertenece.

Si estima que ha comprendido el significado de la parábola, debería tener cuidado de no comunicárselo a sus estudiantes por dos razones: (1) estas historias han existido durante siglos, nunca han sido resueltas definitivamente y uno de sus estudiantes puede descubrir una interpretación de la parábola más satisfactoria que la suya; transmitir su propia explicación puede evitar que tenga lugar este importante acontecimiento; (2) si las personas aprenden lo que la parábola tiene que enseñar contándoles su significado, ¡la parábola nunca habría sido inventada por primera vez! *La existencia de la parábola como herramienta de enseñanza implica que determinadas cosas pueden enseñarse solamente si las descifra uno mismo*. Por ello el profesor deberá enseñar con la boca cerrada. Puede hablar para guiar a sus estudiantes en sus actividades de aprendizaje, pero debe «dejar que hable la parábola».

Me he explayado extensamente con las parábolas debido a que reducen y simplifican un proceso de enseñanza que puede resultar más prolongado y mucho más complejo con algunos libros. Ya que mi interés no es la enseñanza de la sabiduría espiritual o religiosa, sino más bien el tipo de enseñanza que es más propio de nuestros institutos y facultades, no me interesan las parábolas en sí mismas; pero proporcionan una narración ejemplar: lo que hemos aprendido examinándolas podemos transferirlo a la enseñanza con otros tipos de materiales.

#### ENIGMAS Y PARADOJAS

Antes de que pase a los libros, el sujeto principal de este capítulo, dejadme que diga unas palabras específicamente sobre la enseñanza de las matemáticas y las ciencias. Para el tipo de aprendizaje que se centra en los números o en el mundo físico en lugar de en las relaciones humanas, existe algo muy parecido a la parábola: el enigma, la paradoja o los problemas que causan perplejidad. El ejemplo siguiente trata algunos conceptos elementales de física. Después de leerlo, tómame un momento para reflexionar sobre él.

Un canario reposa erguido en el fondo de una gran vasija de vidrio sellada y puesta sobre una balanza. El pájaro echa a volar en el interior de la vasija. ¿Qué ocurre con la lectura de la balanza? Da una explicación.

Puede que no denominemos parábola a esta pregunta que causa perplejidad, pero tiene características muy similares a las mismas tres propias de las parábolas: (1) aunque tiene una estructura narrativa excesivamente reducida para decir que es un relato, es, al igual que un relato, concreta y atrayente; (2) puede que carezca del aroma de la sabiduría, pero claramente tiene una respuesta, y es suficientemente intrigante para que nos pique la curiosidad; (3) por último, no entrega fácilmente su tesoro; es un desafío. Siempre que excluyas a los físicos de profesión, plantear esta cuestión en casi cualquier grupo de adultos puede generar una viva y animada discusión.

Casi todo lo que hemos discutido acerca de cómo enseña la parábola puede aplicarse también al enigma. El enigma puede provocar aprendizaje por sí mismo, pero es más fácil que enseñe de forma efectiva si colabora con un profesor de carne y hueso y con un grupo de estudiantes que puedan hablar entre sí. Un profesor que enseña según «la esencia del enigma» no proporcionará la respuesta, ni dará una clase magistral sobre las razones de que la respuesta sea la que es, ni tampoco hurtará a los estudiantes oportunidad alguna de que la encuentren por sí mismos. Permanecerá al fondo y dejará que sea el enigma el que hable.

He señalado la similitud estructural entre enigmas y parábolas para enfatizar que la discusión que sigue, si bien se centra en la enseñanza de las humanidades, puede aplicarse (con alguna modificación) al aprendizaje de las ciencias sociales y naturales y de las matemáticas (ved el Capítulo 6 para una explicación más extensa). Pero dejadme también advertir que no se pretende presentar ninguno de los ejemplos de enseñanza que se discuten en este libro como un modelo docente universal. De ninguno se dice que sirva por sí solo para la enseñanza, ni siquiera de una única asignatura y, sin duda, tampoco se pretende de ninguno que resulte suficiente para la enseñanza de todas ellas.

## ENSEÑAR CON GRANDES LIBROS

Una gran obra de la literatura como *Los hermanos Karamazov* te zambulle en un mundo diferente al tuyo, si bien a la vez se asemeja a tu mundo en algunos aspectos importantes. El libro despliega unas preguntas desconcertantes que causan interés. En *Los hermanos Karamazov* algunas de estas preguntas se formulan de forma explícita. Por ejemplo, el capítulo «El Gran Inquisidor» pregunta si recibir el don del libre albedrío resulta en la aniquilación de la felicidad de la vida humana. En otros libros las preguntas son implícitas, se leen entre líneas. Sin embargo, son vitales para la fuerza del libro. Y un gran libro ofrece sus preguntas de manera que son difíciles de evitar. Ya sea una novela, un poema o una pieza teatral, la obra propondrá sus preguntas de forma clara, a menudo dramática; las hará convincentes. Seremos invitados a participar en la refriega y responder.

Las tres características de las parábolas se aplican también a las grandes obras de la literatura. Los grandes libros son claros y atractivos, profundos; y son opacos, precisan dedicación para ser comprendidos. Pero en lugar de plantear un problema, un gran libro formula secuencias de problemas relacionados, o problemas que anidan en el interior de otros problemas. No podemos concentrar todas nuestras energías en un nudo específico; en lugar de ello debemos localizar los distintos nudos, averiguar las relaciones de unos con otros, y pensar en ellos tanto separadamente como en conjunto. Nos enfrentamos a un proceso más complejo de resolución de problemas, pero en esencia no hemos abandonado el mundo de la parábola.

Por tanto, un profesor hará bien asignando como tarea de lectura *Los hermanos Karamazov* y dejando que los estudiantes se enfrenten directamente con el libro. Puede hacer lo mismo con muchas grandes obras de la literatura, y también de la filosofía y de la historia. Si nos detenemos a considerar una de ellas con cierto detalle, y algunas otras más sucintamente, llegaremos a ver por qué los profesores no necesitan colocarse entre sus estudiantes y el libro. Pueden permanecer a un lado y confiar en que el libro despierte las mentes de sus estudiantes. A mejor libro, más puede el profesor mantener su boca cerrada.



Pero no debe quedarse en el fondo sin hacer nada. Debe proporcionar contexto y actividades que ayuden a sus estudiantes a prestar una atención cuidadosa al libro, aprender lo necesario acerca de su ubicación y lenguaje, responder activamente a sus perplejidades y contar con todos a la hora de comprender el sentido de la trama. «Dar clase con la boca cerrada» no implica pasividad en el profesor; exige de los profesores diversas *clases* de actividades. Examinando la manera en que los grandes libros fomentan el aprendizaje, debemos ser conscientes de que hay muchas formas en las que los profesores podemos ayudar a los estudiantes a leer esos libros con esmero y a introducirse en profundidad en las conversaciones que engendran su lectura (en los Capítulos 3 al 8 encontraréis numerosos ejemplos).

A continuación consideraré seis ejemplos, uno de ellos extensamente. No los he elegido al azar o casualmente, todos son grandes obras literarias. Cuando sugiero que una forma de dar clase con la boca cerrada es dejar que hablen los libros, no quiero decir que cualquier libro antiguo pueda hacerlo. La mayoría de los libros no contienen suficientes cosas profundas que decir, por lo que no «hablan» de manera suficientemente interesante como para que un profesor se pueda apoyar tan decididamente en ellos. Es necesario encontrar libros excepcionales.

#### LA *ILÍADA*, DE HOMERO

La *Iliada* es un extenso poema épico que tiene sus raíces en la tradición oral de narración de historias; es la obra escrita más antigua que conservamos del mundo de la Grecia clásica. La *Iliada* describe una serie de sucesos que duraron unas dos semanas durante el noveno año de la guerra de Troya.

La guerra de Troya fue iniciada por los griegos contra Troya para recuperar a Helena, reina de Esparta y esposa del rey Menelao. Helena se había dejado secuestrar y conducir a Troya por un príncipe troyano para vivir allí como su esposa. Grecia estaba formada en esa época por un conjunto de pequeños reinos, cada uno de ellos del tamaño de una ciudad o una isla, independientes y autónomos, gobernados por su pro-

pio monarca; Menelao era uno de esos reyes. Su hermano, Agamenón, era otro, al igual que lo eran Odiseo y Aquiles, por nombrar sólo unos cuantos héroes griegos.

Después de que Helena fuera secuestrada, Agamenón reunió un ejército entre los reinos griegos y navegó hasta Troya (localizada en la costa de lo que hoy es Turquía). Su «ejército» estaba compuesto en realidad de muchos ejércitos independientes, cada uno de ellos conducido por su propio rey. Así, Odiseo comandaba los de Ítaca, Menelao los espartanos y Aquiles los mirmidones, mientras que Agamenón, además de liderar a los de Micenas, también comandaba al resto de reyes. O al menos así lo intentó; su dificultad para conseguirlo es de lo que trata toda la *Iliada*.

Cuando comienza la *Iliada*, la guerra hace ya nueve años que dura. Aunque los griegos eran superiores en armas a los troyanos, todas las victorias en el campo de batalla culminaban con la retirada de los troyanos tras las infranqueables murallas de la ciudad; no importaban los éxitos de los griegos en los campos de batalla extramuros de Troya, ya que esos éxitos no los acercaban a Helena, resguardada en el interior de la ciudad.

Uno puede preguntarse por qué los griegos lucharon durante nueve años en esas condiciones. La respuesta es que Helena no era más que uno de los premios por los que peleaban: el pretexto de la guerra, pero no el único incentivo. Los griegos también luchaban por los valiosos premios de la gloria y el botín. La gloria la obtenían mediante victorias en combates individuales cuerpo a cuerpo contra ilustres aristócratas troyanos (la mayor gloria posible llegaría al matar al mejor de los guerreros de Troya, Héctor). El botín procedía de incesantes saqueos de los pueblos y aldeas colindantes, así como de las armas y armaduras de las que despojaban a los troyanos vencidos, y de la riqueza obtenida de los rescates por los prisioneros de guerra. Además de la riqueza material, su botín consistía también en mujeres arrebatadas a los pueblos conquistados y tomadas como concubinas.

Criseida, la hija de un sacerdote distinguido de Apolo, había sido capturada por Agamenón. Al empezar la historia, Agamenón es obligado a devolver a Criseida a su padre para poner así fin a una peste provocada por Apolo en sus ejércitos. Agamenón no se queda satisfecho

deshaciéndose de su premio. Concede devolverlo sólo debido a que sus reyes aliados insisten en que lo haga, pero, como un niño malcriado, compensa su pérdida con el deseo repentino de un trofeo de guerra equivalente que pertenezca a un compañero aliado. Desafortunadamente para los griegos, elige al compañero equivocado —el gran guerrero Aquiles—. Exige de Aquiles que le entregue a su recién conseguida concubina, Briseida. Insultado y ultrajado, Aquiles está a punto de empuñar su espada y matar a Agamenón. Finalmente, cede, entrega a Briseida, pero a la vez decide indignado retirar a su ejército de la guerra. Sale bramando de la tienda de Agamenón, y jura que no volverá a la lucha ni aunque a los griegos les ocurran las cosas más terribles. «Y tu corazón en el pecho romperás, porque con el mejor aqueo fuiste injusto», le dice a Agamenón.

La *Iliada* prosigue relatando las consecuencias devastadoras de la retirada de Aquiles de la guerra. Mientras los troyanos están haciendo una carnicería de los griegos e intentando quemar sus naves, Aquiles está arrellanado en su tienda, disfrutando de la compañía de su querido amigo Patroclo, tocando el laúd y cantando canciones. Tras enormes estragos, Agamenón cede e intenta conseguir que Aquiles cambie de opinión manifestándole la injusticia del agravio que le hizo. Pero aun a pesar de las disculpas, de la devolución de su concubina y de bastantes cosas más, Aquiles sigue sin querer luchar. Sólo después, cuando Héctor mata a Patroclo en el campo de batalla, se enfurece Aquiles y finalmente toma parte en la guerra. Esta vez su furia arremete contra Héctor, al que finalmente humilla y mata.

### ¿La *Iliada* ensalza la guerra?

La *Iliada* es rica en drama, pasión, dolor y alegría. Después de leerla, uno se queda con numerosas preguntas. Una lista de asuntos suscitados por el texto (que fluye por más de 500 páginas en la traducción de Fernando Gutiérrez; Barcelona, Planeta, 1980) resultaría muy larga. En vez de intentar hacer esa lista, voy a singularizar únicamente dos cuestiones que plantea el poema. Quiero así ilustrar lo que puede significar «dejar que hable el libro» cuando el libro en cuestión es la *Iliada*.

La pregunta más insistente para mí, la que sencillamente soy incapaz de evitar, es si el poema ensalza la guerra, o si, por el contrario, presenta el más convincente de los argumentos en *contra* de la guerra. Esta cuestión me presiona por sí misma, ya que el poema parece hacer ambas cosas a la vez, y las dos con tremenda fuerza.

Cuando he dicho que los griegos fueron a Troya para ganar la gloria, no he hecho justicia a esta motivación. La búsqueda de gloria en la batalla domina la *Iliada*. Soldados aristocráticos se buscan unos a otros en el campo de batalla, se interrogan sobre su identidad y genealogía, y se lanzan insultos en una guerra verbal prácticamente ritual antes de proceder a derribarse de forma cruenta. Homero no nos ahorra ninguno de los detalles de estos encuentros y los presenta de manera que parecen interminables; jamás se cansa de contar los combates personales entre dos individuos, uno griego y otro troyano, ya que en esos encuentros es donde se encuentra el significado de la guerra antigua. Lo que ocurre en esos momentos es lo que hace que la guerra sea *memorable*, merecedora de ser narrada como una historia muchos siglos después.

En algunos encuentros el guerrero troyano sale victorioso, en otros el griego. Eso no parece importarle a Homero. Lo que a él le importa es la lucha misma: el enfrentamiento de carácter contra carácter, destreza contra destreza, la fuerza de la pasión, la necesidad de vencer, las reivindicaciones, la gloria ganada o perdida, el *nombre* que un hombre se construye derrotando a algún otro con nombre honorable.

No hay duda de que el poema ensalza la guerra. Escuchad a Héctor cuando se reúne con los troyanos aliados observando cómo retiran del campo de batalla al herido Agamenón.

«Licios, teucros y dárdanos que combatís cuerpo a cuerpo, recordad vuestro ardiente valor y sed hombres, ¡oh amigos! El guerrero más bravo se ha ido, y ya Zeus el Cronida la victoria me otorga. Lanzad los caballos solípedos contra los fuertes dánaos y así lograréis grande gloria.

Dijo, y estimuló la bravura y el ánimo en todos. Igual que un cazador a los perros de blancos colmillos,



cuando ve un jabalí montaraz o un león, los azuza,  
 así contra los hombres aqueos lanzó a los troyanos  
 Héctor, hijo de Príamo, el émulo de Ares funesto.  
 Se abrió paso, alentando, entre los que luchaban delante  
 y cayó en la batalla lo mismo que cae la tormenta  
 repentina y revuelve las ondas del ponto violáceo.  
 ¿Quién fue el hombre primero y el último a quienes dio muerte  
 Héctor, hijo de Príamo, cuando le dio Zeus la gloria?  
 El primero fue Aseo y siguiéronle Autónoo y Opites,  
 Dólope, hijo de Clitio, Agelao, y con ellos Ofeltio  
 Oro, Esimno y también mató a Hipónoo el valiente.  
 Mató a tales caudillos y a muchos guerreros del pueblo.»

Fijémonos en el énfasis que pone en los nombres de los aristócratas guerreros griegos vencidos. Cada uno de ellos es un individuo importante; el nombre que distingue a cada uno es una añadidura más a la gloria de Héctor. Y algo importante, cada hombre muerto queda inmortalizado al quedar incluido su nombre en el poema de Homero.

El poema está repleto de descripciones como la que acabo de presentar. Homero nos coloca en el campo de batalla junto a esos guerreros y nos hace sentir lo que les conmueve. Podemos odiar personalmente la violencia, pero cuando oímos las palabras de Héctor reuniendo sus tropas como una jauría, cuando sentimos la clase de gloria personal que puede obtener un valiente guerrero, comenzamos a entender la ancestral atracción humana por la guerra.

Pero si la *Iliada* glorifica la guerra, revela de la misma forma su horror y falta de sentido. Consideremos este pasaje:

Meges hizo morir a Pedeo; era un hijo bastardo  
 de Antenor, a quien Teano divina crió con ternura  
 como a sus propios hijos, que así complacía a su esposo.  
 El Filida, el famoso lancero, atacando de cerca,  
 fue a clavarle en la nuca la lanza afilada, y el bronce  
 le cortó la raíz de la lengua y salió por los dientes.  
 Y mordiendo aquel bronce tan frío cayó sobre el polvo.

Descripciones así aparecen una y otra vez en el poema. En unas pocas líneas, y al mismo tiempo que ensalza la victoria del vencedor, Homero nos obliga a sentir el miedo del vencido.

Nos enfrentamos a la implacable brutalidad del asesinato con violencia. No hay muertes limpias en la *Iliada*. Todas y cada una son anatómicamente vívidas y psicológicamente repulsivas («en su frente clavó la agudísima lanza/ que no fue detenida por el duro casco de bronce,/ porque lo atravesó, dio en el hueso, lo hirió en el cerebro/ y el guerrero cayó cuando éste sobre él se lanzaba»). La lectura estremece. Homero no nos permite engañarnos ni por un minuto sobre la naturaleza de la muerte en la guerra. No nos ofrece muertes fáciles; coloca la sangre derramada justo ante nosotros. Incluso cuando glorifica la guerra, es despiadadamente honesto acerca de lo que está glorificando.

Y eso no es todo. Nos obliga a enfrentarnos al horror físico de hombres despedazándose unos a otros con toscas armas metálicas; también nos obliga a sentir el dolor de la madre por la pérdida de su hijo; el lamento del joven por una vida extinguida prematuramente; la aflicción de la esposa por un esposo fallecido que nunca volverá para encontrarse con su hijo recién nacido; la angustia del padre que pierde dos hijos de una vez («y a los dos mató y arrancó la dulcísima vida/ y al anciano con ello causó llanto y penas amargas/ porque no los podía acoger al volver de la guerra/ y después sus parientes, entre ellos, partieron sus bienes.»).

Homero comprime estas descripciones de la muerte de forma tan efectiva que lo sentimos todo a la vez: la emoción de la gloria ganada al quitar una vida, el horror de la pérdida de una vida arrancada, el placer de la destreza del lancero, el dolor de la destrucción infligida por la lanza. Una y otra vez, las contradicciones en el corazón de la guerra se convierten en realidad conforme leemos, y no se resuelven por ellas mismas.

#### *Lo que la Iliada enseña sobre la guerra*

La *Iliada* no nos enseña que la guerra es buena, ni tampoco que la guerra es mala. Enseña ambas cosas a la vez. No predica una u otra pro-

puesta: presupone ambas, y prosigue haciendo de ellas una realidad inevitable para sus lectores. Aun así cada una de estas propuestas puede parecer que contradice terminantemente a la otra. ¿Cómo podemos entonces aceptar ambas?

Éste es uno de los asuntos profundos que la *Iliada* pone ante nosotros. El poema nos invita a sopesarlo, a abrir una línea de investigación sobre él. Nos motiva a discutir el asunto con nuestros amigos, a considerarlo en el contexto de nuestra propia vida y de la época actual, a examinar nuestras respuestas ante la cólera, la violencia y la muerte.

La *Iliada* no proporciona respuesta a esta pregunta, no da fácil salida. Lo que sí nos ofrece es una educación. Podemos educarnos a nosotros mismos tomándonos seriamente la pregunta y comprometiéndonos con otras personas a perseguirla.

Si así lo hacemos, podemos descubrir otras preguntas inevitables que surgen conforme avanzamos. Seguir las puede ayudarnos en nuestra indagación original. O una búsqueda nueva puede hacer que la original devenga obsoleta. En último término, podemos llegar a obtener nuestra propia respuesta a la confusa actitud del poema frente a la guerra.

Si llegamos a una respuesta que sea leal tanto al texto como a nuestra experiencia, entonces habremos aprendido algo importante en nuestro estudio de la *Iliada*. Habremos profundizado en nuestra percepción del mundo humano que habitamos. Habremos dado un paso en nuestra educación.

Un profesor puede ayudarnos a responder a la *Iliada* proporcionándonos formatos útiles para la discusión en el aula, encomendándonos ensayos que nos obliguen a articular nuestro pensamiento de manera clara y rigurosa, indicándonos lecturas iluminadoras sobre otras guerras, y de muchas otras formas. Pero un profesor no será capaz de responder a las preguntas de la *Iliada* por nosotros. Un profesor que intente hacerlo sólo se convertirá en un obstáculo para nuestra educación. Y un profesor que piense que entiende la auténtica realidad sobre la guerra es difícil que sea capaz de ofrecernos con sus propias palabras algo capaz de rivalizar con las que Homero nos ha ofrecido ya sobre este asunto. Lo mejor que puede hacer es poner a nuestro alcance la *Iliada* y «dejar que hable Homero».

### *Un silencio revelador*

El primer asunto que he tratado surge de una cualidad que impregna la totalidad del poema: la forma en que Homero describe la guerra. El segundo asunto, por el contrario, surge de un momento preciso de la narración, y de un silencio revelador.

Recordemos que cuando Agamenón se da cuenta de que no puede tener éxito sin Aquiles, intenta persuadirlo de que olvide el motivo de rencor. En el Canto IX de los veinticuatro cantos de la *Iliada*, Agamenón envía tres emisarios a la tienda de Aquiles para pedir disculpas y ofrecerle copiosa recompensa por la ofensa: siete trípodes de oro que desconocen el fuego, diez talentos y siete calderas brillantes, doce vigorosos caballos, siete mujeres «muy diestras en bellas labores», y a su misma querida Briseida, acompañada del solemne juramento de Agamenón de que «jamás a su lecho subí ni me he unido con ella tal y como entre mujeres y hombres costumbre es hacerlo». Además, Agamenón ofrece muchísimo más que será entregado después de la victoria ante Troya. Cada uno de los tres delegados también hace su propia y sentida súplica personal. Por el bien de todos, Aquiles debe volver a empuñar su espada.

En ese momento, los lectores esperan que Aquiles se quede encantado: «ha dado una lección a Agamenón», ha conseguido su venganza, y el mal que se le ha hecho va a ser completamente reparado. No podemos imaginarnos que Aquiles se niegue. Después de todo, ha ido a Troya a luchar, a conseguir traer de vuelta a Helena, y a conseguir gloria eterna. No puede conseguir ninguno de estos objetivos sin volver a la batalla. Sus más profundos motivos originales, la razón que le asistía en el trato equivocado que le habían dado, las múltiples satisfacciones ofrecidas por Agamenón, y las persuasivas súplicas de sus amigos, todo junto parecía no dejar duda alguna sobre la desaparición de los motivos que le podrían impedir regresar a la guerra.

*Y aun así rehusa.* Nadie en el ejército griego podría quedarse más perplejo con esta respuesta de lo que nosotros mismos quedamos cuando la leemos. Para empeorar las cosas, Aquiles no da razón alguna de su rechazo. Hace una serie de parlamentos en respuesta a los emisarios, pero nada dice en estos parlamentos que sirva para explicar su persis-



tente rechazo a luchar. Se limita a reiterar su agravio original y a volver a expresar su cólera inicial. Incluso nos quedamos preguntándonos si él mismo sabe de las razones para su actual rechazo. Su respuesta es tajante, sin ambigüedad alguna y firme.

*¿Por qué Aquiles rechaza la lucha?*

¿Por qué, en este momento y en estas circunstancias, Aquiles persiste en su rechazo a la lucha? No puedes leer la *Iliada* sin hacer un aspaviento ante esta pregunta. Y el poema no proporciona respuesta alguna. Puedes leer el pasaje una y otra vez, puedes leer de tirón los siguientes quince cantos hasta acabar el libro, y aun así no hallarás respuesta alguna. Sólo descubrirás las circunstancias que llevan a Aquiles a cambiar de opinión por un estallido pasional (la muerte a manos de Héctor de su más querido amigo, Patroclo).

Pero si bien no puedes evitar la pregunta, y no puedes responderla con facilidad, tampoco puedes dejarla a un lado. El poema pone tanto interés en la importancia de esta pregunta como seguramente lo hace en evitar responderla.

La *Iliada*, recordemos, trata de la cólera. Su primera línea anuncia este tema («Canta, diosa, la cólera aciaga de Aquiles Pelida»). La *Iliada* proporciona un agudo análisis de la necesaria, si bien inestable, relación entre la cólera y la guerra: esta conexión problemática es vivida en la figura del guerrero encolerizado que no quiere luchar, un enigma que no podemos ignorar.

*«Canta, diosa, la cólera aciaga»*

Una sociedad guerrera como la de los griegos tenía que dar gran importancia a la cólera debido a que era precisamente la cólera la que alimentaba las pasiones de los hombres y la que los conducía a la lucha. El comandante de cada uno de los ejércitos (como muestra Homero en el poema) tenía que encender la cólera en sus hombres para sacar de ellos su mejor capacidad de lucha. En una época de tecnología mínima, estrategia militar simple y formas convencionales de combate, el enaltecimiento del espíritu de sus guerreros por medio de la arenga y el ejemplo era la tarea más importante de un comandante.

Un hombre con un temperamento violento, como Aquiles, podía convertirse en un guerrero perfecto. Y así fue, siempre que su cólera sobresaliente se mantuviera enfocada sobre sus enemigos. Pero la cólera no es una pasión sencilla de controlar. Un hombre de cólera fácil puede tan pronto enfurecerse con un amigo como con un enemigo. Puede incluso volverse contra su propio comandante. Y un hombre que se enfrenta a su comandante no resulta un buen soldado. Un ejército compuesto desde el mando de hombres enfurecidos e impredecibles no se distingue por su cohesión. No es el tipo de ejército que a uno le gustaría comandar.

La *Iliada* nos revela la relación inquietante entre el arte de la guerra que triunfa (según los cánones de la antigüedad) y la emoción sobre la que descansa, y este conocimiento no nos permite dejar a un lado la cuestión de por qué Aquiles rechaza volver a la lucha tras las generosas ofertas y persuasivas súplicas del Canto IX.

*Un testigo de la guerra*

El inicio del relato no sólo describe los hechos que enfurecen a Aquiles, sino también la infantil calidad de su cólera: insultado por Agamenón, Aquiles «recoge sus canicas y se va a casa». Más tarde, suplica y consigue de su madre, Tetis, una diosa menor bien relacionada con Zeus, que intervenga ante los dioses principales que entre bastidores están influyendo en la guerra. Ante el afán de Aquiles, ella suplica a Zeus que invierta la marcha de la guerra y la ponga en contra de los griegos, de forma que la retirada de Aquiles acabe siendo terriblemente lamentada. Y Zeus, que siempre mostró cierta debilidad por Tetis, accede. La guerra cambia de signo, los troyanos empiezan a dominar y los griegos sufren muerte, devastación y desmoralización.

Aquiles ha hecho todo lo que ha podido para asegurarse de que quien le causó tormento sea castigado. Pero inadvertidamente ha ocasionado un sorprendente cambio en sus propias circunstancias. *Se ha convertido a sí mismo en un testigo de la guerra.*

En muy raras ocasiones, si es que ha ocurrido alguna vez, un hombre cuya principal virtud es la excelencia en el combate se presenta voluntariamente en el lugar de la batalla y deliberadamente y de buena gana



toma asiento y rehúsa su obligación de luchar. Para el relato es crucial que Aquiles no reúna a sus hombres y los conduzca de vuelta a casa. Se queda en los campos de Troya, en los alrededores del campo de batalla, donde permanece inactivo. Nosotros no podemos más que preguntarnos qué pasa por su cabeza mientras la batalla se desencadena a su alrededor. Homero no nos lo cuenta. Y sin embargo, los pensamientos y sentimientos del testigo de la guerra deben ser responsables de su escandaloso y enigmático rechazo a luchar.

Debido a la más inesperada serie de sucesos, la cólera de Aquiles le ha conducido a su pasividad. Ciertamente es que esta condición es temporal, pero no obstante resulta muy importante. Homero no tiene más elección que devolver finalmente a Aquiles al sangriento campo de batalla; Aquiles debe matar a Héctor y cambiar el signo de la guerra: ése es su destino, y la historia es demasiado bien conocida por Homero como para permitirse alterarla, incluso si así lo hubiera deseado.

Pero Homero se toma su tiempo para devolver a Aquiles a su gloria. No devuelve a Aquiles al combate hasta el Canto XX, pasadas las tres cuartas partes del poema. Al leer un poema cuyo protagonista es el mayor guerrero de su época y cuyo tema aparente es la gloria del combate, el lector no puede sino detenerse y pensar en el indiscutible hecho de que Homero dedique el setenta y nueve por ciento de su poema *manteniendo a Aquiles apartado del campo de batalla*. Tiene que preguntarse la razón. Tiene que indagar las circunstancias de Aquiles. Tiene que intentar, de un modo u otro, desenmarañar el lío que Homero ha puesto en sus manos. Puede que ser testigo de la guerra sin participar realmente en ella altere la perspectiva de Aquiles.

#### *Hacer conexiones, profundizar*

Los dos asuntos que he discutido no están profundamente enterrados en el poema; saltan en seguida a la vista de la mayoría de lectores. También parecen estar conectados.

Aquiles no se retira de la guerra debido a que se cuestione la bondad o maldad de la guerra, se retira para castigar a Agamenón. Pero su rechazo a volver a la batalla puede proceder de una incipiente toma de conciencia de la naturaleza problemática de la guerra. No hay ninguna

evidencia directa que apoye esta interpretación, pero es difícil evitar ligar el prolongado rechazo a luchar de Aquiles con algún tipo de juicio crítico sobre la guerra. Homero se prodiga con enorme extensión para asegurarse de que no podemos atribuir el rechazo de Aquiles a su causa original; anula todas y cada una de las causas de agravio que sufrió Aquiles por parte de Agamenón; y más aún que eso, las compensa con creces con las ofertas generosas de Agamenón. Entonces, ¿qué falta?

Una decisión para entrar en acción casi siempre descansa en un juicio crítico, y la decisión de Aquiles es no luchar. Esta decisión puede descansar en alguna apreciación nueva sobre la lucha, una apreciación tan novedosa para él, y tan poco formada todavía, que no es capaz de ponerla en palabras. Esto podría explicar su incapacidad para justificar su continuo rechazo a la delegación de Agamenón, amigos a los que no desea disgustar o frustrar.

La interpretación anterior es más verosímil teniendo presente la calidad dual del combate individual que ya hemos examinado en la descripción que hace Homero. Si la lucha de la que, en nuestra condición de lectores, somos testigos nos fuerza a hacer una valoración contradictoria de la guerra, si nos hace cuestionar el valor ético del combate, puede, por tanto, generar exactamente lo mismo en el otro testigo de la guerra, Aquiles.

Los dos asuntos que hemos examinado, si se llevan suficientemente lejos, acaban entrando en contacto el uno con el otro. En una gran obra como es la *Iliada*, todos los asuntos importantes acaban estando relacionados. Parte de la grandeza de la obra recae en su unidad, en su integridad artística, en haber sido urdida como un todo. Por tanto, independientemente de lo diversos que sean los problemas y las preguntas que surjan, encontraremos siempre, si trabajamos lo suficiente, algún nivel más profundo en el que podremos hacer conexiones importantes entre ellos. Ofrecer este potencial de hacer conexiones, e incluso de profundizar en el texto, es otra manera por la que los grandes libros promueven nuestra educación. No motivan búsquedas independientes y dispersas, sino que nos guían a indagar de una manera unificada y por tanto más profunda. No hacen que nos dividamos y nos descentre-

mos persiguiendo las distintas hebras del significado; en lugar de ello, consiguen que nos centremos más y que en último término apreciemos mejor la globalidad.

### *Una precaución*

La extensión de las discusiones precedentes para nada más que dos asuntos de la *Iliada* puede provocar algunas impresiones equivocadas de lo que se necesita de un profesor que desea «dejar que hable Homero». A mis lectores puede quedarles la impresión de que doy a entender que un profesor debe tener necesariamente una interpretación detallada y completa de una gran obra antes de poder volver sobre sus pasos y dejar que sus estudiantes se enfrenten directamente a las perplejidades del libro. Nada más lejos de mi intención.

Por supuesto, enseñar de esta manera en ningún caso exige menor cantidad de tiempo de preparación por parte del profesor. Necesitará leer el libro con atención, permaneciendo receptivo a sus propias respuestas para descubrir qué vivas y genuinas preguntas le plantea. Pero de ningún modo debe sentirse obligado a llegar al aula con respuestas absolutamente resolutivas para estas preguntas. Nuestra discusión sobre las parábolas ha dejado patente que el profesor que sabe que no tiene la respuesta es a menudo el que resulta más útil a sus estudiantes en sus encuentros con textos enigmáticos y llenos de significado. He dedicado tantas palabras a la *Iliada* porque quería mostrar cómo un gran libro plantea preguntas serias a sus lectores, porque quería mostrar cómo se conectan preguntas aparentemente diversas si se indaga en profundidad y, por último, porque mantengo una fascinación permanente por la propia obra.

### OTROS EJEMPLOS

He examinado con minuciosidad un texto para mostrar la esencia de cómo pueden educar los grandes libros sin necesidad de que sean «traducidos» por un profesor. A continuación comentaré unas cuantas obras más que igualmente habría podido utilizar como ejemplo básico. Para cada una de ellas incluyo sólo una de las muchas preguntas que una lec-

tura atenta alumbra. Encarar cualquiera de estas preguntas puede conducir a una educación.

Los clásicos griegos dominan mi lista debido a que los he utilizado muy a menudo en mi propia docencia. Pero mi lista de ninguna manera debería sugerir que estoy defendiendo el uso exclusivo del canon propio de la cultura occidental en general, o de textos clásicos en particular. Bien podrían añadirse las mejores obras de Virginia Woolf y de Joseph Conrad, al igual que las de Hawthorne y Melville. Y también *La novela de Genji* de la Sra. Murasaki, un libro tan grande como cualquiera de los de la tradición occidental. Cada profesor tiene que confeccionar su propia lista. Yo he seleccionado algunos de los grandes libros que mejor conozco.

1. *Edipo Rey*, de Sófocles, no describe, como se piensa habitualmente, a un hombre que mata de forma accidental a su padre y que se casa con su madre. Lo que describe esta tragedia es a un hombre que va descubriendo gradualmente las consecuencias de sus actos (¡antes de que comience la acción de la obra!), y que por tanto se siente responsable de la peste que azota su gente. Es una obra en la que un hombre importante descubre —con horror— quién es en realidad.

Esta obra explora la difícil relación entre el deseo humano de conocerse a uno mismo y el precepto de los dioses de ser reverente, obediente, y de cuidarse de traspasar los límites que circunscriben de manera natural la condición humana, los límites que separan a los hombres y las mujeres de los dioses. Incluso en el caso de que admiremos a Edipo por su tenacidad en la búsqueda de la verdad, debemos preguntarnos si fue inteligente al perseverar sin descanso ante avisos tan amenazadores. Por último, nos vemos obligados a preguntarnos por el deseo humano de conocimiento, el impulso auténtico que parece ennoblecer a los humanos.

2. *Las guerras del Peloponeso*, de Tucídides, proporciona una vívida descripción de la guerra entre Atenas y Esparta (entre -431 y -404) y de las deliberaciones políticas que condujeron a las desastrosas decisiones militares de Atenas en el manejo de esta guerra. Tucídides no se limita a poner ante nosotros escenas de guerra ple-



nas de incertidumbre con discusiones de estrategia militar, sino que nos presenta recreaciones convincentes de los debates públicos en las asambleas atenienses donde se tomaban las decisiones sobre cómo dirigir la guerra. Conforme leemos uno tras otro los discursos de persuasivos parlamentarios discutiendo formas encontradas de emprender la acción, nos descubrimos a nosotros mismos inmersos en el proceso, intentando decidir personalmente cuál habría sido nuestro voto, como si hubiésemos estado presentes. Debido a los logros que están los parlamentarios, el prudente y sabio curso de la acción no resulta en ningún caso obvio para el lector. Sólo retrospectivamente, conforme se desarrolla el relato, puede uno mirar atrás y elogiarse o censurarse por su hipotético voto personal.

Leyendo a Tucídides, nos vemos obligados a examinar la naturaleza frágil y vulnerable de la decisión política tomada en una democracia, y a cuestionar en último término el valor de la democracia para una gran nación que está en guerra. La naturaleza radicalmente democrática de la forma de vida ateniense parece responsable tanto de su grandeza como de su declive. Por último, ¿cómo juzgaremos a la democracia bajo la sombra de la trágica historia que relata Tucídides?

3. Los diálogos socráticos de Platón nos muestran el enigmático y cautivador carácter de Sócrates. Hasta qué punto este retrato es históricamente preciso o ficticio, no lo sabremos nunca. En estos diálogos, Sócrates conversa con una o más personas (pero siempre de una en una) sobre asuntos filosóficos. Muchos versan sobre la naturaleza de virtudes concretas como el coraje, la moderación y la justicia. Otros abordan asuntos educativos: si puede enseñarse la virtud, o la clase de conocimiento que poseen los maestros de la retórica, oratoria persuasiva que posibilitaba a los ciudadanos triunfar en los juzgados y consejos políticos de Atenas.

Al leer uno de esos diálogos, naturalmente uno se encuentra con la pregunta filosófica que es el asunto de ese diálogo. Y si se leen juntos unos cuantos de estos diálogos, nos enfrentaremos a una serie de preguntas filosóficas relacionadas unas con otras. Pero por arriba y por abajo de estas preguntas (o quizás hurgando

debajo de ellas), nos veremos obligados a encararnos con un conjunto diferente de preguntas: ¿qué intenta hacer Sócrates con su peculiar forma de mantener una conversación? ¿Qué vamos a hacer con las muchas contradicciones que enmarcan sus acciones y su discurso? ¿Cuál es el sentido de toda su vida, y de su muerte (fue ejecutado a la edad de 70 años por corromper a la juventud de Atenas)? El carácter de Sócrates (en los dos sentidos de la palabra) plantea una pregunta descomunal, una pregunta que no puede obviarse por aquellos que lean seguido algunos de estos diálogos. Y los lectores descubren pronto que la pregunta sobre Sócrates el hombre no es independiente de las preguntas filosóficas que Sócrates persigue conversando. Respondiendo a estas últimas, vamos siendo poco a poco «seducidos» a responder sobre Sócrates el hombre.

4. Cualquiera de las grandes obras de teatro de Shakespeare podría servir para mi próximo ejemplo; será *Julio César* como pudiera haber sido cualquier otra. La obra podría haberse titulado mejor «La tragedia de Bruto», ya que Bruto es el protagonista y la obra se centra sobre su decisión de unirse a una conspiración para asesinar a Julio César y los acontecimientos que siguen al asesinato, y que finalmente conducen a Bruto a la derrota y al suicidio. Al final de la obra, el lector (o espectador) debe preguntarse por qué Bruto se une a este asesinato premeditado. Al principio Bruto no sabe qué hacer, pero muy pronto se deja persuadir por Casio para unirse a la conspiración. Siendo hombre astuto e inteligente, Bruto nos decepciona con su lógica miserable:

El remedio es su muerte; por mi parte,  
no tengo más motivo para rechazarle  
que el bien común. Quiere ser coronado.  
Cómo le afectaría, ésta es la pregunta.

(...)

Para ser justo con César,  
nunca he visto que sus pasiones dominen



por encima de su razón. Pero es sabido que la falsa humildad es la escala del joven ambicioso, quien, al subir, vuelve su cara y la mira de frente; pero llegado a lo más alto, da la espalda a la escala, mira a las nubes, y desprecia los pasos dados en los primeros peldaños, los que le permitieron ascender. Luego César podría hacerlo; por lo que pueda ocurrir, impidámoslo. (I.iii.10-28)

Tras el asesinato, no pasa mucho tiempo antes de que Bruto dude de su acto y finalmente se arrepienta de su decisión. Por tanto, ¿a qué se debe que este hombre sabio, inteligente y experto se deje persuadir para participar en tan excepcional acción por un hombre frívolo cuyos motivos son tan egoístas como transparentes? Al hacernos nosotros mismos esta pregunta, nos vemos obligados a encarar otra aún más profunda: ¿conocemos siempre las razones de nuestros actos? Esta pregunta nos llega a lo más hondo ya que, incluso en nuestra época post-freudiana, es de difícil respuesta e incluso aún más difícil de ignorar; responderla nos parece crucial para nuestra identidad como especie que se define a sí misma como «animal racional» (Aristóteles).

5. *Beloved [Bienamada]*, de Toni Morrison, cuenta la historia de una obsesión. El fantasma de una niña asesinada regresa a la casa de su madre, una antigua esclava que vivía en Cincinnati y que mató a su hija bienamada antes que volver a verla esclava debido a la entrada en vigor de la *Ley de Esclavos Fugitivos [Fugitive Slave Act]*. El libro dramatiza la lucha de las personas «libertadas» por vivir una vida que no resulte completamente dominada y destruida por su pasado de esclavitud. En parte, se trata de un problema de memoria: ¿qué hacer con los recuerdos inhumanos de una vida embrutecida? El fantasma sirve como metáfora para estos recuerdos, y amenaza con tragarse absolutamente toda la vida corriente de su madre. *Beloved* hace que sus lectores se pregunten si una antigua esclava tiene la posibilidad de transformarse ella misma en una mujer libre después de haber vivido los inconcebibles aconte-

cimientos que la esclavitud le infligió a ella, a su familia y a su comunidad. Esta pregunta tiene reverberaciones que conducen de vuelta al Éxodo y a una urgencia contemporánea para americanos, tanto blancos como negros, que todavía necesitan esforzarse para poder vivir juntos a consecuencia de la esclavitud que un grupo impuso al otro.

#### DEJAR QUE HABLEN LOS LIBROS

Cuando tengo un grupo de estudiantes leyendo la *Iliada*, *Julio César*, o *Beloved*, y cuando dispongo las cosas para que presten mucha atención al libro, para que lo lean poniendo de su parte todo lo que tienen, por así decirlo, y para que al libro le respondan de idéntica manera, entonces estoy «dejando que hable el libro». Confiar en el libro para que impresione a los estudiantes, y en que los estudiantes tengan curiosidad por saber qué les impresiona, hace que me abstenga de explicarles la trascendencia del libro. En este sentido, yo «mantengo la boca cerrada». No organizo la clase en torno a mi discurso; en lugar de ello, creo un aula llena de energía gracias a las chispas producidas por la interacción de los estudiantes y el libro mientras se pulen mutuamente.

Elegir el libro adecuado no es más que el primer paso, y de ninguna manera es un paso trivial. Permitir que los estudiantes lo lean es el segundo, y el tercero es «disponer las circunstancias» de forma que lo puedan leer bien, descubriéndose ellos mismos ante el libro y trabajando para descubrir su significado. Yo combino las dos actividades de prestar atención al libro y de responderle, ya que leer bien precisa ambas. El trabajo del profesor, por tanto, es seleccionar sabiamente el libro, dejar que los estudiantes lo lean y conseguir que lo lean bien.

He dicho todo lo que sé acerca de cómo hacer una sabia elección. Hacer que los estudiantes lean el libro no suele ser una tarea complicada, ya que la mayoría de los profesores trabaja en instituciones que revisten el aprendizaje con las galas de la coacción. Conseguir que los estudiantes lo lean *bien* es lo que pone a prueba la competencia del profesor. He aludido sólo brevemente a este desafío en este capítulo, pero

prácticamente todos y cada uno de los capítulos que siguen lo abordan directamente. Las conexiones que mantienen con este capítulo serán evidentes debido a que la mayor parte de los ejemplos y escenarios está basada en estudiantes que aprenden de grandes libros.

Por tanto, en este capítulo me he centrado principalmente en «los libros» y sólo indirectamente en conseguir que los estudiantes les presten una cuidadosa atención y que respondan a estas obras. No obstante, he intentado que el lector no olvide nunca la necesidad de esas actividades docentes correlativas. Con todo, mi principal esfuerzo ha sido convencerlos de que algunos libros pueden proporcionar a los estudiantes una educación sin necesidad de que un profesor les explique cuál es su significado.

## 3

## Dejar que hablen los estudiantes

### DISCUTIR UN LIBRO CON OTROS QUE LO HAN LEÍDO

En el capítulo anterior he defendido que los estudiantes pueden aprender de grandes libros, si los leen con atención. En este capítulo defenderé que los profesores pueden desarrollar la disciplina de la lectura atenta organizando sus clases como seminarios en los que los estudiantes se esfuerzan por comprender una obra mediante la discusión en común sin un Experto que les diga lo que significa.

#### «¿POR DÓNDE EMPEZAR?»

Describamos una clase de estudiantes de último año de bachillerato discutiendo los tres primeros cantos de la *Iliada* en una asignatura de literatura universal. Veinticinco estudiantes y una profesora alrededor de una mesa. La profesora, su apellido es Green, no ocupa ningún asiento especial en la mesa; al igual que los estudiantes, ocupa un asiento diferente cada día. La luz del sol entra por los grandes ventanales iluminando el aula. Una gran pizarra ocupa toda una pared.

Cuando es la hora, la profesora Green baja los ojos para mirar una hoja de papel y dice: «Laura, es tu turno de salir a la pizarra». Laura va hacia la pizarra. «¿Quién tiene hoy preguntas?», interroga Laura. Los

estudiantes hacen crujir ligeramente sus cuadernos de anotaciones. Comienzan a levantarse las manos en el aire. Laura señala a Jennifer.

«¿Se supone que debemos creer que los dioses de la *Iliada* son reales? Laura escribe en la pizarra: «1. ¿Dioses reales? — (Jennifer)».

«Deben serlo», responde repentinamente Joe, «ya que...», pero la Sra. Green le corta.

«Pongamos todas las preguntas en la pizarra antes de intentar responderlas».

Laura señala otra mano alzada: «¿Mark?».

«¿Por qué los griegos están luchando en esta guerra? ¿Están de verdad dispuestos a pasar diez años lejos de casa sólo por una mujer? Debe haber alguna otra razón». Laura escribe: «2. ¿Razones auténticas para la guerra? — (Mark)». Conforme van saliendo las preguntas, la mayoría de estudiantes las anotan en sus cuadernos. También lo hace la Sra. Green. Lisa pregunta por qué Homero se extiende tanto en el Canto II nombrando los soldados y el número de naves de cada ejército. «¡Ha resultado *tan* aburrido!» dice. La Sra. Green garrapatea una nota para ella misma para responder esta pregunta cuando llegue el momento.

Laura da la palabra a cada mano levantada. Algunos estudiantes se refieren a un pasaje concreto, mencionando el número de página, y cuando lo hacen, Laura escribe el número de página en la pizarra junto a la pregunta.

Tras diez minutos ya no quedan manos alzadas. Laura pregunta a la clase, «De acuerdo, ¿por dónde queréis empezar?». Brett sugiere la primera pregunta. Jessica sugiere que podrían ir a la pregunta «pejiguera» sobre el historial de Aquiles, «para sacarlo de contexto». John sugiere «las razones para la guerra», argumentado que una respuesta que resulte bastante buena les ayudaría con otras tres o cuatro de las preguntas de la pizarra. Hay un murmullo de aprobación, y Laura dice: «Eso suena bien. Empecemos ahí. Mark, es tu pregunta. ¿Puedes decirnos algo más sobre ella?». En ese momento Laura se sienta en su sitio.

Mark reformula su pregunta y explica por qué la ha planteado. Sencillamente no puede creerse que tantísimos hombres estén dispuestos de buena gana a dejar a sus esposas y a sus hijos durante tantísimo tiempo para obligar a una poco dispuesta esposa a retornar con su

marido. «Pero Helena no era sólo una esposa», exclama Jennifer. «Era una reina».

«¡Y además era la mujer más hermosa del mundo!», dice Brett.

«A esos tipos no les importa Helena», dice Jim. «Sencillamente, les encanta luchar. Se están divirtiendo. Helena no era más que una excusa».

Y así comienza la conversación. El tiempo de clase vuela. Para cuando suena el timbre, la mayoría de las preguntas de la pizarra permanecen sin tratar y ninguna de ellas será completamente respondida. Pero alguna luz se habrá vertido sobre dos, tres o cuatro de ellas.

### ESFORZARSE POR ELLOS MISMOS

La profesora Green tomó nota para responder la pregunta sobre el aburrido catálogo de naves del Canto II debido a que pensó que era una pregunta razonable, y a que creyó que los estudiantes no tendrían manera de responderla basándose en el texto. Pero por ahora se muerde la lengua, confiando en que llegará el momento apropiado durante la discusión, y si no mañana, cuando hurte cinco minutos a una actividad distinta que tiene planeada para la clase.

Ella no cortará la iniciativa de los estudiantes que ya están enzarzados en una viva discusión sobre las razones de la guerra. «El seminario», se recuerda a sí misma, «pertenece a los estudiantes. Yo tengo otros momentos en el curso para proporcionar información acerca del escenario. Ahora es el momento de que se esfuercen con el texto por ellos mismos». Y así rechaza dar su explicación de cinco minutos acerca de cómo la poesía épica era en las culturas orales la única forma de preservar un registro de «quién estuvo allí» y «qué hicieron».

### EL SEMINARIO

«Seminario» es un término establecido en educación desde hace mucho tiempo, pero aun así es ambiguo y cubre una variedad de circunstancias. Tres seminarios comunes son: (1) el seminario tipo postgrado,



en el que los estudiantes presentan artículos formales a sus iguales y en respuesta reciben preguntas y críticas; (2) el (mal llamado) seminario socrático, en el que una profesora conduce a sus estudiantes hacia una conclusión preconcebida por medio de preguntas cuidadosamente planteadas y gracias al hábil arte del manejo de la conversación; y (3) el seminario abierto en el que los estudiantes formulan sus propias preguntas (acerca de un tema o una lectura) y en el cual, por medio de la conversación y la indagación, abordan algunas de estas preguntas. Si bien cada versión tiene su lógica legítima, la tercera es la más alejada de Narrar; en el seminario abierto, la profesora «deja que hablen los estudiantes».

### *El seminario abierto*

Hay muchas formas de hacer un seminario abierto, pero sus principios de gobierno se mantienen fijos. Están implícitos en la contención de la profesora Green y en lo que acabamos de ver de su clase.

1. El propósito del seminario es que los estudiantes profundicen su comprensión de algo que ya han examinado previamente: un libro, un capítulo, un artículo, una película, una obra de teatro, una clase magistral anterior o cualquier otra experiencia potencialmente educativa del pasado reciente (por ejemplo, en el laboratorio, en el campo, un acontecimiento político).
2. *El resultado del seminario no debe estar predeterminado*; el seminario debe ser realmente abierto. La profesora mantendrá esperanzas sobre lo que pueda ser aprendido, pero debe establecer las cosas de manera que pueda tener lugar genuina indagación. Ella confía en que los estudiantes hagan descubrimientos sorprendentes tanto para ella como para ellos mismos.
3. Son distintos los papeles que puede jugar la profesora, pero debe evitar cualquiera de ellos que convierta su actividad principal en Narrar; los estudiantes deben convencerse de que serán *ellos* los que hagan el trabajo duro de la indagación.

Los lectores que nunca hayan participado en un seminario así pueden preguntarse cómo un grupo de estudiantes ignorantes puede apren-

der algo discutiendo juntos un libro que ninguno de ellos comprende por sí solo. ¿No se trata esto no más que de ciegos guiando a ciegos? ¿No estaremos sencillamente multiplicando la ignorancia llevando al aula este «conjunto de circunstancias»?

### *La paradoja del polemista*

Esta pregunta fue planteada hace mucho tiempo por Platón. En un diálogo llamado *Menón*, Sócrates busca una definición de «virtud» como respuesta a una pregunta («¿Puede enseñarse la virtud?») de alguien llamado Menón que está de visita en Atenas. Sócrates persigue esta definición en su modo habitual, reclamando la ignorancia para sí mismo, forzando a Menón a definir virtud y mostrándole después la insuficiencia de cada una de las definiciones que Menón logra sacar adelante. El trabajo intelectual es duro y los resultados generan frustración, y no pasa mucho tiempo antes de que Menón quiera abandonar. Defiende que no hay manera alguna de que el ignorante obtenga conocimiento y desafía a Sócrates con una serie de preguntas:

¿Y de qué manera buscarás, Sócrates, aquello que ignoras totalmente qué es? ¿Cuál de las cosas que ignoras [en este caso, la definición de 'virtud'] vas a proponerte como objeto de tu búsqueda? Porque si dieras efectiva y ciertamente con ella, ¿cómo advertirás, en efecto, que es ésa que buscas, desde el momento que no la conocías? (79d)

Sócrates llama a esto un «argumento de polemista» [*eristikon logon*]. Para evitar las consecuencias derrotistas de la discusión, y para convencer a Menón de que permanezca con él en su búsqueda del significado de virtud, Sócrates cambia la táctica y propone una inverosímil teoría metafísica del alma humana. Sugiere que nunca aprendemos realmente cosas nuevas, sino que únicamente «recolectamos» cosas que nuestra alma ya conocía (antes del nacimiento) pero que habíamos olvidado desde entonces. No queda del todo claro si Sócrates cree esta teoría, pero lo que sí *queda* claro es la inquebrantable convicción de Sócrates de que la indagación vale la pena y de que nunca deberíamos utilizar la ignorancia como una excusa para evitar sus difíciles demandas.

Aunque el argumento del polemista presenta una paradoja inteligente (que yo llamo «la paradoja del polemista<sup>1</sup>»), tiene su raíz en una visión del aprendizaje a la que no solemos prestar atención alguna. Si quiero saber algo, mi primer impulso no me lleva a buscar el conocimiento por mí mismo. Me lleva a buscar a alguien que ya lo sepa y a pedirle que me lo cuente. Si para empezar soy ignorante, ¿de qué otra manera puedo encontrar el conocimiento que busco?

Esta visión, de sentido común, fundamenta el conocimiento en la autoridad de otras personas —no en cualquier otra persona, sino en personas especiales denominadas Autoridades—. Esta visión del conocimiento es promulgada por prácticamente todas las culturas, porque genera la cultura, que tiene el poder de designar quiénes son las Autoridades, de controlar qué se considera conocimiento. Si quieres aprender lo que no sabes, buscarás de forma natural a aquellos que la cultura designa como eruditos, ya sean sacerdote, chamán, maestro, progenitor, rey o experto.

#### «Algún otro proceso»

Pero esta visión del conocimiento posee un defecto importante, que se revela a sí mismo tan pronto como preguntamos cómo obtuvo la Autoridad *su* conocimiento. Naturalmente, se nos dirá que lo consiguió de otra Autoridad, de alguien a quien consultó cuando era ignorante. Pero, ¿y que decir sobre esa Autoridad? Tenemos aquí una regresión infinita, una cadena que esquiva nuestra pregunta creando constantemente nuevos eslabones. Hay únicamente dos respuestas posibles a esta pregunta: o bien el primer eslabón de la cadena es un ser omnisciente cuyo saber no puede cuestionarse (por ejemplo, un dios), o bien obtuvo su conocimiento por medio de un proceso completamente diferente al de que se lo hayan contado.

Independientemente de cuáles pudieran haber sido sus creencias religiosas (y se las guardó para sí), Sócrates no tuvo interés en fundamentar el conocimiento de las cosas humanas en los dioses. Y después de la Revolución Científica del siglo XVII y de la Ilustración que trajo consi-

1. Esta paradoja es conocida como la paradoja de la indagación, la paradoja del aprendizaje, o simplemente como la paradoja de Menón (N. del T.).

go, ninguno en occidente lo hemos tenido. Nuestra cultura se ha hecho seglar, y con ella nuestros procedimientos para conseguir conocimiento. Hemos rechazado la solución religiosa a la paradoja del polemista y por ello nos vemos obligados a explorar la alternativa que atraía a Sócrates: el conocimiento se fundamenta en algún otro proceso distinto al de la transferencia desde una absolutamente fidedigna Autoridad. Si el primer eslabón de la cadena adquirió el conocimiento en cuestión mediante «algún otro proceso», entonces es el *proceso* de obtener conocimiento, y no la persona que lo adquiere, lo que legitima el conocimiento.

Nosotros llamamos a este proceso «indagación». El principal avance de la Revolución Científica fue que desarrolló una *clase* de indagación que resultó fiable y que produjo resultados espectaculares, un proceso que ha acabado denominándose «método científico». El método científico comienza por poner en duda absolutamente todo lo que sea afirmado por las Autoridades establecidas, por el sentido común o por la convención cultural. Las ciencias no podrían progresar mientras no erradicaran conscientemente de ellas mismas la visión del conocimiento que había dominado la conciencia humana durante milenios, la visión construida en la paradoja del polemista. Consiguiéndolo, científicos, matemáticos y filósofos del siglo XVII se elevaron a hombres de un poderoso aliado veintiún siglos anterior, el Sócrates que se deshizo radicalmente de la paradoja del polemista e insistió en que Menón debería seguir buscando, y confiar únicamente en la autoridad de *su propia mente*.

#### «DEJEMOS EN PAZ A GORGIAS»

«Su propia mente»: ésta es la segunda punta de la respuesta socrática, que rechaza la alternativa religiosa y resuelve la paradoja del polemista reclamando «algún otro proceso». Una vez asumimos que la primera Autoridad de nuestra cadena no era un dios sino sencillamente un humano como nosotros y que, consecuentemente, obtuvo su conocimiento mediante «algún otro proceso», podemos dar el paso trascendental de darnos cuenta de que nosotros, también, podemos comprometernos con ese proceso que produce conocimiento. En ese momento



podemos dejar fuera de nuestra consideración a la primera Autoridad de la cadena y, para lo que sirve, a la cadena entera. Si el conocimiento se adquiere mediante el proceso humano de la indagación, entonces debemos ser capaces de conseguirlo por nuestros propios medios.

Esta conclusión es la que apuntan todos los diálogos socráticos: es la presunción sobre la que están contruidos. Es la razón por la que son tan revolucionarios. Y, seguramente, es la razón por la que Sócrates fue condenado a muerte por corromper a la juventud ateniense. Porque arruinó la cultura de la autoridad en el lugar donde más importa. Una y otra vez insistió en que podemos resolver por nosotros mismos las cosas que importan sin necesidad de consultar a las Autoridades culturales. Dedicó toda su vida a esta premisa y vivió sus consecuencias día a día, en una conversación tras otra; los atenienses no se equivocaban al sentir que estaba subvirtiendo su cultura.

El *Menón* comienza precisamente con este asunto de la autoridad individual. Sócrates responde a la pregunta de Menón, «¿Puede enseñarse la virtud?», puntualizando que «estoy tan distante de saber si la virtud, por su naturaleza, puede enseñarse, que hasta ignoro, absolutamente, lo que es la virtud». A Menón le sobresalta esta confesión, y le pregunta a Sócrates si no había asistido a los discursos de Gorgias sobre la virtud cuando Gorgias visitó Atenas, ya que Gorgias sabe lo que es la virtud y platica con gran elegancia sobre ella. Sócrates dice no recordar lo que oyó de Gorgias, pero hace que Menón admita su acuerdo con los puntos de vista de Gorgias sobre la virtud. Entonces Sócrates le plantea a Menón la crítica crucial: «*Dejemos en paz a Gorgias, puesto que está ausente. Pero tú, Menón, en nombre de los dioses, ¿en qué haces consistir la virtud?*» (el énfasis es añadido).

Sócrates no permite que Menón se apoye en la autoridad de Gorgias. Su pregunta asume que si Menón está de acuerdo con Gorgias, debe ser porque Menón comprende lo que Gorgias comprendió. De ser así, Menón debería ser capaz de establecer el significado de la virtud en ese mismo momento sin necesidad de recurrir a Gorgias. Si sabe lo que es la virtud, debe haber llevado a cabo el proceso que conduce a tal conocimiento, y si ha llevado a cabo ese proceso una vez en el pasado, debe llevarlo a cabo de nuevo en el presente en beneficio de Sócrates.

Si fuera capaz de llevar a cabo con éxito ese proceso con Sócrates (que no lo es), entonces Sócrates llegaría a comprender lo que es la virtud por medio del mismo proceso de indagación, y su conocimiento sobre la virtud ya no dependería más de Menón; lo habría descubierto por él mismo y el conocimiento le pertenecería en verdad a él. Cuando conversara con otros en el futuro, Sócrates sería capaz de «dejar a Menón en paz», al igual que Menón debería haber sido capaz de «dejar a Gorgias en paz».

Ya no continúa haciendo falta una apelación a la Autoridad para establecer el conocimiento. En lugar de ello, la apelación es a un proceso, un proceso de indagación que cualquier adulto normal puede llevar a cabo (seré más explícito acerca de este proceso más adelante). El argumento del polemista es falso. El ignorante puede honestamente seguir su búsqueda de conocimiento sin necesidad de contar con alguien que ya lo conoce.

#### APRENDER UTILIZANDO LA INDAGACIÓN

Y así es como estudiantes que se ponen a discutir en común un libro que han leído pueden progresar en el entendimiento de ese libro indagando juntos su significado. Y aquí tenemos, no ciegos guiando a ciegos, sino curiosos sedientos de descubrimientos. Traerán preguntas a sus encuentros, con lo que su búsqueda tendrá rumbo. Seleccionarán de entre esas preguntas unas cuantas adecuadas, pocas, para tener tiempo de explorarlas con cierta profundidad. Intentarán disipar su confusión centrándose en determinados pasajes, releyéndolos y poniendo especial atención a las palabras, las expresiones, las oraciones, las conexiones, las connotaciones, las implicaciones. Explorarán las contradicciones en lo que hayan dicho del libro e intentarán resolverlas. Buscarán las coincidencias entre la experiencia reproducida en el libro y sus propias vidas. Y también buscarán las semejanzas. Se aferrarán a los descubrimientos tentativos e intentarán encontrar más evidencias que los apoyen. Desarrollarán también nuevas preguntas y les retrotraerán a su lectura del libro. Todo será sometido a la discusión conjunta y a la multiplicidad de



perspectivas que proporciona una conversación de tales características. Con estos medios, su comprensión del libro se hará más profunda.

#### EL DIARIO DE JESSICA

Una de las estudiantes de la asignatura de literatura de la profesora Green, Jessica, lleva un diario. Le encanta escribir y encuentra natural pasar media hora cada noche escribiendo sobre el día que ha pasado. Aquí está el apunte del día en que la clase de la profesora Green comenzó a discutir la *Iliada*:

El instituto ha sido hoy aburrido menos Lit. Universal. Empezamos a hablar de la *Iliada*. Comienza tranquila. Aquiles monta en cólera y casi mata a su general, Agamenón, sólo Atenea le convence de no hacerlo. No podía comprender por qué Agamenón fue tan estúpido. Actuó igual que mi hermano pequeño. Pierde su novia y entonces le quita la chica a Aquiles para compensar la pérdida. ¿Por qué quería hincharle las narices a su mejor soldado?

Iba a hacer esta pregunta en clase, pero me olvidé. Acabamos hablando de la principal razón por la que los griegos fueron a la guerra. Fue muy interesante. Jill y Peter se enfrascaron en una fuerte discusión sobre si era el honor o el botín. El resto de la clase tomó partido y quedó dividida en dos bandos casi iguales. Yo no dije nada porque no pude aclararme las ideas. Cada uno que hablaba me convencía.

John puso el ejemplo de Lit. Universal. ¿Por qué hacemos todo el trabajo extra que nos exige Lit. Universal si habríamos podido elegir en su lugar una asignatura normal de Inglés? Dijo que era por orgullo, como el honor de los griegos por ser los mejores guerreros. Pero Mark soltó: «Tonterías». Dijo que era para ir a la universidad —y eso es como un botín—. Luego dijo Jennifer: «¿No podrían ser las dos cosas?» Un montón de gente estuvo de acuerdo con eso. Dijeron que habían elegido Lit. Universal por ambas cosas; entonces ¿por qué no iban los griegos a ir a la guerra por las dos? La mayoría de la clase estuvo de acuerdo, pero Jason insistió en que cada cosa tiene una única causa auténtica, y que debía existir una única causa para la guerra. Dijo que lo demás era racionalización. Dijo

que puede que no todos tuviéramos las *mismas* razones para haber elegido Lit. Universal, y que cada uno tenía únicamente una razón *auténtica*. Todos se quedaron callados durante un minuto después de eso. Luego empezamos a hablar de Héctor, y ya no volvimos al asunto original.

¿Tiene razón Jason? Yo escogí Lit. Universal porque mis padres me dijeron que me ayudaría a entrar en la universidad, pero cuando dije a mis amigos que la iba a elegir, me *sentía* orgullosa. Y si me aceptaran mañana en la universidad, no la cambiaría por otra, incluso si pudiera hacerlo. Odio el trabajo extra, pero también me mola mucho saber que estoy haciendo todo ese trabajo. Luego, ¿¿¿cuál es mi auténtica razón para elegirla??? Tendré que pensar en ello.

Pero, ¡un momento!: acabo de darme cuenta de algo. ¿Por qué se enfureció tanto Agamenón cuando tuvo que dejar a su chica? ¿Fue porque no había visto a su esposa desde hacía nueve años y necesitaba de verdad practicar el sexo con una chica guapa? ¿O fue porque su orgullo fue herido al tener que dejar *su* premio cuando nadie más tenía que hacerlo? *Es la misma pregunta*. Honor contra botín. ¡Mola! Sí, desde luego, mañana la sacaré en clase.

El apunte del diario de Jessica no es típico. Dedicó más palabras al instituto de lo que es habitual en ella, y hace un descubrimiento reflexionando sobre lo que aconteció en clase y conectándolo con su pregunta original sin responder sobre la ira de Agamenón. Pero no es un apunte inverosímil para una chica brillante de dieciocho años. Muestra cómo una discusión espontánea e incompleta en clase puede conducir a un aprendizaje relevante.

Y aunque el descubrimiento recogido en el diario está sólo en sus comienzos, el aprendizaje que está germinando es relevante. De este único apunte son visibles tres clases distintas de comprensión emergente: (1) Jessica está empezando a *comprender mejor el argumento*; empieza a ver que el carácter de Agamenón presenta un aspecto infantil y que la cólera es una emoción problemática para los que están en la guerra. (2) Empieza a hacerse con un *principio general* profundo sobre el mundo: los acontecimientos tienen más de una causa. (3) Está desarrollando un *método de lectura* inteligente, conectando pequeñas pre-

guntas acerca de acontecimientos discretos con grandes preguntas sobre la obra en su conjunto. No son premios menores, y todos ellos han sido resultado de la discusión de un libro con otros que lo han leído. Su profesora no le ha contado ninguna de esas cosas.

#### EL ESPÍRITU «CIENTÍFICO» DEL SEMINARIO

El seminario abierto permite que los estudiantes aprendan mediante la indagación mutua. Su forma de proceder, en un sentido amplio, es científica. Su esencia es *formular hipótesis y contrastarlas con la experiencia*.

Las ciencias pueden parecer diferentes debido a que a menudo requieren instrumentos complejos para producir las experiencias que reclaman; además, pueden necesitar complejas cadenas de razonamiento (con frecuencia matemático) para conectar experiencias e hipótesis (por ejemplo, para generar predicciones a partir de las hipótesis). Pero la esencia del proceso es la misma.

Las ciencias añaden la restricción de que la experiencia que precisan para discutir una hipótesis debe ser *pública y reproducible*. No podemos aceptar el informe de alguien sobre una experiencia mística privada porque no tenemos manera de saber si miente o no miente. La única manera de asegurarse de que no miente es tener nosotros mismos la experiencia; debe ser reproducible y no exclusiva de una consciencia particular.

Es también crucial para el método científico que el conocimiento *nunca* sea tenido como verdadero. Las «verdades» establecidas por las ciencias jamás son absolutas; siempre son declaraciones cuya certeza es un asunto de mayor o menor probabilidad, y están *siempre sujetas a una futura revisión o a refutación*. Precisamente este espíritu es el que impregna el seminario abierto.

#### ORGANIZAR EL SEMINARIO ABIERTO

En este libro no propongo nunca la utilización de un «conjunto de circunstancias» excluyendo todos los demás. Al recomendar el seminario

abierto, *no* quiero decir que un profesor debería contar exclusivamente con este tipo de actividad para la clase. Hay tiempo y lugar para todo, y no hay razón alguna para que una profesora no cuente a sus estudiantes lo que ella estime que puede ayudarles si lo escuchan. Pero si programa *algunas* clases para contar sus cosas, ella encontrará más sencillo mantener cerrada la boca en *otras* (tales como el seminario abierto). Renunciando a relatar a sus estudiantes lo que ella quiere que aprendan mediante la discusión en su seminario, les garantiza una oportunidad para la indagación auténtica.

No hay una fórmula mágica para organizar un seminario abierto. Cada profesora debe encontrar la organización que para ella tenga sentido. En la mayoría de los casos, tendrá que experimentar considerablemente antes de decidirse por un formato.

La clase de la profesora Green sobre la *Iliada* representa sólo un momento en su larga búsqueda para encontrar «la mejor forma de llevar a cabo un seminario». En ese momento, ella ha impuesto a sus estudiantes una forma estructurada para comenzar, y nada más. El segmento de inicio, cuando se solicitan preguntas para escribirlas en la pizarra, da la sensación de ser un ritual, pero también es útil para funciones educativas de importancia.

Si bien la pizarra se utiliza como almacén desde el que se pueden seleccionar preguntas que animen la discusión, la clase no debe esperar abordar todas las preguntas, ni tampoco discutir las en ningún orden concreto. Pero como todas las preguntas están a la vista en el encerado, ejercerán una especie de guía subliminal de la discusión conforme ésta va teniendo lugar. Algún movimiento de una pregunta a otra será espontáneo, producto del flujo natural de la discusión. En otras ocasiones, un estudiante puede sugerir pasar a otra pregunta. Y también la profesora.

La profesora Green se considera a sí misma miembro del seminario. Ella confía en aumentar su propia comprensión de la *Iliada* escuchando y participando en una discusión sobre la obra. Además, ella descubre que actuar como un colega más que indaga es una forma efectiva de dar clase. Por eso, ella misma ofrece una o dos preguntas para la pizarra —preguntas que genuinamente le producen perplejidad—, pero espera hasta que hay ya muchas puestas antes de hacerlo, y no siente obligación alguna de ofrecer preguntas en todos los seminarios.

Solicitar preguntas puede llevar algún tiempo, habitualmente tanto como la cuarta parte del tiempo asignado de clase. Es un tiempo bien empleado. En primer lugar, previene de ese primer estudiante bien intencionado y servicial dispuesto a hablar controlando la conversación durante un tiempo indeterminado con un comentario mal concebido para empezar. Segundo, permite que los estudiantes escuchen, lean, mediten e incluso ponderen un conjunto de preguntas sobre el texto antes de empezar a discutir ninguna de ellas. Tercero, enfatiza la importancia de (a) traer preguntas a clase y, consecuentemente, haber pensado en la lectura antes de la clase, y (b) traer preguntas *pensadas*, preguntas que merezcan la atención de los asistentes. Cuarto, el ritual de escribir preguntas en la pizarra antes de discutir las crea una atmósfera en el aula de serena deliberación intelectual. No es más que una ligera exageración denominar este periodo «la calma previa a la tormenta». Su lento discurrir permite que los estudiantes piensen sobre el libro desde distintos ángulos antes de sumergirse en cualquier discusión específica. Quinto, ya que siempre quedarán preguntas por resolver al terminar la clase, la lista pública permite que los estudiantes se lleven con ellos preguntas por resolver sobre el libro —sin duda una virtud—. Sexto y último, debido a que es cosa de los estudiantes elegir la pregunta por la que comenzar, el ritual de inicio exige de ellos que evalúen la *calidad* de las diferentes preguntas. Este enjuiciamiento es un paso inicial para que consigan ser conscientes por ellos mismos de la indagación, ya que elegir por dónde empezar incluye decidir no sólo qué es una buena pregunta por ella misma, sino también qué pregunta resulta un buen lugar *para comenzar*.

Para que la clase funcione hay una condición previa que debe cumplirse: todos deben haber leído lo acordado. Se trata de discutir una experiencia que todos han tenido en común; para la clase de la profesora Green, esa experiencia fue leer los primeros tres cantos de la *Iliada*. Por supuesto, decir que todos y cada uno deben haber leído lo convenido es la expresión de un ideal; la clase también funcionará si unos cuantos no lo han leído, o si unos cuantos han leído sólo parte de él. Pero la clase flaqueará en la medida en que el ideal no se cumpla. Y más allá de cierto punto crítico, simplemente no funcionará.

Incluido en el «todos», quien necesariamente debe haber leído lo acordado es la profesora. Y para la profesora no es suficiente haberlo leído hace años, o incluso el curso pasado. Debe haberlo leído recientemente, en los días previos a la clase, de forma que el lenguaje y la acción del libro se mantengan frescos en su mente. Debe estar en condiciones de participar de la experiencia que proporciona el material de discusión, y una rememoración esquemática del pasado no puede sustituir los vívidos y detallados recuerdos que proporciona el haber releído el libro recientemente.

#### IMPREVISIBLE, INACABADO Y SORPRENDENTE

El desafío más complicado para la profesora en el seminario abierto se deriva de lo imprevisible de la conversación humana que acontece de forma espontánea. Los profesores están acostumbrados a mantener el control. Perder el control de sus estudiantes puede considerarse el peor de sus temores. Pero, si bien la profesora puede conseguir que se mantenga la buena educación en el seminario, lo que no puede es gestionar lo que va a tener lugar. Los profesores que eligen llevar a cabo seminarios abiertos no tienen más remedio que aprender a tolerar lo imprevisible. Si así lo hacen, descubrirán que las sorpresas son las mejores recompensas de la clase.

Como vimos en el apunte del diario de Jessica, lo que ocurre en un seminario abierto no es tan diferente de lo que ocurre en un grupo de lectura de adultos. Personas que han leído un libro en común y que desean profundizar su comprensión del mismo se reúnen para hablar de él conjuntamente. Discuten preguntas seleccionadas, apuntan posibles respuestas, examinan pasajes del libro, sacan aspectos de su experiencia personal que les parecen relevantes, hacen conexiones con puntos que han salido en discusiones previas.

Por supuesto, hay *algunos* factores que hacen que un seminario de estudiantes resulte muy diferente de un grupo de lectura. Primero, un profesor que calificará a los que discuten está presente en la sala. Segundo, los estudiantes tendrán que producir algún escrito relevante



en forma de ensayo (o un examen, como si fuera un ensayo aparte, o ambos) sobre la obra en cuestión, por lo que ellos tienen un motivo más poderoso para comprender el libro que los adultos. Por último, son estudiantes y hablan sobre libros más a menudo de lo que lo hacen los miembros típicos de un grupo de lectura; estas conversaciones forman parte normal de su vida diaria.

No obstante, la calidad de la conversación puede que no difiera demasiado de lo que podrías encontrar en un grupo de lectura de adultos cultivados. Conforme pasa el tiempo, la conversación devendrá poco metódica, eléctrica, caótica, centrada, lógicamente ordenada, inútil, fructífera. La conversación terminará porque el tiempo se habrá acabado, no porque se haya llegado a un final. Lo normal será que los miembros del seminario se vayan llevándose algunas preguntas respondidas con cierto grado de satisfacción, con otras respondidas sólo parcialmente, con otras dejándoles aún completamente perplejos, y con todavía otras aún completamente por abordar.

Desde un punto de vista educativo, este estado es el más deseable. Les deja «queriendo más». Les deja pensando. Crea una condición idónea para la escritura de ensayos. Y crea un fértil substrato para continuar discutiendo la *Iliada* cuando los Cantos IV al VI sean el tema a tratar, material que no puede ser discutido con aprovechamiento sin referencia a lo que ocurrió anteriormente.

«Lo que ocurrió anteriormente» significa no sólo los Cantos I al III, sino también el seminario de discusión de los Cantos I al III. La discusión corriente de los Cantos IV al VI posibilita devolver a la mesa no sólo las conclusiones alcanzadas en la sesión de los Cantos I al III, sino también las preguntas formuladas que quedaron sin responder y sin abordar en aquella sesión. El seminario se construye sobre sí mismo. Crea un fondo de experiencia al que se puede acudir conforme va avanzando.

Casi cualquier cosa puede ocurrir en un seminario. Mientras no hay garantía alguna de que en un día concreto *pueda* ocurrir nada especial, tampoco hay límite a lo que *pueda* ocurrir. Una profesora debe estar siempre preparada para ser sorprendida. Lo que más puede sorprenderla es lo mucho que puede aprender sobre el libro a lo largo de una serie

de discusiones de seminario en las que ella se une a sus estudiantes mientras ellos están esforzándose por comprenderlo.

### ¿QUÉ PUEDE HACER UNA PROFESORA PARA AYUDAR?

Disponiendo un seminario abierto, la profesora ofrece a sus estudiantes una oportunidad perfecta para aprender. Pero la misma estructura del seminario no proporciona garantía alguna de que el aprendizaje tenga lugar. El trabajo de la profesora va más allá de disponer el seminario; ella puede mejorar la posibilidad de que el aprendizaje ocurra influyendo en el desarrollo de la conversación.

Puede actuar como «jefa de seminario», o puede presentarse a sí misma como «sólo otro miembro más del seminario». Ya sea de una u otra forma, no debe rechazar el hecho de que se le prestará a ella una clase de atención diferente a la de cualquier otra persona. Como resultado de su autoridad y de su poder (ved el Capítulo 7), una profesora conserva siempre su posición. La clave no es renegar de ella, sino utilizar su posición de influencia con el propósito de que resulte educativamente ventajosa, sin convertir el seminario abierto en alguna otra cosa.

¿Cómo puede una profesora influenciar el devenir de la conversación sin violar el principio de que el resultado del seminario resulte genuinamente imprevisible? Hay muchas maneras de conseguirlo.

Una de las funciones de la profesora es actuar como faro. Cuando ella ve que un grupo pasa precipitadamente por encima de un comentario importante, debe centrar en él la atención deteniendo el discurrir, pidiendo al participante que repita el comentario y explorando en profundidad sus implicaciones haciendo más preguntas al estudiante («¿Qué has dicho, Mark? ¿Podrías repetirlo? ¿Por qué piensas eso?»). Con esta acción, ella hace lo mismo que haría cualquier otro miembro de la clase, pero a la vez está poniendo a trabajar su conocimiento y experiencia como profesora, y está mostrando un ejemplo de participación útil en una conversación.

Segundo, ella puede aportar preguntas planteadas de forma especialmente útil para contribuir a la lista de la pizarra. Formular preguntas

fructíferas es difícil. Los estudiantes aprenderán poco a poco esta competencia participando en los seminarios y experimentando en primera persona qué clase de preguntas estimulan conversaciones útiles y cuáles no. Pero una profesora puede acelerar el proceso proporcionando *in situ* buenos ejemplos. Incluso en el caso de que los estudiantes no discutan sus preguntas, serán conscientes de ellas.

Cerca del final de la primera clase sobre la *Iliada*, la profesora Green levantó su mano. Cuando Laura le dio la palabra, dijo: «El poema comienza con la cólera: “Canta, diosa, la cólera aciaga de Aquiles Pelida”. ¿Por qué *comienza* el poema con la cólera?». Esta pregunta la ha mantenido perpleja durante años; ella cree haberla respondido sólo de manera parcial. La pregunta no llegó a discutirse ese día en clase, pero dejó una impronta en Jessica sin que ella fuera consciente y fructificó esa misma noche en el apunte de su diario.

Tercero, una profesora puede ayudar a la clase manteniéndola centrada y productiva. Puede ayudar al grupo a decidir cuándo se ha invertido tiempo suficiente en una pregunta, o cuándo el grupo está dando vueltas sobre lo mismo, dándole un empujoncito para que salten a otra pregunta de su lista («¿Por qué no le damos ahora un vistazo a la cuarta pregunta?»). Puede señalar digresiones y animar amablemente al grupo a volver a la tarea («Me he perdido la relación entre lo que estamos hablando ahora y la pregunta de Brett. ¿Hay alguna?»). Puede reunir evidencias del libro para apoyar una hipótesis generada por un estudiante o, de manera parecida, apuntar un pasaje del texto que arruina una hipótesis propuesta («Escucha estas líneas de la página 65 [y ella las lee]. ¿Responden a la pregunta de Jason?»). Si es cuidadosa y mantiene fino su tacto, puede incluso sugerir sus propias respuestas a las preguntas de los estudiantes o enunciar sus propios descubrimientos incipientes sobre el libro («¡Eh! Un momento. Puede que sea Héctor el auténtico héroe del poema»). De todas estas maneras, contribuirá simultáneamente a la indagación colectiva y proporcionará un ejemplo de cómo seguir la indagación de forma productiva.

Cuarto, la profesora puede ayudar a que la conversación transcurra educada y ordenadamente. En su entusiasmo, los estudiantes se interrumpen a menudo unos a otros, se ignoran, dominan la discusión y

hacen muchas cosas que impiden la indagación inteligente. La profesora llamará la atención sobre estos problemas y pedirá a las personas que cambien sus hábitos en beneficio de una discusión productiva («Por favor, chicos, no puedo oír lo que dice Jane. No la interrumpáis. Hablad de uno en uno»). Pero ella también puede probar a cambiar la responsabilidad de la discusión desde sus espaldas a la del grupo. Solicitará regularmente al grupo su parecer sobre la calidad de la conversación, pedirá sugerencias para mejorarla e introducirá los cambios propuestos en el procedimiento si las propuestas le parecen merecedoras de consideración.

Quinto, al final de una sesión puede resumir resultados clave de la discusión del día de forma que el grupo pueda retener lo que ha sido producido. Puede alertar a la clase acerca de asuntos o preguntas contenidos en la próxima lectura acordada («Cuando leáis los próximos tres Cantos, poned atención a la manera en que empiezan a comportarse los dioses»). Y puede descubrir otras muchas formas de conducir la sesión a un desenlace, de producir cierto cierre pero sin excederse, y de guiar a los estudiantes a la buena dirección para la próxima sesión.

No he proporcionado aquí una lista exhaustiva de las intervenciones de la profesora; no he hecho más que sugerir la forma en que una profesora puede fomentar los objetivos de un seminario abierto sin destruir su espíritu fundamental. Una profesora que utilice este enfoque regularmente descubrirá más formas de ayudar. Hará todo lo que esté en su mano para favorecer el potencial de aprendizaje de la discusión. Escuchará con atención y observará detenidamente. Experimentará con sus errores y aprenderá de ellos. A su tiempo, encontrará muchas formas ingeniosas de ayudar a que el seminario florezca; poniéndolo en práctica, desarrollará su propio estilo distintivo de profesora de seminarios abiertos.

#### DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA

En el capítulo anterior, he sugerido que una profesora puede enseñar con la boca cerrada dejando que hablen los libros. Aquí estoy



sugiriendo que puede hacer lo mismo dejando que sean los estudiantes los que hablen. En la práctica, son las dos caras de la misma moneda. La probabilidad de que los estudiantes presten mucha atención a un gran libro aumenta espectacularmente si tienen la oportunidad de discutir regularmente sobre ese libro con iguales y con una profesora contenida que, no obstante, sabe cómo hacer para que se note su presencia en el seminario.

Muchos de los razonamientos a medias, de las intuiciones vagas, de los variados sentimientos y de las perplejidades que surgen durante la lectura de un libro, se evaporarán rápidamente si se abandonan en su mudo estado original en el interior del estudiante. Pero esos mismos razonamientos y sentimientos pueden convertirse en objetos de atención estables si se expresan en voz alta en una sala llena de gente. Una vez articulados en público, adquieren la posibilidad de empujar hacia adelante el razonamiento. Las respuestas inmediatas de un lector a un libro son materia prima de la que salen la apreciación inteligente y la interpretación crítica; necesitan ser capturadas antes de desaparecer; necesitan manifestarse públicamente para su desarrollo ulterior. El seminario abierto es un escenario ideal para conseguir que esto acontezca.

Del mismo modo, el seminario no es muy útil para *refinar* los resultados del estudio del texto. Es más probable que los últimos pasos de la indagación los faciliten tareas de escritura. Si se pide que se escriban ensayos, esta tarea puede hacerse en el aislamiento que proporciona la acción de estudiar de quien tiene que escribir, quizás ayudado de una discusión informal con uno o dos compañeros de estudios. Este mismo tipo de trabajo es el que se hace en respuesta a la inminencia de un examen. Otros tipos de proyectos finales pueden garantizar también que el productivo y espontáneo trabajo del seminario se desarrolle hasta convertirse en una conclusión articulada y satisfactoria en algún otro lugar.

Así como el estudio de grandes libros se beneficia del seminario abierto, también el seminario florece cuando el sujeto de discusión es una gran obra literaria. Como he dicho antes, se puede tener un seminario útil con prácticamente cualquier experiencia potencialmente educativa. Pero cuando esa experiencia es una gran obra como la *Iliada* o

*Beloved* de Toni Morrison, es fácil que el seminario produzca más electricidad. Obras así invitan a la discusión. Prácticamente exigen indagación en común precisamente porque plantean preguntas exploratorias de maneras convincentes y no les dan respuesta o, si sugieren respuestas, no son respuestas obvias ni las sugieren de formas evidentes. Después de leer un libro así, uno ansía encontrarse con otras personas para poderlo discutir; un seminario es justamente lo que hace falta.

Bajo el hechizo de un gran libro, los estudiantes sienten que el seminario es necesario, un componente vital de la misma experiencia lectora, nada que ver con un requisito ritual para satisfacer a la profesora. En estas condiciones es más fácil que prospere un seminario. La profesora puede proponerlo y participar en él a su manera distintiva. Sea cual sea el grado en que participe en la discusión o, por el contrario, permanezca al margen de ella, creando el seminario estará enseñando bien dando clase con la boca cerrada.

#### OTRAS MANERAS DE HABLAR

El seminario abierto invita a cierta forma de conversar. Los estudiantes pueden abordar igualmente otras maneras de hablar, y a cada manera le corresponde un conjunto de circunstancias que el profesor puede establecer para que la conversación discurra. Examinemos brevemente algunos de estos preparativos. Algunos son más apropiados para la universidad que para el instituto, pero otros funcionarán igual de bien en ambos lugares.

##### *Presentaciones formales en clase*

Los estudiantes pueden hablar en clase haciendo presentaciones formales. Aquí su discurso se prepara con antelación y se convierte en objeto de escrutinio continuado por parte del resto de estudiantes y del profesor. En este caso, la razón para hablar no es tanto estimular la indagación como presentar los frutos de la propia indagación previa.

Después de una presentación formal, la clase debe responder. Las reacciones pueden ir desde un número reducido de preguntas concretas



hasta una conversación abierta. La discusión en clase, sea cual sea la forma que tome, continua la indagación iniciada por el estudiante. Los resultados de su investigación son objeto de asimilación y crítica pública. Así, la presentación formal llega a hacerse parte de un ciclo más amplio de indagación.

La profesora escuchará con interés la presentación de cada estudiante. Si participa en la fase de respuesta y crítica, lo deberá hacer con mucho cuidado. La suya no deberá ser considerada *la* respuesta que importa; de otra forma ella se sitúa al borde de revertir a la enseñanza mediante-Narración. Antes de que una profesora pueda actuar de forma segura como un igual, debe haber establecido una cultura de aula en la que los estudiantes aprecien de verdad la respuesta de sus pares. Y aunque la profesora no debe engañarse a sí misma pensando que sus comentarios tendrán un peso equivalente a los de cualquier otra persona de la clase, debe aspirar a ser un par con autoridad (cuyos razonamientos importan debido a la solidez de sus conocimientos y a su considerable experiencia) y no la Autoridad cuya respuesta es la única que importa. Puede parecer una línea muy fina, pero es una línea que resulta ser crucial, y la profesora debe transitar por ella; marca la frontera entre dar clase con la boca abierta y dar clase con la boca cerrada.

#### *Grupos de estudio fuera de la clase*

Hay muchas razones para pedir a los estudiantes que fuera de clase hablen entre ellos sobre el trabajo que realizan, lejos de la presencia de la profesora. Una profesora que establece que los estudiantes hablen entre ellos y se excluye a sí misma de esas discusiones, transmite su confianza en la capacidad que ellos tienen de aprender mediante la conversación comunal. Una vez se da por sentada esta confianza, la probabilidad de que ocurran cosas útiles en la discusión de los estudiantes se incrementa enormemente.

Para aumentar la posibilidad de que realmente se formen grupos de estudio sin el control de un monitor, la profesora deberá proporcionarles una estructura. Hasta qué punto y el tipo de estructura dependerá de la madurez de los estudiantes, de la cultura estudiantil de la que forman parte, de la atmósfera de aula que haya creado la profesora, y de lo que

ocurra con el «trabajo» producido en los grupos de estudio (incluso si el «trabajo» no es más que discusión).

Una profesora asignará los tiempos y lugares en que se reunirán los grupos; otra prescribirá los tiempos pero permitirá que los estudiantes elijan el lugar. Una tercera sugerirá un formato para las discusiones. Una cuarta les visitará ocasionalmente. Una quinta les pedirá que lleven diarios para recoger los resultados de las discusiones y que se los entreguen para que los pueda examinar posteriormente. Una sexta pedirá a los estudiantes que evalúen por escrito la participación de los miembros del grupo y lo tendrá en cuenta cuando califique.

Con grupos de estudio de alumnos, no funcionan las recetas *a priori*. Como siempre, la profesora decidirá la forma de proceder basándose en sus propósitos educativos, en su conocimiento de los estudiantes y en sus intuiciones docentes. La única advertencia aquí es que debe confiar genuinamente en que algo útil tendrá lugar cuando se reúnan los estudiantes para hablar entre ellos, y esta confianza debe hacerse evidente en su discurso y comportamiento, lo que ocurrirá necesariamente si en verdad es genuina. Si no cree que acabe funcionando, para empezar no debería establecer grupos de estudio; debería emplear el tiempo de los estudiantes de mejor forma.

Entre las distintas clases de grupos de estudio, cada uno con su propio propósito, las tres que siguen son especialmente útiles: (1) el grupo «previo al seminario», (2) el «grupo de escritura» y (3) el «grupo previo al examen».

*El «grupo previo al seminario».* Esta clase de grupos se programa inmediatamente antes de cada sesión del seminario abierto. Proporcionan a los cinco o seis estudiantes de cada grupo una oportunidad de tener una primera aproximación a la discusión de la lectura del día. El «grupo previo al seminario» permite, en primer lugar, que los estudiantes discutan sus reacciones primarias, crudas («me gusta», «lo odio», «me vuelve loco») y, en segundo lugar, que resuelvan las confusiones básicas en torno a la trama, los personajes, los conceptos básicos y el vocabulario. Este esclarecimiento básico es esencial para discutir libros y puede normalmente realizarse de forma efectiva en ausencia de profe-

sor. Estas discusiones preliminares preservan el tiempo que se tiene previsto invertir en el seminario para el trabajo más complicado de atacar preguntas sustanciales.

El grupo previo al seminario permite también a los estudiantes formular preguntas para el propio seminario, o revisar, coordinar e incluso sintetizar preguntas que los integrantes ya han formulado. Por ello, fomenta que se presenten al seminario formal preguntas más meditadas que las que se plantearían sin él.

En ausencia de un profesor, estos grupos siempre tienen una función social además de intelectual. Este hecho es una virtud, no un vicio. «Aprender puede ser divertido», escuchamos muchas veces; y así resulta en el grupo de estudio informal previo al seminario. Y aunque la cantidad de aprendizaje que tenga lugar depende completamente de los estudiantes que forman el grupo, incluso en esos días en los que no ocurre demasiado aprendizaje se están consiguiendo otras cosas que aumentan la posibilidad de que haya aprendizaje en el próximo seminario formal.

*El «grupo de escritura».* Este grupo de estudio está diseñado para ayudar a los estudiantes en el difícil proceso de escribir ensayos. Demasiado a menudo los profesores dejan a los estudiantes en solitario para llevar a cabo la más dura de las tareas: producir un ensayo escrito bien articulado. Formar grupos de escritura es una forma de ayudar a los estudiantes a escribir. La profesora puede asignar una actividad específica a estos grupos, o puede sugerir varias, dejando que los estudiantes decidan cuáles seguir y cuándo. Entre las posibles actividades están: (a) generar preguntas para que sean consideradas o tesis para defender en sus ensayos, (b) leer borradores y suministrar reacciones al argumento y forma del ensayo en su conjunto, y (c) ayudar unos a otros a editar, corregir y pulir la escritura en borradores más definitivos.

La mayoría de estudiantes encuentra difícil escribir; nada en la escuela genera más ansiedad que la amenazadora fecha de entrega de un ensayo asignado (quizás con la excepción de la de un examen que se viene encima). Los estudiantes agradecen tener una oportunidad de

ayudarse unos a otros con la escritura de los ensayos, y la mayoría de ellos hace de buena gana el esfuerzo necesario para ayudar a otros a cambio de cualquier clase de ayuda que puedan recibir en compensación. Haciendo esto, aprenden que escribir, si bien en última instancia se hará en solitario, se lleva a cabo con más éxito en el seno de una comunidad, igual que otros componentes de la indagación.

*El «grupo previo al examen».* Nada es más natural que la formación de grupos de estudio en respuesta a un examen que se avecina. En casi todos los casos, los estudiantes formarán espontáneamente grupos, sin necesidad de animarles. ¿Quién no ha probado alguna vez a quedarse a estudiar con algunos amigos la noche previa al examen? En lugar de dejar estas cosas al azar, la profesora sólo necesita dar uno o dos pasos extra para asegurarse de que estos grupos se formen y para garantizar que cualquier estudiante que lo desee pueda encontrar acomodo en un grupo.

Sea como sea, el primer paso es plantear un examen en el que la discusión conjunta marque la diferencia. Una prueba de vocabulario de francés puede que lleve a que un estudiante lea en voz alta la lista de palabras en español y que otro le corresponda diciéndolas en francés, pero esto no producirá discusión alguna. Tampoco lo hará cualquier otra prueba basada en la memorización por repetición. Pero cualquier examen que plantee preguntas que exijan análisis, interpretación o enjuiciamiento crítico, rendirá mejores resultados en función de las discusiones previas de los estudiantes.

Una manera de hacer que se formen grupos de estudio es proporcionar una lista de preguntas que entrarán a formar parte del examen. Otra es plantear exámenes para que sean resueltos en casa, con el tiempo previsto suficiente para que tengan lugar dos estadios de trabajo serio: uno en el que los estudiantes discuten las preguntas en grupos informales, el otro en el que escriben individualmente y por separado sus propias respuestas a las preguntas. En el caso de un examen global o ambicioso, puede ser conveniente una semana completa. Con un examen así, la profesora sugerirá explícitamente y animará la formación de grupos de estudio como parte del «proceso de examen».



Bajo la presión de un examen, enfrentándose a preguntas bien formuladas, es fácil que los estudiantes aprendan más de las discusiones en grupos de estudio que en ninguna otra circunstancia. El peso y la proximidad del examen proporciona toda la motivación necesaria para mantener a los estudiantes centrados en el trabajo, y las preguntas bien planteadas proporcionan dirección y estructura a la discusión. Una profesora que desea que los estudiantes aprendan hablando entre ellos —y que quiere que los estudiantes descubran que *pueden* aprender hablando con sus pares sin que haya un profesor presente— no puede hacer nada mejor que diseñar un examen estimulante y animar a los estudiantes a que formen grupos de estudio para prepararse para el examen.

#### *Grupos de estudio dentro de la clase*

Una de las formas más poderosas que tiene una profesora para mantener su boca cerrada en clase es utilizar grupos de estudio dentro de la clase. Son grupos que se forman en una sesión de clase para trabajar sobre problemas o preguntas previamente escritos que les proporciona la profesora. Como discuto esta forma de dar clase extensamente en el Capítulo 6 («Experiencias que enseñan: crear esquemas para el aprendizaje»), no la comentaré aquí.

#### *Conversación informal fuera de la clase*

«Conversación informal fuera de la clase» se refiere a lo que pueden hablar de manera casual los estudiantes sobre sus estudios, mientras comen, en las paradas de los autobuses, en una cita en la que salgan juntos, en cualquier oportunidad que surja. De alguna forma, esta manera de conversar es la recompensa definitiva de la buena docencia. Si la buena docencia es la que proporciona aprendizaje relevante, entonces la buena docencia dará como fruto un aprendizaje que resultará ser importante para los estudiantes. Y lo que es importante para los estudiantes es de lo que hablarán con sus amigos. La charla informal fuera de la clase es un indicador de que algo útil está ocurriendo. Además, es una forma de extender el aprendizaje que ha comenzado en la clase.

Hagamos una visita a Jennifer y a Laura en la parada del autobús mientras esperan que las recoja a las tres para volver a casa.

*Jennifer:* Me siento fatal. Bill va a ir a una visita programada de una universidad durante las vacaciones de Navidad y no le veré durante *diez días enteros*.

*Laura:* ¡Pobrecita! Agradece que no salgas con Héctor. ¿No te resultó ese pasaje de él y su esposa, como-se-llame, triste?

*Jennifer:* Sí, *fue* triste. Pero sabes, fue de todo lo que he leído mi parte favorita. Héctor parecía más real que cualquier griego porque tenía una esposa y un bebé. Y no era tan macho, ¿sabes? A veces parecía que no quisiera ir a luchar.

*Laura:* Lo sé. ¿Tú no crees que a lo mejor Homero estaba en secreto por los troyanos? ¡Los hace parecer a veces tan simpáticos!

*Jennifer:* No sé. Pero yo saldría cualquier día con Héctor antes que con esos odiosos griegos. En cualquier caso, supongo que no podría. Después de todo, a Héctor lo matan, ¿no? Da igual, pero ¿qué se supone que voy a hacer durante *todas* las vacaciones de Navidad? ¡Va a ser *tan* aburrido!

Si bien este intercambio no es muy profundo, muestra mentes en acción conectando literatura y experiencia personal. Si yo fuera la profesora Green, no pediría más.

No estoy sugiriendo aquí ningún plan elaborado, sólo que los profesores se den cuenta de que la parte formal de lo que ellos hacen puede extenderse de manera natural a la parte informal de las vidas de sus estudiantes. Una profesora haría bien aspirando a mantener a sus estudiantes discutiendo todavía la *Iliada* mientras esperan con sus amigos en la parada del autobús.

Si sus estudiantes siguen aprendiendo mientras discuten la *Iliada* en el autobús de vuelta a casa, lo están haciendo sin obtener en ese momento y lugar ningún beneficio de palabra alguna de su profesora. Una profesora que prevea esta posibilidad es más fácil que mantenga su boca cerrada durante la clase, aunque sólo sea para proporcionar a sus estudiantes la experiencia de aprender unos de otros en un lugar en el



que todavía ella tiene control. Luego, cuando ella se despoja de su control, *lo que ocurre cada día cuando acaba la jornada escolar*, tendrá razones para esperar que ellos sigan con su aprendizaje, continuando su conversación en los lugares donde se encuentran de forma natural. Dar clase con la boca cerrada produce ondas que se propagan hasta los lugares no escolarizados de las vidas de los estudiantes.

## 4

## Vamos a indagar juntos

### ENSEÑANZA CENTRADA EN LA INDAGACIÓN

En el capítulo anterior he defendido que un grupo de estudiantes puede profundizar su comprensión de un libro en el marco de un seminario indagando conjuntamente su significado. En este capítulo mostraré que seguir la indagación juntos puede ser más que una forma de describir una actividad de clase. También puede ser una forma de organizar una asignatura entera. Diré que una asignatura así está «centrada en la indagación».

Una asignatura centrada en la indagación proporciona el marco ideal para perseguir el tipo de aprendizaje que he descrito en los dos capítulos anteriores. Si toda la asignatura es concebida como una indagación —la investigación de un asunto o un problema—, entonces leer y discutir libros con un espíritu indagador no destacarán como actividades inusuales; formarán parte de una investigación continuada que incluye *todas* las actividades del curso: leer, escribir, proyectos, exámenes, informes, discusiones en clase, ejercicios de aula, y cualquier otro medio de indagación que incluya el profesor.

#### «¿POR QUÉ TENGO QUE APRENDERLO?»

La enseñanza centrada en la indagación toma en serio la pregunta más fastidiosa que una estudiante puede hacerle a un profesor: «¿Por

qué tengo que aprenderlo?». La mayoría de los estudiantes no llega a formularla, pero a muchos les gustaría, y todos tienen derecho a preguntar: «¿Por qué debería emplear *mi* precioso tiempo en aprender *tu* asignatura?».

Los estudiantes de álgebra que se ven a sí mismos peleándose con una asignatura a la que no le encuentran sentido, pueden perfectamente preguntar a su profesor: «¿Por qué tengo que aprender álgebra?». En respuesta, el profesor podría decir que el álgebra es obligatoria según la autoridad educativa y que la estudiante necesita aprenderla para pasar de curso (y finalmente para obtener el título de bachiller). Pero si el profesor quisiera dar una razón intrínseca, debería ir más allá. Puede buscar a tientas algún escenario práctico que se dé en la vida real futura en el que el álgebra pueda resultar de utilidad. Puede elogiar los efectos del álgebra sobre la mente o el carácter. O puede decir que la estudiante necesita el álgebra ya que finalmente le permitirá aprender cálculo.

Ninguna de estas razones es convincente, e incluso si la estudiante es persuadida de alguna forma abstracta, muy posiblemente no llegará a estar motivada para aprender álgebra. La conexión entre su frustración actual y el beneficio prometido es demasiado tenue y remota para levantar en ella pasión alguna a la hora de atacar esta incomprensible forma nueva de las matemáticas. «Te prometo la luna, pero más adelante», no resultará suficiente.

#### EL GRAN PROMOTOR

¿Qué *resultará* suficiente? Una respuesta la da el filósofo del siglo XVIII Jean-Jacques Rousseau: «No se debería exigir nada a los niños por obediencia (...) No deben aprender nada de lo que no perciban que tiene auténtica e inmediata utilidad (...) *El interés inmediato: ése es el gran promotor, el único que conduce seguro y adelante*» (el énfasis es añadido).

Singularizando el «interés», Rousseau va directamente al núcleo del asunto. Si una estudiante está interesada en lo que está aprendiendo, no

preguntará nunca por qué tiene que aprenderlo. No se le ocurrirá preguntar por qué *debería* estudiar álgebra, ya que *desea* aprender álgebra. Pero, ¿por qué desea aprender álgebra? Al centrarnos en la palabra «interés», ¿no nos hemos limitado a apartar la pregunta de nuestra vista, en lugar de responderla?

En realidad *no* hemos dejado a un lado la pregunta. El filósofo de la educación John Dewey vincula «interés» a «necesidad», y por tanto completa el concepto de interés. Nuestra estudiante interesada quiere estudiar álgebra porque *necesita* el álgebra; la necesita *ahora*, no en algún futuro abstracto y remoto. Y, ¿por qué la necesita ahora? La necesita para resolver un problema que le preocupa, un problema que surge de manera orgánica de sus circunstancias actuales. Quizás esté construyendo una radio y necesite calcular qué resistencias utilizar, qué tipo de cable y cómo establecer los voltajes adecuados. O quizás nuestra estudiante sea una aficionada a la resolución de enigmas y se ha tropezado con un rompecabezas numérico demasiado complejo para ser resuelto mediante ensayo y error; el álgebra puede ser precisamente lo que ella necesita para conseguir dar un paso adelante y resolverlo.

¿Por qué tengo que aprenderlo? Puede preguntarse en cualquier asignatura. La historia proporciona una invitación natural a hacer esta pregunta. «El pasado está muerto y acabado; mis inquietudes están en el presente y en el futuro. ¿Cómo va a ayudarme la historia?». De nuevo, la única respuesta convincente conectará el aprendizaje exigido con el interés inmediato y previamente existente de la estudiante.

Puede conseguirse que una estudiante interesada en la moda, por ejemplo, se pregunte con asombro cómo la publicidad llegó a jugar un papel tan dominante en la vida estadounidense. Un estudio sobre ese asunto descubrirá las transformaciones que tuvieron lugar en la industria y la gestión empresarial en Estados Unidos al acabar la Primera Guerra Mundial, y el enorme impacto que produjo en la vida económica y social. Una estudiante que lleve a cabo este estudio no volverá a contemplar los anuncios de moda con los mismos ojos.

## DESEQUILIBRIO

Vinculando el interés inmediato a la necesidad, Dewey abre una puerta a una nueva visión de la enseñanza. Dewey nos contempla a nosotros, los humanos, como organismos biológicos que intervenimos en nuestro ambiente para cubrir nuestras necesidades. Utilizamos patrones de acción existentes —hábitos— para cubrir estas necesidades, y la vida fluye suavemente hasta que encontramos algún obstáculo, que por tanto frustra nuestro intento de conseguir nuestro objetivo. Yo suelo encontrar las llaves de mi automóvil en el bolsillo delantero derecho de mi pantalón. Las encuentro con mi mano derecha sin pensar. ¡No están mis llaves! ¿Dónde están? Me pongo nervioso, me siento frustrado, empiezo a buscarlas. Tropezar con un obstáculo me desconcierta, produce desequilibrio.

La frustración o el desequilibrio que surge de la irrupción de una interacción continuada con nuestro mundo es lo que motiva el aprendizaje. Estábamos intentando hacer algo y hemos sido detenidos. *Necesitamos* encontrar nuestro camino para rodear el obstáculo y continuar la marcha hacia nuestro objetivo. De pronto nos hemos *interesado* por resolver un problema (cómo rodear el obstáculo).

La palabra *interés* deriva de los términos del latín *inter* y *esse* («entre» y «es»). Estar interesado es «estar entre», es decir, entre un deseo y su consecución. Si estoy sin llaves y necesito utilizar mi automóvil, mi interés por localizar las llaves será grande.

Para resolver el problema, habitualmente necesitamos cambiar nuestra forma de actuar, modificar la costumbre en la que confiamos. Esto no es fácil, como cualquiera que haya extraviado sus llaves sabe bien. La costumbre previa se reafirma en lo suyo: compruebo mi bolsillo una y otra vez. Pero la ausencia de llaves gana la partida. Estoy obligado a buscar en otra parte o a permanecer frustrado y sin llaves. Una nueva estrategia de búsqueda me permitirá conseguir mi objetivo; la *creación* de esta nueva estrategia es lo que llamamos aprendizaje.

El patrón para la actividad mental es exactamente el mismo. Lo que se aplica a la búsqueda de las llaves con nuestras manos se aplica también a la búsqueda de ideas con nuestra mente. Podemos sentirnos tan

paralizados por un obstáculo mental como por uno físico (ved el «problema del canario» en la página 16 para encontrar un problema que muchos encuentran inherentemente desequilibrador y, por tanto, interesante). Un interés intelectual no necesita ser apremiante para incitarnos. Las necesidades mentales a menudo son menos acuciadoras que las físicas, si bien pueden motivar a muchas personas durante semanas, y a algunas durante toda la vida.

## UTILIZAR LAS ASIGNATURAS EN LUGAR DE CUBRIRLAS

No obstante, a los profesores de álgebra e historia no les va a ayudar mucho la discusión precedente. Una vez Mary ha resuelto el problema de cableado para su radio, no volverá a mirar el álgebra con interés alguno, y puede que todavía reste por cubrir la parte del león del programa de álgebra. Su problema ha sido resuelto, su necesidad satisfecha, su radio funciona: ¿por qué tendría que aprender más álgebra? Igualmente, una vez John ha descifrado la razón de por qué los anuncios dominan su mente consciente, puede preguntar por qué debería seguir aprendiendo *Historia de los Estados Unidos*, una asignatura de la que su profesora debe darle clase durante todo el curso.

Y aquí es donde radica el meollo del asunto. Hemos utilizado las disciplinas académicas (matemáticas, historia, literatura, etc.) como base para organizar los programas escolares, y exigimos que los profesores enseñen a los estudiantes partes de estas disciplinas elegidas arbitrariamente durante periodos normalizados de tiempo. Ninguna forma de organización puede ser más antitética a la sentencia de Rousseau: «El interés inmediato: ése es el gran promotor, el único que conduce seguro y adelante». La mayoría de los estudiantes no están interesados en entidades abstractas tales como «matemáticas» o «historia»; sus intereses surgen de obstáculos, enigmas y puntos ciegos que brotan de sus propias circunstancias presentes y vividas. Ligando asuntos del contenido de su asignatura con estas áreas de experiencias problemáticas, los profesores pueden «crear» interés sobre partes de «matemáticas» o «historia». Pero difícilmente crearán un interés en el contenido



abstracto completo de una asignatura (si bien esto sí es posible que ocurra en aquellos con más inclinación académica). Y por ello, si siguen aferrados a las «matemáticas» o a la «historia», la mayoría de profesores que se proponen crear interés se verán obligados a confiar en un enfoque por etapas, buscando un interés para el trabajo de esta semana y después otro para el de la semana próxima.

Pero es posible un enfoque completamente diferente. El dictum de Rousseau invita a los profesores a organizar su enseñanza en torno a la *indagación* y no como las aisladas e inconexas abstracciones denominadas «historia», «matemáticas» o «literatura». Una asignatura centrada en la indagación no se enfoca en el contenido de la asignatura tradicional, sino en un problema o pregunta. La materia de la asignatura se aprende como una herramienta útil para trabajar en el problema. Si deseamos saber la razón de que la publicidad domine nuestro panorama, debemos aprender algo de historia social y económica. La pregunta «¿Por qué tengo que aprenderlo?» se responde *a priori*.

Las asignaturas centradas en la indagación no se denominan con los nombres tradicionales de las asignaturas: *Literatura británica victoriana*, *Historia de los Estados Unidos*, *Microeconomía*. Su objeto no es *cubrir* cierta cantidad de materia convencionalmente designada por los títulos de los cursos. No pretenden *cubrir* nada, y por ello el profesor es liberado de esa camisa de fuerza universal: la exigencia de *cubrir*, la necesidad de conseguir llegar a cierto «sitio» en determinada fecha.

En lugar de ello, estos cursos se definen como una indagación de un *problema* y se denominan de acuerdo con ello. Los estudiantes aprenden esas partes de las asignaturas tradicionales que pueden *utilizar* para abordar el problema, y no más. En una asignatura denominada *Ecología política*, los estudiantes aprenden partes importantes de economía y de biología conforme se pelean con el problema de reconciliar la prosperidad económica y la protección medioambiental. En *Salud: individual y comunitaria*, se especializan en profundidad en partes de biología, psicología, antropología y sociología en su intento de descubrir si hay o no maneras nuevas de concebir el cuidado de la salud.

Un giro así lo cambia todo. Para dar una asignatura así el profesor debe necesariamente tener primero un problema, uno que interese a los

estudiantes y que también le interese a él. Una vez tiene el problema puede entonces comenzar la investigación; y será a partir de esta investigación, del intento de resolver el problema, de donde fluirá el aprendizaje. *Si los estudiantes están interesados en la indagación, querrán aprender todo aquello que sea necesario para continuarla*. No deben ofrecerse razones extrínsecas, ni recurrir a prometer la luna.

Si una estudiante *no* está interesada en la indagación, entonces no hemos ganado nada con nuestro cambio. Los profesores no son dioses, no pueden sacarse el interés de la manga. Deben ser prudentes, por tanto, no convirtiendo cualquier asignatura basada en un problema específico en una asignatura *obligatoria*. Mejor ofrecer una opción y esperar que, de entre un conjunto, una estudiante encuentre al menos una asignatura centrada en un problema en el que esté genuinamente interesada.

La segunda mejor vía, forzosa para un profesor que no puede esquivar las exigencias de su institución que incluyen que los estudiantes hagan su asignatura, es intentar *despertar* algún interés en la indagación. Esto no es siempre posible, pero tampoco es tan difícil como parece. Si el profesor mantiene un ojo puesto en la naturaleza de la población estudiantil y otro en el espíritu de la época, habitualmente puede fraguar una conexión entre intereses reales de estudiantes y el problema que defina la indagación. Es muchísimo más fácil crear interés en una indagación centrada en un problema que en *Álgebra* o *Historia de los Estados Unidos*.

#### MATANDO DOS PÁJAROS DE UN TIRO

En 1991, al darme cuenta de que había un hueco en mi docencia programada para 1993, tuve la oportunidad de desarrollar una asignatura nueva. Desde que me la tropecé por primera vez en un curso introductorio de filosofía, siempre he estado fascinado por la figura de Sócrates. A lo largo de los años, he leído la mayoría de los diálogos del primer periodo de Platón (los conocidos diálogos del periodo «socrático»). Como profesor, Sócrates ha sido para mí fuente de inspiración, pero al igual que le ocurre a la mayoría de los lectores de estos textos, estoy

muy lejos de pensar que he comprendido su enigmática personalidad. Yo quería saber más sobre Sócrates, reflexionar más sobre él, y también creí que los estudiantes encontrarían motivador y valioso un estudio profundo de los textos socráticos. Así, decidí diseñar un curso centrado en la indagación sobre Sócrates, «matando dos pájaros de un tiro», algo que siempre hace una enseñanza centrada en la indagación. Llamé a la asignatura *En búsqueda de Sócrates*.

### *En búsqueda de Sócrates*

Como dice Sócrates en la *Apología* de Platón: «una vida sin examen no tiene objeto vivirla» ¿Quién sabe? Quizá sea así. Pero diré algo: la exploración y la contemplación valen la pena ya sea o no la vida examinada la preferible. Nunca sabremos si la vida por examinar merece ser vivida hasta que la examinemos. (De una reflexión de una estudiante de su trabajo en *En búsqueda de Sócrates* [EbS])

*En búsqueda de Sócrates* fue centrada en la indagación porque se organizó alrededor de una pregunta. La pregunta que la organizó fue la que más me movió a enseñarla desde el primer momento. Aunque en el fondo es un único problema, se plantea mejor como una serie de preguntas a traslapo: ¿Quién fue Sócrates? ¿Qué intentaba hacer? ¿Por qué insistía en mantener conversaciones filosóficas de la frustrante manera que se describe en los diálogos? ¿Por qué aparentemente nadie aprendió nunca nada de estas conversaciones? ¿Por qué vivió Sócrates su vida de la forma que lo hizo? ¿Por qué murió como murió? ¿Fue un gran maestro, tal y como la historia lo ha considerado? ¿O no fue un maestro en absoluto, tal y como él mismo insistió repetidamente en manifestar? La figura de Sócrates, tal como es dibujada por Platón, es un enorme enigma, y yo deseaba situar a los estudiantes en condiciones de enfrentarse a este enigma y hacer una indagación en grupo sobre él.

Lo que es maravilloso sobre esta indagación en concreto es que eruditos y lectores inteligentes han estado peleándose con estas preguntas durante los últimos 2000 años. Yo podía decir sinceramente a mis estudiantes que ellos tenían tanta probabilidad como cualquier otro de des-

velar el enigma. «Grandes eruditos han dedicado vidas completas a enfrentarse a él y no lo han conseguido», dije a mis estudiantes. «Bien pudiera ser que un enfoque fresco e ingenuo rindiera mejores resultados». Estas palabras no ofrecen una falsa promesa a los estudiantes; ¡podrían perfectamente resultar ciertas! Yo, con mucho gusto, les podría ayudar a aprender griego clásico para que fuesen capaces de leer los textos originales, pero un conocimiento del griego no ha conducido nunca a nadie a resolver el asunto con éxito. Las traducciones disponibles son excelentes. Y los estudios escritos por eruditos que saben griego están disponibles a montones en la biblioteca.

De forma distinta a muchos problemas que pueden organizar la indagación en el aula, éste no tiene un interés intrínseco para nadie que no haya leído u oído algo de Sócrates. Pero los primeros diálogos de Platón son tan atractivos y misteriosos que no hace falta más que leer uno de ellos (y son muy cortos) para que las preguntas que definen esta indagación salten vivas y se queden agarradas a los estudiantes. Por tanto, los estudiantes que eligieron la asignatura denominada *En búsqueda de Sócrates* tenían sus propias razones idiosincrásicas para hacerlo, pero después de la primera lectura asignada, de repente se encontraron formando parte de un grupo inmerso en una búsqueda común.

Una de las cosas más increíbles de esta clase es cómo el material se te mete bajo la piel. Empiezas examinando la naturaleza de las cosas diarias, lo mundano, y terminas cuestionándote a ti y al mismo sentido de la vida. Como dice Nicías en el *Laques*: «(...) si uno se halla muy cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aun si se empezó a dialogar sobre cualquier otra cosa, no despegarse, arrastrado por él en el diálogo, hasta conseguir que dé explicación de sí mismo, de su modo actual de vida y el que ha llevado en su pasado. Y una vez que han caído en eso, Sócrates no le dejará hasta que lo sopesen bien y suficientemente todo.» (De otra reflexión de una estudiante de su trabajo en *EbS*)

### *En búsqueda de Sócrates juntos*

Si bien la indagación puede llevarse a cabo en solitario, en la mayoría de los casos combinar capacidades y perspectivas de muchas mentes



rinde mejores resultados. Por ello, la búsqueda de conocimiento se hace habitualmente en comunidades intelectuales y científicas. Los pensadores comunican los resultados de sus investigaciones unos a otros, construyen sobre el trabajo de los demás y tienen en cuenta las críticas ajenas.

La enseñanza basada en la indagación se hace más potente cuando refuerza la *indagación en grupo*. A pesar de la exigencia de que finalmente cada estudiante desarrolle de manera individual su propia interpretación de Sócrates, *En búsqueda de Sócrates* fue un empeño de grupo por los cuatro costados.

Con los diálogos de Platón no podía limitarme a leer el texto una vez, y comprender así todo lo que pretendía hacer comprender al lector. Sólo leyendo los diálogos dos o incluso tres veces era capaz de vislumbrar lo que parecía que Sócrates le decía al interlocutor (o incluso al lector) acerca de cómo vivir la propia vida. Pero luego, mi interpretación a veces podía ser rebatida en un seminario por alguien que mantenía la interpretación opuesta. Esto me obligaba no sólo a evaluar mi propia interpretación, sino la de otros 22. Luego me sentaba al fondo en el seminario, o en casa, y conversaba conmigo mismo, o con otros, debatiendo qué interpretación u opinión era la mejor, preguntando en ocasiones cuál era la conexión entre la lógica en los diálogos y el significado de «virtud». Así es como aprendí a comparar y básicamente a entretener mis interpretaciones con las de los demás, ya que [ni] las interpretaciones mías ni las de ningún otro parecían [nunca] del todo correctas o incorrectas. (Otro estudiante de *EbS*)

El grupo incluyó a los estudiantes y a su profesor. Si yo iba a estimular genuina indagación en grupo, también tenía que haber un sitio para mí en el conjunto de la investigación. Mi indagación no fue al mismo nivel que la de mis estudiantes, porque yo tenía ventaja sobre ellos; pero era sobre la misma pregunta.

Mis estudiantes y yo nunca pretendimos considerarnos iguales en sabiduría o experiencia en virtud de nuestra común pertenencia a este grupo. Las comunidades científicas casi siempre contienen tanto iguales como desiguales (pensad en ayudantes de laboratorio o en estudian-

tes graduados, ambos contribuyentes vitales para la investigación científica). Pero compartir curiosidad sobre el mismo problema y compromiso para trabajar juntos sobre ese problema, nos hizo unirnos como miembros de una comunidad intelectual compartida.

El cambio a una enseñanza centrada en la indagación modifica la mayoría de los aspectos de la vida en el aula y permite al profesor enseñar con la boca cerrada. Es la indagación la que enseña. La indagación enseña porque el proceso de indagación induce a uno a aprender. Yo confiaba en aprender de la asignatura que puse en marcha, al igual que mis estudiantes. Y esperábamos compartir los resultados de nuestro aprendizaje con todos los demás.

Otros estudiantes mantenían opiniones tan radicalmente distintas de las mías que a menudo me veía empujado a reconsiderar mis posturas (al menos sufrí en el trimestre tres bandazos fundamentales sobre lo que pensaba de Sócrates). Creo que contribuí mucho al seminario y di un punto de vista que no se parecía al de ningún otro. El hecho de que fuese citado en varios de los escritos de mis compañeros de clase me hace creer que contribuí valiosamente. El seminario nos hizo aceptar el punto de vista de Sócrates de que el aprendizaje debe ser una actividad en grupo. (Otro estudiante de *EbS*)

#### *La indagación dicta el diseño de la asignatura*

Hacer la lista de lecturas para la asignatura *En búsqueda de Sócrates* no fue complicado. El problema que definía la indagación sugería también lo que precisábamos leer para llevar a cabo la investigación. Leímos la mayoría de los primeros diálogos de Platón, tantos como nos permitió el tiempo disponible (hay unos catorce). Los leímos con un ritmo bastante pausado y, debido a que la relectura es fundamental con estos textos, el tiempo para la relectura estaba contemplado en el programa. También me aseguré de que los estudiantes tuvieran mucho tiempo para discutir estos diálogos entre ellos, ya que son textos que exigen discusión.

Platón dominaba la lista de lecturas, pero también había otros autores. Los más importantes eran otros dos contemporáneos de Sócrates que escribieron sobre él y cuyos trabajos han llegado hasta nuestros



días: Jenofonte y el dramaturgo cómico Aristófanes. Estos dos autores proporcionan perspectivas de Sócrates muy diferentes de la de Platón y ayudan a que los estudiantes, como mínimo, tomen distancia del convincente punto de vista de Platón. Por último, se demostró útil exponer a los estudiantes a unas cuantas interpretaciones de Sócrates de críticos y eruditos posteriores. Quise mostrarles cómo es una interpretación coherente de Sócrates y cómo se hace para defenderla. También invité a tres colegas, todos con su propia visión aguda de Sócrates, a darles una clase magistral.

Yo mismo nunca di una. Temía hacerlo, porque mataría o ahogaría el carácter distintivo de la indagación comunal que era fundamental en la asignatura. En lugar de eso, alguna vez, durante algunas discusiones en el seminario, he dado un salto de repente y me he puesto en pie para ofrecer veloces charlas improvisadas, proporcionando hechos históricos necesarios o información sobre los equivalentes griegos de términos filosóficos clave que se utilizan repetidamente en los diálogos. Mantuve la brevedad de esas charlas (cuatro o cinco minutos) y di muchas menos de las que podéis imaginar. Y únicamente proporcioné información que tenía que ver con lo que se estaba discutiendo en ese momento.

#### *El trabajo del profesor*

Di esta asignatura con la boca cerrada. Confié en que la misma indagación diera las clases. Eso significó «dejar que los libros hablasen» y, tanto como eso, significó «dejar que los estudiantes hablasen». Pero eso me mantuvo absolutamente ocupado en cosas que hacer. Junto a mis súbitas apariciones para proporcionar mis chismes informativos (la menor de mis actividades docentes), tuve cinco tareas principales: (1) tuve que *organizar* la indagación para mis estudiantes; (2) tuve que resolver cómo utilizar mi propio análisis de los materiales *para ayudar a los estudiantes a entender* los textos, sin imponerles mi comprensión ni hurtarles la indagación que definía el devenir del estudio; (3) tuve que *ayudar a mis estudiantes a desarrollar las competencias* necesarias para proseguir la indagación; (4) tuve que *evaluar* el trabajo de cada estudiante de forma que pudiera dar calificaciones al terminar el curso;

y no olvidemos mi motivación inicial, (5) tuve que *participar* en la indagación misma.

#### ORGANIZAR LA INDAGACIÓN

En todas las asignaturas centradas en la indagación, excepto en las de los cursos más avanzados, organizar la indagación es la tarea principal del profesor.

*Leer.* Primero, tuve que seleccionar los libros. Ya he mencionado los libros con los que hice mis asignaciones de lecturas. No fui explícito sobre mi lista de lecturas debido a que el número de lecturas elegidas dependerá de la cantidad de tiempo de que disponga el profesor. Pero la *selección* de libros es sólo el primer paso para confeccionar el programa. El *orden de lectura* es casi igual de importante. Ya que ninguno de los primeros diálogos de Platón puede datarse, ni de manera absoluta ni relativamente entre ellos, no fue posible ordenarlos cronológicamente. Decidí empezar con los diálogos más sencillos e ir pasando a los más complejos, con algunas excepciones. Coloqué los diálogos «biográficos» al principio de la secuencia, si bien no en el mismo comienzo, y guardé uno o dos diálogos «peculiares» para el final, para ser utilizados como «casos de prueba» tras completar la progresión de lo sencillo a lo complejo.

Y lo más importante: pregunté sobre el orden de lectura que era parte de la misma indagación. Al final del curso propuse un ejercicio en el que los estudiantes tenían que considerar dos secuencias alternativas de lectura de las obras que habían leído y compararlas con el orden de lectura que en realidad siguieron. Les pedí que dijeran qué diferencia habría producido cada ordenación en las conclusiones que habían extraído sobre Sócrates («grandes diferencias», decidieron). Este sencillo ejercicio ayudó a compensar el inevitable sesgo que el orden elegido produjo en su razonamiento (como habría producido cualquier orden), y les ayudó también a ser individualmente más conscientes del proceso mismo de indagación.

*Actividades de clase.* El siguiente paso para organizar la indagación exige proyectar semanalmente las actividades de clase. Tenía clase cuatro días a la semana, dos al principio de la semana y dos al final. Cada grupo de dos días se utilizó para examinar una lectura asignada. Uno de los dos días era un «seminario abierto» sobre la obra (ved el Capítulo 3); el otro era una clase dirigida por el profesor, habitualmente un «taller de conceptos». Ninguna de esas clases dirigidas por el profesor fueron clases magistrales, y en ninguna de ellas «expliqué el significado de un texto» o presenté directamente mi propia comprensión de Sócrates. No obstante, la comprensión que yo iba desarrollando la utilicé para organizar discusiones de varios tipos, y los estudiantes fueron plenamente conscientes de que yo estaba haciendo precisamente eso. Intentaron ensayar y comprobar mis ideas sobre los textos sin haberse las impuesto en su propio pensamiento. En algunos de estos ejercicios, presenté interpretaciones alternativas del mismo texto; en otros, les hice valorar argumentos concretos de un diálogo; aún en otros me centré en asuntos o conceptos que jugaban un papel principal en muchos de los diálogos (ved la página 98, en la que se muestra uno de estos ejercicios).

Guié después a mis estudiantes para que examinaran conceptos que yo consideraba centrales, les empujé a que hicieran conexiones entre obras diferentes, y les pedí que sintetizaran gradualmente el conjunto acumulado de «evidencias» sobre Sócrates conforme lo iban construyendo. Debido a que yo mismo estaba envuelto en la indagación, no tenía una interpretación monolítica que imponer; mis propias interpretaciones tendían a ser restringidas y tentativas, y mi visión de Sócrates cambiaba de un diálogo a otro. Como resultado, me sentí seguro de que mis clases dirigidas por el profesor no impondrían de forma sutil una interpretación uniforme (la mía propia) a los estudiantes, y sus escritos finales así me lo confirmaron. Por otra parte, reconocí que mis propios puntos de vista inevitablemente tuvieron *algún* efecto en su pensamiento.

Además, se pidió que los estudiantes formaran «grupos previos al seminario» (ved el Capítulo 3) y que se reunieran en esos grupos sin mí para mantener una discusión inicial de la lectura del día, antes de cada uno de los seminarios semanales. Estas sesiones, además de intensificar las discusiones en los seminarios por las razones expuestas en el Capí-

tulo 3, reforzaron el espíritu de indagación a lo largo de todo el curso. Demostraron a los estudiantes mi fe en su capacidad de aprender algo importante gracias a la discusión mutua y al examen de los textos por ellos mismos.

*Escritura.* El último paso para organizar la indagación de la asignatura fue planear y ordenar la secuencia de los trabajos escritos asignados a los estudiantes. Los estudiantes que se involucran en la indagación deben escribir regularmente. Sólo transformando su pensamiento tenue y emergente en palabras firmes y claras escritas sobre el papel serán capaces de considerar lo que piensan conforme lo están pensando. Y sólo escribiendo podrán empujar su razonamiento tan lejos como resulten capaces. Por último, escribir es absolutamente necesario para conseguir la mejor comunicación de sus razonamientos entre unos y otros. Sin resultados escritos, el aspecto mutuo de la indagación en grupo queda limitado a la efímera y a menudo desorganizada charla de las discusiones espontáneas. Cuando se pide a los estudiantes que lean los escritos de otros y que escriban críticas en respuesta, se toman el tiempo necesario para considerar con atención y seriedad los razonamientos de sus compañeros. Como resultado, mejora su propio razonamiento.

Por tanto, organizar la escritura en la asignatura tuvo dos dimensiones. La primera fue idear una estructura en la que los estudiantes no sólo pudieran, sino que desearan, leer y responder a los ensayos de los demás. Esta estructura se describe en el Capítulo 5. Brevemente, los estudiantes tenían que entregar los ensayos que habían escrito la semana anterior en un Cuaderno de Clase que estaba disponible en el estante de la biblioteca dedicado a las reservas. En las semanas alternativas, en las que no había que rendir ensayos, tenían que escribir notas de respuesta a dos de los escritos del Cuaderno que ellos mismos habían elegido. Este sistema hizo que los estudiantes leyeran los ensayos de los demás, y se dieron cuenta de que estimaron leer el trabajo de otros más de lo que pensaban por anticipado, ya que cuantas más ideas relacionadas con sus propias búsquedas de Sócrates les eran expuestas, más contentos se sentían. También consiguió que cuando escribían consideraran a la clase entera como su audiencia, en lugar de únicamente a un profesor.



La segunda dimensión fue planear cuidadosamente los propios trabajos escritos asignados. *En búsqueda de Sócrates* duró diez semanas. Yo quería que mis estudiantes escribieran todas las semanas, pero quería que escribiesen ensayos formales y notas de respuesta informales. Por ello asigné cinco ensayos. Los ensayos asignados, como virtualmente todo lo demás en el curso, fueron dictados por el ánimo de la indagación. El ensayo final tenía que abordar la pregunta central del programa de indagación: ¿Cuál fue el sentido de la vida de Sócrates? El resto de ensayos tenían que preparar a los estudiantes para escribir el ensayo final.

Al llegar el cuarto ensayo, pedí una evaluación crítica de la interpretación de Sócrates de otro compañero. Pensé que esto les ayudaría a cristalizar sus ideas emergentes sobre Sócrates sin forzarlos a concluir prematuramente. Cada uno de los tres primeros ensayos fue una indagación centrada en uno de los diálogos, un intento de responder una pregunta que el mismo estudiante se plantease sobre el diálogo. Estos ensayos fueron necesarios para estimular la lectura concienzuda, el análisis cuidadoso y la argumentación razonada, bases en las que debía descansar su más amplia interpretación de Sócrates.

*Indagación acumulativa.* Desde el punto de vista del estudiante, la indagación consistió en un patrón repetitivo de actividades semanales: lectura, grupos de estudio previos al seminario, dos tipos de clases formales, un tipo u otro de escritura, más lectura, y así sucesivamente. Pero bajo estas actividades descansa la experiencia de una indagación acumulativa, en la que cada experiencia se construye sobre la que la ha precedido.

Me di cuenta de que no saber algo no era como en una clase de las de *sólo-lo-diré-una-vez, cógelo-si-puedes*. Todas las tardes el enigmático texto de Platón intercambiaba horas de atenta lectura por preguntas, preguntas y más preguntas. ¿Qué diferenciaba a Sócrates de los sofistas? ¿Por qué lo mataron? ¿Es posible el conocimiento? (Otro estudiante de *EbS*)

En esas diez semanas los estudiantes comenzaron a pensar sobre Sócrates y nunca dejaron de pensar en él. Formaron sus ideas iniciales con sus primeras lecturas, y modificaron esas ideas basándose en la comprensión de esos mismos textos por parte de otras personas conforme la oían expresar en las discusiones en el aula y la leían en los escritos de otros estudiantes. Modificaron aún más sus ideas al leer nuevos diálogos de Platón, y todavía más cuando leyeron el relato de Jenofonte sobre Sócrates. Desarrollaron ideas nuevas, las abandonaron, volvieron a ideas antiguas que habían rechazado, combinaron ideas, agitaron las manos desesperados, comenzaron de nuevo otra vez, se quejaron unos a otros de la imposibilidad de avanzar en la indagación, se jactaron con otros estudiantes fuera de clase de lo importante que era la indagación; sencillamente, les mantuvo ocupados. A veces, algunos, al igual que Menón, estuvieron tentados de abandonar, pero sus compañeros no les dejaron (y después de haber leído el *Menón*, ¡les dio vergüenza abandonar!). En la décima semana, se alegraron de terminar ya que ahora sabían que podrían no acabar nunca ni su relato de Sócrates, ni de leer las conclusiones finales tentativas de los demás, ni de hacer públicas las suyas propias.

¿Cómo podrías vivir tu vida? ¿Qué piensas? En la asignatura *En búsqueda de Sócrates* éstas son las preguntas con las que nos enfrentamos cada día. En nuestra búsqueda de un hombre cuya vida terminó hace 2000 años, encontramos que las preguntas que él planteó todavía son importantes hoy para nosotros. Nuestra búsqueda nos llevó directamente a nuestra propia esencia, a la de todos nosotros, conforme encaramos estas preguntas nosotros mismos. La búsqueda de Sócrates se convirtió en una búsqueda de mí mismo. La asignatura hizo aflorar en mí muchas preguntas y me obligó a empezar a pensar más seriamente sobre mi futuro. (Otro estudiante de *EbS*)

#### *Ayudar a los estudiantes a comprender*

Mi segunda tarea, poner mi propio pensamiento a disposición de los estudiantes, la hice por medio de ejercicios de clase llamados «talleres conceptuales». He aludido a ellos de pasada (sin nombrarlos) en el Capítu-

lo 3, en el epígrafe «Grupos de estudio dentro de la clase». Como discutiré detenidamente esta forma de dar clase en el Capítulo 6, no lo haré ahora.

#### *Ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias*

Mi tercera tarea, ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias necesarias para llevar a cabo la indagación, no es muy diferente de la segunda. Yo las considero por separado porque quiero distinguir entre el desarrollo de *comprensión* y el desarrollo de *competencias*. Pero en la práctica no son tan fáciles de distinguir y, en esta asignatura, los talleres conceptuales fomentaron el desarrollo de ambas a la vez (por ejemplo, la capacidad de análisis y un conocimiento del texto).

Pero en algunos casos, la distinción es meridiana. Si los estudiantes necesitan contar con la biblioteca como parte de su indagación, puede que precisen aprender algunas estrategias para utilizar efectivamente una biblioteca. Si necesitan utilizar un laboratorio, necesitarán aprender algunas técnicas de laboratorio. En esta asignatura en concreto, necesitaron aprender las siguientes competencias:

1. Analizar argumentos lógicos.
2. Analizar la acción dramática.
3. Detectar la ironía.
4. Formular preguntas útiles sobre textos complejos.
5. Escribir ensayos descriptivos que aborden una pregunta clara y que defiendan una tesis en respuesta a esa pregunta.
6. Criticar constructivamente el ensayo escrito de sus pares.
7. Conversar constructiva, crítica y civilizadamente con compañeros de estudios acerca de textos complejos, provocadores.

Yo trabajé mucho para ayudar a mis estudiantes a desarrollar estas competencias, pero no separé la enseñanza de estas competencias en «sesiones» aparte, divorciando este aprendizaje de la misma indagación. En lugar de ello, abordé las competencias *in situ*, conforme iban siendo necesitadas en la persecución de la indagación por los estudiantes. No dije, «Primero aprendamos a escribir, y luego escribiremos sobre Platón», sino «Vamos a aprender a escribir escribiendo sobre Pla-

tón». En la vida real, la forma y el contenido nunca van por separado, y en el aprendizaje se les hace frente mejor si van juntas. No hay mejor forma para aprender a analizar argumentos o para detectar la ironía que examinar los argumentos o la ironía de Platón. No hay necesidad de «estar preparado» previamente. Practicar estas competencias sobre contenidos insípidos erradica el interés por el aprendizaje; conduce instantáneamente a la pregunta: «¿Por qué tengo que aprenderlo?».

Si pensamos en competencias, podemos ver claramente cómo una asignatura centrada en la indagación satisface los objetivos estándar de la docencia, incluso aunque no los considere como sus objetivos prioritarios. Podemos ver aquí el poder del enfoque de Dewey. Los estudiantes se comprometerán mejorando sus competencias académicas precisamente porque ven y sienten lo necesarias que resultan como herramientas para la persecución de su indagación; ¡han desarrollado la necesidad de comprender a Sócrates! Mis estudiantes nunca me preguntaron por qué tenían que aprender a analizar argumentos lógicos; estaban ya esforzándose en hacerlo para que las refutaciones de Sócrates de las definiciones de «virtud» de Menón cobraran sentido.

#### *Evaluar el trabajo de los estudiantes*

Mi cuarta tarea, la evaluación, fue bastante sencilla. Evalué cada ensayo de los estudiantes a la manera tradicional según su claridad, coherencia, inteligencia, fortaleza en su argumentación y el interés que era capaz de suscitar. La calificación final de cada estudiante derivó principalmente de su trabajo escrito, con la «participación en clase» añadiendo sólo una pequeña parte a la nota.

No presento aquí nada nuevo sobre la evaluación, pero el tema merece ser mencionado por tres razones. Primera, leer y evaluar regularmente ensayos de una clase repleta de estudiantes es una tarea exigente y que consume enormes cantidades de tiempo. Un profesor que se la tome seriamente descubrirá que le ocupará más parte del tiempo dedicado a su docencia que ninguna otra actividad singular. Vale la pena mencionarlo aunque sólo sea para desvanecer cualquier sospecha de que «dar clase con la boca cerrada» causa menos trabajo al profesor que decide adoptar este enfoque.



Segunda, evaluar ensayos es una forma de enseñar en sí misma. La evaluación puede ser necesaria para rendir una calificación al final del curso, pero su justificación más importante es que *los estudiantes pueden aprender del hecho de ser evaluados*. Pueden aprender a identificar sus puntos fuertes y sus puntos débiles tanto en el razonamiento como en su escritura, y pueden aprender qué hacer con las debilidades para mejorarlas.

Tercera, quiero resaltar que he hablado de calificaciones en este ejemplo únicamente con la intención de mantener las cosas en el terreno de la sencillez. En la universidad en la que doy clase (The Evergreen State College) nunca se dan notas; se reemplazan por evaluaciones narrativas por escrito que acaban formando parte del expediente formal del estudiante. Los profesores escriben ensayos breves que describen las fortalezas y flaquezas de los estudiantes, y sus logros concretos en la asignatura específica; no se les obliga a promediar o colapsar todos esos detalles en un símbolo calificador, un número, una letra o una palabra. La ausencia de calificaciones en la universidad anima el espíritu de colaboración necesario para la indagación en grupo. Ésa es la razón por la que lo menciono aquí. Un profesor cuya institución le dispense de repartir calificaciones podría hacer bien persiguiendo una asignatura centrada en la indagación. Pero otro que no disfrute de esa opción no debe desesperar. Siempre que mantenga las calificaciones en un último plano y organice su asignatura de forma que la *competición por las notas* se mantenga en un mínimo, un profesor no tendrá problema alguno en promover la indagación en grupo en su aula.

#### *Participar en la indagación*

Para terminar, mi quinta tarea fue la que más disfruté. Fue mi razón primigenia para dar la asignatura *En búsqueda de Sócrates*. Tenía que participar en la indagación por mí mismo. Esta exigencia no fue sólo «poner la guinda al pastel»; va al mismo corazón de este enfoque de enseñanza. Si yo digo a mis estudiantes «Vamos a indagar juntos», lo mejor es que quiera realmente decir eso. No hay ninguna posibilidad de fingir un compromiso genuino con la indagación, y si un profesor elige fingir, será descubierto a la primera por sus estudiantes. «¿Por qué no hacéis todos vosotros una indagación? Yo os observaré y también os

echaré una mano», funcionaría mucho mejor que Narrar, pero no resiste la comparación con «Vamos a indagar juntos». Y así es como profundicé en mi propia comprensión de la filosofía socrática gracias a la indagación que utilicé para dar clase a mis estudiantes sobre Sócrates

Leí nuevos trabajos sobre Sócrates mientras mis estudiantes leían algunos que yo ya conocía bien. Releí trabajos familiares con ojos nuevos. Percibí aspectos nuevos. Impulsé mi propio razonamiento. La discusión en clase me provocó nuevas ideas. También lo hicieron los escritos de mis estudiantes. En los seminarios, los estudiantes vieron que estaba tan involucrado como ellos. Aporté mis propias preguntas a la clase. Atendí cuidadosamente. Si hice algún descubrimiento en clase, a veces lo revelé con excitación. Participé completamente en la comunidad intelectual que *fue* el curso.

Yo creo que el mayor beneficio que Don dio al curso fue su entusiasmo e interés en los materiales de la asignatura. Demostró este interés tomando parte en los seminarios como un participante igual a los demás [y] leyendo enormes cantidades de literatura para preparar los talleres (...). Don ofreció sus propias opiniones durante o tras las discusiones del grupo, y sus puntos de vista fueron expuestos como soluciones posibles tal y como si fuera un estudiante más del curso. (De la evaluación que hizo de mí un estudiante de la asignatura *EbS*)

Esta participación fue mi recompensa por dar clase con la boca cerrada invitando a los estudiantes a indagar conmigo. También fue el mecanismo secreto que hizo que mi clase bullera de entusiasmo. El entusiasmo intelectual es contagioso; un profesor puede contagiar a sus estudiantes con una pasión por la indagación incluso sin darse cuenta.

Este trimestre ha proporcionado tanto confrontación como estímulo. La búsqueda de Sócrates exigió un examen de mis creencias más profundas. La auténtica identidad de Sócrates continua eludiéndome, de la misma forma que le eludió a él la definición de virtud. Como resultado, ha aumentado mi aprecio por la búsqueda, y valoro el afán por ella tanto como el objetivo. (Otro estudiante *EbS*)

## ENSEÑANZA INTERDISCIPLINAR

La enseñanza centrada en problemas es interdisciplinar por naturaleza debido a que se centra en una pregunta, y las preguntas más interesantes pueden ser examinadas con utilidad desde la perspectiva de múltiples disciplinas.

Pero la polaridad «interdisciplinar frente a disciplinar» no se traduce directamente por «amplio frente a restringido», como pudiera imaginarse. La indagación que alimentó *En búsqueda de Sócrates* estaba claramente enfocada, centrada en un personaje que es parte historia, parte ficción: Sócrates. Restringida como era, la indagación fue interdisciplinar. Platón, si bien es considerado el filósofo más influyente de occidente, escribió en una época anterior a que la filosofía y la literatura se hubieran separado completamente. Sus obras filosóficas tienen forma literaria (quizás incluso fueron representadas). Si te aproximas a ellas como si se tratara de obras puramente filosóficas o puramente literarias, cometes una grave injusticia con los textos, ya que ignoras la mitad de lo que está contenido en cada página.

En esta asignatura, mis estudiantes y yo no nos preocupamos de las fronteras disciplinares; intentamos investigar cada texto en sus propios términos, tomando en consideración tanto como éramos capaces de lo que había en la página. Utilizamos herramientas tanto de disciplinas literarias como filosóficas, pero ni las rotulamos ni nos ocupamos de qué materia estábamos estudiando en cada momento. Nos encontrábamos demasiado ocupados intentando averiguar tanto como podíamos sobre Sócrates.

Se puede uno limitar a diseñar con facilidad una indagación puramente disciplinar, que es lo que la mayoría construye. Por ejemplo, he dado recientemente una asignatura de literatura sobre Shakespeare y Chaucer que exploró lo que significa tratar a estos dos grandes escritores como «educadores», y por qué el estudio de la literatura se considera una parte importante de una buena educación.

A pesar de que *En búsqueda de Sócrates* fue interdisciplinar, fui capaz de darlo en solitario ya que tenía formación y experiencia tanto en literatura como en filosofía. Muchos profesores tienen intereses y

preparación lo suficientemente amplios para poder dar por sí mismos asignaturas interdisciplinares. Para aquellos que no pueden, dar clase en equipo proporciona la forma más natural de montar una asignatura interdisciplinar. Una asignatura interdisciplinar que se centra en la educación para la salud crea un lugar natural para que trabajen juntos un biólogo y un investigador social. Asignaturas como *Estudios americanos* o *Estudios japoneses* invitan a juntar fuerzas a un historiador y a un profesor de literatura.

Las asignaturas centradas en la indagación, al enfocarse en problemas y no en especialidades, invitan de forma natural a la enseñanza en equipo. Lo hacen debido a que hay muchos y muy interesantes problemas que ligan disciplinas separadas. No todas las facultades hacen sitio a asignaturas impartidas en equipo, pero muchas sí, incluso si las consideran casos especiales. Donde la enseñanza interdisciplinar es una posibilidad, la enseñanza centrada en la indagación se convierte en una forma natural de conseguir su potencial.

El asunto de la enseñanza en equipo, especialmente un tipo especial de enseñanza en equipo conocido como «enseñanza colegiada», abre todo un conjunto nuevo de preguntas. Estas preguntas están relacionadas con el tema de este libro, y la enseñanza colegiada es una de las más radicales e inusuales formas de dar clase con la boca cerrada. Este asunto es demasiado amplio para ser tratado en este capítulo; lo discutiré en un capítulo dedicado enteramente a él (Capítulo 8).

## UNA VARIEDAD DE INDAGACIONES

He discutido extensamente *En búsqueda de Sócrates* para proporcionar información detallada sobre cómo puede organizarse una asignatura en torno a la indagación en lugar de con el objetivo de cubrir los contenidos. Para mostrar la variedad de posibles preguntas que pueden servir de base para una enseñanza centrada en la indagación, incluyo la siguiente lista de asignaturas que impartí en Evergreen en uno u otro momento, ya fuera en solitario o formando parte de un equipo docente interdisciplinar. Dejo que sea la imaginación del lector la que propor-



cione una idea del aspecto de estas asignaturas o de la sensación que pueden haber causado. Para cada una de ellas incluyo su título, la cuestión o problema que organizó la indagación, las disciplinas de estudio tradicionales que incluyó y el número de profesores que la impartieron.

1. «*Polis*» y *Psiquis: Grecia, Europa y los Estados Unidos*. ¿Cómo se relacionan entre sí la dimensión psicológica de la experiencia humana y su dimensión política? Más concretamente, ¿cuáles son las implicaciones de lo que sabemos de la psicología humana sobre la capacidad humana para el autogobierno? Disciplinas de estudio: filosofía política, psicología de la personalidad y literatura. Un profesor.
2. *Grandes relatos*. ¿Cuál es el efecto del medio físico o simbólico en el que un relato es narrado (por ejemplo, palabra hablada, escrita, cine) sobre el significado y el impacto del relato? (En esta asignatura se consideró que ciencias y matemáticas tenían que ver con narrar relatos.) Disciplinas de estudio: literatura, filosofía e historia de las ciencias y de las matemáticas. Cinco profesores.
3. *Significado, aprendizaje y poder: construir una educación*. ¿Cómo se entienden mejor «significado», «aprendizaje» y «poder»? ¿Cómo es cada uno de estos tres conceptos en relación a los otros dos? ¿Cómo podría nuestra comprensión de ellos informarnos sobre los objetivos y medios para una educación? Disciplinas de estudio: filosofía, psicología y ciencias sociales. Tres profesores.
4. *Estados de la naturaleza*. ¿Cuál es el efecto de nuestro concepto de «naturaleza» sobre nuestra visión de la felicidad humana, la libertad humana y el desarrollo humano? ¿Y cómo ha cambiado históricamente la concepción de la naturaleza en la cultura occidental? Disciplinas de estudio: literatura, filosofía e historia de las ciencias y de las matemáticas. Cuatro profesores.
5. *Desarrollo: el objetivo de la educación*. ¿Cuáles son las consecuencias para la enseñanza que se derivan de considerar que «desarrollo» es el objetivo de la educación? Disciplinas de estudio: filosofía de la educación, psicología del desarrollo y psicología social. Un profesor.

## CONVIRTIENDO EL APRENDIZAJE EN PERSONAL

Dado que las asignaturas centradas en la indagación se organizan alrededor de un problema por el que los estudiantes llegan a *interesarse*, inevitablemente se convierten en personales. Si un profesor tiene éxito convirtiendo su clase en una comunidad intelectual genuina, si la energía que impulsa el curso fluye de la auténtica *necesidad* de los estudiantes de investigar la pregunta que mantienen en común, entonces el aprendizaje que resulta puede llegar muy adentro de los estudiantes. Creo que esto es cierto para cualquier asignatura centrada en la indagación, pero con Sócrates en el centro de la indagación, resultó inevitable. Aquí hay algunos estudiantes más de *En búsqueda de Sócrates* comentando el impacto que la asignatura tuvo sobre ellos.

*En búsqueda de Sócrates* no sólo me enseñó sobre Sócrates y filosofía sino, incluso aún más importante, aprendí que, en el entorno adecuado, la educación no tiene límites. Esto me ayudó a descubrir una voz interior que desconocía que tenía. Esta voz ha despertado la indagación en mi interior y su presencia me anima a seguir adelante.

En un nivel diferente, el mayor regalo que me ha dado esta clase es que ha vigorizado mi empuje para aprender. Me ha llenado de preguntas en lugar de intentar llenarme de respuestas, que es lo que creo que Sócrates intentó hacer con sus interlocutores. Aunque me ha agotado, también me ha motivado a continuar mi búsqueda de la comprensión de mí mismo y del significado de mi educación. Sócrates se ha infiltrado en mi vida como si de agua se tratase, y está afectando a todos y cada uno de los rincones y grietas de quién soy. Los diálogos me han obligado a examinar mi vida entera, y este examen ha roto convicciones que una vez mantuve, dejando espacios vacíos. Esta vacuidad no es necesariamente dolorosa, y estoy considerando tomarme el próximo curso algún tiempo fuera de la facultad para reflexionar, para acostumbrarme a los espacios que dejó en mi interior.

Gracias a mi asociación con Sócrates he aprendido que soy un retórico. No siento orgullo al decirlo, especialmente después de seguir a Sócrates por el ágora y de participar en esta comunidad de indagación. Pero

antes de esta asignatura, si alguien me hubiera preguntado qué sabes hacer, podría haber dicho: persuadir gente. Ahora, nuevo tras la criba socrática, creo que esta forma de vida, la de la retórica, es peligrosa para el alma propia, peligrosa para mi alma.

Honestamente, esta asignatura me ha cambiado la vida. Me obligó a cuestionar casi todo sobre mí mismo, y todavía estoy buscando algunas de las respuestas. La pregunta de cómo un hombre debería vivir su vida está tan perfectamente articulada en el escrito de Platón que para mí es imposible ignorarla. Debo intentar darle mi mejor respuesta. (...) [*En búsqueda de Sócrates*] no fue tanto una asignatura de la facultad como diez semanas de alteración de estilo de vida. Fue una experiencia increíble de auto-descubrimiento y aprendizaje filosófico. Esta asignatura ha cristalizado la pregunta de cómo debería vivir mi vida; ahora necesito responder a esa pregunta, un trabajo para toda la vida.

#### VAMOS A INDAGAR JUNTOS

Proponiendo en serio a mis estudiantes la invitación «Vamos a indagar juntos», les ofrezco una oportunidad nueva y estimulante de aprender. Creando *En búsqueda de Sócrates*, les ofrezco dar las clases con la boca cerrada.

Dado que organicé la asignatura como una indagación, me liberé a mí mismo de las limitantes restricciones que impone cubrir la materia. No tuve que enseñar *Filosofía general* o *Primera época de Platón*. El título de la asignatura implicaba una pregunta, no una cantidad de territorio, y di el curso como un medio de seguir la pista a la pregunta. Con una buena pregunta como ésa, no podría quedarme nunca falto de material pertinente; por tanto no había absolutamente ninguna esperanza de éxito «cubriéndola». Todo lo que podía hacer era examinar el material suficiente para estimular una buena indagación. Pero el asunto de «examinar el material» había cambiado. No se trataba de familiarizarse con él o de aprenderse; se trataba de *utilizarlo* para abordar un problema interesante.

Mi labor fue definida por el espíritu de la indagación en general y por la naturaleza de la indagación específica que yo había elegido.

Fundé mis elecciones en lo que podría engendrar la mejor indagación y, al hacer estas elecciones, tenía que tener en cuenta la naturaleza de mis estudiantes.

Tanto durante como después de *En búsqueda de Sócrates*, mis estudiantes hablaban entusiasmados a sus amigos y a sus padres. No estaban entusiasmados conmigo, su profesor; ¡estaban entusiasmados con la asignatura! Estaban entusiasmados con Sócrates, con Platón, con los demás compañeros, con *lo que estaban haciendo juntos*. Si se les preguntaba específicamente sobre su profesor, tenían palabras de agradecimiento que dar, pero su atención no estaba fijada en mí. Manteniendo la boca cerrada y organizando una indagación atractiva, había facilitado que ellos centrasen su atención en sujetos que la merecían: en Sócrates, en Platón, en las cuestiones morales que Sócrates planteó a sus conciudadanos y en el proceso mismo de indagación. Los estudiantes que tienden a olvidar a su profesor en su entusiasmo por Sócrates y en su lucha por ponerse de acuerdo con Sócrates, son muy diferentes de aquellos estudiantes deslumbrados (en el Capítulo 1) que abandonan la sala de conferencias queriendo ser como su divina profesora pero sabiendo que nunca lo conseguirán. Estos estudiantes ya *son* como su profesora, y manteniéndose centrados en Sócrates no les pasa por la cabeza compararse ellos mismos con ella.



## Hablar con la boca cerrada: el arte de escribir

En los últimos tres capítulos, he discutido que una parte importante del arte de dar clase se encuentra en la organización de una indagación atractiva para los estudiantes. Escribir ensayos es indispensable para la indagación de los estudiantes; el capítulo anterior mostró su papel fundamental en una asignatura centrada en la indagación. En este capítulo abordaré directamente la escritura, tanto la de los estudiantes como la de los profesores.

En la Parte II de este capítulo, discutiré una organización que sitúa a la escritura de los estudiantes en el centro de la experiencia intelectual de un curso: la comunidad de escritura. Pero veamos antes, en la Parte I, cómo la escritura de un *profesor* puede convertirse en un poderoso instrumento de enseñanza. Es posible «enseñar con la escritura» y seguir manteniendo la boca cerrada.

### PARTE I: ENSEÑAR CON LA ESCRITURA

#### *La paradoja del Fedro*

He estado fascinado desde hace mucho tiempo por una paradoja que aflora en uno de los diálogos de Platón, el *Fedro*. Al final del diálogo, Platón hace una crítica aguda de la tecnología relativamente reciente de su época: la escritura. Escribir, discute Platón, arruina la capacidad de la memoria. Peor, únicamente sustituye con apariencia de sabiduría a la mis-

ma sabiduría. Sócrates le cuenta a Fedro la historia de un rey que rechaza el don de la escritura que le es ofrecido por un dios, con estas palabras:

Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo *oído* muchas cosas sin *aprenderlas*, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles además de tratar, porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de en sabios de verdad. (275a; el énfasis es añadido)

Escribir no puede enseñar, dice Platón. Leer no puede conducir al conocimiento. Como mucho, un texto escrito sirve sólo como recordatorio de lo que el lector ya sabe.

Así pues, el que piensa que al dejar un arte por escrito y, de la misma manera, el que lo recibe, deja algo claro y firme por el hecho de estar en letras, rebosa ingenuidad (...) creyendo que las palabras escritas son algo más, para el que las sabe, que un recordatorio de aquellas cosas sobre las que versa la escritura. (275d-e)

Por último, Platón añade a los cargos en contra de la escritura que no puede ser cuestionada. Si se le interroga, un documento escrito mantiene «el más altivo de los silencios» y, aunque pueda parecer inteligente, en él «las palabras ruedan por doquier, igual entre los entendidos que como entre aquellos a los que no les importa en absoluto, sin saber distinguir a quiénes conviene hablar y a quiénes no.» (275d-e)

En el contexto del diálogo completo, esta crítica implica que la conversación hablada del tipo socrático es la forma de discurso adecuada para el cultivo de la sabiduría y del conocimiento, y que la escritura no sólo es inferior, sino que es manifiestamente destructiva porque fomenta la *ilusión* de conocimiento.

Sin embargo, a los lectores que admiran esta crítica no les favorece darse cuenta de que les llega en forma de un texto escrito. Si Platón compartía la opinión sobre la escritura que pone en este diálogo en boca de Sócrates, ¿por qué escribió? ¿Por qué no siguió la enseñanza del

maestro que tanto le influyó y restringió su filosofar a la conversación hablada, como hizo el mismo Sócrates?

La historia no proporciona respuesta alguna a esta pregunta; sabemos poco de la vida de Platón. Luego nos deja con una paradoja —un texto escrito que condena la escritura— y únicamente con nuestros propios recursos para enfrentarnos a ella.

La respuesta que yo doy a esta paradoja mantiene la hipótesis de que Platón no escribía para un público corriente, anónimo. Tras decidir abandonar la política, una carrera para la que estaba naturalmente predestinado dado su origen aristocrático, Platón fundó la primera universidad de occidente, la Academia, el origen de nuestras palabras *academia* y *académico*. Me gusta pensar en los escritos de Platón como «ejercicios de aprendizaje» diseñados para sus estudiantes en la Academia, y sólo para ellos. Esto explicaría tanto por qué toman la forma de diálogos, como por qué, en tantos de ellos, los participantes jamás extraen conclusión filosófica alguna. Imagino a Platón utilizando sus textos escritos, al menos los diálogos más breves, únicamente para cebar la conversación, esperando que sus estudiantes la emprendan en vivo desde el punto en el que él ha abandonado la página.

No intentaré convencerlos de que fue éste el propósito de Platón al escribir; ni siquiera puedo convencerme a mí mismo. En lugar de ello, evocando esta posibilidad, lo que quiero es sugerir una forma poco habitual en la que se utiliza la escritura como vehículo para el aprendizaje. Ya la utilizara o no así Platón, una profesora puede hablar a sus estudiantes por medio de la escritura, manteniendo por tanto la boca cerrada mientras sigue dirigiéndose a ellos mediante palabras.

#### *Habla directa frente a habla indirecta*

Cuando una profesora da una clase magistral o expone ante sus estudiantes, les habla *directamente* a ellos. Lo mismo es cierto cuando una profesora habla cara a cara a un estudiante en su despacho o informalmente en el pasillo. Pero si una profesora fuera a escribir a un estudiante, digamos una carta, estaría hablando *indirectamente* al estudiante. Incluso si ella quisiera expresar el mismo contenido en el habla que en la página, la última es indirecta porque la profesora no está físicamente



presente cuando se transmite el mensaje. El mensaje no llega al estudiante por la «cálida» vía de la voz hablada de la profesora, sino por la vía «fría» de las palabras escritas en una página.

La atención que un estudiante presta a las palabras pronunciadas por su profesora exige que atienda a la velocidad a la que la profesora habla, precisa oír todos los tonos e inflexiones de su habla, observar sus gestos faciales así como su lenguaje corporal; en el mejor o en el peor de los casos (en el mejor y en el peor), cae bajo el hechizo de la personalidad de su profesora.

Pero cuando el estudiante lee las palabras escritas de su profesora puede hacerlo a su propio ritmo, detenerse y pensar, releer algunas partes o la pieza entera; queda libre de los imperativos gestuales y tonales incorporados que acompañan al lenguaje hablado. Se ha abierto alguna distancia entre él mismo y su profesora, y lee sus palabras en la relativa tranquilidad de ese espacio que ahora los separa. La personalidad de su profesora sigue afectándole, pero no tan directamente, no tan inmediatamente, no con tanto poder. Como resultado de ponerse a *leer* las palabras de su profesora (1) el estudiante digerirá con más facilidad esas palabras, y (2) será más fácil que formule una respuesta a ellas.

Examinemos tres formas dispares de «enseñar con la escritura». Cada una es una forma de dar clase con la boca cerrada y escribiendo a los estudiantes.

*«Querida Anna, he leído tu ensayo con particular interés debido a...»:*  
*Cartas de respuesta del profesor*

Cualquiera que haya sido alguna vez estudiante recuerda la experiencia de que le sea devuelto un ensayo con marcas en tinta roja. En primer lugar, buscas la calificación, luego vas a la última página para examinar las dos o tres oraciones —quizás sólo había una frase— con las que la profesora resumía sus reacciones a tu artículo. Si eras concienzudo, estudiabas las correcciones y comentarios en rojo que había a lo largo del escrito, pero normalmente no hasta más tarde.

Como estudiante, yo fui uno de los concienzudos, y aprendí cómo mejorar mi escritura estudiando los breves comentarios y las muchas correcciones de mi profesor. Y así, cuando empecé a dar clase, respondí

a los ensayos de mis propios estudiantes de la forma tradicional. Después de bastantes años, acabé por darme cuenta de que no todos los estudiantes eran tan concienzudos como yo lo fui. Había pocas evidencias de que leyeran, y mucho menos que escudriñaran, mis notas críticas y sobre la redacción, y sus escritos no mejoraban visiblemente con cada sucesivo artículo entregado.

Gradualmente, después de mucho más tiempo del que me gustaría admitir, desarrollé una manera distinta de evaluar y responder críticamente a los ensayos de mis estudiantes. Ahora escribo una carta personal a cada estudiante. La carta comienza, «Querido Fulano de Tal», y termina «Atentamente, Don». La grapo delante de cada ensayo y entrego todo de vuelta como si de un paquete se tratara.

En estas cartas abordo lo que me parece más importante del ensayo: el abanico de los asuntos que trato va desde lo más sustantivo a lo más técnico, desde la idea principal del artículo hasta el mal uso de las comas. Intento limitarme personalmente a dos o tres asuntos en cada carta. Elijo los asuntos preguntándome a mí mismo: «Si fuera el autor de este artículo, ¿qué reacciones de un lector me ayudarían más?». No obstante, siempre incluyo sin excepción puntos fuertes así como debilidades, y casi siempre empiezo a escribir sobre los puntos fuertes. Incluyo las fortalezas no para «endulzar la purga», sino porque creo que los escritores aprenden tanto siendo conscientes de lo que es sólido en su escrito como de detectar sus imperfecciones. *Comienzo* por los puntos fuertes porque las personas que han escuchado lo que tú honestamente encuentras valioso en su escrito, es más fácil que estén dispuestas a escuchar tu informe acerca de lo que el escrito adolece.

Escribo personalmente y con ternura, a veces con humor, y siempre intento afinar mi escritura al estudiante individual. Debido a que escribo rápido, mis cartas son bastante largas. Antes de empezar mi carta, siempre recupero de mis archivos informáticos mi carta anterior a ese estudiante para recordar los asuntos que discutí con él la última vez. Esto me permite retomar el hilo de la carta anterior, percibiendo, quizás, que el estudiante ha conseguido resolver alguno de los problemas sobre los que le llamé la atención, pero otros no. Los ensayos más potentes me provocan a responder por escrito al autor sobre sus argumentos o

ideas, mientras que los más flojos pueden incitarme a dar una explicación sobre por qué es importante escribir oraciones completas.

Debido a que enseñé en The Evergreen State College, donde no se dan calificaciones, no necesito poner notas a los ensayos que leo. Pero siempre los *evalúo*; siempre comunico al estudiante lo efectivo que ha sido con su escrito —lo fuerte o flojo que ha resultado el artículo que ha escrito— (opino que los aspirantes a escritores necesitan y quieren esas valoraciones).

«Corregir escritos» siempre había resultado la tarea docente más onerosa. Como la mayoría de profesores que se echan a cuestras esta tarea, la temí siempre. Ahora que «escribo cartas a mis estudiantes» en lugar de «corregir sus escritos», siento cierto placer al realizar esta tarea. Todavía consume muchísimo tiempo, y si mis estudiantes son escritores flojos, no siempre saboreo la faena. Pero nunca ha sido el sufrimiento que solía ser, ahora que ha cambiado su esencia.

Y el efecto de estas cartas sobre mis estudiantes es drásticamente diferente del de mis viejas anotaciones en tinta roja. Ellos prestan atención de verdad a lo que escribo ahora, ya que estoy escribiendo cartas personales dirigidas a ellos como escritores; no estoy «arreglando» o «mutilando» sus productos escritos con tinta roja. El tiempo y razonamiento que empleo leyendo sus escritos ahora es manifiesto para ellos; antes, aunque empleaba tanto tiempo y razonamiento como ahora, no lo era. El medio de las cartas personales les deja claro que me estoy tomando sus escritos en serio. Para ellos esto supone una gran diferencia. Y cuando un estudiante que entrega un breve y apresurado trabajo descubre que he escrito más palabras en respuesta a su «ensayo» de las que contiene el mismo ensayo, habitualmente comienza a tomarse su escritura más en serio.

A continuación hay dos cartas de respuesta que he escrito en los últimos cursos. La primera responde al primer ensayo del curso de una estudiante, un escrito sobre *El Mercader de Venecia*.

Querida Mary:

Este ensayo está basado en una idea inteligente y algún razonamiento francamente bueno. Leerlo resulta tanto emocionante como frustrante:

emocionante debido a la novedad y a la fortaleza de las ideas, y frustrante por la recompensa incompleta.

Creo que has encontrado algo importante aquí y me hubiera gustado que hubieras llevado este ensayo bastante más lejos. ¿Crees de verdad que con dos páginas y media había suficiente para tratarlo adecuadamente? Difícilmente puedo estar de acuerdo con eso. Necesitas como mínimo el doble; con cinco páginas, puede que incluso con cuatro, podrías haber desarrollado tu caso mucho más efectivamente.

Hacen falta dos cosas: (1) una explicación más completa y más clara de tus ideas conforme avanzas, y (2) más análisis de la obra basado en tus ideas. Lo más importante, ya que te implica a ti misma, es que necesitas una discusión con mejores apoyos del clímax (date cuenta de la «x» final de esta palabra, que quiere decir momento culminante y nada tiene que ver con el término «clima») de la escena de la sala de justicia, una en la que muestres realmente cómo tus ideas sobre los límites del lenguaje iluminan la escena.

Es un gran comienzo de lo que podría llegar a ser un excelente ensayo. La próxima vez, completa la tarea. Quedo a la espera de leer el próximo ensayo tuyo.

Atentamente,  
Don

La segunda carta responde al segundo ensayo del curso de un estudiante, un escrito sobre *La República* de Platón.

Querido John:

Este ensayo supone una sustancial mejora respecto del anterior. Está mejor escrito, mejor pensado y mejor argumentado. La fortaleza distintiva de tu escritura es que la abordan desde el convencimiento y con una perspectiva bastante bien establecida. Las dos cosas juntas añaden energía e interés a tus ensayos. Este artículo interesa al lector, hace aflorar muchos puntos interesantes, y proporciona tu particular versión de gran parte del texto.

Su problema central es que el argumento precisa que lo hagas aflorar



y se lo aclares al lector. El argumento está contenido en las discusiones, pero es demasiado trabajo para el lector sacarlo de allí. Y tú, al final, no estás absolutamente seguro de querer discutir lo que Platón está pretendiendo. Eso es parte del problema. Tú en verdad no puedes creer que diga lo que está diciendo, por más que leas una y otra vez lo que dice.

No existe la palabra «haiga»: o es «haga» (que puede ser tanto la primera como la tercera persona del presente de subjuntivo del verbo «hacer») o es «haya» (que es la forma verbal equivalente del verbo «haber»).

El problema que localizas al final de tu escrito, y la fuente principal de tu crítica, puede resolverse reconociendo que Platón propone dos pasos en la educación de sus guardianes. El primero es el repugnante relacionado completamente con la censura, y que puede ser objeto de las críticas que haces; con seguridad así debería ser, también a los ojos de Platón, si eso fuera todo en lo que la educación consiste. Pero los primeros pasos de la educación descritos en los Libros 3 y 4 se supone que templan el alma y sus partes, especialmente sus partes pasionales y fogosas, anteriores a la aparición de la razón. La educación tardía (en el Libro 8) prosigue mediante distintas ciencias matemáticas y culmina con la dialéctica, exactamente el tipo de indagación socrática y diálogo del que culpas a Platón de omitir. Por ello, esas cosas que fueron permitidas debido al condicionamiento del ser infantil serán objeto de examen y escudriñamiento racional por parte del hombre o la mujer madura, pero no hasta la edad de ¡treinta años! En las partes más tempranas, Platón sólo intenta refrenar los apetitos anteriores a que sean susceptibles de control racional, por lo que utiliza lo único que él piensa que tiene disponible: el control sobre el ambiente cultural que perjudica al individuo en su infancia y le afecta mediante el ejemplo o la impresión directa (la forma en que la música impresiona por ella misma en tu psiquis).

Por ello, si bien no deseo defender en su totalidad el plan educativo de *La República*, creo que es algo más razonable de como tú lo describes.

Atentamente,  
Don

Escribir cartas personales a los estudiantes es otra forma que he descubierto para dar clase con la boca cerrada. Aunque escriba tan llana y francamente como deseo, aún sigo escribiendo. Mi estudiante puede leer mis palabras en paz y tranquilidad y puede decidir hacer lo que quiera con ellas. Puede dejarlas a un lado u olvidarlas; pero como están sobre papel, puede descubrirlas más tarde o tropezar con ellas por casualidad. Puede enseñárselas a sus padres o revisarlas con sus amigos, y puede escribir sus objeciones a mis comentarios en los márgenes de la carta (como acaban haciendo muchos estudiantes). También puede señalar las frases clave y, si es auténticamente concienzudo, puede pedirme una cita, traer consigo la carta e interrogarme acerca de lo que he escrito. Ninguna de estas posibilidades se da si la crítica se hace en voz alta.

#### *Convertir lecciones magistrales en textos*

Dar clases magistrales es la quintaesencia de la manera de enseñar. Narrando, y como he discutido en el Capítulo 1, la mayoría de estudiantes no tienden a aprender demasiado de estas lecciones magistrales. Pero las charlas formales tienen sus propósitos.

1. Pueden ayudar a los estudiantes a *organizar* una gran cantidad de conocimiento que ya han aprendido de manera poco sistemática.
2. Pueden generar interés en un área de estudio nueva.
3. Pueden ser una forma de conversar con un colega delante de los estudiantes (ved el Capítulo 8).
4. Permiten que la profesora dé su propia interpretación de los materiales de la asignatura a sus estudiantes.

No es mi deseo excluir de las aulas las clases magistrales; si se mantienen donde les corresponde, pueden ser herramientas útiles.

El término «lección magistral» originalmente significaba «una lectura de un maestro». En las universidades medievales europeas, antes de la invención de la imprenta, los profesores tenían que leer con esmero sus lecciones al pie de la letra a partir de manuscritos, mientras los estudiantes copiaban con cuidado y literalmente sus palabras por escrito. La

copia de cada estudiante de un curso de lecciones se convertía en su libro de texto, una posesión valiosa de por vida. Antes de la invención de la imprenta no existía otra forma eficiente de reproducir textos escritos para un aula de estudiantes.

En estas clases tenía sentido para los estudiantes centrarse *durante* la lectura únicamente en la transcripción cuidadosa; podían leer, resumir y reflexionar sobre el contenido de la lectura más tarde, en su tiempo libre, ya que ellos se llevaban del aula su propio texto escrito de la lectura.

Esta forma de dar clase es, por tanto, otra manera de «escribir a los estudiantes». En nuestra época electrónica, los profesores pueden eliminar los aspectos más penosos de la labor del antiguo método de transmisión, pero retener su espíritu y virtudes distintivas. No hay necesidad de que los estudiantes copien a mano las palabras que están escuchando. Puede proporcionárseles una copia más tarde.

Construir clases magistrales de esta forma cambia radicalmente el énfasis y el propósito de los esfuerzos de la profesora. Lo importante ahora no es enseñar por medio de la palabra hablada, sino poner un texto escrito (que ha sido compuesto por la profesora) a disposición de los estudiantes para su estudio, y utilizar la puesta en escena hablada sencillamente para interesar a los estudiantes en el texto. El aprendizaje que se desea tendrá lugar posteriormente, cuando los estudiantes busquen (o saquen) la lección magistral escrita y la estudien.

Todas las virtudes del habla indirecta listadas en la discusión de las cartas de respuesta se aplican una vez más a este ejemplo. Con un texto escrito de las palabras de su profesora a mano, los estudiantes pueden leer a su propio ritmo, releer, detenerse y tomar notas, discutir el contenido con otros, y atender de verdad al *razonamiento* de su profesora sin tener que prestar atención a la profesora misma.

Aunque hay formas diferentes de presentar una clase magistral de este tipo, leerla formalmente (en lugar de «hablar» de ella de forma atractiva) funciona bien para su propósito. Una lectura formal transmite que lo que es importante es el texto escrito; ayuda a desvanecer la ilusión de que los estudiantes están realmente aprendiendo algo al escuchar la lectura directamente en la sala en el momento mismo que se está dando. Y minimiza el efecto engañoso del carisma de la profesora a la

vez que maximiza la importancia del razonamiento de la profesora expresado en palabras.

Mientras que distribuir una copia de la lección a cada estudiante puede parecer atractivo, yo prefiero en lugar de ello dejar unas cuantas copias disponibles en la biblioteca. Mi presentimiento es que el sentido de seguridad que proporciona llevarse el texto escrito es contraproducente. Creo que el número de estudiantes que se toma el tiempo necesario para leer la lección con esmero será igual de grande si la lección se deja en la biblioteca, y, siguiendo el espíritu de Platón, no deseo fomentar la ilusión de que los estudiantes consiguen de verdad algún conocimiento por el mero hecho de *poseer* un texto escrito. Depositarlo en la biblioteca enfatiza el esfuerzo que se exige de los estudiantes antes de que el texto escrito pueda convertirse en útil para ellos (y ellos pueden obtener sus copias personales una vez lo han conseguido de la biblioteca).

Convertir lecciones en textos no resultará una forma efectiva de llegar a todos los estudiantes, probablemente ni siquiera incluso a una mayoría. Pero puede ser un medio potente para llegar a unos cuantos. Su poder lo maximiza la baja frecuencia. Presentar un texto escrito formalmente debería ocurrir en una ocasión especial: cuanto menor sea la frecuencia con la que ocurra, más fácil será que los estudiantes le presten atención. Y únicamente un texto bien escrito, de gran calidad, merece el tiempo de clase que se emplea en leerlo formalmente.

Por tanto, esta forma de dar clases magistrales proporciona otro ejemplo de «enseñar con la escritura». El peso del acto de educar, en este ejemplo, se pone sobre el texto escrito de la profesora, no en su exposición oral. Por esta razón, cuenta como otra forma, si bien menos obvia, de dar clase con la boca cerrada.

#### *Escribir ensayos para los estudiantes*

La tercera manera de enseñar con la escritura es la más directa. Una profesora puede simplemente escribir un ensayo y ponerlo a disposición de los estudiantes para que lo lean. Este acto es particularmente apropiado en una asignatura centrada en la indagación (ved el Capítulo 4). Ya que la profesora está participando junto con sus estudiantes en la



indagación alrededor de la que se organiza el curso, es perfectamente adecuado que ella aborde algún aspecto de la indagación mediante un ensayo. Podría ser inapropiado que *exija* que los estudiantes lean sus ensayos, por lo que es más razonable ponerlos a disposición de los que estén interesados.

Escribir ensayos y ponerlos a disposición de los estudiantes cumple tres funciones: (1) Demuestra que la profesora está genuinamente comprometida con la indagación, y que ella, al igual que ha pedido a los estudiantes que lo hagan, utiliza también la escritura como herramienta para perseguir el problema central del curso. (2) Proporciona un ejemplo de buen ensayo, uno que pueden emular los estudiantes. (3) *Contribuye* a la indagación. Proporciona a la profesora una forma de hacer disponibles sus pensamientos a sus estudiantes sin obligarles. Como ya he sugerido, una profesora que comunica a sus estudiantes sus ideas escribiéndoles, les capacita para que sean independientes a la hora de recibir sus ideas. En el espacio abierto entre los estudiantes y la profesora, los estudiantes pueden leer el ensayo con esmero y responder a él críticamente si así lo desean.

## PARTE II: APRENDER JUNTOS CON LA ESCRITURA

### *Una comunidad de escritores*

Hemos visto cómo los estudiantes pueden aprender leyendo lo que su profesora les ha escrito. También pueden aprender escribiéndose unos a otros. Una de las mejores maneras de convertir una asignatura centrada en la indagación en una genuina *comunidad* de indagación es transformarla en una «comunidad de escritura». Esta organización amplifica todas las virtudes propias de seguir una indagación colectiva que se han explicado con detalle en los tres capítulos precedentes. Los estudiantes hablarán entre ellos no sólo en el aula sino también por medio del intercambio de ensayos escritos. Su comprensión de grandes libros aumentará con la adición de este «diálogo sobre el papel» acerca de las obras. Y gracias a ello serán capaces de llevar más lejos la indagación que define a la asignatura.

Una comunidad de escritura trabajará mejor en una asignatura si se apoya en un contexto de aula que descansa en dos suposiciones. La primera ya la he discutido: que la asignatura se conciba como un *lugar de indagación intelectual* (ved el Capítulo 4). La segunda suposición forma parte de la misma escritura: que la actividad de escribir ensayos sea entendida como un *proceso de indagación intelectual*.

Estas dos suposiciones tomadas separadamente no implican necesariamente una comunidad de escritura. Se puede imaginar una asignatura en la que los estudiantes se enfrentan a problemas mediante la indagación y en el que todo escrito es considerado una transacción privada entre cada estudiante y su profesora. Sólo cuando una profesora enfatice la parte comunitaria de la indagación y el carácter público de la escritura cuando se utiliza como herramienta docente, se descubrirá a sí misma echando en falta crear una comunidad de escritores en la asignatura. El Capítulo 4 ha mostrado cómo una asignatura puede funcionar como un lugar para la indagación intelectual. Para ver cómo una comunidad de escritura puede tomar forma en una asignatura de esas características, necesitamos examinar la segunda de las dos suposiciones, que el ensayo escrito puede tomarse como un proceso de indagación intelectual.

Esta suposición conlleva un cambio fundamental en la forma en que los estudiantes piensan en los ensayos por escrito. Los estudiantes deben concebir la escritura como «pensar sobre el papel», no sólo como un medio de informar de los *resultados* de su razonamiento, sino como un medio para extender, desarrollar, refinar y cristalizar su pensamiento. Empezando la escritura con ese espíritu, los estudiantes deben empezar con una pregunta genuina: una en la que estén honestamente interesados y *de la que no conozcan la respuesta cuando empiecen a escribir sus artículos*. La profesora debe insistir en este punto de partida. Sin una pregunta genuina, no hay indagación que perseguir.

A los estudiantes se les enseña demasiado a menudo a empezar con una tesis en lugar de con una pregunta, como si uno pudiera conseguir una respuesta antes de haber tenido una pregunta. Empezar con una tesis implica que ya has completado la indagación antes de que hayas empezado a escribir. Pero el proceso de empezar a escribir con una pregunta auténtica da miedo; significa comenzar un artículo sin saber si

serás capaz de terminarlo con éxito. Hace falta coraje para emprender la escritura con ese espíritu, pero sólo así podrás utilizar la escritura para seguir con la indagación.

Ayuda a los estudiantes a distinguir entre dos estadios de la escritura: descubrimiento y comunicación. Yo los denomino la «senda del Descubrimiento» y la «senda de la Comunicación» cuando discuto con mis estudiantes esta distinción. Siguiendo la senda del Descubrimiento, podrías comenzar con una pregunta auténtica, volver a los materiales de la asignatura con esa pregunta en mente, y escribir en cualquier formato y estilo que empuje hacia delante tu razonamiento. El objetivo de este trabajo es *encontrar tu tesis* (por ejemplo, responder a tu pregunta).

Una vez has descubierto tu pregunta, tienes que resolver cómo persuadir a tus lectores de su solidez. En este punto todas las reglas del ensayo escrito entran en juego, reglas que exigen argumentos lógicos, organización efectiva y escritura clara. Pero no tiene sentido trabajar en la comunicación efectiva si no has hecho descubrimiento alguno merecedor de ser comunicado.

Para la mayoría de estudiantes, perseguir la escritura de su ensayo con el espíritu de la indagación precisa un cambio general de equipamiento. El cambio no llega automáticamente, sino que su profesora persiste sin descanso exigiendo que comiencen con una pregunta auténtica, hasta que finalmente cojan la idea. Y una vez que han comenzado a escribir con este espíritu, encuentran que la escritura de ensayos se hace fundamental en sus estudios, no sólo para dar cuenta de productos acabados de aprendizaje, sino también como una herramienta indispensable para conseguir esos productos acabados.

Hace algunos años, di una asignatura denominada «*Polis*» y *Psiquis*, una asignatura basada en la indagación descrita brevemente al final del Capítulo 4. Anuncié la asignatura como una comunidad de escritores. Estructurar la asignatura de forma que los estudiantes se sintieran miembros de una comunidad de escritores en lugar de estudiantes independientes escribiendo para un único profesor, conllevó hacer dos cambios fundamentales en su enfoque sobre la escritura.

Primero, tuve que conseguir que los estudiantes emprendieran la escritura como un proceso de indagación en la forma que acabo de des-

cribir. Segundo, tuve que conseguir que emprendieran la escritura como un proceso de indagación *público y colectivo*. Esto significó hacer que los estudiantes escribieran *unos a otros* en lugar de sólo a mí, lo que implicó conseguir que los estudiantes utilizaran sus ensayos como vehículo para compartir con los demás los resultados de sus indagaciones sobre las obras que estaban leyendo.

En la práctica, este giro precisó dos cambios específicos en el comportamiento de los estudiantes: (1) los estudiantes tenían que leer los ensayos de los demás; y (2) tenían que proporcionar respuestas escritas a esos ensayos. Esta segunda actividad también les dio la oportunidad de *recibir* respuestas escritas de sus iguales. La suma de estos cambios fue producir un diálogo activo, sobre el papel, acerca de los materiales de la asignatura para complementar el diálogo hablado que tuvo lugar en las continuas discusiones de clase.

La logística para conseguir estos cambios fue la siguiente:

1. Los estudiantes escribieron ensayos cada dos semanas, debiendo entregarlos al final de la semana.
2. Estos ensayos eran entregados oficialmente, no al profesor, sino al Cuaderno de Clase, que el profesor llevaba al aula cada dos viernes, pero que habitualmente se guardaba en el estante de reservas de la biblioteca de la facultad.
3. Al profesor se le daba una *copia* del ensayo para que la leyera y evaluara.
4. Durante las semanas alternas en las que no había que entregar trabajos, se exigía que cada estudiante leyera de principio a fin el Cuaderno de Clase, seleccionara dos ensayos «interesantes» y, para cada uno, escribiera una carta a su autor respondiendo críticamente al ensayo. Mis instrucciones específicas fueron:

Deben ser cartas que respondan al pensamiento de los escritos, no respuestas pejugeras de un profesor de lengua española sobre los aspectos técnicos de la escritura. No obstante, forma y contenido son en última instancia inseparables en la escritura, y resulta apropiado y útil comentar aspectos de la escritura que interfieren con (o ensalzan) vuestra comprensión de la sustancia del escrito.



5. Estas cartas se hacían por triplicado. Una copia iba directamente al autor del ensayo, una segunda copia se incluía en el Cuaderno de Clase a continuación del ensayo que comentaba, y la tercera me la daban a mí. Leí estas cartas, verifiqué que ellos las escribían, pero no las evalué ni las devolví.
6. Los estudiantes eran libres de elegir los ensayos que quisieran y los autores a los que deseaban responder. No impuse restricción alguna para igualar el número de autores a los que se dirigieron. Esto hizo que algunos estudiantes recibieran muchas más cartas que otros. Los estudiantes se enfrentaron así a un examen real continuo por lo que se refiere a su escritura; cada ensayo recibió una medida tangible del interés que suscitaba: el número de cartas de respuesta que recibía. Por otra parte, los estudiantes basaron sus selecciones en terrenos distintos al del puro «interés». En general, repartieron sus respuestas, para ser sincero no demasiado, pero fue debido a que estaban genuinamente interesados en lo que la mayoría de sus compañeros de clase pensaba sobre el material. (Esta estructura fue especialmente efectiva para dar acceso a los estudiantes al pensamiento de los «estudiantes más callados», pares cuyos puntos de vista no habrían tenido oportunidad de conocer de otra manera.)
7. Por último, evalué los ensayos de cada estudiante con una carta personal del tipo que he discutido en la Parte I de este capítulo. Estas cartas a menudo fueron extensas, y escritas con energía y ternura. En su forma y su detalle no sirvieron, como podría pensarse, de modelo para las cartas que escribieron los estudiantes. Pero la dedicación y el mucho trabajo que tan claramente se mostraba ante ellos sí sirvió para ejemplarizar. Si bien es cierto que no todos los estudiantes siguieron mi ejemplo, no obstante mis cartas afectaron de manera saludable al espíritu conjunto con el que se emprendió la escritura de las cartas de respuesta. Nada podría haber transmitido mejor a los estudiantes la seriedad con la que me tomé sus escritos que mis cartas de respuesta a ellos, e incluso aunque fueran privadas y no se incluyeran en el Cuaderno, su efecto en el espíritu público de la escritura durante el curso fue claramente perceptible.

### *Escribir para una audiencia genuina*

Estos cambios alteran de verdad el ambiente intelectual en el aula. Toda la vida los estudiantes han escrito a sus profesores, y sólo a ellos. De repente se encuentran que están escribiendo para una audiencia más numerosa, una audiencia genuina: sus amigos y compañeros de estudios. Como son personas que participan con ellos en una indagación común, ellos son la audiencia a la que tiene sentido dirigirse; son sus colegas. Su preocupación por que la profesora apruebe sus escritos, naturalmente, no desaparece; pero ahora se encuentra acoplada, y en cierto modo ensombrecida, por su igualmente seria preocupación por la recepción de sus ensayos entre sus pares. Estos colegas se comprometen a estudiar los mismos materiales y a pensar sobre los mismos problemas; sus juicios importan.

Una estudiante, cuando se le preguntó sobre el impacto de los escritos de sus compañeros de clase, comentó: «Cuando escribes para el profesor, puedes racanear un tanto, pero si escribes para todos, no puedes». Llegó a mencionar un efecto sorprendente de la organización comunal de la escritura: «Como no hay ninguna persona a la que estés intentando complacer, acabas haciéndolo para ti mismo».

Sabiendo que sus ensayos van a ser leídos por sus compañeros de clase, los estudiantes descubren una base auténtica para su escritura que está ausente en la mayor parte de la escritura escolar. Cuando un estudiante escribe un ensayo que será leído por *una única persona*, y cuando esa persona es su *profesora*, y cuando la principal razón de la profesora para leer el escrito es *juzar* la calidad de la escritura, el estudiante está ocupado en un acto triplemente antinatural. Escribimos para comunicar nuestras ideas, así como para darles forma. Cuando escribimos formalmente, nos dirigimos habitualmente a una audiencia mayor que una única profesora. Y escribimos para influir en los puntos de vista de nuestros lectores, para modelar su pensamiento, no para recibir una calificación de ellos.

Crear una comunidad de escritores en una asignatura no elimina lo antinatural de escribir a una profesora que juzgará nuestro trabajo, pero sí equilibra este aspecto de la experiencia al crear un propósito más amplio para la escritura, uno que restaura el objetivo intrínseco de escri-

bir. La profesora que juzga se convierte en un lector más de una audiencia más numerosa; su reacción aún cuenta, pero ya no es lo único que cuenta.

Hacer que los estudiantes se escriban unos a otros también proporciona una manera potente de ayudar a los estudiantes a seguir con la indagación dentro de una asignatura. Sus ensayos se convierten tanto en medios como en fines: *medios* para avanzar en su razonamiento, poner a prueba sus ideas, alcanzar conclusiones, y *fines* como relatos publicados de sus conclusiones, que pueden ser leídos por sus compañeros de clase. Cuando son leídos por la clase, los ensayos vuelven a convertirse en medios, ya que ahora funcionan como provocaciones al pensamiento de otros.

Un beneficio adicional de este escenario es que escribiendo cartas de respuesta unos a otros, los estudiantes producen escritos públicos que *no* son formalmente evaluados; escriben informal y espontáneamente sobre asuntos académicos sin tener que preocuparse de la forma y la «corrección». La repetición de actividades de este tipo de escritura les ayuda a acostumbrarse a «pensar sobre el papel», y con frecuencia proporciona un suelo fértil para engendrar ideas que pueden utilizar más tarde en sus ensayos formales.

Para dar una idea de las cartas de respuesta de los estudiantes, incluyo aquí algunas cartas y extractos escritos por estudiantes de *En búsqueda de Sócrates*, otra asignatura organizada como una comunidad de escritura. La siguiente carta es más breve que la carta de respuesta promedio, y también algo más enérgica.

Querido Peter:

Déjame que te diga ahora que me han gustado todos tus escritos, aunque he esperado hasta ahora para responderte. Eres un gran escritor. Y me ha gustado especialmente éste.

Justo aquí, tío: «No fue Sócrates el que fracasó al amar. Fracasó su amor. Quizás cualquier amor habría fracasado». Me encanta eso. ¿Cómo demonios puede nadie salvar a la humanidad de la cólera, el orgullo y el falso conocimiento? Cualquiera que ha tenido esta misión en su vida ha cosechado un fracaso absoluto. Pero, claro, yo opto por interpretar a

Sócrates como si ni siquiera lo intentara: prefiero verle principalmente preocupado por salvarse a sí mismo.

También me gusta mucho tu explicación de la «versatilidad de la voz» de Sócrates. Los diálogos son en verdad dramas. No son discusiones filosóficas puras y aburridas, sino historias con amistades y tensiones y emociones. Cuando habla Sócrates, queda claro que intenta comunicar algo más de lo que sencillamente dicen sus palabras; es un ser humano que se relaciona con otros seres humanos en muchos niveles diferentes. Es obvio que va detrás de algo cuando conversa. Miente o exagera regularmente, y nunca estamos seguros de que está diciendo la verdad. Luego es casi imposible decir qué es ese «algo» tras el que va. En cualquier caso, me gustaron todos los adjetivos que escribiste que podrían utilizarse para describirle.

Por último, la metáfora de la pintura inacabada fue maravillosa. Siempre abierta a pocos cambios profundos, y siempre trabajando en ella. Sócrates te cambiará. Me gusta un escrito que termina fluyendo. Cambia, eres hermosa (¿conoces eso que dice la gente, «No cambies, eres hermosa?»).

Atentamente,  
Eliot

Aquí están los primeros párrafos de otras tres cartas de respuesta de estudiantes de esta asignatura:

Mi querido David:

Bien, debo decir que, después de haber dado tantas zancadas calcadas juntos en la indagación filosófica hecha en común, es realmente novedoso estar en desacuerdo contigo. Bueno, al menos yo también pensé lo mismo al principio (si recuerdas la postura que adopté en mi escrito), pero ahora me pregunto qué dice realmente tu escrito sobre tu comprensión de ese Sócrates mitológico.

Rebecca:

Me he divertido leyendo tu trabajo. Pintas un interesante retrato de Sócrates y me dio un sentido nuevo de mi empresa. Pero tu ensayo me



dejó con un montón de preguntas. Parece que pones a Sócrates como alguien que lo tiene todo absolutamente previsto y resuelto en un plan de trabajo y que es lo suficientemente oportunista para utilizar cualquier medio a su disposición para seguir adelante con su plan.

Querido Fred:

Tu primer párrafo me dejó boquiabierto. Me encontré a mí mismo asombrado, con lo ojos abiertos como platos, «¡Vaya! ¿En serio?». A partir de ese momento ya me fue imposible dejar tu escrito.

Las cartas de respuesta también se convierten en un vehículo de expresión (al igual que los ensayos formales) para los estudiantes que no se sienten cómodos hablando en clase. Con una clase organizada como una comunidad de escritores, los estudiantes «callados» ya no quedan relegados a la condición de «ciudadanos de segunda clase» que las asignaturas basadas en la discusión inevitablemente les confieren. Tienen una salida para sus propias ideas sobre el material y una vía para expresar sus reacciones a las ideas de otros; se convierten en miembros respetados de la clase. Aquí hay una carta escrita por un estudiante callado (*dirigida* a una estudiante callada).

Querida Martha:

Me has dado un montón de cosas para pensar.

Me gustó tu conclusión de que Sócrates estaba haciendo valer la individualidad sobre la pluralidad. Tiene sentido para mí, pero ahora voy a tener que volver a pensar mis interpretaciones de todos los diálogos. Seguramente aclararé un montón de discusiones de seminario haciendo frente a si Sócrates estaba a favor de la aristocracia o de la democracia.

Tu escrito también me dio una idea —que puede que la leyera entre líneas— de por qué no sales y lo expones. La idea es que la política puede que no sea un arte o un campo de estudio independiente, sino algo inherente a la naturaleza humana. La política es una extrapolación de nuestras relaciones diarias. Esto quiere decir que todos somos expertos, si indagamos en nuestros propios actos. No sé; veo agujeros por todas partes en este argumento.

Me negué a escribir sobre Nietzsche o Stone porque estaba en desacuerdo con sus puntos de vista. Ahora no estoy tan seguro. ¡Gran ensayo!

Atentamente,  
Scott

Por último, aquí está lo que un estudiante me escribió en una evaluación de profesorado sobre su experiencia como miembro de una comunidad de escritura.

Pero el auténtico y sencillo toque genial (...) fue tu exigencia (no invitación, sino exigencia) de que leyésemos los ensayos de los demás y respondiéramos a nuestros compañeros de clase por escrito mediante ese arcaico y subestimado instrumento conocido como carta. Don, esta sencilla idea (...) fue una de las más poderosas opciones que jamás he visto tomar a un profesor. Esto descentralizó por completo el asunto de escribir; mi escrito tuvo un impacto en la indagación de otros y en el seminario entero; no estaba solo escribiendo en una universidad que no pone notas: estaba trabajando cooperativamente con mis colegas alrededor de una pregunta compartida. El intercambio de cartas era central para el cultivo del clima intelectual favorable; nunca me he sentido tan generoso hacia otros en un espacio académico y nunca he sentido el trabajo de otros tan importante para mí. La realimentación recibida de compañeros de clase como \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_, entre otros, fue muy perspicaz y tuvo un impacto real en mi proceso de escritura y en el producto final que resultó de ese proceso. Conocí personas con el intercambio de cartas con las que ni habría hablado en otro entorno (triste confesarlo, pero cierto). (...) Dejé esta clase con una veneración por algo que el mundo actual nos dice que está obsoleto y que ahora reclamo como esencial: el intercambio de cartas.

### *Hablar con la boca cerrada*

Organizando su clase como una comunidad de escritores, una profesora proporciona otra forma de que los estudiantes aprendan unos de

otros. Aprenden unos de otros escribiendo juntos; escribiendo ensayos para los demás, leyendo los ensayos de otros, pensando críticamente sobre los ensayos que han leído y escribiendo después cartas de respuesta a los autores de los ensayos. Toda esta actividad ocurre mientras la profesora mantiene su propia boca cerrada.

Si, al mismo tiempo, la profesora pone a trabajar su pluma, uniéndose a la comunidad de escritores, convirtiéndose ella misma en escritora (de una de las maneras mencionadas en la Parte I de este capítulo), entonces su docencia se hace doblemente poderosa. En primer lugar, tiene la oportunidad de influir en el razonamiento de sus estudiantes por medio del indirecto arte de escribir. En segundo lugar, ella legitima, fundamenta y enriquece a la propia comunidad de escritores convirtiéndose en miembro activo de ella. Su participación conducirá a que los estudiantes se lo tomen todo con más seriedad.

De esta forma, las actividades descritas separadamente en las dos partes de este capítulo, juntas desembocan de manera natural en un todo. Una comunidad de indagación en la que la escritura se considera simplemente tan inevitable e importante como la lectura y la discusión, se convierte en un lugar poderoso para el aprendizaje. Es un lugar donde una profesora puede hacer mucho para ayudar a sus estudiantes, incluso si se abstiene de contarles lo que ellos deberían conocer. Manteniendo la boca cerrada, hace sitio para otras dos actividades de enseñanza que ayudarán a sus estudiantes a aprender: puede establecer las cosas para que se escriban unos a otros, y ella misma puede escribirles. Haciendo lo primero, *les* invita a hablar con la boca cerrada. Haciendo lo segundo, les demuestra cómo hacerlo.

## 6

## Experiencias que enseñan: crear esquemas para el aprendizaje

### PONER EL RAZONAMIENTO DE LA PROFESORA A DISPOSICIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En el capítulo 4, dije que una de mis cinco tareas como profesor de una asignatura centrada en la indagación fue poner mi propio razonamiento a disposición de los estudiantes. Llevo a cabo esta tarea principalmente por medio de ejercicios de aula denominados «talleres conceptuales». Aludí a estos ejercicios en el Capítulo 3, cuando me referí a «grupos de estudio dentro de la clase», grupos de estudiantes que se forman en una sesión de clase para trabajar problemas escritos, propuestos por el profesor.

Escribir problemas centrados, directos, y poner a los estudiantes a trabajar en ellos en pequeños grupos es otra forma de dar clase con la boca cerrada. Aun así es una forma de dar clase que difiere distintivamente de todas las demás que hemos descrito hasta ahora. La profesora intenta que sus estudiantes aprendan diseñando para ellos una experiencia que les enseñará. Para entender cómo puede conseguirlo, debemos volver al «problema que produce perplejidad» o «enigma», un escenario de aprendizaje que tratamos de manera rápida y superficial en el Capítulo 3.



### ¿QUÉ OCURRE CUANDO EL CANARIO ECHA A VOLAR?

Un canario reposa erguido en el fondo de una gran vasija de vidrio sellada y puesta sobre una balanza. El pájaro echa a volar en el interior de la vasija. ¿Qué ocurre con la lectura de la balanza? Da una explicación.

Presenté esta cuestión como un ejemplo de enigma o problema que produce perplejidad, después de la discusión de las parábolas del Capítulo 2. En ese momento, sugerí que te tomases un minuto para pensar sobre él. Si no lo hiciste entonces, por favor, detén tu lectura ahora y piensa cómo responderías a la pregunta. ¿Qué crees que ocurre con la lectura de la balanza cuando el canario se pone a volar dentro de la vasija? ¿Caerá? ¿Permanecerá inalterada? ¿Marcará más que antes? ¿Qué ocurrirá?

### DISEÑAR UNA EXPERIENCIA QUE ENSEÑA

Muchas personas consideran que este problema es sugerente. Encuentran que involucra sus intuiciones sobre peso, gravedad y otras fuerzas físicas. Al mismo tiempo, desestabiliza su razonamiento sobre estas ideas, desconcertando su equilibrio mental. A pesar de que desean responder a la pregunta desde el primer momento, se ven obligados a cuestionar su propia respuesta y pensar más allá. Precisamente por estas razones, el enigma estimula su curiosidad sobre estas ideas y activa su razonamiento. En el lenguaje del Capítulo 4, crea un «interés inmediato», una necesidad de saber que se origina en nuestra tendencia automática a restaurar el equilibrio alterado.

El problema del canario puede ser una herramienta de enseñanza muy útil, un texto que provoca curiosidad en los estudiantes y pone sus mentes a funcionar. Pero el problema del canario, por sí solo, no es fácil que mantenga la indagación por mucho tiempo. Si un estudiante se queda completamente desconcertado, no hay nada en el problema que le permita superar su obstáculo. Y si no encuentra el problema tan interesante, nada de lo que en él hay conseguirá que se interese.

Por consiguiente, añadamos algunos asuntos al problema del canario, construyendo a su alrededor un conjunto organizado de actividades que remedie estas deficiencias. Empezaremos con este enigmático problema, e iremos añadiendo un factor tras otro, de forma que lo iremos convirtiendo gradualmente en una actividad de aprendizaje sostenida. Luego, en lugar de limitarnos a *confiar* que los estudiantes consigan el tipo de experiencia instructiva tropezando con el problema que hemos concebido, *diseñaremos un entorno* —con el enigma en su centro— que haga que esa experiencia resulte mucho más probable. No podemos forzar que ocurra necesariamente tal experiencia instructiva, pero sí podemos incrementar mucho su probabilidad.

### OTRAS PERSONAS A LAS QUE HABLAR

Lo primero que necesita cualquiera para empezar a devanarse los sesos con lo del canario es otra persona con la que hablar. Por tanto, le proporcionaremos tres compañeros y plantearemos el problema del canario en grupos de cuatro, pidiéndoles que lleguen a una respuesta de consenso. Plantear el problema a un grupo tiene cuatro consecuencias importantes.

1. Trabajar con otros exige a cada estudiante que exprese sus ideas en voz alta. Este proceso de articulación hace algo más que trasladar al mundo exterior lo que hay dentro de su cabeza. Le fuerza a *mejorar* la calidad de lo que hay dentro de su cabeza: poniendo palabras a sus ideas, necesariamente las clarifica, las distingue unas de otras, les da forma. Además, dar voz a sus ideas le permite saber lo que piensa. Puede sonar extraño, pero a menudo no sabemos lo que pensamos hasta que escuchamos lo que decimos. Estamos demasiado próximos a nuestros pensamientos interiores para poder tomar distancia de ellos, y nuestras ideas no verbalizadas son a menudo demasiado borrosas y confusas para ser fácilmente comprendidas. El hecho de poner en palabras nuestros pensamientos les obliga a tomar una forma más definida y a nosotros

nos permite ser conscientes de ellos. Así, incluso en el caso de que sus tres compañeros no digan ni una palabra, le ayudarán considerablemente a razonar al constituirse en audiencia para sus pensamientos.

2. Pero, por supuesto, algo dirán. Y así, su segunda contribución es la obvia de presentar nuevas ideas y perspectivas sobre el problema. Dos cabezas son mejor que una, y cuatro son habitualmente mejor que dos.
3. Incluso si llega a darse que las ideas de los compañeros no son mejores que la suya, es fácil que el escucharlas provoque ideas nuevas en nuestro estudiante prototipo. Las ideas no son entidades estáticas que se recolectan en una habitación; tienen un efecto dinámico unas sobre otras. No interaccionan como canicas, sino como reactivos químicos; su interacción puede conducir a la creación de algo nuevo. Y ésta es la tercera contribución de convertir el problema en un problema de grupo. Conjuntamente, el grupo puede desarrollar nuevas ideas que ningún miembro del grupo podría haber tenido en solitario.
4. Por último, la presencia del grupo produce motivación. Enfrentándose solo al problema, a no ser que esté sometido externamente a recompensas o castigos, un estudiante estará dispuesto a pensar en él mientras mantenga estimulada su curiosidad. Pero al instante de formar parte de un grupo que tiene en sus manos la tarea de resolver el problema, se encuentra con que otra gente confía en su ayuda. La mayoría de las personas responde al poder silencioso de las normas de grupo. Por ello es más fácil hacer un esfuerzo auténtico para resolver el problema como miembro de un grupo que como individuo en solitario.

#### UNA SECUENCIA DE PREGUNTAS QUE SE CONSTRUYEN

Lo siguiente que se necesita es una secuencia de preguntas para seguir el problema del canario. El grupo que está trabajando en el problema necesita algún lugar al que ir. Si los integrantes no pueden resol-

ver el problema correctamente, necesitan actividades adicionales que les ayuden a organizar sus razonamientos. E incluso si lo resuelven correctamente, es fácil que no estén seguros de su solución. Necesitan una forma de comprobar su razonamiento y de estabilizar las ideas que les han conducido a la solución correcta.

Además, no tenemos garantía de que en el grupo se llegue realmente a un acuerdo sobre el efecto del vuelo del canario en la balanza. Les hemos pedido una respuesta por consenso, pero puede que no sean capaces de conseguirla. E incluso si se alcanza un acuerdo nominal, los participantes más tímidos o corteses puede que hayan reprimido sus propias convicciones en interés de la armonía del grupo. El grupo necesita trabajar más para conseguir auténtica comprensión.

Por tanto, nosotros, que conocemos la respuesta correcta y comprendemos las razones que hay tras ella, debemos diseñar una serie de preguntas para seguir el problema inicial. Estas preguntas proporcionarán una guía para resolver el problema sin proporcionar una respuesta. Dirigirán a los estudiantes sin que asuman el trabajo de pensar en lugar de ellos.

La siguiente pregunta es una buena continuación para el problema del canario:

Un pez de colores yace en el fondo de una gran pecera llena de agua que está colocada sobre una balanza. El pez empieza a nadar por la pecera. ¿Qué ocurre con la lectura de la balanza? Da una explicación.

Este problema está claramente relacionado con el primero. Es similar en estructura, pero diferente en algunos detalles cruciales. Tenemos nadar en lugar de volar, tenemos agua en lugar de aire, tenemos un recipiente abierto por arriba y expuesto al ambiente. ¿Alguno de estos cambios afecta a la respuesta a la pregunta? ¿Cuál es el efecto combinado de todos ellos? Esto es lo que los componentes del grupo debatirán entre sí.

Esta segunda pregunta es útil debido a que formula la misma pregunta sobre una situación similar a la primera, si bien la transforma en ciertos detalles fundamentales. Sostener un hilo de pensamiento a través de una transformación es la mejor forma de probarlo, agudizarlo y



estabilizarlo. Esta es la razón por la que esta pregunta es útil independientemente de que el grupo respondiera a la primera pregunta correctamente o no.

El problema del pez de colores no sólo plantea una segunda pregunta, sino que inevitablemente provoca una reconsideración de la primera cuestión; ésa es su primera virtud. Por eso decimos que «es complementaria» o que «se construye» sobre la primera. Verdaderamente, no estamos formulando una secuencia de preguntas aisladas, sino que estamos utilizando una secuencia de preguntas para conseguir que un único proceso de indagación se convierta en una situación dinámica que incluya unos cuantos conceptos físicos (masa, fuerza de gravedad, presión del aire).

La segunda virtud del problema del pez de colores es que conlleva un segundo conjunto de intuiciones sobre la interacción de peso, fuerza y movimiento en un medio físico. Estas intuiciones es fácil que conduzcan a muchas personas a intuiciones diferentes sobre la solución que proponen como respuesta al problema del canario. Este resultado indica que sus intuiciones sobre las dos situaciones distintas no estaban comunicadas entre sí. Planteando *esta* pregunta concreta sobre un pez de colores, después de *esa* pregunta concreta sobre un canario, forzamos que los dos conjuntos de intuiciones se aproximen. Para muchos, este nuevo contacto producirá una sensación de contradicción. Ambas intuiciones parecen correctas de forma aislada, pero tomándolas de forma conjunta llevan a una tercera intuición: ambas no pueden ser ciertas. ¿O sí? La sensación de que hay una contradicción podría ser infundada, pero incluso si lo es, exige una explicación. Por tanto, el grupo puede encontrarse discutiendo por qué las dos situaciones, aunque parezcan similares, son en verdad diferentes. Y por qué respuestas diferentes pueden estar justificadas. Esta es precisamente la clase de discusión que busco.

Pensando juntos en voz alta de esta manera, es fácil que el grupo progrese. Incluso en el caso de que se desvíen de la respuesta correcta al problema del canario hacia una incorrecta, están progresando porque están *razonando*. Han encontrado conceptos en sus mentes, los han lubricado, y han conseguido movilizarlos aplicándolos a un determina-

do problema concreto. Pueden haber hecho nuevas distinciones, nuevas conexiones o ambas cosas. Si su desplazamiento es en la dirección correcta, les pediremos que los sigan moviendo en esa misma dirección. Si su desplazamiento es en una dirección incorrecta, les pediremos que tengan que habérselas con más problemas de forma que —usando su propio razonamiento— descubran su error y cambien de dirección. En cualquier caso, sus mentes deberán mantenerse activas. Pero también, en cualquier caso, se necesitarán más preguntas que se continúen construyendo sobre las dos primeras para avanzar en el proceso que hemos comenzado con el canario y el pez de colores.

Transformando el aire de la vasija del canario en el agua del pez de colores, hemos dirigido la atención al medio en que se mueve cada criatura, y a los mecanismos por los que cada una interacciona con la fuerza de la gravedad cuando abandona la base de su contenedor. ¿Podemos ir más lejos en esta misma dirección haciendo que esos mismos aspectos del problema resulten aún más obvios? Podemos. Podemos conseguirlo con las dos preguntas siguientes (ahora numeradas para hacer explícita su secuencia).

3. Un hombre está de pie en una balanza. A continuación sale de ella y en su lugar coloca un gran muelle espiral metálico (tan grande como él) en la balanza, y se pone de pie encima del muelle. ¿Qué ocurre con la lectura de la balanza? Da una explicación (en beneficio de la simplicidad, ignora el peso del propio muelle al responder a esta pregunta).
4. Supón que el hombre de arriba reemplaza el muelle en la balanza por un «muelle neumático». Esto es un cilindro (tan grande como el hombre) con un pistón que se desliza en su interior. Hay una columna de aire atrapada en el cilindro, y el hombre está de pie en una plataforma montada encima del pistón. El cilindro es abierto en su base, pero está conectado a la balanza mediante un sellado impermeable al aire. Compara las lecturas de la balanza cuando el hombre está sobre el muelle neumático respecto a cuando está directamente de pie en la balanza. Da una explicación (de nuevo, ignora el peso del propio muelle neumático).

Añadiendo estas preguntas disponemos ahora de una secuencia bastante completa y satisfactoria de cuatro preguntas que se construyen unas sobre otras de forma consistente. Repara, no obstante, que no se construyen a la manera de una prueba matemática o un argumento lógico, sino de una forma completamente diferente. Se construyen dibujando cuidadosamente experiencias familiares a los participantes e ideas que ya tienen para explicar esas experiencias. Ninguna de estas ideas, tomadas individualmente, es nueva. Lo que es nuevo es que nunca se han puesto juntas y que nunca se ha hecho que se reconcilien unas con otras.

Todos tenemos «teorías» por examinar sobre las causas de que las balanzas registren un valor, de que los peces nadan, de que los pájaros vuelen y de que los pistones empujen. Estas «teorías» van desde vagas intuiciones a conceptos claros y bien articulados, la mayoría tienden a las primeras. Muy raramente se ponen a prueba en la vida diaria. Nuestra secuencia de preguntas no sólo las pone a prueba a la vez, sino que pide, debido a que es una secuencia, que los estudiantes propongan una teoría consistente para explicar las cuatro situaciones. Para conseguir con éxito esta tarea, deben reconstruir su razonamiento, separar sus ideas y ponerlas de nuevo juntas de forma diferente. Este es precisamente el proceso que conduce a la comprensión y, de aquí, al conocimiento.

Nuestra secuencia de preguntas también trabaja centrando la atención en *aspectos específicos* del problema. El problema original del canario presenta una pregunta enigmática y te deja solo para esforzarte como puedas en su resolución. Pero al momento de añadir el problema del pez de colores, te hemos pedido que te centres en determinadas dimensiones del problema (lo que ambos problemas tienen en común o aquello en que los dos difieren marcadamente) y que ignores otros aspectos (los que no encajan en ninguna de esas dos categorías). Por tanto, te encuentras obligado virtualmente a fijarte en el medio físico (aire o agua) y en las fuerzas que hacen que ambas criaturas se propaguen hacia arriba a sí mismas en sus respectivos medios. Por otra parte, no es fácil que te preocupes de las diferentes formas de ambos animales, o de sus colores distintos, o del hecho de que uno sobreviva en el aire y el otro muera al aire.

Nuestra secuencia de preguntas, aunque coherente y satisfactoria, aún no es completa. La tercera y la cuarta preguntas construyen situaciones cada vez más artificiales para atraer el foco de atención y dirigir el razonamiento del grupo. Pero para cuando tenemos al hombre inmóvil de pie en el muelle neumático, hemos recorrido una distancia bastante grande desde el espontáneo canario que vuela. Se necesita otra pregunta, o secuencia subordinada de preguntas, tanto para estar seguros de que el hombre y el canario permanecen conectados, como para vérselas con los problemas creados por la artificialidad del hombre en el muelle neumático y la contraintuitiva respuesta al problema original del canario (ved más adelante). Aquí hay una subsecuencia que ayudará.

5. (a) En el problema del canario en 1, supón que la vasija es reemplazada por una jaula que es casi toda de vidrio, pero con espacios muy finos entre las barras de vidrio. ¿Qué ocurre?
- (b) Supón que es reemplazada por una jaula ordinaria de alambre.
- (c) Supón que el pájaro está suspendido sobre la balanza sin estar encerrado en absoluto.
- (d) ¿Y si el pájaro sencillamente vuela por encima de la balanza?

Hemos asumido todo el tiempo que nuestra secuencia de preguntas conduce a los estudiantes a pensar conjuntamente sobre los problemas separados. La pregunta 5(a) asegura que lo hagan. Volviendo al canario enjaulado, hace que los estudiantes apliquen el razonamiento que tienen en ese momento sobre el hombre en el muelle neumático al problema original del canario. Para asegurar esta conexión, ellos inevitablemente trabajarán a su ritmo hacia atrás y hacia delante a lo largo de la secuencia: hombre en el muelle neumático, hombre en el muelle metálico, pez de colores en el agua y canario en el aire. La pregunta 5(a) entonces trata el problema de la distancia que se atraviesa yendo del canario al muelle neumático y empuja a los estudiantes a llegar hasta una «teoría» unificada que dé cuenta de los cuatro casos.

Si lo consiguen, habrán descubierto que la lectura de la balanza en la vasija sellada con el pájaro volando por su interior es exactamente la misma que cuando el pájaro está posado en el fondo de la vasija. Para



que el pájaro se mantenga en vuelo, las moléculas en movimiento del aire que le empujan hacia arriba deben necesariamente empujar hacia abajo la balanza con exactamente la misma fuerza que hizo originalmente el pájaro (la fuerza causada por el empuje de la gravedad sobre la masa del pájaro). Esta solución funciona bien para explicar y armonizar los cuatro casos (y es correcta), pero puede todavía quedar un problema persistente. La respuesta correcta parece sugerir que si un pájaro en vuelo libre pasa por la vertical de un peso de baño, la lectura del peso se movería hacia arriba por un segundo (el que volaba el pájaro encima del peso) y después volvería a marcar cero, y nosotros sabemos que eso no ocurre (¿no?).

Por tanto, se crea un problema secundario: ¿cómo reconciliamos una respuesta «correcta» que hemos configurado mediante una serie de problemas artificialmente contruidos, con una respuesta «correcta» contradictoria que conocemos por nuestra experiencia diaria? La secuencia subordinada final está diseñada para estimular un breve proceso de razonamiento que reconcilie las dos respuestas «correctas». Resulta que la diferencia hecha por la vasija sellada en el problema original es crucial, y no es difícil ver la razón. La subsecuencia, quizás con más detalle del necesario, ayudará casi a cualquiera a ver por qué, y por tanto proporciona una conclusión satisfactoria a la secuencia principal. Ahora nuestra explicación del problema del canario cuadra no sólo con los otros escenarios, sino también con el sentido común y la experiencia diaria. Ya estamos listos para hacer una pausa bien merecida.

(Para comodidad del lector, he reunido las cinco preguntas, que yo en lo sucesivo llamaré el «Problema del Canario» en el Apéndice a este capítulo.)

#### UNA PROFESORA A LA QUE ACUDIR

Los problemas descritos en este capítulo enseñan de verdad en virtud de su estructura. No Narran directamente. En lugar de ello animan a hacer descubrimientos. Crean un entorno intelectual con una configuración —un entorno con restricciones, exigencias, orientaciones, límites,

oportunidades e invitaciones (ved el Capítulo 7)— y ponen a los estudiantes en libertad en él. No llevan a cabo en lugar de los estudiantes el necesario discurrir, ni anuncian los resultados. Exigen de los estudiantes que piensen por ellos mismos, que encuentren sus resultados y que luego los comprueben en circunstancias nuevas. De esta manera, conducen a un aprendizaje duradero.

Diseñando estas preguntas y planteándolas ante un grupo de estudiantes, hemos actuado como su profesora. Les hemos enseñado algo importante sobre materia y movimiento en un medio físico. Una profesora que enseña diseñando preguntas como éstas, está dando clase con la boca cerrada. En lugar de contarles a sus estudiantes lo que quiere que sepan, diseña una experiencia para ellos, una que engendrará, espera ella, la comprensión que desea que alcancen sus estudiantes.

No obstante, una profesora no puede realmente controlar una experiencia. Lo mejor que puede hacer es configurar un entorno para los estudiantes de manera que, una vez los estudiantes se encuentran en él en libertad, la experiencia que ella desea para ellos resulte probable que ocurra.

El aspecto más importante de este entorno es la secuencia de las mismas preguntas (doy por sentado hechos aún más obvios, pero necesarios, del entorno: un espacio físico tranquilo, bien acondicionado, bien iluminado, que permita el trabajo intelectual, sillas que puedan disponerse en pequeños círculos, espacio suficiente para que los estudiantes puedan hablar sin ser distraídos por grupos vecinos, etc.). Ya hemos discutido un segundo aspecto del entorno intelectual: la presencia de otros estudiantes. Proporcionando las preguntas escritas y los demás estudiantes, la profesora ha hecho la parte del león de su docencia, pero su tarea no ha terminado. Estamos listos para añadir un tercer hecho a nuestro escenario original (el solitario problema del canario): una profesora a la que acudir.

La secuencia de problemas y las instrucciones que la acompañan, deben necesariamente *darse por escrito a todos y cada uno de los estudiantes* (por razones que examinaremos más adelante). Si bien es *necesaria*, esta condición no es *suficiente* para generar la clase de experiencia que perseguimos. Al igual que ocurre con el más perfecto de los

planes, las instrucciones de una profesora no siempre consiguen los resultados que ella desea, incluso si están redactadas con mucha claridad. Por ello, la misma profesora debe estar disponible en la sala cuando los estudiantes están trabajando.

Inevitablemente, las preguntas serán malinterpretadas, las instrucciones serán ignoradas o tergiversadas, aparecerán digresiones. Tras este conjunto obvio de obstáculos para el aprendizaje hay un segundo conjunto: todos los estudiantes del grupo no funcionarán de manera uniforme. Algunos serán dominados por uno o dos miembros fuertes. Otros sufrirán la ausencia de algún miembro más enérgico. Aun otros serán llevados por mal camino por «autoridades» equivocadas. Y tras este conjunto de problemas hay un tercero: el trabajo intelectual en sí mismo puede conducir a enredos o callejones sin salida. Las preguntas están diseñadas para apuntar en una dirección determinada, pero no pueden garantizar la dirección que cualquier grupo en concreto vaya a tomar. Como un programa de computación que aún está siendo depurado, un grupo puede meterse en un bucle sin salida, discutiendo enérgicamente y sin fin algo que no conduce a parte alguna.

En todos estos casos y más, la presencia de una profesora deambulando, que supervisa silenciosamente los grupos de discusión, puede marcar la diferencia crucial. La profesora dirá a los grupos al comienzo que la llamen libremente si se quedan encallados o si necesitan ayuda. Además, dará vueltas por ahí, en determinado momento se sentará en un grupo (no se quedará de pie), escuchará su discusión, intervendrá sólo si piensa que su ayuda es necesaria (y aun así brevemente), y luego se irá a visitar a otro grupo.

No hay receta a seguir para la profesora, pero en la mayoría de los casos las consultas serán obvias. Y en determinadas ocasiones, lo solicitado será simple Narración. «El aire sirve para el mismo propósito al pájaro que el agua al pez». «El aire en el muelle neumático no mantendrá arriba al hombre a no ser que empuje sobre algo hacia abajo». Pero incluso en estos casos, la Narración es breve, provoca más indagación, y está hecha a medida de los obstáculos específicos que bloquean a cuatro personas que discuten el problema. No va a apagar sus mentes y transformarlos en pasivos oyentes de una lección magistral. Sencilla-

mente elimina una interferencia que ha bloqueado el avance de sus mentes y les permite ponerse de nuevo en movimiento.

La presencia activa pero discreta de la profesora en el entorno es una adición crucial a nuestro escenario original. Encontrará montones de funciones diferentes a adoptar, y cada una deberá llevarse a cabo cuidadosamente para abordar el problema específico que ha surgido inesperadamente a cuatro personas en particular. Ella es una parte importante del entorno que ha creado para sus estudiantes, pero es también una parte pequeña. Es más un mecánico de autos ambulante que una actriz. O, sin abandonar el teatro, puede considerarse una directora de escena. Dispone el escenario y elimina los obstáculos de forma que la obra pueda representarse (es directora de escena *durante* la obra, pero también ha escrito el guión. Ese trabajo lo ha hecho antes de haber ido al aula por primera vez; y, en contraste directo con una profesora que da clases magistrales, ella no es quien tiene que representar el guión).

#### UN DESENLACE PARA LA EXPERIENCIA

En su definición de tragedia en *Poética*, Aristóteles exige que esa experiencia teatral deba ser (entre otras cosas) algo «completo». «Es completo», dice Aristóteles, «lo que tiene comienzo, medio y fin». Una experiencia intelectual también debe ser algo completo. Si nuestra intención es diseñar una experiencia prolongada de aprendizaje para los estudiantes, haremos bien dándole a esa experiencia alguna forma orgánica en el tiempo: necesitamos proporcionarle un comienzo, un medio y un fin.

En la experiencia que hemos estado diseñando, el problema original del canario constituye el comienzo. Presenta un conjunto concreto de circunstancias de comprensión sencilla y plantea una pregunta enigmática sobre él. La pregunta inicial involucra al estudiante, creando «interés inmediato» y una motivación para seguir adelante. Cuando llegamos al pez de colores, hemos entrado en la fase media, y permanecemos en esta fase durante nuestro encuentro con el hombre en el muelle neumático. La pregunta 5, con su secuencia subordinada de preguntas, propor-



ciona un final. La subsecuencia está diseñada para satisfacer cualquier duda persistente, para integrar las conclusiones correspondientes a todas las preguntas precedentes y para proporcionar una sensación de desenlace intelectual.

La pregunta 5 proporciona un desenlace a la parte *intelectual* de la experiencia, pero hay también una parte *social* en la experiencia, y una profesora que la ignore correrá un riesgo. Si tú has sido uno de los cuatro estudiantes que han estado trabajando sobre los problemas que tu profesora os ha puesto en una sala llena de otros muchos grupos de estudiantes que trabajan sobre los mismos problemas, tú eres consciente de que formas parte de una disposición social compleja. Antes de que hayas terminado, a ti te gustaría saber a qué conclusiones han llegado otros grupos, cómo son contrastadas con las de tu grupo, qué piensa tu profesora de todas estas conclusiones y, finalmente, cuáles son, después de todo, las respuestas correctas.

Para hacer que la experiencia sea completa, necesitamos proporcionarle un desenlace más integrado y satisfactorio. Este es el cuarto y último hecho que necesitamos para transformar nuestro enigmático problema original en una experiencia de aprendizaje sostenida.

Hay muchas formas de crear un desenlace, tantas como formas de convertir en completas las experiencias intelectuales. La más simple y directa es conceder algún tiempo al final para que cada grupo presente los resultados de sus investigaciones, para que puedan ser comparados, para que tenga lugar la discusión debida a la aparición de resultados divergentes y que la profesora pueda comentar lo que ella ha visto acontecer, tan breve o extensamente, tan directa o indirectamente como juzgue conveniente.

No obstante, proporcionar un desenlace a la experiencia inmediata de ese día en clase no implica de ninguna manera interrumpir la exploración adicional del problema o de los asuntos que le subyacen. Si el «problema del canario» fuera incluido en una asignatura centrada en la indagación (ved el Capítulo 4), su profesora con seguridad estaría a favor de *continuar* la indagación más allá de los límites de un día de clase. La última cosa que desearía sería finalizarla. Pero un compromiso para continuar con la indagación no suprime la necesidad de propor-

cionar una clausura emocional y una sensación de proveer de un desenlace a la experiencia principal. Si pones a trabajar a tus estudiantes sobre un problema estimulante durante un periodo prolongado de tiempo, si les obligas a pelearse y a sudar, entonces quedas en deuda con ellos y debes proporcionarles un desenlace. Un desenlace que no sólo les dará una sensación de satisfacción intrínseca (porque la experiencia se sentirá, hasta cierto punto, completada), sino que también les dará una oportunidad de tomar cierta distancia de su trabajo, de reflexionar sobre él y, finalmente, de separarse más de él.

#### TALLERES CONCEPTUALES

Comenzamos con un interesante enigma, el problema del canario, y en cuatro pasos lo hemos convertido en una experiencia de aprendizaje sostenida para los estudiantes. Hemos añadido (a) otras personas con las que hablar, (b) una secuencia de preguntas que se construyen sobre la pregunta original, (c) una profesora a la que poder acudir y (d) un desenlace a la experiencia. Desarrollándose así el problema del canario, nos hemos provisto de una imagen de una «experiencia que enseña». A la vez, hemos obtenido una idea de lo que supondría para un profesor diseñar una experiencia de este tipo. Pero un único ejemplo siempre resulta engañoso. Será útil considerar otro.

Antes de hacerlo, establezcamos cierta terminología y examinemos el contexto del aula para estas actividades de aprendizaje. El enfoque docente ejemplificado por el problema del canario fue desarrollado por un antiguo colega (Stephen Monk) y yo mismo a principios de los años setenta. Comenzó como un intento de promover un aprendizaje más activo en los estudiantes de grupos numerosos a los que ambos dábamos clases magistrales por aquel entonces. Designamos el enfoque como «el diseño de experiencia intelectual» y caracterizamos el desafío a los profesores como «reconvertir los productos de sus disciplinas académicas en los procesos que condujeron a ellos». Este lenguaje parece tan apropiado hoy como hace veinticinco años.

Nosotros nunca propusimos un nombre breve idóneo para los tipos

de clases que diseñábamos ni para los materiales necesarios para darlas. Acabamos confiando en los vagos pero adecuados nombres de *talleres* u *hojas de trabajo*. Las últimas eran los folletos escritos que contenían las preguntas e instrucciones, y los primeros eran las mismas clases: un taller era una clase en la que un profesor distribuía una hoja de trabajo y sus estudiantes seguían las instrucciones que en ella habían.

El problema es que durante más de veinticinco años, e incluso con una frecuencia cada vez mayor, el término «taller» ha sido utilizado para designar cualquier clase de actividad imaginable, incluyendo sesiones donde se trae a expertos para no hacer más que dar una conferencia a profesionales sobre algún tema específico. El término ha acabado por quedarse sin significado, y aun así es difícil abandonarlo: retiene su encanto debido a sus connotaciones sobre la enseñanza activa y a que en él resuena el eco del «laboratorio» y de las «escuelas laboratorio» de John Dewey. Pero el término no resulta suficiente sin mayor aclaración.

Últimamente, he comenzado a llamar a estas clases «talleres conceptuales». Esta frase hace hincapié en la naturaleza conceptual tanto del aprendizaje esperado como del trabajo requerido del diseñador del taller. Continuaré utilizando el término *hojas de trabajo*, confiando que mi contexto indique que éstos son los materiales necesarios para llevar a cabo «talleres conceptuales».

#### *El contexto del aula*

Un taller conceptual tiene una duración habitual de dos o tres horas (con descansos), pero puede durar desde cincuenta minutos hasta cuatro horas (los más largos deben dividirse en partes y llevarse a cabo en días sucesivos, si fuera necesario). Los estudiantes hacen la mayor parte del trabajo en grupos pequeños, pero algunas de las tareas pueden hacerse individualmente y otras por la clase entera.

El tamaño del grupo pequeño dependerá del juicio de la profesora sobre el tamaño óptimo para realizar la tarea que se exige en su hoja de trabajo. En el transcurso de un taller conceptual, los estudiantes pueden participar en varios grupos diferentes, los grupos pequeños se pueden juntar entre ellos para formar grupos mayores, los grupos más grandes se pueden dividir para formar grupos más pequeños, o pueden alternar

repetidamente fases de trabajo individual y de trabajo en grupo. No obstante, el formato típico es el más simple, en el que los estudiantes se dividen en grupos de aproximadamente cuatro integrantes, trabajan por un tiempo bastante prolongado sobre la secuencia de preguntas, y luego discuten los resultados de su trabajo con el resto de estudiantes de la clase.

La profesora dirige el taller sencillamente repartiendo una copia de la hoja de trabajo a cada estudiante y diciéndoles que empiecen. Luego deambula de grupo en grupo, escuchando las discusiones, e interviniendo cuando sus palabras pueden hacer que avancen (¡y no se entorpezcan!) las actividades que por escrito fueron propuestas en la hoja de trabajo. Si hay una discusión final, la dirigirá, participando en ella conforme vea que es adecuado.

Los profesores que intentan utilizar talleres conceptuales hacen bien utilizándolos de forma regular. Como actividad de las que se hacen una vez en un curso donde la norma es mostrar distintos estilos de enseñanza y de aprendizaje, un taller conceptual no es idóneo para tener éxito. Los estudiantes tienen que acostumbrarse a los diferentes tipos de exigencias que les piden estas clases, al ritmo diferente de trabajo y a la distinta atmósfera de aula. También necesitan conseguir probar un poco las diferentes recompensas intelectuales que ofrece. No ha de pasar demasiado tiempo para que estas cosas ocurran, pero lleva *algún* tiempo. Yo utilizo habitualmente talleres conceptuales una vez por semana; otros profesores puede que opten por utilizarlos cada dos o tres semanas (lleva algún tiempo prepararlos). Pero incluso si los dan sólo una vez cada tres semanas, los estudiantes —como criaturas adaptables que son— no tendrán problema al cambiar de herramientas adecuadamente para los «días de taller», una vez han obtenido alguna experiencia con ellos (y si se han convencido de que el duro trabajo exigido en ellos rinde buenos dividendos en su aprendizaje y en sus calificaciones).

Yo nunca califico o evalúo el trabajo que producen los estudiantes en los talleres. Creo que los estudiantes deben ser libres para poder cometer errores sin consecuencias mientras están aprendiendo, y por ello me abstengo de evaluar hasta el final de la secuencia de aprendizaje. Tampoco les pido que me entreguen lo que escriben durante los talleres conceptuales, aunque algunos profesores puede que quieran hacerlo. Yo



siempre siento que he aprendido más que suficiente sobre su forma de pensar (y sobre lo que necesito revisar en mi hoja de trabajo) escuchando las discusiones de grupo durante el mismo taller.

### «APORÍA»

En *búsqueda de Sócrates*, la asignatura centrada en la indagación descrita en el Capítulo 4, está fuertemente basada en talleres conceptuales. En una semana típica llevo a cabo dos, un taller largo en lunes y uno más corto en viernes. La siguiente hoja de trabajo es de uno de los talleres de viernes; la diseñé para ilustrar un concepto central para la comprensión de la manera de hacer filosofía de Sócrates. Para cuando tenían este taller, los estudiantes ya habían leído y discutido los diálogos a los que alude la primera pregunta, así como la sátira de Sócrates por Aristófanes, *Las Nubes*. Conforme vayáis leyendo la hoja de trabajo, imaginaos como si fuerais uno de los seis estudiantes de un grupo de discusión. Intentad imaginar la clase de experiencia que es posible que obtuviérais con cinco compañeros de clase —todos interesados en Sócrates— si pasarais noventa minutos intentando responder a las preguntas.

#### EN BÚSQUEDA DE SÓCRATES

Primavera de 1995

#### TALLER DE VIERNES: «Aporía»

Parte I (70 minutos): dividíos en grupos de seis. Limitad la discusión de cada pregunta a unos diez minutos.

Cada grupo debería intentar consensuar una respuesta a cada pregunta. Seleccionad previamente una persona que ponga por escrito la respuesta acordada. Si no se llega al consenso en el tiempo establecido, entonces el escribiente debe registrar igualmente los puntos de vista disidentes. Seleccionad una segunda persona al principio para que controle el tiempo y se asegure de que el grupo sigue la hoja de trabajo de forma adecuada.

1. Considera seis «momentos» de un diálogo con Sócrates, cada uno extraído de un diálogo diferente:
  - a. En *Laques* (194a-b), Laques dice: «Yo estoy dispuesto, Sócrates, a no abandonar. Sin embargo, estoy desacostumbrado a los diálogos de este tipo. Pero, además, se apodera de mí un cierto ardor por la discusión ante lo tratado, y de verdad me irrita, al no ser como ahora capaz de expresar lo que pienso. Pues creo, para mí, que tengo una idea de lo que es el valor, pero no sé cómo hace un momento se me ha escabullido, de modo que no puedo captarla con mi lenguaje y decir en qué consiste».
  - b. En *Eutifrón* (11b), Eutifrón dice: «No sé como decirte lo que pienso, Sócrates, pues, por así decirlo, nos está dando vueltas continuamente lo que proponemos y no quiere permanecer donde lo colocamos».
  - c. En *República* (334c), Polemarcos dice: «No, ¡por Zeus! Pero ya ni yo mismo sé lo que dije. De todos modos, sigo creyendo que la justicia consiste en beneficiar a los amigos y perjudicar a los enemigos».
  - d. En *Critón* (50a), Critón dice: «No puedo responder a lo que preguntas, Sócrates; no lo entiendo».
  - e. En *Recuerdos de Sócrates (Memorabilia, IV.2.19)*, de Jenofonte, Eutidemo dice: «La verdad, Sócrates, es que ya no me fío de mis respuestas, pues todo lo de antes me parece ahora distinto de lo que yo creía».
  - f. En *Menón* (80a-b), Menón dice: «(...) según me parece, me estás hechizando, embrujando y hasta encantando por completo al punto que me has reducido a una madeja de confusiones. Y si se me permite hacer una pequeña broma, diría que eras parecidísimo, por tu figura como por lo demás, a ese chato pez marino, el torpedo. También él, en efecto, entorpece al que se le acerca y lo toca, y me parece que tú ahora has producido en mí un resultado semejante. Pues, en verdad, estoy entorpecido de alma y boca, y no sé qué responderte».

¿Qué hay de similar en estos seis momentos? Escribe un párrafo describiendo lo que ha ocurrido en este punto del diálogo a la persona que conversa con Sócrates.

2. Hay una palabra griega para describir este estado; la palabra es *aporía*. Los académicos de Platón utilizaban esta palabra para describir momentos así. En lugar de definir formalmente el término, es mejor definirlo de manera inductiva tal y como acabáis de hacer, viendo los momentos de *aporía* e intentando capturar lo que tienen en común.

En un artículo titulado «Aristófanes y Sócrates sobre la enseñanza de la sabiduría práctica» (*Yale Classical Studies*, Vol. XXVI, 1980, p. 75), Martha Nussbaum escribe: «El efecto paralizante del *elenchos* [refutación] (...) encuentra su expresión cómica en *Las Nubes*, en la escena en que Estrepsiades, obligándose a mirar en su interior para encontrar una solución a su *aporía*, siente cómo le pican las chinchas que se beben la sangre de su vida y le torturan los genitales». Teniendo en cuenta la inclinación de Aristófanes a la exageración extrema y la caricatura burda, ¿crees que la escena en la que estrepsiades es torturado por chinchas en su colchón refleja el estado de *aporía* tal y como lo has concebido antes?

3. Volvamos a los textos y localicemos cada uno de los seis momentos de *aporía*. En cada uno de ellos localiza y describe *lo que hace Sócrates* en respuesta a cada uno de esos seis momentos. Límitate a encontrar literalmente en el texto lo que ocurre a continuación en el diálogo y descríbelo (en dos de los seis casos, la respuesta será que Sócrates simplemente continúa la discusión; los otros cuatro casos son más interesantes).
4. En cada uno de los cuatro casos «interesantes», Sócrates hace cosas diferentes, pero, ¿puedes hacer alguna caracterización general que explique la forma de responder de Sócrates a la *aporía* cuando aparece en un diálogo? Intenta hacer una.
5. Jenofonte escribió sobre Sócrates: «Él no se dirige a todo el mundo de la misma manera». Puede interpretarse que esta frase sugiere que Sócrates era psicológicamente astuto, o que podía calibrar el carácter de las personas con gran precisión. Tomando esta interpretación como una hipótesis, mira a ver si puedes entender los cuatro casos en los que Sócrates parece ofrecer una respuesta a la *aporía* cuyas características dependen de su sensibili-

dad al *carácter concreto de la persona* con la que está hablando, y del *contexto particular del diálogo* en ese momento.

6. En *El Banquete*, como has leído, Alcibiades —tras intentar seducir a Sócrates— se despierta después de haber dormido la noche entera desnudo bajo la túnica de Sócrates para descubrir que «nada había ocurrido». ¿Podemos definir este momento como un momento de *aporía*? ¿En qué manera es un momento así? ¿En qué manera no es un momento así?
7. Asumamos que la historia que cuenta Alcibiades al final de *El Banquete* ilustra la frase de Jenofonte: «Él no se dirige a todo el mundo de la misma manera». ¿Cómo se dirigió Sócrates exactamente a Alcibiades, y por qué?

Parte II (20 minutos): Discusión de clase sobre los resultados.

\* \* \*

Como todos los talleres conceptuales, «*Aporía*» intenta crear una experiencia genuina para los estudiantes, una que es estimulante, que plantea desafío, que es educativa y que es completa. ¿Cómo aspira a producir este resultado? De tres formas: (1) convierte un producto del conocimiento en un proceso; (2) proporciona una experiencia completa con principio, medio y fin; y (3) quita a la profesora del centro de la configuración del aula.

#### CONVERTIR PRODUCTOS DEL CONOCIMIENTO EN PROCESOS QUE CONDUCEN A ELLOS

Primero, el taller conceptual sustituye la Narración directa de la profesora por un entorno intelectualmente estructurado. Yo creí importante para los estudiantes que comprendiesen el concepto de *aporía* y que vieran su papel dinámico en el diálogo socrático. Quería no sólo que fueran capaces de identificar momentos de *aporía* en los textos, sino que comprendieran cómo esos momentos funcionaban dramática y psicológicamente cambiando la conversación en curso.



Podría haber dado con facilidad una clase magistral sobre este tema. De hecho, elegí esta hoja de trabajo como muestra porque, sólo leyéndola, podéis imaginar cómo habría sido la clase magistral. Pero no di una clase magistral; la convertí en un esquema para una experiencia. Por medio de problemas enfocados, ordenados, intenté dejar que los estudiantes descubrieran por sí mismos las conclusiones que deberían haber sido los principios más importantes de mi clase magistral. Reconvertí mi propio conocimiento en los procesos que a mí (o a otros) me condujeron a generar ese conocimiento, haciendo que mis estudiantes generalizaran a partir de seis ejemplos específicos y luego examinaran consecuencias dramáticas en cuatro de esos casos.

Aunque la hoja de trabajo está organizada como una secuencia de preguntas, bajo estas cuestiones separadas subyace un *problema a resolver* de conjunto. Este problema subyacente proporciona el foco para el trabajo intelectual y la *unidad* para la experiencia intelectual a la que los estudiantes se someterán al abordar su trabajo. En «*Aporía*» el *problema a resolver* puede formularse como sigue:

Leyendo muchos diálogos de Sócrates, encontramos que las preguntas de Sócrates invariablemente conducen a cada una de las personas con las que conversa a un estado parecido de confusión psicológica, un estado mental que parece impedirles avanzar y que amenaza con abortar la indagación. ¿Cuáles son las implicaciones de este repetido patrón en la forma de Sócrates de abordar la filosofía?

Por supuesto, la hoja de trabajo no plantea el problema de forma tan escueta y pedante. En vez de ello dirige al estudiante hacia él por medios concretos y graduales. Sin embargo, cualquier lector de la hoja de trabajo puede ver que este problema está guiando a su autor en todos y cada uno de los pasos del camino.

En el problema del canario podemos localizar de forma parecida un único problema a resolver que sirve como su principio organizador:

¿Qué fuerza contrarresta la fuerza de la gravedad cuando un pájaro echa a volar, permitiendo que el pájaro vuele en dirección ascendente, y qué evidencia hay de esa fuerza en un sistema físico cerrado?

Decidí enseñar a mis estudiantes el concepto de *aporía* presentándoles un problema a resolver en lugar de explicándoles directamente el concepto. Pero no me limité a darles un problema y dejarles sin saber qué decir. Fleté un viaje para ellos, y les puse postes indicadores en cada etapa. Es un arte dar con la cantidad precisa de guía en un viaje intelectual. Si demasiada, la profesora acaba impartiendo una lección magistral dándoselas de «enseñanza activa». Si escasa, los estudiantes se perderán, se frustrarán y no harán descubrimiento alguno. Para encontrar el equilibrio adecuado, una profesora debe conocer bien a sus estudiantes, así como su materia de estudio.

Adicionalmente, es un arte escribir hojas de trabajo que permitan a estudiantes de capacidad diversa (y preparación) comprometerse con la pregunta y llegar a algún sitio. El mismo problema, si está bien seleccionado y planteado apropiadamente, puede provocar niveles distintos de respuesta en estudiantes diferentes. Dentro de unos límites, por tanto, estudiantes diferentes tendrán experiencias de aprendizaje distintas respondiendo a la misma hoja de trabajo.

#### CONVERTIR LA EXPERIENCIA EN COMPLETA

Segundo, el taller conceptual no sólo convierte un producto del conocimiento en una experiencia intelectual, sino que también intenta que la experiencia sea «completa». El taller necesita tener comienzo, medio y fin. La primera pregunta de «*Aporía*» constituye el principio. El comienzo de una experiencia intelectual debe proporcionar un modo rápido de que sus estudiantes pongan a funcionar sus mentes, utilizando las ideas y el conocimiento que ellos ya tienen consigo. Un problema concreto es habitualmente el mejor lugar donde empezar. En este caso, las seis citas proponen el punto de inicio concreto. Estos pasajes están todos tomados de diálogos que han leído. El material es familiar, pero las selecciones, yuxtapuestas como están, también aportan algo nuevo. Cuando las leyeron, los momentos citados pasaron rápido; no tenían ninguna razón concreta para detenerse (excepto en el vívido pasaje del *Menón*). La primera pregunta planteada, sin ser demasiado difícil, es

interesante; conduce a los estudiantes a ver algo nuevo en un material ya familiar.

El comienzo introducirá el problema a resolver que motiva todo el taller conceptual o bien dispondrá el escenario para su posterior presentación. En «Aporía» la primera pregunta introduce el problema a resolver de una forma directa y sencilla, pero no desarrolla completamente el problema. Eso no ocurrirá hasta la última pregunta.

La segunda pregunta comienza la fase media de la experiencia. Esta es, por supuesto, la fase más larga, y también la más diferenciada. Es fácil que tenga varias subfases, ya que proporciona el meollo de la experiencia: la parte más responsable del cambio en el razonamiento que la profesora espera que ocurra.

En esta hoja de trabajo, las preguntas 2 a 5 constituyen la fase media. La pregunta 2 permite que los estudiantes refinan y aclaren su respuesta a la pregunta 1, interrogándoles sobre cómo cuadra su explicación de aporía cuando se aplica a una caricatura extrema (los efectos paralizantes de los chinches). La pregunta 3 («describe lo que hace Sócrates en respuesta a cada momento de aporía») avanza la comprensión del propio concepto trasladándolo desde su *significado* hasta su *función*. Devuelve a los estudiantes a sus textos y les hace examinar el papel que juega el estado de aporía en el dramático avance de las conversaciones socráticas. Pero para empezar, sólo se piden respuestas específicas, una diferente para cada diálogo. La pregunta 4 pide más tarde una generalización a partir de lo específico: ¿qué es común a los cuatro casos? Esta resulta ser una pregunta difícil.

La pregunta 5 («Intenta ver que las respuestas de Sócrates son específicas según el carácter del interlocutor») es útil independientemente de si los estudiantes han respondido bien o no a la pregunta 4. Proporciona algunas pistas y apuntes para refinar o incluso revisar la respuesta de la pregunta 4 (la pregunta central de la hoja de trabajo). Para cuando han terminado con la pregunta 5, los estudiantes deben tener una comprensión inicial bastante buena del concepto de aporía. Esta comprensión no se les habrá proporcionado; ellos la habrán construido por sí mismos como grupo.

Las preguntas 6 y 7 proporcionan un desenlace intelectual a la expe-

riencia. De manera análoga a la pregunta 5 del problema del canario, las preguntas 6 y 7 juntas piden a los estudiantes que apliquen su nueva comprensión a una situación que es similar a la vez que distinta de los casos a partir de los que ellos han desarrollado esa comprensión (aquí, un caso bastante extraño: el fallido intento de Alcibíades de seducir a Sócrates). Esta exigencia les fuerza a poner a prueba sus ideas, afilando los límites de su concepción de aporía, convirtiendo lo que aún era un esquema rígido y quebradizo en otro más dinámico y flexible. Provoca también la cristalización del concepto, de forma que cuando termina la experiencia ellos tienen algo que llevarse consigo (las ideas nuevas, incluso si en algún momento resultaron claras, tienen la capacidad de desmoronarse cuando uno vuelve la atención hacia otro lugar).

#### RECONFIGURAR EL AULA: QUITAR A LA PROFESORA DEL CENTRO

Tercero, después de que la profesora ha creado una experiencia intelectual para sus estudiantes y la ha convertido en completa, reestructura la configuración física y emocional del aula. El aula típica se organiza en torno a una profesora. Físicamente, ella permanece habitualmente al frente del aula, de cara al grupo de estudiantes, que a su vez están de cara hacia ella (e ignorándose unos a otros). Emocionalmente, ella ocupa el centro de la clase, el principal objeto de atención del interés de cada estudiante. Ella es como el eje de una rueda, y cada estudiante es como un pequeño segmento de la llanta de la rueda. Los radios de la rueda describen gráficamente los ejes de atención e interés en el aula tradicional.

Pero en un taller conceptual, la profesora sale del centro. En lugar de mediar entre los estudiantes y el material, pone a los estudiantes en contacto directo con el material, apartándose a un lado para permitir un encuentro directo. La clase ahora parece un conjunto de ruedas pequeñas: los estudiantes aún constituyen las llantas, pero ahora el material intelectual está en el eje. La profesora queda reducida a actuar como un mecánico que deambula por allí asegurándose de que las ruedas giran con suavidad.



Esta reconfiguración del aula depende crucialmente de un hecho sencillo: las preguntas e instrucciones han sido escritas en su forma definitiva anticipadamente, reproducidas y distribuidas a cada estudiante. Si la profesora transmite sus preguntas oralmente o en la pizarra, de nuevo vuelve a tener todos los ojos y oídos pendientes de ella. En el momento en que aparece la confusión, los estudiantes se ven obligados a tratar con la profesora en persona. Con una hoja de trabajo por escrito, las instrucciones todavía están presentes, pero despersonalizadas. Los estudiantes no tienen que abandonar a sus compañeros al volverse hacia su profesora para recordar las instrucciones; tienen sencillamente que examinar la hoja de trabajo que tienen a mano, lo que evita cualquier interrupción en el pequeño grupo.

La nueva configuración de aula del taller conceptual tiene tres virtudes distintivas. La primera es que desvía la atención que los estudiantes dedican a la profesora y la centra directamente sobre el material. La segunda es que permite a la profesora explotar el potencial de aprendizaje del grupo. La mayoría de los profesores reconoce en abstracto el valor de la discusión de clase en el fomento del aprendizaje. Pero en las aulas tradicionales, normalmente las discusiones no son ni espontáneas ni genuinas, y no llevan demasiado lejos. Habitualmente, pasan por «discusiones de clase» los intercambios entre el profesor y estudiantes individuales, y si irrumpe el debate o la indagación meditada entre los estudiantes, lo normal es que resulte efímero. O una profesora puede lanzar una «pregunta para discutir» en clase y sufrir dolorosamente junto a sus estudiantes mientras todos esperan a que la «discusión» surja. Si al final ocurre, la discusión tiene lugar entre dos o tres estudiantes con quienes todos saben que se puede contar para que lleven el peso y satisfagan así a la profesora. Ninguna de estas situaciones familiares produce el tipo de discusiones que los profesores esperan que ocurran cuando deciden dar un paso alejándose de la Narración para acercarse a generar un entorno de aula más electrizante.

Pero el taller conceptual evita estos peligros. Si, puestos en lo peor, sólo dos estudiantes están al tanto en un grupo de discusión de cuatro, entonces tienes justo la mitad de la clase hablando en ese momento. Y los estudiantes no pueden dirigir sus respuestas a la profesora en el

transcurso del taller, porque ella no está allí; está en algún otro lugar atendiendo a otro grupo. Y por eso, si las preguntas están bien escritas —si están claramente enfocadas, construidas unas sobre otras y permiten que los estudiantes progresen intelectualmente—, los estudiantes se encuentran con que pueden aprender un montón gracias a la discusión. Casi todos los beneficios de «dejar que hablen los estudiantes» discutidos en el Capítulo 3 entran en juego durante el taller conceptual, pero en un entorno en el que la forma y la dirección de la conversación han sido dictadas por la profesora. La naturaleza grupal del trabajo proporciona una textura social a la experiencia que marca una diferencia emocional enorme. Los estudiantes abandonan los talleres que funcionan bien con la sensación de que ellos han conseguido realmente algo, y el énfasis no es sólo en «conseguido», sino también en «ellos».

La tercera virtud del aula reconfigurada es la oportunidad sin igual que ofrece a la profesora para ser testigo del nivel de comprensión que consiguen sus estudiantes acerca del contenido de la asignatura que está dando. Durante todo el tiempo permanece sentada en los pequeños grupos de discusión, escuchando las respuestas de los estudiantes a sus preguntas específicas, directas, sobre el material. Cuando un número pequeño de estudiantes discute conceptos específicos y ejemplos concretos en detalle, su nivel de comprensión se descubre espectacularmente ante cualquier oyente educado. Sus suposiciones implícitas, las lagunas en su conocimiento, la manera en que conectan las ideas, lo que distinguen y lo que no son capaces de distinguir, todo esto y más se hace evidente a una profesora que presta atención.

Escuchar estas discusiones conlleva inevitablemente una experiencia humilde. Casi siempre muestra que los estudiantes han llegado menos lejos de lo que la profesora ha asumido. Habitualmente revela una necesidad de volver algunos pasos atrás y repasar (por cualquier medio) un material que la profesora asumía que los estudiantes habían llegado a dominar. Por razones obvias, muchos profesores preferirían evitar exponerse a esta evidencia. Pero si toman sus objetivos intelectuales en serio, y si sus objetivos tienen que ver con lo que sus estudiantes están *aprendiendo*, y no sólo con lo que ellos están *enseñando*, entonces agradecerán poder observar desde dentro la comprensión de

sus estudiantes. Les mostrará, mejor que cualquier discusión de clase o examen, lo que necesitan hacer a continuación para conseguir progreso en pos de la comprensión que persiguen.

#### PONER A LOS ESTUDIANTES A TRABAJAR

Imagina por un momento que eres el profesor en una asignatura de facultad sobre Shakespeare. Tienes cuarenta estudiantes en tu clase en sesiones de dos horas. La siguiente obra del programa es *Troilo y Crésida*, una de las más enigmáticas y problemáticas obras de teatro de Shakespeare. Presenta un mundo indecente con personajes frívolos; los críticos nunca se han puesto de acuerdo en si denominarla comedia o tragedia. Sin duda, no es ninguna de las dos cosas; ha dejado perplejos a lectores y audiencias desde el mismo momento que fue escrita.

Pero tú tienes una luminosa idea para aproximarte a ella. Tu idea es considerar que la obra forma parte de una secuencia de obras: *Enrique V*, *Julio César*, *Hamlet* y *Troilo y Crésida* (y casi seguro fueron escritas en este orden, si bien con otras obras entre ellas). Una vez estas cuatro obras se consideran como una serie, surgen algunos asuntos, y *Troilo*, radical como es, empieza a cobrar sentido, ya que presenta el punto final de una progresión (o regresión).

Tu primera intención es escribir una brillante clase magistral desarrollando tus ideas. Pero entonces te preguntas: «¿Por qué no dejar que sean los estudiantes los que hagan el trabajo intelectual que ellos me verían normalmente realizar en una clase magistral?». Sería bastante fácil, en este caso, diseñar un taller conceptual para este objetivo. Todo lo que tienes que hacer es exponerles tu hipótesis central y pedirles que investiguen cada uno de los asuntos que tú piensas que están relacionados. La hoja de trabajo no puede ser más sencilla.

Primero presentas tu hipótesis: «Considera que *Troilo y Crésida* es la obra final de una secuencia de cuatro», nombrando las otras tres en el orden correcto. Luego, en la Parte I, presentas seis temas (por ejemplo, «el equilibrio que se establece entre el honor y el egotismo», «la clase de mundo en que viven los personajes», «la naturaleza del padre o

de las figuras paternas», «el aspecto y el cometido de la cólera»). Pides a tus estudiantes que persigan cada tema, de uno en uno, por orden, en cada una de las obras de teatro, con la instrucción de que pasen diez minutos discutiendo cada tema y de que tomen notas de sus discusiones. En la Parte II, les pides que sintetizen los resultados de sus seis breves discusiones respondiendo por escrito a una pregunta general sobre el tema principal que tú crees que conecta las cuatro obras («el desafío de un hombre joven para conseguir una identidad masculina adulta viable»). La Parte III se dedica a escuchar y discutir las respuestas de cada grupo a esta cuestión (la hoja de trabajo se incluye en el Apéndice a este capítulo).

Es la noche anterior a la clase y tú has escrito tu hoja de trabajo. De repente te das cuenta de que nada te impide todavía dar tu brillante clase magistral, ¡después de haber hecho tus estudiantes el taller de conceptos! ¿Qué podría prepararlos mejor para aprender de tu clase magistral que la experiencia de haber hecho este taller? ¿Y qué podría provocarles más interés por tu clase magistral? No sólo escucharán fascinados, sino que además estarán en situación de apreciar críticamente tus ideas, ya que han «investigado» los mismos temas y han desarrollado sus propios puntos de vista sobre el material.

Si nunca has diseñado y dirigido un taller conceptual antes, hay un aspecto añadido de la experiencia que no apreciarás hasta el día después de haber hecho el taller: lo que se siente siendo un profesor en medio de una clase dada como un taller conceptual. En beneficio de la simplicidad, asumamos que nuestros estudiantes están familiarizados con los talleres conceptuales y que han participado en ellos muchas veces anteriormente, pero que ésta es tu primera experiencia «dando» uno.

Tú les pasas las hojas de trabajo y les dices que pueden empezar. Hay una breve pausa mientras leen las instrucciones iniciales que les dicen el tamaño de los grupos a formar; después, algo del ruido propio de ir de un sitio a otro y del arrastre de pies; y antes de que te des cuenta, han aparecido pequeños grupos por toda la sala y los estudiantes están ocupados en su trabajo. Todos los ojos mirando hacia dentro de cada grupo, y los grupos comienzan a hablar en voz baja. Los sonidos de los muchos grupos se mezclan, produciendo un activo y sorprenden-



temente dulce murmullo. Nadie te mira. De hecho, ¡parece que no tengas nada que hacer! Te sientes extrañamente incómodo, como estando de más. Te sorprendes preguntándote: ¿Qué tipo de clase es ésta, en la que no hay ninguna posición confortable que pueda ocupar un profesor?

Luego te vas a por una taza de café. Cinco minutos más tarde, taza en mano, abres despacio la puerta del aula, medio convencido de que estará vacía. Pero ¡helos aquí!, los estudiantes están todos y trabajando; ninguno parece haberse dado cuenta ni de tu salida ni de la entrada posterior. Y ahora tu disposición anímica cambia. Cuarenta estudiantes están trabajando duro, ¡y tú no tienes nada que hacer más allá de sentarte y tomarte el café! «Cómo me gusta este trabajo», piensas, olvidando las muchas horas que has pasado, primero estudiando las obras de teatro y luego diseñando las hojas de trabajo. Sientes que te quitan un enorme peso de encima. La clase va sola, y tú quedas libre para observar, escuchar, poner tu grano de arena allí donde crees que puede ayudar, y simplemente engrasar los mecanismos de este aplicado «taller» de ocupados trabajadores (sientes el impacto absoluto del término por vez primera). Y así, te acercas a un grupo de estudiantes, tomas asiento y comienzas a escuchar. Y ahora es cuando las cosas empiezan a ponerse de verdad interesantes.

#### CREAR ESQUEMAS PARA EL APRENDIZAJE

Por una parte, diseñar experiencias que enseñan (vía talleres conceptuales) es un ejemplo de «enseñar con la escritura» (discutido en el Capítulo 5). La profesora escribe un documento y se lo da a sus estudiantes. El documento es un esquema para una experiencia. Siguiendo las instrucciones descritas en el documento, trabajando juntos para resolver los problemas que ella les ha puesto, los estudiantes obtendrán una experiencia intelectual. De la experiencia, si las cosas van bien, aprenderán (para otro ejemplo de taller conceptual, ved el Apéndice: Complemento al Capítulo 9).

Por tanto, escribir es el medio primario por el que la profesora da sus clases. Las principales diferencias entre este enfoque para enseñar con

la escritura y los discutidos en los capítulos previos son: (1) la presencia de la profesora todavía se requiere: se necesita decir algo para complementar la escritura, y (2) el escrito de la profesora no narra ni explica: plantea problemas y expone actividades. Por eso el taller conceptual es un ejemplo de enseñanza incluso aún más alejado de la Narración que los casos de enseñar con la escritura discutidos en el Capítulo 5.

Aunque la profesora rehúse Narrar directamente a sus estudiantes lo que piensa sobre la materia de estudio, no les está ocultando lo que sabe. Un vistazo a cualquier hoja de trabajo de conceptos decente, mostrará exactamente lo mucho que ella les está dando. Diseñar una experiencia intelectual específica descansa sobre una base de conocimientos. Una profesora necesita tres clases de conocimiento para tener éxito: (1) conocimiento de su materia de estudio, (2) conocimiento de cómo entretener mejor una comprensión para esa materia de estudio (por ejemplo, cómo se aprende mejor la materia de estudio), y (3) un conocimiento de conjunto de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes.

La profesora, por tanto, intenta crear un esquema para el aprendizaje manteniendo la boca cerrada y diseñando en su lugar un entorno para sus estudiantes con las siguientes tres características: (1) La profesora presenta un problema a resolver global, que se divide en problemas más pequeños, que se construyen unos sobre otros y que exigen para su resolución un avance en el razonamiento. La profesora entonces reconvierte su propio conocimiento en actividades intelectuales e induce a sus estudiantes a que experimenten por ellos mismos esas actividades. (2) La profesora crea un esquema para una experiencia «completa»; le proporciona un comienzo, un medio y un fin. (3) Reconfigura el aula de forma que «se quita del centro» para que así los estudiantes puedan enfocar su atención en (a) la materia de estudio, (b) los demás estudiantes, y (c) las preguntas escritas y las instrucciones que ha distribuido a cada uno de ellos. Creando un entorno así, está dando mucho a sus estudiantes. Les está Enseñando. Y su boca permanece cerrada.

## Apéndice al capítulo 6

### EL PROBLEMA DEL CANARIO

1. Un canario reposa erguido en el fondo de una gran vasija de vidrio sellada y puesta sobre una balanza. El pájaro echa a volar en el interior de la vasija. ¿Qué ocurre con la lectura de la balanza? Da una explicación.
2. Un pez de colores yace en el fondo de una gran pecera llena de agua que está colocada sobre una balanza. El pez empieza a nadar por la pecera. ¿Qué ocurre con la lectura de la balanza? Da una explicación.
3. Un hombre está de pie en una balanza. A continuación sale de ella y en su lugar coloca un gran muelle espiral metálico (tan grande como él) en la balanza, y se pone de pie encima del muelle. ¿Qué ocurre con la lectura de la balanza? Da una explicación (en beneficio de la simplicidad, ignora el peso del propio muelle al responder a esta pregunta).
4. Supón que el hombre de arriba reemplaza el muelle en la balanza por un «muelle neumático». Esto es un cilindro (tan grande como el hombre) con un pistón que se desliza en su interior. Hay una columna de aire atrapada en el cilindro, y el hombre está de pie en



una plataforma montada encima del pistón. El cilindro es abierto en su base, pero está conectado a la balanza mediante un sellado impermeable al aire. Compara las lecturas de la balanza cuando el hombre está sobre el muelle neumático respecto a cuando está directamente de pie en la balanza. Da una explicación (de nuevo, ignora el peso del propio muelle neumático).

5. (a) En el problema del canario en 1, supón que la vasija es reemplazada por una jaula que es casi toda de vidrio, pero con espacios muy finos entre las barras de vidrio. ¿Qué ocurre?  
 (b) Supón que es reemplazada por una jaula ordinaria de alambre.  
 (c) Supón que el pájaro está suspendido sobre la balanza sin estar encerrado en absoluto.  
 (d) ¿Y si el pájaro sencillamente vuela por encima de la balanza?

Discútelos.

LA VERDAD DE SHAKESPEARE  
 PRIMAVERA DE 1999

TALLER: *De Enrique V a Troilo y Crésida*

Dividíos en grupos de cuatro.

Introducción: El propósito de este taller es situar a *Troilo y Crésida* al final de una secuencia de cuatro obras de teatro (*Enrique V*, *Julio César*, *Hamlet*, *Troilo y Crésida*, escritas en ese orden) para trazar el desarrollo de la manera en que Shakespeare trata cierto número de temas interrelacionados. Esta clase de análisis proporciona una preparación excelente para formular una interpretación de la obra. Incluiré en el Cuaderno del Programa de la biblioteca un ensayo que presenta la interpretación a la que llegué yo tras hacer el trabajo de una manera similar a la que se exige en este taller.

Parte I (60 minutos):

Para cada uno de los temas de abajo, síguelos a lo largo de la secuencia de las cuatro obras y discute cómo trata o representa cada obra el tema en cuestión. Toma notas de los aspectos interesantes de las discusiones. Invierte unos diez minutos en cada una.

1. el equilibrio que se establece entre honor y egotismo;
2. la clase de mundo en que viven los personajes;
3. la imagen de la mujer (como «objeto a amar»);
4. la naturaleza del padre (o de las figuras paternas);
5. la imagen de la fraternidad;
6. el aspecto y el cometido de la cólera.

Parte II (30 minutos):

Sintetiza los resultados de tus análisis de la Parte I primero discutiendo, y luego escribiendo una respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo contempla y trata cada obra el desafío de crecer desde la juventud hasta la edad viril y de conseguir una identidad viable como hombre/rey/marido/futuro padre? Además, ¿qué configuración se da a la *progresión* de los tratamientos de Shakespeare de estos temas en las cuatro obras?

Parte III (30 minutos):

Reuníos la clase entera para discutir vuestras respuestas a la Parte II.

## Negarse a «dar clase»: separar poder y autoridad en el aula

### LLEGAR A SER PERSONALMENTE CONSCIENTE DEL PODER Y DE LA AUTORIDAD

En discusiones anteriores he mencionado la especial atención que los estudiantes prestan a su profesor debido a su poder y a su autoridad. En este capítulo, distinguiré entre poder y autoridad para mostrar cómo un profesor puede convertir la constatación de esta diferencia en un instrumento educativo poderoso. Llegar a ser personalmente consciente del poder y la autoridad en el aula significa hacerse «político» en el sentido amplio del término; un profesor que da este paso debe necesariamente también estar dispuesto a renunciar a dar a los estudiantes lo que ellos más desean de él.

### «NO VOY A DECIROS LO QUE TENÉIS QUE HACER»

Imagínate a ti mismo en la siguiente situación. Te has matriculado en una asignatura de la facultad sobre Shakespeare. Las clases son cuatro veces a la semana (de lunes a jueves) en sesiones de dos horas. El primer día de clase el profesor, el Dr. Ford, explica la agenda semanal. Cada semana la clase leerá una obra de teatro. Habrá dos seminarios abiertos (ved el Capítulo 3) cada semana para discutir la obra, uno en lunes y otro en jueves. Las otras dos clases serán dirigidas por el profe-



tor: los martes, un taller conceptual (ved el Capítulo 6) presentará técnicas de análisis literario, o en ocasiones una película o una clase magistral; los miércoles, un laboratorio de escritura en el que se examinarán y criticarán borradores de los ensayos de los estudiantes.

El Dr. Ford explica que los martes y los miércoles son sus días para establecer la agenda, dirigir el razonamiento de los estudiantes y conducir la clase. Los lunes y los jueves, por contraste, los estudiantes establecerán su propia agenda, dirigirán su propio razonamiento y se conducirán ellos mismos intentando encontrar el significado de una obra en concreto. Él luego distribuye el programa, repasa el resto de la logística del curso, asigna la primera obra (*Romeo y Julieta*, leída para el próximo día) y concluye diciendo: «Os veré mañana en el seminario».

El día siguiente entras en el aula del seminario y encuentras una mesa oval con sillas a su alrededor. El Dr. Ford ya está sentado en una de ellas que está a la altura de unos dos tercios del eje mayor de la mesa oval. Tiene abierto su texto de Shakespeare, una libreta junto a él y su atención parece absolutamente absorbida por las páginas del libro. De vez en cuando, garrapatea algunas palabras en su libreta. Otros estudiantes entran vacilantes, dan un vistazo a la sala, toman asiento lentamente, los primeros tan lejos como pueden del profesor, los últimos forzados a sentarse cerca y finalmente junto a él. El timbre da la señal de comienzo de la clase.

Todos esperan que el Dr. Ford levante la cabeza y diga algo. Pero no hace tal cosa. Durante dos o tres minutos continúa leyendo y haciendo garabatos. Luego levanta la vista, contempla el aula a su alrededor, pero no dice nada. Crece el silencio en la sala. Ya se ha hecho increíblemente incómodo, y los segundos parecen horas.

Finalmente, cuatro minutos después de comenzar la clase (si bien parece que haya pasado media hora), el Dr. Ford habla: «Parece que creéis que no quise decir lo que dije ayer, pero quise. Esta clase es un seminario. Sois vosotros los que tenéis que decidir la manera de utilizar las dos horas que tenéis. La única regla es que estamos aquí para discutir la obra asignada de la semana. Pero sois vosotros los que tenéis que decidir sobre qué es mejor hablar, y la manera de hablar sobre ello. No voy a deciros lo que tenéis que hacer. Escucharé lo que digáis; confío

aprender de vuestra discusión. Si aprendo algo importante escuchando vuestra discusión, os lo haré saber. Ocasionalmente, si creo que puedo ayudaros en un momento concreto, diré algo, pero no esperéis que diga mucho. Tengo los martes y los miércoles de cada semana para dar en ellos mis enseñanzas. Estos seminarios de lunes y jueves son vuestros. Por tanto, podéis empezar».

Entonces se calla. Una vez más el silencio comienza a crecer. Todos los ojos miran al Dr. Ford. Él contempla sus miradas, parece completamente relajado y espera. Pasa otro insufrible minuto. Por último, un alma valerosa balbucea: «Uh... ¡*Romeo y Julieta* fue tan triste! Pero, sus padres... me pusieron tan furioso. ¿Por qué deben pagarla los chicos debido a que sus padres sean tan tercos?».

Más silencio, pero después, esta vez algo más pronto, otro estudiante: «¡Mercutio era tan descarado! Sus bromas eran geniales. Me hubiera gustado que Shakespeare no le hubiese matado tan pronto».

Otra pausa, esta vez larga. Un tercer estudiante: «¿Shakespeare creía en Dios? No puedo imaginar el punto de vista religioso en esta obra de teatro».

Y luego finalmente una respuesta conectada de otro estudiante más: «¿Qué iba a hacer Dios con esta obra?».

La conversación va languideciendo. Todos siguen mirando al profesor, convencidos de que seguramente ahora se levantará y los rescatará a todos del desastre que es peor cada minuto que pasa: él ni siquiera parece preocupado por lo que está ocurriendo. El reloj de la pared muestra que sólo han pasado quince minutos desde que tocó el timbre, si bien el reloj debe haberse estropeado, ya que seguro que al menos ha pasado una hora. Pero no, el reloj funciona, y sí, ¡vais a seguir sentados allí durante otra hora y tres cuartos!

¿QUÉ OCURRE CUANDO UN PROFESOR SE NIEGA A «DAR CLASE»?

¿Qué ocurre cuando un profesor se niega a decir a sus estudiantes lo que tienen que hacer en clase? El lector podría desear preguntar antes: ¿Por qué un profesor se negaría a decir a sus estudiantes qué hacer en

clase? Pero voy a aplazar esta pregunta hasta que trate la primera. ¿Qué ocurre cuando un profesor se niega a «dar clase»?

La descripción anterior proporciona una buena panorámica de cómo una clase así es fácil que transcurra en su primer día. Pero la clase no sigue así de horrible por mucho tiempo. Bastante pronto, los estudiantes se dan cuenta de que iba en serio lo que el profesor decía. Entonces comienzan a utilizar su tiempo para intentar discutir la obra que tienen entre manos. La manera en que finalmente lo lleven a cabo dependerá de cada grupo en concreto. Algunos pueden adoptar algunas rutinas estándar para empezar, otros pueden asignar un papel especial a estudiantes concretos, quizás haciendo turnos para el papel de «facilitador», o pueden pedir a un estudiante diferente cada semana que haga algo de investigación extra y que comience la clase con un breve informe. Pero la mayoría sencillamente utilizará el tiempo de clase disponible para discutir lo mejor que pueda la obra de teatro sin intentar estructurar el tiempo previamente.

Con algo de suerte, tres semanas después, la clase que empezó agonizando sobre el silencio de su profesor se lanzará alegremente a discutir cuando toque el timbre, orgullosa de su recién descubierta capacidad de discutir una obra literaria en presencia de su profesor y sin su asistencia directa.

Pero miremos más de cerca a este grupo «independiente» de estudiantes que tiene un seminario. Imaginémonos ahora a nosotros mismos, no como participantes compartiendo desde dentro las emociones del grupo, como hemos hecho antes, sino como observadores silenciosos, sentados contra la pared, ignorados por el grupo, observando todo lo que ocurre tan cuidadosamente como podemos.

La primera cosa que notamos confirma nuestra impresión inicial. Los estudiantes han venido preparados —la mayoría de ellos— para hablar de la obra. Algunos tienen preguntas, y la mayoría parece completamente familiarizada con los detalles de la obra. Se escuchan unos a otros, y luego intentan responderse. Hacen referencia a eventos concretos de la obra para secundar sus afirmaciones, y a veces rebuscan rápidamente en las páginas de su libro para encontrar un pasaje, que leen en voz alta.

Estos detalles nos impresionan rápidamente. Pero pocos minutos después empezamos a darnos cuenta de otra dimensión de la discusión.

Cuando una estudiante habla, incluso si es para responder directamente a otro estudiante, mira, no a la persona a la que se está dirigiendo, sino al Dr. Ford, que permanece sentado en silencio en su silla. A pesar de que éste mantiene su actitud de no responder, este comportamiento se repite una y otra vez. Alguna vez, hace algún garabato en su libreta inmediatamente después de que ha hablado un estudiante. Esta acción parece inquietar enormemente al estudiante. El Dr. Ford no levanta la vista de su libreta, se inclina hacia delante, o levanta las cejas sin que prácticamente nadie en la clase deje de percibirlo. Nadie comenta ninguna de estas acciones, pero queda claro a partir de las expresiones de los estudiantes que nada de lo que él hace pasa desapercibido.

Ocasionalmente, tal y como había dicho que haría, el Dr. Ford habla. La clase se queda mortalmente callada en el momento en que toma una bocanada de aire justo antes de empezar a hablar. El nivel de atención es diez veces mayor que cuando habla cualquier estudiante. Aunque habla rápido, y no muy alto, ninguna de sus palabras se pierde. Aunque los estudiantes tienen cuadernos abiertos delante de ellos, rara vez anotan demasiado. No obstante, las palabras del profesor son la excepción. Cuando habla, de súbito, los bolígrafos comienzan a moverse, las páginas crujen, corre la tinta. Irónicamente, la escritura es probablemente innecesaria, ya que resulta que todos son capaces de recordar cada una de las palabras que el Dr. Ford ha pronunciado en clase, sin ayuda de anotaciones.

Pero negando sus palabras, rechazando su liderazgo, convirtiéndose a sí mismo en un casi absolutamente silencioso observador del grupo, el profesor ha magnificado su propia importancia en la clase de una manera extraña. Cuanto menos dice, más cuenta cada palabra. Cuanto más actúa en concordancia con el dictado de que la clase pertenece a los estudiantes, más parece la clase una representación para que entre en escena únicamente él. ¿Qué clase de aula ha creado?

¿POR QUÉ UN PROFESOR SE NEGARÍA A «DAR CLASE»?

Primero, echemos un vistazo a los motivos del profesor. ¿Por qué rehusa dirigir su clase? Tiene razones a tres niveles. En el primer nivel,



sus razones son las que les dijo a sus estudiantes. Piensa que es importante que tengan un lugar para discutir sus propias preguntas sobre el libro, y quiere que ellos sean capaces de hacer sus propios descubrimientos (individualmente y como grupo).

En el segundo nivel, quiere que ellos desarrollen una capacidad de indagar como grupo sin depender de su autoridad. Quiere que desarrollen independencia mental, autonomía de pensamiento. Quiere que descubran que ellos *pueden* hacer descubrimientos por ellos mismos, y estimular así la confianza en sus capacidades intelectuales.

El tercer nivel es el más complejo. Hasta cierto punto, los objetivos descritos bajo los dos primeros niveles pueden alcanzarse mediante el trabajo hecho en grupos de estudio fuera del aula sin que un profesor esté presente (ved el Capítulo 3). El factor crucial en el panorama que estamos examinando es que *el profesor está presente pero rehúsa dirigir la clase*. Luego sus estudiantes tienen que asumir las funciones que le corresponden a él delante de sus narices. O, voluntariamente, tienen que rechazar asumir las funciones del profesor justo delante de su cara. Sea como sea, el poder del profesor se convierte en un problema para la clase; llega a formar parte de aquello de lo que va la clase, sea lo que sea lo que esté en discusión. El Dr. Ford considera esta consecuencia una virtud. La ve como una forma de ayudar a los estudiantes a crecer, no sólo emocionalmente, sino intelectualmente; realmente no distingue entre estas dos dimensiones.

En cualquier caso, no separa los tres niveles que hemos distinguido. Considera que los estudiantes no pueden llegar lejos en el aprendizaje sobre Shakespeare (o de cualquier tema) sin: (a) aprender cómo responder a las obras en sus propios términos, (b) aprender cómo *fundamentar* la indagación para conseguir ir más allá de sus respuestas iniciales a un texto, y (c) aprender por ellos mismos cómo se desarrolla una voz autorizada hablando sobre Shakespeare, evitando su respeto reverencial inherente a la autoridad del profesor. Estos tres objetivos exigen que él deposite el peso de la indagación sobre los hombros de los estudiantes, que les deje esforzarse sin ayudarles demasiado y que les obligue a esforzarse en su presencia. El profesor puede ayudar ocasionalmente, pero no tanto como para que los estudiantes lleguen a creer que él asumirá su papel

cuando el devenir llegue a ser demasiado duro, o cuando ellos le den señales de que no desean seguir esforzándose por más tiempo. En suma, *el profesor rehúsa gobernar a los estudiantes en su indagación porque quiere que los estudiantes aprendan a gobernarse por sí mismos*.

## DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN

Por tanto, sin ser consciente del hecho, el Dr. Ford ha creado una clase *política*. Ésta es la respuesta a la pregunta «¿Qué clase de aula ha creado?». Desea que sus estudiantes aprendan a gobernarse por sí mismos: tiene un objetivo político, un objetivo *democrático*. ¿Por qué un profesor de Shakespeare querría mantener este objetivo?

Tres razones pueden motivar a un profesor de estas características. Primero, la indagación misma es inherentemente democrática. En el Capítulo 3, examinando la paradoja del polemista en el *Menón*, vimos que la indagación exige renunciar a la fe en la Autoridad que proporciona la verdad. La indagación *individual* precisa una confianza en que los poderes intelectuales propios pueden rendir conclusiones fiables. La indagación *colectiva* precisa del individuo la misma confianza en la capacidad del grupo para indagar, un grupo del que él es una parte. Esta confianza es inherentemente democrática. Como muchos han apuntado, la comunidad internacional de científicos puede representar el mejor ejemplo que tenemos de una comunidad democrática internacional. Con todas sus imperfecciones y restricciones, esta comunidad autogobernada se fundamenta en el respeto mutuo y en una fe en que no hay ninguna autoridad distinta a la de la mente humana. Por tanto, un profesor que quiera preparar pensadores independientes estará comprometido con el fomento de objetivos democráticos en su aula. Fomentando la indagación colectiva, ya está promoviendo la democracia.

La segunda razón es más sencilla: puede simplemente desear promover la democracia mediante su forma de dar clase. Puede ser «político» en el sentido común del término y creer que es obligación suya enseñar a los futuros ciudadanos a participar eficazmente en una sociedad democrática.

Sin embargo, él no necesita ser «político» de esta forma directa para mantener el objetivo de promover la democracia dando clase. Puede muy bien creer que su obligación como profesor es promover *el desarrollo del carácter de sus estudiantes* (la tercera razón). Puede pensar que su profesión le exige hacer todo lo que pueda para promover en sus estudiantes la independencia mental, la confianza en sí mismos, la autonomía, el juicio, el sentido de la responsabilidad y la capacidad de trabajar de manera provechosa como miembros de un grupo. Pero estos rasgos del carácter son precisamente los que se necesitan para la participación democrática. Desarrollarlos es el verdadero objetivo que mantendrá un profesor «político» si su meta es la democracia. Por tanto, un profesor puede crear un «aula democrática» sin considerarse a sí mismo «político» en absoluto. Lo hará de esta forma como medio para estimular el desarrollo del carácter de sus estudiantes hacia un ideal de madurez que él considera una meta en sí mismo.

#### DEJAR QUE SEA EL ENTORNO DE CLASE EL QUE HABLE

Otra forma de dar clase con la boca cerrada es crear un entorno de aula que invite a la participación democrática y que también la fomente. Un profesor que elija este camino es fácil que sea capaz de distinguir entre dos objetivos de enseñanza. Además de querer que sus estudiantes aprendan su asignatura, intentará desarrollar en ellos cierta clase de carácter.

El objetivo más ambicioso de desarrollar el carácter hace que las limitaciones de la enseñanza que usa la Narración sean mucho más evidentes. Limitarse a decir a los niños que sean responsables, que piensen por ellos mismos, que sean formales (y en general que tengan una u otra clase de carácter) es, en la mayor parte de los casos, un ejercicio de futilidad. Si pudiéramos desarrollar determinado carácter en un chico sencillamente ordenando el tipo deseado, la tarea de los padres sería mil veces más sencilla de lo que es en realidad. El desarrollo del carácter no es algo tan sencillo.

*El carácter se desarrolla en respuesta a un entorno.* El entorno

inmediato en el que operamos tiene una estructura: presenta restricciones, exigencias, orientaciones, límites, oportunidades e invitaciones. Siendo como somos criaturas adaptables, respondemos directamente a la presión de nuestro entorno y, con el tiempo, vamos siendo conformados según es nuestra respuesta (esto es sólo la mitad de la historia; nosotros también conformamos el entorno). Las respuestas frecuentes se convierten en hábitos, tendencias a responder de maneras determinadas. La organización estable de estas tendencias es lo que denominamos «carácter».

El lenguaje es parte de nuestro entorno, y por ello se nos dice que no debe ignorarse cuando evaluamos la estructura de nuestro entorno. Pero el lenguaje es una de las partes menos poderosas de nuestro alrededor; una puerta cerrada es mucho más difícil de discutir que una orden para «no salir de tu habitación». Instalar unos columpios en el patio es más persuasivo que pedir repetidamente a un niño que «salga y haga algo de ejercicio». Luego, *para algunos propósitos*, cerrar la puerta o poner unos columpios es una forma más efectiva de diseñar un entorno que hablar.

Estos ejemplos sencillos están diseñados más para influir en el comportamiento que para conformar el carácter. En este capítulo estamos discutiendo un desafío mayor: conformar el carácter del estudiante de forma que acabe resultando competente para participar en una comunidad democrática (especialmente una comunidad democrática de indagación). Y estamos examinando la posibilidad de utilizar un aula que exija participación democrática como medio para alcanzar tal fin.

Pero esta descripción es demasiado amplia. Podemos imaginar un profesor que mantiene el objetivo anterior diseñando un aula muy diferente de la del Dr. Ford: una que tiene determinadas reglas para la participación, procedimientos estrictos para tomar decisiones y una lista de objetivos de corto alcance, todos previamente dispuestos según un programa. Es posible que detrás de esta organización hermética haya una lógica basada en la necesidad de aprender las competencias que son prerrequisito para la participación democrática mediante instrucciones claras y la práctica repetida. Diseñar un aula así es una opción disponible para un profesor que intenta forjar el carácter creando un aula democrática, pero no es la que discutiré en este capítulo.



Nosotros hemos empezado examinando un aula que era casi el opuesto exacto de la que acabamos de vislumbrar. En ese aula, el Dr. Ford organizó un entorno para sus estudiantes dándoles: (1) un límite (ellos tienen que discutir una obra de teatro); (2) una restricción principal («no voy a decir lo que tenéis que hacer»); (3) una orientación general pero vaga («sois vosotros los que tenéis que decidir sobre qué es mejor hablar, y la manera de hablar sobre ello»); (4) una mínima promesa de apoyo («si creo que puedo ayudaros en un momento concreto, diré algo, pero no esperéis que diga mucho»), y (5) una apreciación de la seriedad de la tarea de ellos («Escucharé lo que digáis; confío aprender de vuestra discusión»).

Después, él les dejó para que debatieran y se esforzaran con sus propios medios. El Dr. Ford mostró su clara voluntad de presenciar esta lucha por tiempo ilimitado. También mostró su capacidad de evitar ser seducido para acabar tomando las riendas a la vista de los penosos resultados, del prolongado aburrimiento de la conversación insípida y de toda clase de súplicas de los estudiantes. El Dr. Ford «enseña» democracia como si creyera en el consejo dado por un escritor sobre el asunto: «el único sistema educativo legítimo para la democracia es la democracia» (el énfasis es añadido). Parece pensar que debido a que el entorno en el que ha dispuesto a sus estudiantes exige participación democrática para que prospere, los estudiantes finalmente encontrarán su manera de participar democráticamente. Y él mantiene la boca cerrada y espera a que el entorno haga su trabajo.

#### NO CONFUNDIR LA OBRA CON EL INSTRUMENTO

Pero aquí hay un problema. Recordad con lo que nos encontramos cuando nos imaginábamos a nosotros mismos apoyados en la pared observando la tercera semana de clase. En lugar de una clase de iguales participando juntos de forma independiente e interdependiente, descubrimos una colección de estudiantes dependientes cuya única intención parecía ser la de ganarse la aprobación de su profesor. Cada estudiante que intervenía se preocupaba más de la reacción del Dr. Ford que de las

reacciones de los demás estudiantes. Observamos un grupo de estudiantes extrañamente dirigidos por un profesor silencioso, cuyas pocas palabras y gestos eran considerados como oráculo. El Dr. Ford parece haber traído hasta aquí algo auténticamente opuesto a una comunidad de indagación que funciona democráticamente.

Para conseguir alguna perspectiva sobre este problema, consultemos de nuevo a Jean-Jacques Rousseau (de su libro *Emilio, o de la educación*, publicado en 1762):

La obra maestra de una buena educación es conseguir un hombre racional; ¡y pretenden [los tutores tradicionales] educar a un niño por la razón! Eso es empezar por el fin, y querer que la obra sea el instrumento.

Lo importante de lo que afirma Rousseau es que si un chico no ha alcanzado una edad en la que ha desarrollado la capacidad de razonar, entonces no lo convertirás en razonable acudiendo a la razón, es decir, apelando a una capacidad que todavía no tiene. Actuar de esta manera es confundir el objetivo del desarrollo con los medios para conseguir ese objetivo («querer que la obra sea el instrumento»).

En lugar de ello, Rousseau defiende que debes observar a tu chico, considerar las capacidades que realmente posee a una edad determinada, y tratarlo de forma que debes tanto (a) tener en cuenta esas capacidades, como (b) facilitar el camino a la capacidad que tú quieres fomentar. «Facilitar el camino» significa crear los fundamentos necesarios, y también significa *no* crear obstáculos que puedan *impedir* el desarrollo de la capacidad que deseas. Para una simple prohibición, proporcionar repetidamente una larga lista de razones a un chico incapaz de comprenderlas lo más probable es que estimule en él cierta aversión por el argumento racional, y que resulte inútil para su desarrollo. Una aversión así es uno de los obstáculos que Rousseau desea evitar («a cada instrucción precoz que quieren introducir en su cabeza, plantan un vicio en el interior de su corazón»).

Y por eso, Rousseau exige que un profesor combine un profundo conocimiento de su estudiante con una profunda comprensión de la capacidad que está intentado fomentar (la razón, en este ejemplo). Esta

doble comprensión le permitirá diseñar un entorno en el que su estudiante pueda «moverse libremente», y aun así permitirá promover «silenciosamente» el desarrollo que el profesor considera adecuado para el mayor bien del estudiante. La interacción libre del estudiante con ese entorno —su topar con sus límites, exigencias, oportunidades e invitaciones— agudizará sus capacidades previas, de las que depende la capacidad deseada, además de evitar la creación de «vicios» en su corazón capaces de bloquear el desarrollo saludable. Acabará entonces siendo razonable (cuando llegue el momento de la razón) sin necesidad de haberle impuesto la razón durante el camino.

Y así ocurre con nuestra «aula democrática» no debemos confundir la obra con el instrumento. No debemos engañarnos pensando que el Dr. Ford ha creado realmente un aula que funciona democráticamente disponiendo el entorno como lo ha hecho. Si bien en principio puede parecer otra cosa, él no confunde el fin con los medios; no piensa que pueda traer la democracia mediante el hágase. Su aparente creencia de que «el único sistema educativo legítimo para la democracia es la democracia» tiene un aspecto engañoso. Lo que ha creado en su aula no es democracia, sino un conjunto de condiciones con el que confía poder «facilitar el camino» hacia la democracia. Él sabe que sus estudiantes aún no son capaces de una participación democrática, al igual que el chico joven de Rousseau no poseía una razón madura. Desea desarrollar en ellos capacidades para la democracia, y sabe que este desarrollo es lento e imperfecto.

#### TRANSFERENCIA

El paso crucial en este desarrollo es que los estudiantes se den cuenta de su propia ansia de dependencia. Para ser capaz de gobernarse ella misma, la gente debe, en primer lugar, ser capaz de reconocer su deseo de ser gobernada, de ponerse al cuidado de un ser superior. Este deseo es prácticamente universal y habitualmente inconsciente. Que nosotros somos capaces de abrigar esta ansia profunda fue uno de los grandes descubrimientos de Freud (uno de los pocos que es probable que sobre-

vivan al actual clima de desaprobación en el que está sumida la mayor parte de su pensamiento).

Las intuiciones de Freud sobre la psicología humana estaban basadas en su apreciación profunda de lo desvalidos y dependientes que en último término son los niños, y lo largo, lento y doloroso que es su desarrollo para liberarse de la dependencia. Como niños, nuestra verdadera supervivencia depende de nuestros padres y de su capacidad para cubrir nuestras necesidades fundamentales de alimento, abrigo, seguridad y amor. Si se nos priva de estas necesidades fundamentales, gritamos horrorizados. Cuando mamá acude a la llamada de nuestros gritos, nos toma en brazos, nos acuna en su pecho y satisface todas nuestras necesidades a la vez, de leche, calor, caricias, cariño, confort y amor, quedamos en la gloria. ¿Qué podría ser más satisfactorio que tener todas esas necesidades físicas satisfechas simultáneamente gracias a una omnisciente, todopoderosa criatura que parece conocer cada una de nuestras necesidades y la manera de satisfacerlas a la perfección? Nunca olvidamos esos momentos. Los acarreamos en nuestro cuerpo, en nuestras células, en las capas más profundas de nuestra mente (en nuestro «inconsciente», diría Freud).

Poco a poco aprendemos a separarnos de esta criatura maravillosa, y a arreglárnoslas con nuestras necesidades, incluso cuando no son inmediatamente satisfechas. Poco a poco desarrollamos necesidades más complejas que no podrían de ninguna manera ser colmadas tan fácil y rápidamente por ningún ser humano por sí solo, independientemente de lo mucho que nos quiera.

Pero nunca olvidamos. Y nunca abandonamos del todo el ansia ligada a esos recuerdos profundos de satisfacción completa. Ansiamos un ser todopoderoso que todo lo haga bien, que nos cuide, que cuide de las cosas por nosotros. En nuestros momentos de mayor debilidad —cuando estamos exhaustos o cuando ya no nos queda más cuerda— es cuando llegamos a hacernos conscientes de este deseo. La madurez se mide, en parte, no tanto por nuestra capacidad de deshacernos de este ansia, sino por nuestra capacidad de no fundamentar en ella nuestras acciones y decisiones. Aceptamos, al final, que debemos cuidar de nosotros mismos, y que incluso aquellos que nos aman jamás serán capaces de satis-



facernos absolutamente. E intentamos vivir nuestras vidas de acuerdo con este cruel conocimiento. Pero todavía, en ciertos momentos, ¡cómo nos gustaría que no fuera así! Y en los momentos más bajos, algunos de nosotros sabemos que hemos tomado decisiones olvidando que es realmente así.

Freud hizo estos descubrimientos al percibir que pacientes de psicoanálisis desarrollaban sentimientos muy fuertes e irreales tanto de amor como de odio hacia sus psicoanalistas, así como fuertes fantasías sobre ellos. Se dio cuenta de que estos sentimientos y fantasías tenían sus orígenes en la relación del paciente con un padre o una figura parental en la primera infancia, y que el paciente había *transferido* del padre al psicoanalista estos fuertes e inconscientes patrones de sentimiento. Por ello denominó a este fenómeno «transferencia». Investigaciones posteriores mostraron hasta qué punto son comunes las reacciones de transferencia, no sólo en psicoanálisis o psicoterapia, sino en cualquier relación entre dos personas de las que una de ellas ostenta poder o autoridad sobre la otra. Patrones parecidos de sentimientos pueden aplicarse al empleado y al empleador, al paciente y al médico, al cliente y al abogado, al defensor y al juez, al ciudadano y al líder político y, sin duda, al estudiante y al profesor.

Los psicoanalistas comprenden que estas reacciones de transferencia están tan profundamente enraizadas que no pueden dejar de darse. Lo más que puede esperarse es que los pacientes lleguen a ser conscientes de ellas y que lleguen a aprender a no basar acciones y decisiones sobre ellas (seguirán teniendo ansias, pero no actuarán como si esas ansias pudieran materializarse). En el mismo sentido, el Dr. Ford no espera que sus estudiantes dejen de tener interés por obtener su aprobación. Él sólo confía en que llegarán a ser conscientes de su necesidad de ser «queridos» y de «ser cuidados» por él, con lo que se comportarán consecuentemente.

Para llegar a ser un grupo democrático, los estudiantes deben en la práctica desviar de buena gana su atención del profesor y fijarla en el resto de ellos mismos. Para conseguir este cambio hace falta que sean conscientes de lo muy estrechamente que está su atención fijada en el profesor. Ésta es la razón por la que el poder del profesor debe conver-

tirse en un tema para la clase. Cualquier pretensión promovida por el profesor de que él no es diferente de cualquier otro miembro de la clase, lo único que hace es mantenerlo en el mismo centro. Lo que se necesita es justo lo contrario: una demostración palpable de que los estudiantes miran a su profesor como todopoderoso, *incluso en el caso de que él esté rechazando ejercer ningún poder en absoluto.*

#### PODER FRENTE A AUTORIDAD

Hasta aquí, en este capítulo, he seguido el uso popular de no distinguir entre poder y autoridad. Pero los dos términos tienen significados diferentes, y para entender la dinámica de la clase del Dr. Ford, la distinción es crucial. *Poder* es sencillamente la capacidad de hacer que las cosas ocurran. Los profesores ejercen poder tradicionalmente asignando tareas, marcando direcciones, diciendo a los estudiantes lo que deben hacer y, por supuesto, poniendo notas y premiándolos con aprobados, o no, con suspensos.

*Autoridad* es muy diferente. Autoridad es lo que justifica o legitima una ordenación particular de un conjunto de asuntos. El gobierno de los Estados Unidos descansa en la autoridad de la Constitución y de aquellos que la interpretan, el Tribunal Constitucional [*the Supreme Court*]. Pero démonos cuenta de que ninguna de estas autoridades tiene poder alguno para hacer que las cosas ocurran. La Constitución no es más que un trozo de papel. Y el Tribunal Constitucional no tiene poder por sí solo; para hacer cumplir sus decisiones confía en otra parte del gobierno (el Ejecutivo), que tiene poder. La autoridad es algo a lo que se recurre. Está basada típicamente en el pasado o en alguna esfera de trascendencia (por ejemplo, el Paraíso). Viene del «más allá». El poder, por otra parte, se basa en realidades presentes (armas o calificaciones, por ejemplo).

Pero hay una buena razón para que confundamos ambos o, para ser preciso, para que *fusionemos* a los dos en nuestro pensamiento. En la mayor parte de nuestra experiencia, poder y autoridad se presentan unidos y sin costura en la misma persona o institución. También estuvieron fusionados históricamente. Cuando la gente creía en el derecho divino de

los reyes a reinar, el monarca era la fuente tanto de la autoridad del estado como de su poder. La persona del rey estaba ligada a los cielos y su voluntad legitimaba el estado; simultáneamente, dirigía los poderes del estado. Era juez, legislador y ejecutivo, todo a la vez. El genio del gobierno democrático (o «republicano») moderno es que distingue entre poder y autoridad y los separa a la fuerza en las instituciones de gobierno.

La idea que subyace en nuestro gobierno es que *las personas* ostentan el poder; ellas ejercen su poder por medio de representantes y así se gobiernan a sí mismas. Pero las personas no son fuentes de autoridad. En nuestro gobierno, como ya he dicho, la autoridad deriva de la Constitución (y las hipotéticas intenciones de los que escribieron la Constitución).

La autoridad, por tanto, es la que crea las «circunstancias» en las que puede ser ejercido el poder. Permite que «las personas» ejerzan el poder para gobernarse a sí mismas proporcionando un marco estable y un *modus operandi* para que ellas mismas lo hagan. Y cuando hay conflicto, lo que siempre ocurrirá, nuestros documentos e instituciones autoritativos nos proporcionan algo a lo que recurrir para resolver el conflicto.

Desde nuestra infancia, al igual que pasa en la historia, podemos recordar una época en la que poder y autoridad estaban fusionados. Cuando éramos pequeños, nuestros padres personificaban ambos para nosotros. Eran la fuente de todo el poder en nuestro mundo. Hacían que las cosas ocurriesen para nosotros; teníamos que recurrir a ellos para conseguir la mayor parte de las cosas que deseábamos. Y, a la vez, eran nuestra fuente de legitimidad. Sus palabras explicaban el mundo, y sus juicios eran definitivos. «Porque lo digo yo» es la señal más clara posible de que la persona que lo dice es una fuente de autoridad. Nuestros padres fueron trascendentes para nosotros, conectados al pasado, y quizás también a Dios.

Como cada uno de nosotros emerge a la consciencia a partir de un conjunto de circunstancias en las que «el derecho divino de los padres» fue una realidad palpable, tenemos problemas para desenredar los conceptos de poder y de autoridad y para distinguir entre ellos. Esta dificultad no sólo es teórica; tiene las más prácticas consecuencias.

Para ser libres de gobernarnos a nosotros mismos, para constituir una comunidad democrática (a pequeña o gran escala), debemos ser

capaces de coger poder con nuestras propias manos. Pero a la vez *debemos respetar las instituciones de autoridad que crean el escenario en el que esperamos ejercer el poder*. La razón por la que muchas revoluciones fracasan, ya sean políticas o personales, es que aquellos que querían ser libres, al derrotar a los que ejercían el poder sobre ellos, tienden también a destruir las fuentes de autoridad que necesitan. Triunfadores al tomar el poder, los rebeldes intentan ejercerlo después en un vacío de autoridad. Esta situación sólo facilita el camino para un nuevo despotismo (recordad que los victoriosos de nuestra revolución querían coronar a George Washington para que reinara sobre ellos).

#### SEPARAR PODER Y AUTORIDAD EN EL AULA

Lo que hizo el Dr. Ford, de manera tosca pero eficiente, fue entregar el poder de su aula a sus estudiantes, a la vez que mantuvo la autoridad como profesor suyo. Consideremos estas condiciones de una en una.

Primero, seamos claros: él no ha entregado todo su poder. Un profesor posee habitualmente dos formas de poder, si bien generalmente no se distinguen. Primera, es el representante de su institución (la escuela) y, si se trata de una escuela pública, entonces lo es también del estado. Segunda, es un adulto, normalmente tiene más edad que sus estudiantes y forzosamente posee más experiencia que ellos en materias relacionadas con la asignatura. Para él resulta natural asumir el liderazgo en una situación de estas características, y para ellos es normal obedecerle.

Es difícil distinguir entre estos dos aspectos del poder de un profesor, el institucional y el personal, ya que creemos de forma tan natural que la obediencia es lo que se sigue del poder de castigar (por ejemplo, poniendo notas), un poder que para los adultos está normalmente arraigado en instituciones sociales. Pero imagina una clase de educación de adultos en la que no se dan calificaciones. Este tipo de clase se da habitualmente de la misma manera que las clases corrientes. El profesor dice a los estudiantes lo que hay que hacer y los estudiantes hacen lo que el profesor les dice. Los estudiantes en estas clases no son menos obedientes porque no haya calificaciones. El poder personal del profesor es suficiente.



El Dr. Ford no ha abandonado su poder institucional. No hay forma de que pueda hacerlo y seguir manteniendo su puesto de trabajo. Él ha sido empleado por su universidad y se le exige que dé calificaciones. Ciertamente, puede idear medios artificiosos de bordear esta exigencia, recursos temporales que pueden funcionar a corto plazo (tales como dar a todos la calificación más alta, o dejar que los estudiantes se califiquen ellos mismos). Pero sin considerar esa posibilidad, reconozcamos que un profesor puede entregar el poder de determinar *lo que ocurre en el aula* sin entregar su poder sobre *lo que ocurre en el curso entero*.

Es más, el Dr. Ford ha sido desde el principio claro sobre esta distinción, diciendo que él controlará lo que ocurre los martes y los miércoles, pero no los lunes y los jueves. También puede retener su poder poniendo notas de una forma que tenga sentido, sin conservar el poder de lo que ocurre en las discusiones de seminario, siempre y cuando no haga que las calificaciones dependan de lo que ocurra en esos seminarios. Si fundamenta las notas que da exclusivamente, o en gran medida, en exámenes y ensayos, y mínimamente, o nada en absoluto, en la participación en seminarios, entonces tiene sentido que abandone el poder sobre esas clases sin necesidad de abdicar de otros aspectos del poder que desea mantener. La clave de esta estrategia es mantener fronteras claras entre los escenarios en los que retiene el poder y aquéllos en los que se lo entrega a sus estudiantes.

Cuando dice «no voy a decirlo lo que tenéis que hacer», y actúa de forma consistente según esa garantía, está entregando el poder de lo que ocurre en esa aula a los estudiantes. Pero asistiendo a cada una de las clases, escuchando atentamente, marcando límites y participando mínima pero seriamente, está legitimando el escenario en el que él les ha entregado el poder. En otras palabras, sigue siendo la fuente de autoridad en la clase; es sólo en virtud de su autoridad por lo que la clase «importa». Él es el «fundador» de la clase. Proporciona su constitución (su charla de inicio). Su presencia da «realidad» a la clase; su participación mantiene la seriedad de su propósito.

Separando poder y autoridad en su aula, reteniendo su autoridad y entregando su poder, el Dr. Ford ha creado un «aula democrática»: no un aula que funciona democráticamente, sino un aula que se fundamen-

ta en el principio estructural de la democracia (separación de poder y autoridad). Esta aula ayuda a los estudiantes a llegar a ser competentes para la participación democrática, desarrollando sus capacidades (y así su carácter) en una dirección democrática.

Este entorno promueve el desarrollo del carácter democrático porque el grupo de estudiantes tiene que esforzarse en gestionar y hacer productivo el poder que le ha sido entregado. Se enfrentan con *decidir por ellos mismos* cómo hablarán y se comportarán en grupo; luego se encontrarán con los desafíos y placeres propios de la «autodeterminación». Ya que el entorno en el que están encarando estos desafíos es estable y seguro (a diferencia, digamos, del entorno existente durante una guerra civil), disfrutan de oportunidades inusuales para aprender y desarrollar hábitos necesarios para participar en una comunidad democrática.

#### UNA TAREA MÁS

Pero al profesor aún le queda una tarea por hacer. Hasta qué punto decida implicarse en esta tarea, dependerá de su temperamento, de lo realmente «político» que sea como profesor y del grado de consciencia que tenga de los asuntos discutidos en este capítulo.

Hemos visto que los estudiantes desean estar al cuidado de su profesor: intentarán que el profesor tome el control de la clase cuando las cosas se pongan complicadas, y le tratarán como el miembro, el único miembro, cuyas reacciones importan. En suma, intentarán devolverle el poder que les había entregado. La tarea final del profesor es hacer conscientes a los estudiantes de este comportamiento conforme lo van manifestando. Intentará hacer que «se pillen a ellos mismos in fraganti» en el momento en que intenten devolverle el poder que él les había entregado.

Cuando los estudiantes intentan seducirle para que acepte volver a tomar el control de la clase, puede resistirse silenciosamente a sus estrategias, y cuando busquen su aprobación puede negársela sin demasiada afectación. Pero será más útil para ellos si de vez en cuando *les señala lo que están haciendo*. Hacerlo de manera efectiva es un arte, y uno que no es fácil de adquirir. Por lo general, funciona de la mejor manera

si se hace de manera terminante, pero sin elaboración, haciendo un comentario breve y rehusando seguirlo de explicación alguna (la explicación se tomaría como la vuelta a tomar el control de la clase: por fin «dando clase» de nuevo). Escuchemos de nuevo al Dr. Ford y a sus estudiantes. Ellos han estado discutiendo la insistencia del rey Lear en que sus hijas tengan que proclamar públicamente su amor por él.

*Dan:* Puede parecer extraño, pero yo de verdad *puedo* entender que el viejo rey desee oír lo mucho que sus hijas le quieren. Lo que *no* entiendo es la razón por la que querría abandonar el reino por encima de todo. Especialmente considerando lo mucho que le gusta el poder.

*Emily:* Ya, yo he sentido lo mismo. ¿Qué está pasando aquí? ¿Por qué quiere Lear abandonar su reino? Parece irresponsable.

*Sarah:* Es una buena pregunta. ¿Qué opina Vd., Dr. Ford?

*Dr. Ford:* (levanta la vista de su libreta de notas, pero no dice nada.)

*Ben:* Venga, Dr. Ford, díganos lo que piensa.

*Dr. Ford:* (reflexiona.)

*La clase:* (se mantiene en silencio y espera expectante.)

*Dr. Ford:* (dirigiéndose al grupo en general, sin centrarse en Ben o Sarah): Yo creo que es interesante que sea *ésta* la pregunta en concreto que me pedís que yo responda.

*Sarah:* ¿Qué quiere decir?

*Dr. Ford:* (no dice nada, continúa escribiendo en su libreta.)

*Elizabeth:* Él quiere decir que estamos comparando al rey Lear con él.

Este intercambio ilustra una de las mil maneras posibles en las que un profesor podría acometer esta tarea. He seleccionado ésta porque la respuesta del Dr. Ford a la petición de ayuda de sus estudiantes es tremendamente terminante, aguda y socialmente incómoda. Sin entrar en más detalle, quiero sólo resaltar la importancia de esta tarea, y poner de manifiesto que puede hacerse suave o bruscamente, de forma ocasional o persistente, de forma misteriosa o manifiesta, o de cualquier forma intermedia entre estos polos.

Pero la tarea precisa ser hecha en algún grado para ayudar a los estudiantes a descubrir su propio deseo de ser gobernados por un pro-

fesor. Éste es un descubrimiento verdaderamente liberador, porque con sólo llegar a ser conscientes de este deseo pueden aprender a resistirse a actuar según su dictado. Una vez un grupo de estudiantes aprende a inhibirse de esas acciones que sitúan de nuevo al profesor a cargo de la discusión, pueden empezar a aprender a hacerse cargo ellos mismos de ella. Al llegar a este punto, pueden empezar a aprender a gobernarse a sí mismos como grupo de seres humanos iguales, a la vez que diferentes.

#### EL FINAL IDEAL

El punto final ideal de este desarrollo, aunque es poco probable que se obtenga en un solo curso, es que el grupo llegue a ser capaz de seguir con su trabajo *sin la presencia del profesor*. Para que esto ocurra, la propia historia del grupo debe haber desarrollado gradualmente la autoridad que había residido previamente en su profesor. Un cambio como éste tendría lugar a un ritmo lento e imperceptible, pero llegado cierto momento, sus propias costumbres, precedentes e historia (los relatos de su pasado) proporcionarían la autoridad que ellos necesitan para continuar. En el transcurso, podrían cambiar algunas de sus reglas fundamentales («enmendar su constitución») o incluso reescribirlas por completo. Alcanzar este punto final es improbable, pero especificarlo deja clara la dirección del desarrollo que estamos discutiendo.

#### NEGARSE A «DAR CLASE»

El seminario sobre Shakespeare del Dr. Ford ejemplifica otra forma de dar clase con la boca cerrada. Esta forma precisa realmente que el profesor mantenga cerrada la boca durante mucho tiempo, y bajo circunstancias que invitan a hablar. Aún más que eso, precisa una difícil e inequívoca negativa, una negativa a «ayudar» a los estudiantes justamente de las formas que ellos precisamente esperan que sean las más razonables. Rehusar a gobernar es, no obstante, una negativa en interés



de la democracia. En el lugar adecuado, esta negativa puede ser un potente instrumento educativo. Pero colocar a los estudiantes en un entorno estimulante y dejarlos que lo exploren y se peleen con su estructura no es fácil para un profesor. Requiere paciencia, entrenamiento y convicción en la capacidad de los estudiantes de dirigir su propio desarrollo.

Como en cada uno de los capítulos de este libro, os presento esta modalidad de enseñanza, no para proponerla como *la* forma de enseñar, sino para seguir la elaboración de lo que «dar clase con la boca cerrada» podría suponer. Para redondear el cuadro que he pintado, subrayaré un continuo de prácticas de «enseñanza democrática» de menos a más radicales.

#### UN CONTINUO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEMOCRÁTICA

Podemos disponer a lo largo de un continuo distintos intentos de promover la participación democrática mediante la enseñanza. En la izquierda, el extremo moderado, hay intentos en los que el carácter del estudiante es empujado en una dirección democrática casi como subproducto de actividades de aprendizaje diseñadas para otros propósitos. En la derecha, el extremo osado, hay entornos de aprendizaje extremadamente artificiosos diseñados de forma plenamente consciente teniendo en mente objetivos democráticos. En medio, está la mayoría de las actividades de enseñanza que encontraríamos al buscar prácticas educativas que promueven la autodeterminación, incluido el seminario del Dr. Ford.

Los talleres conceptuales descritos en el Capítulo 6 son un buen ejemplo de actividades de aprendizaje del extremo moderado del continuo. Fueron diseñados con objetivos conceptuales en mente, pero promueven el desarrollo de hábitos de la mente y el comportamiento que son, generalmente hablando, democráticos. En un taller conceptual, el profesor dice a los estudiantes lo que hay que hacer, con mucho detalle, pero se lo dice por escrito, y además les deja prácticamente solos con sus propios mecanismos para que ideen la forma de seguir sus instrucciones.

Una clase descentralizada en la que los estudiantes trabajan en pequeños grupos y el profesor deambula por ahí difiere radicalmente de una clase en la que el profesor acapara poderosamente toda la atención desde el frente del aula. La ordenación de cuerpos y la reorientación de ojos y oídos en un taller conceptual exige que los estudiantes presten mucha más atención unos a otros que al profesor. Se colocan cara a cara unos frente a otros, hablan entre ellos, escuchan a los demás y normalmente *el profesor ni siquiera está presente*. Está en alguna otra parte visitando a otro grupo. El profesor les ha dicho lo que hay que hacer, pero no puede imponer sus órdenes porque no está allí. Así que el grupo debe decidir hasta qué punto sigue en la tarea, lo seriamente que se toma el trabajo, y hasta dónde confiar en uno o dos «líderes» fuertes del grupo o en qué medida compartir equitativamente el peso del grupo.

Participar en este tipo de grupos de manera regular influye en los hábitos y disposiciones de los estudiantes. Tomar parte en ellos promueve el razonamiento y la conversación en beneficio de la comprensión, y no para obtener la aprobación del profesor. Fomenta los hábitos de responsabilidad de grupo, la ayuda mutua y la confianza en la mente propia en lugar de en la del profesor.

Los estudiantes que participan regularmente en grupos de talleres conceptuales estarán en mejor posición para enfrentarse a los desafíos que presenta un seminario abierto que aquellos que no. Este punto refuerza lo que he repetido tan a menudo: de ningún enfoque docente discutido en este libro se pretende que cargue con todo el peso de la enseñanza. La mayoría de los modos que he discutido funcionan mejor combinados con otros, cada uno apoyando o complementando a los demás de maneras específicas.

En el extremo osado del continuo, encontramos entornos de aprendizaje diseñados con plena consciencia para la promoción de la democracia y la libertad. La escuela del desaparecido A. S. Neill, Summerhill (una escuela que llegó a ser muy conocida gracias al libro de Neill *Summerhill*, publicado en 1960), es un ejemplo. En Summerhill, no es el aula sino la escuela completa la que se convierte en el lugar para la práctica democrática. No existen reglas impuestas por los adultos sobre los alumnos. Los alumnos se gobiernan a sí mismos por medio de

«asambleas escolares» donde todas las reglas se crean mediante un proceso de debate abierto y votación. La asamblea escolar también tiene que hacer cumplir las reglas y decidir las consecuencias de las infracciones cometidas por alumnos individuales.

No se requiere asistencia a las clases. Lo que en realidad ocurre en las aulas no queda muy claro, y naturalmente debe ser variable, pero el libro de Neill subraya que lo que era más importante para él no era el aprendizaje concreto del contenido de las materias, sino el «aprender a ser libre», y él intentó conseguir este objetivo convirtiendo la escuela entera en una comunidad radicalmente democrática.

Hay un maravilloso documental sobre Summerhill, una película dominada por la figura de Neill (como seguramente lo fue la escuela misma). Neill fue una figura carismática, y sin duda rara vez mantuvo la boca cerrada. Sin embargo, tenemos que clasificar la creación y funcionamiento de Summerhill como un ejemplo fundamental de dar clase con la boca cerrada, en el que no hay duda de que lo que moldea el carácter de sus alumnos más que ninguna otra cosa es su participación regular en un autogobierno democrático profundo.

### *El grupo autorreflexivo*

Otro ejemplo de una práctica docente del extremo osado del continuo es un experimento que yo llamo el «grupo autorreflexivo», una clase especializada que adapté, para mi propia docencia, de una inusual clase de psicología que observé en Harvard como estudiante graduado a finales de los años sesenta. El grupo autorreflexivo fue una forma mucho menos radical y más centrada de intentar promover la democracia, una que seguía del análisis de comportamiento en grupo y transferencia que hemos discutido en este capítulo.

Su materia de estudio era la psicología social de grupos pequeños («dinámica de grupo»). Los objetivos de aprendizaje de esta clase pueden establecerse de varias maneras; parecen diferentes, pero en el contexto de esta clase se necesitan unos a otros mutuamente: (1) comprender la dinámica de grupo pequeño; (2) aprender a ser un participante-observador de un grupo del que se es miembro; (3) aprender a ser un miembro efectivo de un grupo que se gobierna a sí mismo; (4) comprender las

implicaciones de «transferencia» aprendiendo a detectar sus resultados en uno mismo y en el grupo; y (5) aprender a «arreglárselas» con una figura de autoridad en un grupo en el que la figura de autoridad se niega a ejercer poder alguno.

Confío en que el lector verá que si bien estos cinco objetivos no son los fines explícitos del seminario sobre Shakespeare del Dr. Ford, sí están implícitos en la forma en que él conduce la clase. En el grupo autorreflexivo, yo hice explícitos los primeros tres objetivos y me las compeuse a mi manera para empujar a los estudiantes a conseguir los cinco.

El grupo autorreflexivo sirvió como un «laboratorio» de aprendizaje por experiencia, en el que los estudiantes aprendieron sobre comportamiento en grupo estudiando el comportamiento de su propio grupo. Aprender de un laboratorio como éste exige el desarrollo de la difícil habilidad de convertirse en un observador-participante de un grupo en el que uno es miembro. Para este fin, los estudiantes tuvieron que (1) pasar los últimos quince minutos de cada sesión de una hora escribiendo en silencio en sus diarios, reflexionando sobre lo que había tenido lugar durante la sesión en concreto; (2) sentarse silenciosamente retirados en la pared como uno de los cinco observadores en una de cada cinco clases, tomando notas sobre lo que observaban y discutiendo sus observaciones con los demás observadores al final de la sesión; y (3) escribir regularmente ensayos sobre el desarrollo del grupo autorreflexivo (estos ensayos eran lo *único* que se tenía en cuenta para la calificación del estudiante).

Mi comportamiento en este grupo siguió el espíritu del Dr. Ford, pero fue enfocado más estrechamente a los cinco objetivos antes mencionados. En la primera clase, después de mi charla inicial, desistí completamente de volver a hablar. En las clases que siguieron, mis comentarios fueron pocos, y de alguna forma con el espíritu de la respuesta del Dr. Ford a la pregunta de Lear. Siempre dirigí mis aportaciones al grupo en lugar de a cualquier individuo, y restringí mis comentarios a interpretaciones del comportamiento del grupo, usándolos particularmente para exponer las expectativas poco realistas que el grupo mantenía de mí. Nunca hice generalizaciones y sólo llamé la atención sobre comportamientos específicos que acababan de ocurrir. Además, mantuve mi



propio diario y pasé la mayor parte del tiempo de clase escribiendo continuamente en él, recogiendo todo lo que estaba pasando en el grupo.

También fui explícito al proponer la «constitución» para el grupo. No empecé la primera clase esperando, sino distribuyendo a cada persona una hoja de papel, que luego leí en voz alta al grupo, lenta y formalmente. Este papel sentaba los objetivos del grupo y sus reglas básicas de funcionamiento (que principalmente giraban alrededor del comportamiento de los observadores y de su rotación). Este documento contenía las siguientes tres sentencias clave: (1) «No voy a deciros lo que tenéis que hacer»; (2) «Cualquier cosa que haga el grupo se convierte en objeto legítimo de discusión dentro del grupo»; y (3) «Vuestra calificación dependerá *únicamente* de vuestros ensayos escritos» (esta última restricción era fundamental, porque significaba que lo que los estudiantes hicieran o dejaran de hacer durante la clase no afectaría a su calificación; técnicamente, ni siquiera tenían necesidad de asistir, aunque habría resultado imposible escribir ensayos satisfactorios si no lo hacían).

También mandé los libros y proporcioné el programa con las asignaciones semanales para las lecturas. Pero no hice nada para hacer cumplir esas asignaciones, al igual que tampoco hice nada para asegurar que los libros fueran discutidos en clase. Era asunto de los estudiantes decidir cuándo, cómo y cuánto discutir las lecturas, y sus decisiones sobre estas cuestiones variaban mucho de una semana a otra. No obstante, a lo largo del periodo de existencia del grupo, la discusión de las lecturas ocupó sólo una pequeña proporción del tiempo del grupo.

En lo que atañe a la lectura y evaluación de los ensayos, actué como lo haría un profesor normal de escritura. Mis comentarios instaban a los estudiantes a analizar el grupo como un organismo en sí mismo, y a resistirse a escribir sobre sí mismos (el «yo» en el «grupo autorreflexivo» se refiere al «yo» colectivo del grupo, no al yo individual del estudiante, pero llevó su tiempo que los estudiantes comprendieran esto). Mis comentarios también presionaron a los estudiantes para que proporcionaran evidencias concretas del comportamiento del grupo para sostener cualquier afirmación que hicieran acerca del desarrollo del grupo (finalmente descubrieron el valor de tomar buenas notas en clase).

Cuando terminé de leer el folleto inicial en el primer día de clase, les pregunté si tenían alguna pregunta que hacer y esperé. Luego me senté y dije: «Perfecto, pues empecemos». *Y luego mantuve la boca cerrada.* Durante lo que quedaba de las dos horas. Si se me hacía directamente una pregunta, repetía sencillamente «No voy a deciros lo que tenéis que hacer», o desviaba la pregunta diciendo algo así como «Hay otras personas en esta sala que pueden responder a esa pregunta». En clases posteriores, hablé ocasionalmente, pero mantuve en un mínimo mis comentarios, especialmente durante las primeras semanas.

De esta forma, efectué una separación radical de poder y autoridad en el aula. Entregué todo el poder a los estudiantes para determinar qué harían durante la hora y cuarenta y cinco minutos que precedían a la escritura en su diario. A la vez, enfatiqué mi propia autoridad «fundando» la clase, proporcionando su constitución, y colocándome a mí mismo en el centro de ella como un testigo presencial.

Haciendo esta partición tan drásticamente, me convertí a mí mismo en un objeto de atención todavía más especial de lo que de cualquier otra forma habría conseguido llegar a ser. Diciendo tan poco, haciendo lacónicos comentarios cuando hablaba y escribiendo constantemente en mi diario, me convertí en una «pantalla en blanco», un objeto ideal para la proyección de sentimientos y fantasías inconscientes. Las reacciones de transferencia que siempre estaban presentes en el aula —los gritos para que el profesor satisficiera todas sus necesidades, proporcionara sustento emocional, fuera el padre ideal— se hicieron más manifiestas de lo habitual en la conversación y en el comportamiento. Y por ello fueron más difíciles de ignorar. Mis comentarios llamaban continuamente la atención sobre esas reacciones, y finalmente los estudiantes aprendieron a reconocerlas, primero en otros y más tarde en ellos mismos.

Hay realmente tres dimensiones para los objetivos del grupo autorreflexivo. La dimensión política intenta desarrollar la participación democrática, la dimensión antropológica intenta adiestrar a los estudiantes para observar el comportamiento de grupo, y la dimensión psicológica intenta ayudarles a identificar reacciones de transferencia. Debido a que la democracia es una forma concreta de organizar la

forma de comportarse de un grupo, los objetivos políticos y antropológicos obviamente convergen.

Si bien la intención psicológica podría a primera vista parecer bastante independiente, no lo es. Las reacciones de transferencia influyen en la forma en que los miembros del grupo se tratan unos a otros como iguales, y por tanto también en el establecimiento de una comunidad que es democrática en la práctica y no sólo nominalmente, precisamente porque la atención de todos está clavada sobre el miembro particular del grupo a quien ellos rechazan tratar como un igual: el profesor. Hasta que ellos no se sobreponen a él, no pueden realmente unirse como grupo, deliberar unos con otros, escuchar a los demás, tomar decisiones y actuar conjuntamente.

Aprender a observar —escuchar y mirar más allá de la superficie del comportamiento del grupo— les permite reconocer el tratamiento especial que se le da al profesor, y este reconocimiento facilita el camino para una transformación gradual en el comportamiento del grupo. Sería demasiado largo relatar aquí los detalles de esta transformación. Dicho en una frase, los estudiantes tienen que excluir completamente al profesor del grupo, a menudo de forma literal, pidiéndole que se vaya durante una sesión de clase, antes de que puedan sobreponerse a él (de todas formas éste es siempre un proceso parcial). Sólo después de un acto de «desgarro» tal, pueden empezar a admitirle como un miembro «igual» del grupo (aquellos interesados en este proceso deberían consultar *Microcosm* [*Microcosmos*] de Philip Slater).

### *Un giro hacia la democracia*

Disponiendo cuatro prácticas docentes en nuestro continuo (seminario abierto, taller conceptual, Summerhill y grupo autorreflexivo), he intentado dar una idea del rango de posibilidades. La mayoría de entornos de aprendizaje, si es que pertenecen a algún continuo, se halla en el centro. Los proyectos independientes de investigación en colaboración, por ejemplo, se hallan a la izquierda, si bien ocupando una posición más central que los talleres conceptuales. Los estudiantes en un proyecto de equipo deben elegir su tema y aprender a trabajar juntos, aunque en la mayoría de los casos, el objetivo intelectual de aprender la materia que

están investigando ensombrece el objetivo «político» de aprender cómo trabajar juntos como iguales.

En cualquier caso, la noción de un continuo no tiene mayor importancia que indicar que el conjunto de asuntos que he discutido bajo los epígrafes «negarse a “dar clase”» y «separar poder y autoridad», pertenecen a un rango de aplicación mucho más amplio que el que podría sugerir un único ejemplo docente cualquiera. Estos asuntos impregnan toda la docencia, pero pasan habitualmente desapercibidos y quedan sin tratar.

De hecho, estos asuntos han permanecido con nosotros desde el comienzo de este libro. ¿Qué es «dar clase con la boca cerrada» sino negarse a hacer el trabajo que deben hacer los estudiantes por ellos mismos? Decir a los estudiantes lo que tú quieres que sepan se apoya en una creencia en el poder de la transmisión verbal directa del conocimiento. Las alternativas que he estado discutiendo en este libro se originan en un escepticismo acerca de este poder. Como tal, precisan una negativa por parte del profesor a hacer muchas de las cosas que habitualmente se espera que hagan los profesores y, sobre todas ellas, una negativa a hacer *lo* que más se espera de los profesores: Narrar.

Las alternativas examinadas en este libro descansan en cierta fe en la *ausencia de dirección*. Hemos visto cómo la enseñanza indirecta exige organizar un entorno para los estudiantes y luego permanecer aparte y dejarles interaccionar «libremente» en ese entorno. Pero la libertad implicada es una libertad atemperada, ya que el entorno mismo tiene una forma: límites, resistencias, oportunidades. Una vez el profesor ha diseñado su entorno, puede retirarse y dejar que el entorno «dé clase» en su lugar, sabiendo que lo hará de manera más efectiva.

Este giro hacia la ausencia de dirección no es automáticamente democrático; se pueden diseñar diferentes entornos para diferentes fines. Pero el proyecto del que estamos hablando trata de dar clase a un grupo y no a un único estudiante, y el giro que saca al profesor del centro de la escena tiene un aspecto inherentemente democrático. Una vez el profesor se hace a un lado, los estudiantes se quedan unos con otros. Se quedan haciendo su trabajo en el entorno que el profesor ha diseñado para ellos, pero un aspecto fundamental de ese entorno son *sus pares estudiantes*.



De una manera o de otra tienen que aprender a tratar más directamente con sus pares; sus interacciones ya no seguirán siendo todas con un profesor (en presencia de sus pares). Tendrán que hablar de verdad unos con otros, escribir unos a otros, indagar juntos como una comunidad. Comparada con las actividades de la escolarización tradicional, cada una de estas actividades supone un paso adelante en la construcción de una comunidad democrática, y *aprender* a dominar estas actividades compromete a los estudiantes en el desarrollo de un carácter democrático. Por tanto, dar clase con la boca cerrada debería parecer especialmente apropiado en sociedades cuyo fin es la democracia.

#### UNA MULTITUD DE NEGATIVAS

«Negarse a “dar clase”» suena desagradable y, tomado literalmente, es irresponsable. Las comillas que encierran «dar clase» intentan proteger la expresión de la interpretación literal. Pero la buena enseñanza obliga al profesor a dar un montón de negativas, muchas de ellas con una frecuencia diaria. El profesor con experiencia quizás ni las perciba ni piense en clasificarlas como «negativas».

Imagínate a ti mismo en la situación docente más simple: al final del trimestre una de tus estudiantes, Cindy, viene a tu despacho a hablar contigo. Te pregunta qué oficio debería buscar después de acabar la universidad. ¿Tú te limitas a decirle la profesión que debe seguir?

En algunas circunstancias podrías sugerir amablemente una dirección, pero lo más probable es que le hagas sentir que es ella la que debe responder a esa pregunta. Tú *te niegas* a responderla por ella; te niegas a «decirle lo que tiene que hacer». En lugar de ello, actúas de forma indirecta. Planteas algunas preguntas, comienzas una discusión, le cuentas una historia; en suma, intentas crear una situación en la que ella sea capaz de tomar la mejor decisión por sí misma.

¿Por qué te niegas a hacer su trabajo? Hay por lo menos dos buenas razones. Primera, crees que es bueno para el desarrollo de su carácter que tome la decisión por sí misma. Segundo, asumes que, en el fondo, Cindy puede saber mejor que tú lo que es mejor para ella. La mayoría de

los profesores respondería a la solicitud que Cindy hace en su despacho justamente de esta forma. Esta respuesta llega de manera natural; parece fluir del sentido común de un profesor con experiencia.

Cada una de las actividades docentes discutidas en este libro se deriva de una extensión de esta misma clase de razonamiento; todas están enraizadas en el mismo tipo de «sentido común». Dar clase con la boca cerrada precisa negarse a «enseñar», es decir, negarse a ejercer parte del poder que normalmente se espera de aquellos que desempeñan el papel institucional de profesor. Significa negarse a cumplir algunas de las expectativas normales, tácitas, de aquellos que se encuentran en el papel de estudiante. En su lugar, exige encontrar cien maneras distintas de permitir que los estudiantes asuman poder por ellos mismos, de que se responsabilicen de ellos mismos y de su educación. Pero en ningún caso significa abdicar de la autoridad sin la cual uno no puede ser un profesor. *Separar poder de autoridad se encuentra entonces en el mismo núcleo de dar clase con la boca cerrada.* Es la clave para transferir el poder de las generaciones más viejas a las más jóvenes. Es la distinción fundamental sobre la que descansa el *desarrollo* de la democracia.

## Dar clase con un colega

### ¿QUÉ OCURRE CUANDO DOS PROFESORES ENTRAN EN EL AULA?

Al discutir poder y autoridad en el anterior capítulo, acepté la presunción tradicional de que una clase consiste en un grupo de estudiantes y *un* profesor. Pero, ¿qué le ocurre a la organización de poder y autoridad cuando dos profesores entran en el aula como colegas docentes en igualdad? En el Capítulo 4 hice alusión a esta situación al referirme a un tipo específico de enseñanza en equipo denominado «enseñanza colegiada», que calificué como «una de las más radicales e inusuales formas de dar clase con la boca cerrada». En este capítulo, caracterizaré la «enseñanza colegiada», mostraré sus consecuencias para los estudiantes y responderé a la pregunta que acabo de hacer. Pero, en primer lugar, llevemos a cabo un experimento mental para considerar qué razones podríamos llegar a tener para introducir un segundo profesor en el aula.

### UN EXPERIMENTO MENTAL

Volvamos por un momento al curso centrado en la indagación que examinamos en el Capítulo 4, *En búsqueda de Sócrates*. El curso tenía veinticinco estudiantes y un profesor, y todos estudiaban los primeros diálogos socráticos de Platón (y algunos otros libros) para intentar



entender el significado de la vida de Sócrates, su muerte y su misteriosa manera de hacer filosofía.

Lo que hizo que este curso fuera del tipo «centrado en la indagación», fue que su profesor no creía conocer de antemano las respuestas a estas preguntas: diseñó el curso para conseguir una forma de abordar estas preguntas por *mi mismo*. También pensaba que el hecho de que mis estudiantes intentaran conseguir sus propias respuestas a estas preguntas, les proporcionaría a una mejor educación que la que representaría que se empaparan de mis respuestas (asumiendo que tuviera alguna) y aprendieran a parafrasearlas. Por ello, organicé el curso como una comunidad de indagación, permitiendo que cada estudiante llegara a su propia interpretación de Sócrates, que tendría que defender por escrito en un ensayo al final de curso.

Aun así, no presumí estar en un campo de juego al mismo nivel que mis estudiantes. Admití tener más conocimiento de las lecturas y de su contexto histórico, haber pasado más tiempo pensando sobre ellas, estar más familiarizado con los estudios académicos hechos sobre ellas y tener más experiencia en extraer conclusiones razonadas de esta clase de textos. Intenté *utilizar* mi conocimiento y experiencia —de las formas concretas que discutimos en el Capítulo 4— para ayudar a mis estudiantes con su trabajo sin intentar dictar las conclusiones que debían sacar de él.

Enfrentada a una asignatura diseñada con este espíritu, una estudiante puede todavía resistirse a su objetivo. Puede concluir que, después de todo, el juego de verdad consiste en averiguar la respuesta del profesor y devolvérsela en el ensayo final. Una estudiante así, consciente o inconscientemente, impone una interpretación cínica de la asignatura (sus experiencias pasadas en la escuela puede que le proporcionen buenas razones para hacerlo). Asume que el profesor conoce de verdad la respuesta al problema principal del curso —o cree que debería—, pero que por razones educativas quiere que los estudiantes la obtengan por sí mismos. Asume que el profesor, consciente o inconscientemente, dará pistas para obtener la respuesta a lo largo del curso, y por tanto centra todos sus esfuerzos intelectuales en detectar estas pistas, reenvasándolas como sus propios «resultados».

Si una estudiante está absolutamente determinada a seguir una asignatura centrada en la indagación con esta actitud, un profesor individual no puede hacer mucho para prevenirlo. Claro que tendrá sus propias ideas acerca del problema que están investigando; inevitablemente esas ideas irán siendo reveladas en el transcurso de la discusión de los materiales del curso. Cualquier estudiante determinado a seguir con esa actitud, encontrará muchas evidencias de las que extraer conclusiones de la propia interpretación del profesor. Incluso aunque el profesor esté intentando dar clase con la boca cerrada, no puede evitar que un estudiante haga de cada palabra y cada gesto suyo una lectura interna, ni que tome esa lectura interna como el «conocimiento» a dominar en el curso.

Pero hay una forma sencilla y decisiva de arruinar esta estrategia: *introducir un segundo profesor en el curso*. Esto lo cambia todo. Ahora tendrá dos profesores a los que seguir. ¿En cuál debe fijarse la estudiante? ¿Cuál hace la interpretación que ella debe elegir para arrancarla y dominarla? Podría preguntarse: «En cualquier caso, ¿por qué razón pondría alguien a dos profesores para un misma asignatura?».

*¿Por qué dos profesores querrían dar una asignatura juntos?*

La estudiante se equivoca: no hay «alguien» que ponga dos profesores a dar la misma asignatura en el mismo curso. En este experimento mental, los dos profesores comparten un aula porque así lo desean. Ambos están interesados en Sócrates, y tienen formas diferentes de entender lo que Sócrates hizo. Yo no creo a Sócrates cuando profesa repetidamente ignorancia sobre el significado del término filosófico que está investigando en cualquiera de los diálogos (por ejemplo, coraje, justicia, virtud). Yo encuentro a Sócrates reservado cuando hace estas declaraciones de ignorancia, por razones pedagógicas y filosóficas concretas. Pero mi colega y compañero de docencia (llamémosle David) se toma estas declaraciones de ignorancia de Sócrates completamente en serio. David piensa que cualquier interpretación razonable de Sócrates debe empezar presuponiendo que de verdad desconocía las respuestas a las cuestiones que perseguía junto a otros por las calles de Atenas. Ve a Sócrates como una figura *cómica* con un propósito

*político*. Yo, en contra, veo a Sócrates como una figura *irónica* con un propósito *educativo*.

Esto es todo lo que David y yo habíamos comentado entre nosotros sobre nuestras diferencias antes de que empezásemos a dar el curso. La pregunta que se hacía la estudiante sobre «alguien» debe ser reformulada: la cuestión adecuada no es «¿Por qué razón pondría alguien a dos profesores para un misma asignatura?», sino «¿Por qué David y Don desean dar este curso juntos?». Y la respuesta es: queremos dar el curso juntos porque compartimos un interés común en la materia del curso (Sócrates) y porque diferimos en nuestro enfoque sobre esa materia.

Esta combinación —esta conjunción de similitud y diferencia— es lo que hace que dar clase juntos resulte tan tentador. *Esperamos aprender uno del otro*. Sin nuestro interés común, careceríamos de base alguna para colaborar; pero sin nuestras diferencias intelectuales, sería más difícil que aprendiéramos el uno del otro. Indagando juntos —leyendo juntos los diálogos socráticos, discutiendo nuestras interpretaciones, discutiendo entre ambos, escuchándonos, viendo a Sócrates con los ojos del otro— esperamos aprender. Gracias a ello continuaremos la conversación sobre Sócrates que empezamos antes del inicio del curso (descubriendo nuestras orientaciones diferentes). En cierto sentido, el curso será la continuación de nuestra conversación sobre Sócrates.

*¿A dónde han ido todos los estudiantes?*

¿Y qué pasa con los estudiantes? El primer resultado de nuestro experimento mental es que los estudiantes parecen haberse perdido de vista. Pero no es así. Todavía forman parte del curso, sólo que ocupan una posición distinta a la de antes. La actividad central del curso es ahora la conversación intelectual sobre Sócrates que llevan a cabo dos colegas/profesores. Los estudiantes están invitados también a ser testigos de ella, a escucharla, incluso aún mejor, a unirse a ella.

Esta forma de expresión no debe confundirnos. En el párrafo anterior he descrito una transformación en el *marco* de la clase, en sus presunciones invisibles. Lo que realmente ocurre en las actividades diarias de una clase con dos profesores no es muy diferente de lo que tuvo lugar cuando di el curso yo solo. El objetivo intelectual de la asigna-

tura permanece inmutable; las lecturas y las asignaciones siguen siendo las mismas. Las actividades de clase no cambian mucho. Los estudiantes siguen participando en talleres conceptuales y seminarios abiertos.

El único componente nuevo es un «consejo de profesores» semanal: una clase en la que ambos profesores presentan respuestas formales breves a la misma lectura (de 15 o 20 minutos cada una). Tras las dos presentaciones, los profesores continúan su «conversación» sobre la lectura, de manera informal, frente a los estudiantes, invitándolos más pronto o más tarde a unirse a su discusión. Posteriormente, los profesores también proporcionan sus charlas por escrito a los estudiantes para que las consulten (ved el Capítulo 5).

Este consejo sirve a un propósito esencial más allá de su contribución para que los estudiantes consideren perspectivas e interpretaciones nuevas. Hace pública la conversación que siguen manteniendo los profesores y que es la actividad fundadora de la asignatura. De hecho, algunos estudiantes pueden llegar a pensar que la serie semanal de consejos de profesores *es* realmente esa conversación. Pero en verdad, no es más que la parte audible y visible de una misma conversación que persiste todos y cada uno de los días del curso. Cuando David y yo hablamos informalmente, cuando tomamos decisiones que afectan al currículo de la asignatura, cuando decidimos qué hacer mañana, cuando discutimos con nuestros estudiantes, *incluso cuando cada uno por su parte está pensando en las lecturas*, seguimos hablando permanentemente entre nosotros. Formulamos nuestras hipótesis y extraemos nuestras conclusiones en presencia del otro, independientemente de que en un momento dado esa presencia sea real, anticipada o imaginada. Cada uno de nosotros hace sus razonamientos en respuesta a lo que el otro dijo ayer, y anticipadamente a lo que dirá mañana. Nuestra conversación sobre Sócrates abarca todo lo que ocurre en el curso y dura, como mínimo, desde el principio del curso hasta su final.

Por tanto, la serie de consejos semanales es un «muestreo» de esta conversación (en el sentido estadístico) y su articulación más formal y más pública. Es posible que los estudiantes no sean capaces de articular en palabras el papel central que el consejo de profesores tiene en el



curso, pero lo sienten. Hace que la conversación colegiada sea palpable y seria.

Más allá de la suma de esta nueva actividad semanal, las demás diferencias se reducen a que serán dos las voces de profesores escuchadas en las discusiones de seminario, dos los profesores que deambularán y visitarán los grupos de discusión durante los talleres conceptuales, y que todos los ensayos de los estudiantes no serán calificados por el mismo profesor. Pero en la mayor parte del tiempo, un visitante de esta nueva versión de *En búsqueda de Sócrates* vería durante la semana las mismas actividades en funcionamiento (más una) que en la versión anterior.

### ¿Qué marca la diferencia?

Si los estudiantes tienen el mismo objetivo y hacen las mismas tareas, ¿qué diferencia marca que David se me haya unido en la búsqueda de Sócrates? Marca una diferencia enorme, sobre todo para nuestra imaginada estudiante cínica. Cuando doy clase en solitario, no puedo hacer nada para arruinar la estrategia cínica de una estudiante en concreto; ahora, con un colega a mi lado, incluso la cínica más empedernida encontrará dificultad en sacar adelante su estrategia.

Si David y yo actuamos como iguales intelectuales genuinos (y debemos hacerlo así si queremos que funcione el experimento mental), y si ofrecemos perspectivas intelectuales a examinar genuinamente diferentes (algo que también debemos hacer para que el experimento tenga éxito), entonces la estudiante cínica se queda sin salida. Si una de estas dos condiciones cruciales no se cumple, puede que la encuentre.

1. Si compartimos las mismas opiniones, ella podría asumir que la «interpretación correcta de Sócrates» es característica y común a ambos, y su trabajo de descifrarla sería más sencillo; sólo tendría que juntar todas las pistas recolectadas. Por tanto, no sólo debemos diferir David y yo, sino que debemos sacar a relucir continuamente nuestras diferencias frente a los estudiantes.
2. Si David y yo no nos tratamos el uno al otro como iguales respetados, entonces ella descubriría fácilmente quién era el profesor «auténtico» y quién el intruso, y podría ignorar el «ruido» propor-

cionado por el último, manteniendo su antena sintonizada exclusivamente para captar la información proporcionada por el primero.

Pero si las dos condiciones de igualdad y diferencia se dan, ella deberá volver a evaluar la situación y cambiar por completo la orientación que da al curso.

### ENSEÑANZA COLEGIADA

Si bien es raro, dar clase en equipo no es completamente desconocido en los institutos y, ocasionalmente, uno se lo puede encontrar incluso en las facultades. Pero nuestro experimento mental no ha sido sobre «dar clase en equipo». Esa frase se refiere a cualquier ordenamiento donde más de un profesor es responsable de dirigir un curso de una asignatura. Dos profesores dividen una asignatura en partes diferentes, y cada uno da la mitad de las partes. No necesitan siquiera estar en la misma sala simultáneamente para dar el curso como un equipo.

Nuestro experimento mental fue utilizado para concentrarse sólo en un tipo específico e inusual de docencia en equipo. Mi colega Bill Arney y yo (en *Educating for Freedom: The Paradox of Pedagogy [Educar para la libertad. La paradoja de la pedagogía]*, un libro que hemos escrito sobre el tema) lo llamamos «enseñanza colegiada». La enseñanza colegiada, no la enseñanza en equipo, es el tema de este capítulo. Será útil (siguiendo *Educating for Freedom*) clarificar la naturaleza de la enseñanza colegiada discutiendo los cinco criterios que la distinguen de otras formas de enseñanza en equipo. Ya he presentado los dos primeros: la presencia de similitudes y diferencias en los dos colegas que dan clase juntos. De hecho, los cinco estaban implícitos en nuestro experimento mental. Haciéndolos ahora explícitos, demostraré exactamente lo que hemos conseguido con este experimento.

1. Los dos profesores deben ser *iguales*. No tienen que ser iguales en posición o rango, tener el mismo salario o tener la misma experiencia docente. Deben sencillamente *respetarse* uno a otro y con-

siderarse pares intelectuales, independientemente de las diferencias que puedan existir entre ellos (y siempre habrá *necesariamente* diferencias). Sólo si ambos colegas se toman genuinamente uno al otro como iguales intelectuales serán capaces de actuar como iguales ante sus estudiantes.

2. Los dos profesores deben ser *diferentes*. Deben estar interesados el uno en el otro. Si hay diferencias genuinas entre ellos, entonces habrá una base real para el interés de cada profesor por la forma en que el otro construye la materia de estudio: por la clase de preguntas que plantea, los tipos de dilemas que encuentra, las clases de resoluciones que busca. Sus diferencias, así como sus similitudes, deberán hacerse visibles a sus estudiantes. Pero debe *haber* diferencias previamente a que cualquiera se haga visible.
3. Los dos profesores deben actuar ante sus estudiantes principalmente como *colegas intelectuales* y no como profesores cuyo principal trabajo es administrar un curso o dar un currículo. Los profesores son siempre, además, administradores. Son administradores de los cursos que dan. Tienen papeles que despachar, reglas que hacer cumplir, plazos que respetar, un orden que mantener, unas notas que dar; la lista es prácticamente interminable. Un curso es en ciertos aspectos como una máquina, y cualquier profesor sabe que el curso no irá fino si no mantiene las partes engrasadas y en movimiento. Ningún profesor puede evitar responsablemente este trabajo, y tampoco la pareja de profesores dando clase colegiadamente. Pero en el momento en que se toman estas tareas administrativas como su responsabilidad *primaria* (y eso pasa con facilidad), el espíritu de la enseñanza colegiada se desvanece. Se abre entonces un camino de menor resistencia que puede conducir rápidamente a la enseñanza en equipo por división de tareas.
4. Una asignatura dada colegiadamente debe, necesariamente, estar *centrada en la indagación* (ved el Capítulo 4). El interés primario de los profesores es la conversación colegiada, no algún currículo predeterminado. Esta conversación es, por su auténtica naturaleza, una indagación sobre un asunto de interés mutuo (incluso si sus preguntas concretas sobre el tema no son las mismas). La

misma indagación es lo que inspira a los colegas, no un deseo de «cubrir» un currículo.

5. Por último, los profesores colegiados deben *pensar sobre sus estudiantes de una forma nueva*. Deben imaginarlos en el papel de «auditor de la conversación colegiada» y, desde el principio, deben invitarlos a que asuman un segundo papel, el de «participante en la conversación colegiada». Ambos papeles precisan alguna explicación, ya que cada uno de ellos es susceptible de ser malinterpretado.

### *Auditores*

Debido a que la enseñanza colegiada cambia la actividad central en un curso desde «cubrir el currículo» a «participar en una indagación», y porque, al principio, la indagación ya ha sido iniciada por los dos profesores, los estudiantes son desplazados de la posición habitual que ocupan en el paisaje emocional del aula. La clase típica se estructura alrededor de la relación estudiante-profesor. Cada estudiante tiene algún tipo de relación con su profesor, y cada relación arrastra determinado peso emocional al construir la atmósfera del aula tal como es. Por tanto, cada estudiante ocupa una posición de alguna importancia en el aula tradicional.

¡Pero la enseñanza colegiada se organiza alrededor de la relación profesor-profesor! Los estudiantes, en un sentido fundamental, son desplazados (para una defensa de este desplazamiento, consultad *Educating for Freedom*). Se convierten, de algún modo, en personas ajenas al asunto. Pero les proporciona un papel del que ocuparse: se convierten en *auditores*, en miembros de una audiencia ante la que tiene lugar la conversación colegiada. Ellos pueden aprender un montón prestando atención a esta conversación. De hecho, se puede defender que una estudiante aprenderá más permitiéndole escuchar una conversación entre dos profesores, que siendo *forzada contra su voluntad* a participar directamente, cara a cara, en una conversación con un profesor. Se adhiera uno o no a este argumento, lo que parece indiscutible es que puedes aprender un montón sobre los libros que has estudiado escuchando atentamente una conversación precisamente sobre esos libros,



sostenida entre dos mentes curiosas, experimentadas. Ésta es la posición en la que inicialmente son colocados todos los estudiantes cuando la enseñanza se hace colegiadamente.

También fue la posición ocupada por Platón (y los demás jóvenes admiradores de Sócrates) cuando Sócrates mantenía sus conversaciones exploratorias con los ciudadanos destacados de Atenas. Y la ventaja educativa de esta posición puede explicar la razón por la cual Platón parecía aprender mucho más de esas conversaciones de lo que lo hicieron los hombres directamente involucrados en la conversación con Sócrates (es también la posición ocupada por los niños cuando escuchan a sus padres conversar a la mesa).

Pero es fácil extraer conclusiones falsas de este cambio de papeles para los estudiantes. Suena como si a los estudiantes se les cambiara de un papel activo en el aprendizaje a uno pasivo. No es así. En primer lugar, convertirse en un auditor en una asignatura dada colegiadamente no conlleva convertirse en un recipiente pasivo de conocimiento, debido a que la organización centrada en la indagación elimina por completo, desde el principio, la noción de conocimiento a ser transmitido; el conocimiento en un curso de esas características es «construido» (o «descubierto» o «inventado») por aquellos que llevan a cabo la indagación.

En segundo lugar, cuando ponemos un segundo profesor en el curso, no eliminamos ninguna de las actividades de aprendizaje del curso, y todas ellas demandan razonamiento activo y participación comprometida. Llamar a los estudiantes «auditores» no les restringe a ninguna clase concreta de actividad de aprendizaje; el término únicamente caracteriza la relación más preeminente entre los estudiantes y sus profesores.

#### *Una invitación a participar*

Toda la fuerza de la enseñanza colegiada no deriva del papel de auditor que se da a los estudiantes, sino de un segundo papel que son invitados a asumir: *participante en la conversación colegiada*. Gracias a esta invitación, los estudiantes son bienvenidos, pero no forzados a entrar, a la comunidad de indagación. Para entrar a formar parte de esta comunidad, los estudiantes deben cumplir dos requisitos.

1. Primero, deben interesarse en la indagación. No se puede participar en una indagación sin un «interés inmediato» en ella, y un interés así no se puede simular. Si una estudiante llega a interesarse genuinamente en la pregunta central del curso, querrá seguirla. Entonces, todo lo que tiene que hacer es unir fuerzas con los que ya están interesados en la indagación: los dos profesores que ha estado presenciando y los demás estudiantes que ya se habían unido a ellos.
2. El segundo requisito es más complicado. *La estudiante debe dirigirse a sus profesores no con la voz de «estudiante», sino con la de colega*. En los confines de la conversación colegiada, ella debe renunciar al papel de «estudiante» y participar como igual con sus profesores. La razón está implícita en el primer criterio de la enseñanza colegiada. La conversación colegiada sólo puede tener lugar entre iguales, y como todo el mundo sabe, una «estudiante» no es igual a un «profesor». Estos papeles institucionales tienen la desigualdad erigida en su interior. Sólo dejando atrás estos papeles pueden profesores y estudiantes unirse para mantener una conversación colegiada. Y esta oportunidad es exactamente la que los profesores están ofreciendo a sus estudiantes en un curso en el que se dan las clases colegiadamente.

¿Qué significa para una estudiante renunciar al papel de «estudiante» en medio de un curso? No significa más que ella desea de buena gana hablar a su profesor como lo hace una persona a otra, a pesar de las evidentes diferencias de edad, experiencia y poder institucional. No existe receta que explique esta manera de dirigirse a las personas, si bien es cierto que sin duda reconoces cuando una persona se te dirige con este talante. Cualquier estudiante que lo haga es bienvenida a entrar en la conversación.

Si bien era fácil interpretar equivocadamente el papel de auditor, también lo era traducir mal la idea de «una invitación a participar». Los profesores que ven a sus estudiantes como participantes potenciales en una conversación colegiada, podrían tomarla como que los profesores admitirían a los estudiantes en su conversación sólo después de que

hubiesen reconocido algo de su potencial. Se podría asumir que los profesores poseen algunos estándares académicos que los estudiantes deben alcanzar antes de que ellos estimen que merecen unirse a la conversación. «Deben conseguir suficiente base». «Deben aprender lo básico previamente». «Deben demostrar que son capaces».

Nada podría quedar más lejos del espíritu de la enseñanza colegiada que mantener esos estándares para participar en la indagación. La invitación a participar es ofrecida justo desde el mismo inicio, y es auténtica. Cualquier estudiante es libre de expresar sus dudas en cualquier momento sobre lo que están diciendo sus profesores. Todo lo que debe hacer es decidir entrar en la conversación; la única condición es que no intente entrar en el papel de «estudiante», ya que la conversación no puede seguir por esos derroteros. Pero si entra en ella como colega, será inmediatamente bienvenida.

¿Y qué ocurre con las innegables maneras en las que es desigual a sus profesores: su falta de conocimientos, de experiencia, de pericia intelectual? No importan. Cuando damos permiso para que un segundo profesor entre en *En búsqueda de Sócrates*, no le exigimos que pase examen alguno. Asumimos que cualesquiera dos profesores uniendo fuerzas para dar clase juntos serán desiguales precisamente en los asuntos de los que acabamos de hacer una lista. Uno sabrá más de la materia; uno será más brillante o más agudo; uno tendrá más experiencia docente; uno tendrá más experiencia académica. Una comunidad de indagación no exige que sus participantes tengan las mismas destrezas o conocimientos. Sólo exige personas que tengan la voluntad sincera de tratarse unas a otras como iguales y que aporten algunas diferencias interesantes a la comunidad, lo mismo que, con seguridad, hará cualquier estudiante que entre en la conversación colegiada.

Y, además, si los profesores son tan brillantes, ¿por qué no han resuelto ya el problema con Sócrates? El hecho auténtico por el que están trabajando juntos en un problema difícil que les interesa, *y del que ellos no conocen la respuesta*, establece unas condiciones de igualdad entre ellos y con cualquier otro interesado en el problema y ansioso por trabajar duro en él. ¿Y quién se atreve a decir que una estudiante, con su enfoque fresco y sin prejuicios, no puede ser precisamente quien resuel-

va el problema? Los profesores deben confiar en esta posibilidad razonable, al igual que la propia estudiante. Si los tres son capaces de ponerse de acuerdo en que este resultado es verosímil (y deseable), entonces ya están demostrando su igualdad.

#### *Aceptar la invitación*

La idea de que los estudiantes renunciarán al papel institucional de «estudiante» —con todos sus privilegios— y que se unirán a sus profesores como colegas en una indagación intelectual, suena utópica. ¿Pueden los estudiantes dar verdaderamente este paso? Si se ofrece una invitación auténtica con este espíritu, ¿cuántos estudiantes la aceptarán?

La respuesta a la primera pregunta es: sí, algunos pueden. Y para la segunda pregunta, igual, algunos podrán, algunos no, y algunos se debatirán en su ambivalencia, dudando entre decir «sí» y «no, gracias».

Bill Arney y yo hemos dado juntos colegiadamente unas cuantas asignaturas en nuestra facultad. La última vez que dimos un curso así (*The Paradox of Freedom [La paradoja de la libertad]*), informamos explícitamente a nuestros estudiantes de nuestra manera de concebir la enseñanza colegiada, con su inequívoca invitación a que los estudiantes se unan a nuestra conversación. Incluso llegamos a asignar un borrador de nuestro libro sobre la enseñanza colegiada como primera lectura del curso.

Tal como esperábamos, nuestros estudiantes encontraron esta concepción de la enseñanza muy controvertida y discutieron incesantemente sobre ella. Muchos estudiantes escribieron ensayos sobre la idea: algunos afirmaron que la invitación era un engaño, otros que resultaba imposible, y aun otros que era un objetivo difícil pero loable. De la lectura de esos ensayos concluí que la forma más sencilla para que los estudiantes entrasen en la conversación colegiada era mediante la escritura, y «publiqué» un ensayo en el Cuaderno de Clase (ved el Capítulo 5) en el que lo defendía.

Mi experiencia dando *The Paradox of Freedom* me ha ayudado a dar respuesta a las dos preguntas de antes. Algunos estudiantes tomaron la invitación con gratitud y agrado ya desde el principio, algunos lo hicieron de forma lenta y reluctante, algunos la rechazaron de plano por



imposible, algunos por indeseable, y muchos se debatieron con su propia confusión y ambivalencia sobre absolutamente toda noción de igualdad entre estudiante y profesor.

Pero mi impresión fue que, a pesar de esta variabilidad, el curso fue educativamente beneficioso para todos excepto uno o dos de los estudiantes. Independientemente de sus respuestas personales a la invitación de participar, los estudiantes se vieron obligados a reflexionar sobre su vida como «estudiantes» en instituciones educativas. Fueron provocados a pensar con mayor claridad sobre sus razones para permanecer en una facultad y sobre la postura particular que tomaban en su papel de «estudiante», un papel que habían representado durante la mayor parte de sus vidas.

Esta reflexión, acompañada como fue de constante discusión tanto dentro como fuera de clase, fue útil para todas las categorías de estudiantes. Les movió a dar un gran paso en la dirección de conseguir la clase de conocimiento de uno mismo que debería formar parte fundamental de una educación humanística liberal. Y recordad que mientras toda esta charla discurría sobre «la posibilidad de que los estudiantes se conviertan en colegas de sus profesores», los estudiantes seguían leyendo libros, manteniendo seminarios sobre los libros, escuchando charlas en consejos de profesores y escribiendo ensayos regularmente. En otras palabras, todas las oportunidades educativas de un curso «normal» seguían presentes a lo largo del debate sobre la enseñanza colegiada.

Concluyo esta sección citando las palabras de tres estudiantes de este curso para mostrar que, como he dicho, algunos estudiantes son capaces de aceptar la invitación a participar, y también para mostrar el valor de un curso dado colegiadamente para alguien que no la aceptó.

Estas palabras están tomadas de las evaluaciones que los estudiantes hacen de sus profesores. Si bien es obligatorio evaluar a los profesores en The Evergreen State College, no hay formulario ni formato alguno para hacerlo por escrito. Los estudiantes sencillamente se ponen delante de una hoja de papel en blanco y deciden cómo encarar el trabajo de sus profesores. *The Paradox of Freedom* fue un «programa académico» a tiempo completo (16 créditos por trimestre) que duró dos trimestres.

Los estudiantes escribieron una evaluación del profesorado al final de cada trimestre.

Comienzo citando a una estudiante que eligió no aceptar la invitación a participar. Al final del curso, me escribió:

En otras facultades, e incluso aquí en Evergreen, he sentido cierta presión para estar «con» mis profesores, para ser uno de «esos» estudiantes que gustan a los profesores y que los respetan por encima de los demás. Pero uno de los subproductos de lo que imagino es la naturaleza de este curso, es que he ido despreocupándome críticamente en lo relativo a nuestra relación. Así, he hecho unos cuantos escritos, tú los has leído y comentado, te he visto en el seminario y en los consejos, y eso es todo. Está bien. En lo que a mí concierne, este curso no es sobre tú y yo; es sobre mí. Y me gusta que sea así.

Una segunda estudiante se mostró capaz por sí sola de aceptar la invitación de su profesor a participar en su conversación, fácilmente y ya desde el principio. Aquí está cómo describe ella la experiencia a mi colega.

No recuerdo demasiado las primeras impresiones, excepto la sensación de que necesitaba causarte buena impresión o, como mínimo, convencerte para que me dejaras ir a tu clase (...). Lo que recuerdo de ese primer encuentro fue hablar. Tuve que dar mi arenga: cómo deseaba motivarme, leer buenos libros y seguir escribiendo. Luego hablamos. Sobre todo de escritura. La mía y la tuya. Me diste algo que habías escrito y que pensabas que podría interesarme; yo te prometí algo mío. Me entregaste el [programa] y me dijiste que me lo pensara un poco, y que volviera si estaba interesada. Volví. Por supuesto. Nuestra conversación fue de las buenas.

Por último, aquí están las palabras de una estudiante que rechazó la invitación a participar durante bastante tiempo, pero que finalmente, para su sorpresa, la aceptó, de forma decisiva e irrevocable. Estos extractos están tomados de dos cartas de evaluación distintas que de mí

hizo la misma estudiante, la primera escrita a mitad de curso y la segunda al terminarlo.

Trimestre de otoño: Ni siquiera estoy segura de si encontré lo que intentabas que buscara leyendo tu libro. Lo que creo que estabas diciendo era: «Deja de limitarte a ti misma autodenominándote estudiante, y únete a nuestra conversación». Llegué a la conclusión de que, para mí, no era del todo posible. No estaba preparada para ser colega tuya y sigo sin estarlo. Puede que sea porque planeo ir a la facultad de derecho y no quiero despegarme demasiado de ser una «buena estudiante». No quiero cambiar mi marco mental de lo que debe ser una estudiante hasta el punto de que me cause problemas en la facultad de derecho.

Trimestre de invierno: Por último, quiero agradecerle la invitación para convertirme en una colega. Creo que acepté la invitación durante el trimestre de invierno. Sentí sorprendentemente natural y fácil aceptarla, y motivador seguir con ella. Fue divertido cuando me descubrí a mí misma defendiendo y explicando tu oferta a otros estudiantes. Creo que algunos de ellos aún creen que es imposible convertirse en colega tuyo. Me siento honrada de saber que no es así.

#### PERO, ¿ESTO ES DAR CLASE CON LA BOCA CERRADA?

Cuando le dije a Bill Arney que estaba escribiendo un capítulo sobre la enseñanza colegiada para este libro, sugirió que lo titulase «Dejar que hable tu colega». Los lectores comprensivos pueden estar de acuerdo en que la enseñanza colegiada representa un enfoque nuevo para dar un curso en el instituto o en la facultad; puede que incluso le concedan su valor educativo. Pero seguramente se preguntarán: ¿Es realmente un ejemplo de dar clase con la boca cerrada?

Pienso que sí. Puedes recordar que la he denominado «una de las más radicales e inusuales formas de dar clase con la boca cerrada». Pero a primera vista, no suena a eso. La actividad central y en la que se basa el curso es una *conversación* mantenida entre profesores/colegas ante sus estudiantes. Estos profesores están hablando. Hablan el uno al

otro (y a los estudiantes), y los estudiantes (los «auditores») les escuchan hablar.

Es más, la charla de los profesores no es una de esas formas indirectas de conversación que, como en capítulos anteriores, pueden esquivar la etiqueta de «Narración». Es una conversación directa sobre la materia de estudio del curso. En un sentido, la enseñanza colegiada es enseñar mediante Narración por partida doble. Expone a los estudiantes a la Narración de no sólo un profesor, sino de dos.

Pero es precisamente este carácter doble el que justifica mi «sí» como respuesta a la pregunta. Enseñar mediante Narración no puede de ninguna manera proceder mediante dos voces distintas si presentan puntos de vista diferentes. Para que funcione la enseñanza colegiada, los dos colegas deben *diferir*. Si difieren, entonces una estudiante no puede simplemente «aprender» a dominar lo que se le ha dicho, ya que sus profesores le han dicho dos cosas opuestas. Como mínimo, tendrá que elegir entre ellas; si todo va bien, comenzará a pensar por ella misma y a desarrollar un tercer punto de vista. En el mejor de los casos, se unirá a sus profesores en su conversación para comunicar ese tercer punto de vista.

Incluso si una estudiante decide que uno y sólo uno de sus dos profesores está en posesión de la verdad, la presencia de dos profesores marca una diferencia. La estudiante todavía tiene que *decidir por ella misma* a quién de los dos creer. Tiene que ejercitar algún juicio independiente para llegar a una decisión. Y tiene que rechazar la autoridad de uno de sus profesores para aceptar la autoridad del otro.

Es paradójico que las dos voces que Narran se anulen una a otra. Y esta es la razón por la que dar clase con un colega (de la manera que he descrito) es una forma de dar clase con la boca cerrada. Es una forma que «deja que hable la indagación».

#### LA ÚNICA LIBERTAD DE IMPORTANCIA PERDURABLE

Cuando dos colegas se unen para dar un curso colegiadamente, no están únicamente creando las condiciones para una aventura intelectual



estimulante y la posibilidad de una amistad de mucho tiempo; también están haciendo efectiva *automáticamente* esa separación de poder y autoridad en el aula que vimos en el Capítulo 7 que era necesaria para una educación en democracia. Estando juntos delante de los estudiantes, cada uno de los dos cede a sus estudiantes, intencionadamente o no, esa forma de poder que es la más importante para la libertad: el poder de procurarse su propia mente.

Comenzando un diálogo público con su colega, él pone delante de sus estudiantes un conjunto de elecciones: ¿A quién decidirán creer? ¿Cómo valorarán el conocimiento que se les ofrece como cierto? ¿En quién confiarán cuando se les obligue a enjuiciar? Enfrentarse a estas cuestiones es fundamental para una educación democrática. La enseñanza colegiada encara automáticamente a los estudiantes con decisiones como éstas. La mera presencia de más de un profesor es la causante del truco (nadie ha pensado cuestionar la conveniencia para la democracia de un sistema educativo basado en la «tiranía» de un único profesor controlando su aula). La enseñanza colegiada, por su auténtica naturaleza, lega del profesor al estudiante ese poder para pensar por sí mismo que es lo que John Dewey llamó «la única libertad que es de importancia perdurable».

Pero no ocurre así a expensas de la autoridad del profesor. Bajo la enseñanza colegiada, la autoridad del profesor ni se abandona ni se debilita. En lugar de ello, está claramente identificada y convertida en plural. En lugar de encararse con la Autoridad monolítica del profesor solitario —una autoridad tan fácilmente confundible con el poder—, los estudiantes se enfrentan a dos autoridades «identificadas». Cada profesor habla con la autoridad de sus propios conocimientos y experiencia. La autoridad de cada uno de ellos es percibida por los estudiantes al ser testigos de la manera en que el otro profesor respeta y responde a la autoridad de su colega. Pero la duplicación de la autoridad también supone descentralizarla, lo que ayuda a los estudiantes a distinguirla del poder.

La estructura de la enseñanza colegiada revela lo diferente que es autoridad de poder. Introduciendo un segundo profesor en nuestro curso, debilitamos definitivamente el poder que cualquier profesor

podiera poseer sobre las mentes de sus estudiantes. Pero no sabotemos la estructura de la autoridad en el curso. Nuestro experimento mental nos muestra lo distintos que son en verdad el poder y la autoridad. Nos muestra otra manera en que pueden separarse el poder y la autoridad en un aula.

## Conclusión: proporcionar experiencia, provocar reflexión

### NO DES A TU ALUMNO CLASES VERBALES

¿Me atreveré yo a exponer aquí la mayor, la más importante, la más útil regla de toda educación? Pues no es ganar tiempo, sino perderlo.

Se han experimentado todos los instrumentos [de la educación], excepto uno, el único precisamente que puede convenir: la libertad bien regulada.

No deis a vuestro alumno ninguna especie de lección verbal; él sólo debe recibirlas de la experiencia.

Con estas palabras y otras muchas, Jean-Jacques Rousseau creó uno de los dos mayores experimentos mentales en educación conocidos en las letras del mundo occidental (siendo el otro *República* de Platón). En su *Emilio, o de la educación* [*Émile, o sur l'éducation*] (escrito en 1762), Rousseau construye una educación perfecta para un chico europeo contemporáneo de clase media. Esta educación presenta como premisa que la naturaleza hace buenas a las personas y que la sociedad las corrompe. Tal y como lo establece Rousseau en la primera frase del libro: «Todo es perfecto al salir de manos del hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos del hombre».

Rousseau llama «Emilio» al chico imaginario que educará, y él mismo encarna al tutor de Emilio. Considera el trabajo de educar a Emilio tan importante y amedrentador que hace que sea la única ocupa-



ción del tutor durante toda la infancia y adolescencia de Emilio, y no da al tutor más alumno que Emilio. Además, exige que Emilio sea separado de sus padres, alejado de las corrupciones de la vida urbana, para ser criado en el retiro relativo del campo, donde él y su tutor («Juan Jacobo») vivirán juntos y solos (junto con los sirvientes precisos). Como no es más que un experimento mental (o un trabajo de ficción), Rousseau se permite tomar medidas radicales; como escritor no necesita cumplir compromisos.

La educación radical que Juan Jacobo proporciona a Emilio descansa en cuatro pilares: (1) el desarrollo natural del niño; (2) una prolongada separación (si bien en última instancia temporal) del niño de la sociedad y sus nocivas influencias; (3) una relación de apoyo personal entre tutor y estudiante, y (4) la atenta supervisión del tutor del entorno del chico. Ya que Rousseau cree que la naturaleza no comete errores con los niños («los primeros movimientos de la naturaleza son siempre correctos»), podríamos pensar que quedaría satisfecho apartando a su pupilo de la sociedad y dejándolo libre en los bosques y los campos para que crezca solo, por sí mismo. Los primeros tres pilares, o quizás incluso los dos primeros, podrían parecer suficientes. ¿Por qué Juan Jacobo necesita supervisar de forma estricta el entorno de Emilio?

#### ECHAR UNA MANO A LA NATURALEZA

Rousseau no responde de manera explícita a esta pregunta, pero los detalles de su libro la hacen obvia. Emilio no va a aprender de la instrucción verbal o del consejo, sino de la *experiencia*. Correr alborotada y ciegamente por los bosques no proporciona una educación. Emilio puede aprender de la experiencia prácticamente todo lo que necesitará para llevar una vida buena y feliz, pero necesitará alguna ayuda. Ésa es la razón por la que tiene un tutor.

Si bien la tarea principal del tutor es *negativa* —proteger a Emilio de experiencias destructivas (principalmente sociales y verbales)—, Juan Jacobo también tiene una función *positiva*. Necesita asegurarse de que (a) algunos tipos de experiencia le ocurren realmente a Emilio y de que

(b) cuando ocurren, Emilio aprenderá de ellos. A pesar de lo poderosa, buena e instructiva que es la naturaleza, no puede educar a Emilio completamente por sí sola; se necesita también un profesor que le eche una mano a la naturaleza.

Os presento ahora dos ejemplos completamente diferentes. Para provocar que Emilio aprenda algunos rudimentos de astronomía, Juan Jacobo le lleva al campo para que observe el amanecer. El siguiente pasaje (escrito como consejo al tutor) ilustra tanto la manera como el espíritu con el que Juan Jacobo le echa una mano a la naturaleza.

En esta ocasión, después de haber contemplado con él el sol naciente, luego de haberle hecho reparar en los montes y demás objetos vecinos del mismo lado, después de haberle dejado hablar sobre ello a su gusto, guardad algunos momentos de silencio como un hombre que sueña, y decidle: «Yo creo que ayer el sol se puso por allí, y que ha salido por allá esta mañana. ¿Cómo puede ser esto?». No agreguéis nada más; si os hace preguntas, no le respondáis; habladle de otra cosa. Dejadle consigo mismo, y estad seguros de que meditará sobre ello.

Emilio podría haberse dado cuenta por él mismo de la discrepancia entre el lugar por donde sale el sol y el lugar por el que se pone, y podría haberse planteado la pregunta que lacónicamente le hizo Juan Jacobo. Pero también podría *no* haberse dado cuenta de la discrepancia o, habiéndola notado, podría no haberse devanado los sesos con ella. En el primer caso, se habría perdido una experiencia crucial para el aprendizaje; en el último, habría tenido la experiencia, pero no habría aprendido nada de ella. Éstas son sus dos contribuciones positivas cruciales a la educación que la naturaleza proporciona a Emilio.

El segundo ejemplo muestra al tutor jugando el mismo papel en el aprendizaje de Emilio de conceptos sociales. Un día Juan Jacobo anima a Emilio a plantar algunas judías en un trozo de tierra desnuda por el que pasaban. Un día tras otro cuidan las judías con tierno esmero, esperando con ilusión los brotes verdes. Un día, para su horror, Emilio encuentra el terreno de sus judías removido y destrozado. ¿Quién podría haber perpetrado esta malvada acción? Cuando se tranquiliza,

descubre que la responsabilidad es del hortelano, Roberto, cuya huerta Emilio había utilizado sin saberlo. Roberto está enfadado con Juan Jacobo y Emilio: han entrado en *su* terreno y destrozado *su* huerta, una huerta en la que había plantado unos «exquisitos melones». ¿En qué estaban pensando?

El resultado es angustioso: «Las lágrimas brotan como torrentes. El niño desolado llena el aire de gritos y lamentos». Pero al cesar las lágrimas, Juan Jacobo y Emilio tienen todo el tiempo (en este momento su educación «no es ganar tiempo, sino perderlo») para hablar de lo ocurrido. Emilio se preguntará muchas cosas, Juan Jacobo le ayudará a encontrar las respuestas. Juntos reflexionarán sobre la experiencia que tuvieron. Y, de esa reflexión, Emilio construirá para sí una comprensión preliminar del complejo concepto social de «propiedad privada».

Por supuesto, Juan Jacobo y Roberto habían urdido esta trama desde el principio. En ocasiones puede necesitarse considerable artificio y planificación para asegurarse de que Emilio consigue la experiencia correcta. Pero incluso en este caso más complicado, el profesor está contribuyendo a la educación del estudiante en las mismas dos formas. Está *proporcionando una experiencia* y está *provocando reflexión* sobre la misma.

Una y otra vez, el libro de Rousseau ilustra la necesidad que tiene un profesor de llevar a cabo estas dos funciones. Pero nunca discute explícitamente la educación en estos términos. El filósofo que lo hace es John Dewey, que llegó más lejos que nadie explicando detalladamente una filosofía de la educación basada en la experiencia.

#### NINGUNA IDEA PUEDE SER TRANSMITIDA DE UNA PERSONA A OTRA

En *Democracia y educación* [*Democracy and Education*] (publicado en 1916), Dewey aplicó a la educación una filosofía progresista característica de Estados Unidos. Comienza con la presunción de que nuestra condición normal es la de interacción continuada (guiada por el hábito) con nuestro entorno. Nuestros hábitos reflejan la inteligencia que tenemos, y consecuentemente lo exitosas que resultarán nues-

tras interacciones a la hora de satisfacer nuestras necesidades (ved el Capítulo 4).

Pero Dewey distingue entre *inteligencia* y *pensamiento*. Manifestamos permanentemente nuestra inteligencia ya que, de otro modo, si dejásemos de conseguir tener cubiertas nuestras necesidades básicas, no sobreviviríamos. Pero sólo *pensamos* cuando aparece algún obstáculo que impide que podamos satisfacer nuestras necesidades y que nos empuja al desequilibrio. En otras palabras, la inteligencia organiza nuestra experiencia, mientras que el pensamiento es nuestro medio de reflexionar sobre esa experiencia, para modificar nuestra inteligencia por medio de un cambio de hábitos.

A partir de estas premisas, Dewey extrae una conclusión sorprendente.

(...) ningún pensamiento, ninguna idea, pueden ser transmitidos como idea de una persona a otra. Cuando se cuenta, es, para el que se la cuentan, otro hecho más, no una idea. La comunicación puede estimular a la otra persona para comprender por sí misma el asunto e imaginar una idea similar, o puede ahogar su interés intelectual y suprimir su recién nacido esfuerzo de pensamiento. Pero lo que obtiene *directamente* no puede ser una idea. Sólo esforzándose de primera mano con las condiciones del problema, buscando y encontrando su propia solución, esa persona logrará pensar.

Cuando alguien te cuenta una idea, solo está contribuyendo a la masa de tu experiencia (lo que Dewey llama un «hecho»). Si ya tienes la idea, puedes asimilarla sin que medie pensamiento y continuar. Si no tienes la idea, puedes (a) ignorarla, (b) entenderla equivocadamente de forma que se parezca a una idea que sí tienes, o (c) detenerte a pensar en ella. La tercera posibilidad es el único caso en el que el flujo de experiencia se interrumpe y la reflexión comienza. Pero para que ocurra la comunicación en este ejemplo, debes desarrollar la idea por ti mismo (reorganizando tu pensamiento previo). Si lo consigues, puede parecer que la otra persona te *dio* una idea. Pero la apariencia es engañosa. La otra persona se limitó a disponer las condiciones para que tú construyeses la



idea por ti mismo. Si esto es «dar», es donación *indirecta*. Nadie, según Dewey, puede transmitir *directamente* una idea a otra persona.

Toda la filosofía de la educación de Dewey fluye de esta conclusión radical. Las personas aprenden sólo pensando por ellas mismas; la tarea de la profesora es disponer condiciones que provoquen el pensamiento (como hizo Juan Jacobo con Emilio).

Para conseguirlo, la profesora debe comprender cómo está organizado el pensamiento y cómo se conecta con la experiencia. Tras discutir largamente estos asuntos, Dewey resume sus resultados con estas palabras:

(...) lo importante es que pensar constituye el método de una experiencia educativa. Las características esenciales del método son por tanto idénticas a las de la reflexión. La primera es que el alumno tenga una auténtica situación de experiencia —que será una actividad continua en la que tenga interés por sí mismo—; la segunda, que en esta situación se desarrolle un problema auténtico como un estímulo para pensar; la tercera, que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para abordarlo; cuarta, que se le ocurran soluciones que él mismo deberá desarrollar de forma ordenada; quinta, que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas mediante su aplicación, para clarificar su significado y desarrollar su validez por sí mismo.

El lenguaje de Dewey no tiene brillo, pero sus intuiciones son penetrantes. Una lectura atenta de este párrafo dará a una profesora todos los «hechos» que necesita —si puede reflexionar sobre ellos y convertirlos en sus propias ideas— para idear la manera de dar clase con la boca cerrada. Ellos han guiado mi propio razonamiento desde el principio.

En capítulos anteriores he discutido que el secreto de enseñar sin Narrar consiste en colocar a los estudiantes en libertad en un entorno que ha sido cuidadosamente diseñado para que resulte instructivo. Es una forma más general de describir lo que Dewey aconseja en el extracto recién citado. Mi formulación actual, «proporcionar experiencia, provocar reflexión», complementa la anterior mía que sugería que el entorno que diseña una profesora debe apuntar a dos clases diferentes de resultados, cada uno a su tiempo.

Primero, debe proporcionar una experiencia potencialmente constructiva, una que estimule razonar porque causa desequilibrio. Segundo, debe permitir que se razone sobre esa experiencia, reflexión que confía en desentrañar su significado. Si se consigue, el esfuerzo reflexivo dará como resultado un aumento de la inteligencia (aunque sea pequeño): proporcionará más hábitos de respuesta fructíferos. Estos hábitos nuevos, a su vez, capacitan al alumno para tener nuevas y más importantes experiencias procedentes del mismo entorno. De esta forma, una profesora puede ayudar a desarrollar la inteligencia.

Una vez entendidas estas ideas, pueden resumirse con la frase que he utilizado para titular este capítulo: «proporcionar experiencia, provocar reflexión». Una profesora puede enseñar proporcionando a sus estudiantes experiencias instructivas y provocándoles reflexión sobre el significado de esas experiencias. En resumidas cuentas, éste es el secreto de dejar detrás la Narración. El punto de vista de Dewey, cuando se pone en práctica, conduce directamente a dar clase con la boca cerrada. Ha iluminado todos y cada uno de los capítulos de este libro.

#### LOS GRANDES LIBROS ENGENDRAN EXPERIENCIA

El poder de una gran obra de la literatura (ved el Capítulo 2, «Dejar que hablen los libros») es precisamente que puede proporcionar una experiencia educativa poderosa a un grupo de estudiantes. La profesora proporciona una experiencia instructiva a los estudiantes simplemente haciendo que lean el libro.

Leer es una experiencia; los libros estimulan la experiencia imaginativa en sus lectores. Los grandes libros estimulan experiencias ricas de las que podemos aprender. Pero no aprendemos automáticamente sólo por leer. ¡Cuántos libros hemos leído y disfrutado y ni siquiera recordamos! E incluso muchos de los que recordamos con cariño no nos proporcionaron mucho aprendizaje.

Un gran libro tiende, absolutamente por sí mismo, a provocar reflexión sobre sus contenidos. Si bien por medios diferentes en momentos diferentes, la *Iliada* invita a sus lectores a detenerse, a establecer cierta

distancia y a pensar sobre su experiencia con el poema. En el Capítulo 2 examinamos dos preguntas reflexivas diferentes que el poema plantea ante su audiencia.

No obstante, no es suficiente que se nos hagan preguntas. Debemos tomarnos el tiempo para ponderar las preguntas e intentar abordarlas. Y habitualmente necesitaremos algo de ayuda. Luego una profesora no debe limitarse a proporcionar la experiencia haciéndonos leer el libro, sino que también debe proporcionarnos una ocasión (y un marco) para reflexionar sobre esa experiencia. Hay muchas formas de conseguirlo en un escenario escolar. La más típica es la discusión en clase, la asignación de ensayos, los exámenes e incluso las clases magistrales (pero ved más adelante para conocer la razón por la que las clases magistrales normalmente no lo consiguen).

La distinción entre experiencia y reflexión no es absoluta. Reflexionar, después de todo, es también una experiencia. Sería más preciso distinguir entre «experiencia inmediata» y «experiencia reflexiva». Experimentar inmediatamente una escena concreta, un problema, un texto, una obra de arte, significa centrarse en ella sólo, abrirse a sus posibilidades, ser dominado por su particular lógica y fuerza, dejarse llevar por sus tensiones particulares, preguntas, ambigüedades. Por el contrario, experimentar reflexivamente es establecer conexiones entre los detalles internos del funcionamiento del problema, mirarlo a través de las lentes de la abstracción o de la teoría, generar nuestras propias preguntas sobre él, tomar un control más activo y consciente a la hora de comprenderlo.

Si bien no es absoluta, la distinción entre ambas tiene significado y es importante, apuntando como lo hace a los dos extremos opuestos de un espectro que caracteriza nuestra manera de ocuparnos del mundo que nos rodea. Los grandes libros proporcionan experiencia inmediata. También intentan engendrar experiencia reflexiva. No obstante, la ayuda de una profesora puede apoyar la reflexión y hacerla fructífera.

#### *La discusión en clase como reflexión*

El seminario abierto discutido en el Capítulo 3 («Dejar que hablen los estudiantes») facilita que los estudiantes aprendan directamente

unos de otros, mientras siguen bajo la guía de una profesora. En términos de Dewey, el proceso entero del seminario abierto es un medio continuo de provocar reflexión sobre la experiencia de leer un libro. Todos los particulares que he subrayado en el Capítulo 3, desde el ritual de inicio hasta las muchas formas de intervención de la profesora, sirven a un único propósito. Haciendo que sus estudiantes lean el libro, la profesora les proporciona una experiencia; ofreciéndoles la oportunidad de discutir largamente sobre el significado del libro por medio del seminario abierto, les provoca reflexión sobre esa experiencia.

#### *Indagación: un ritmo de experiencia y reflexión*

En el Capítulo 4 («Vamos a indagar juntos») examiné el tipo de curso que mejor apoya las actividades discutidas en los Capítulos 2 y 3. Organizado como una indagación de grupo acerca de una pregunta de interés común, el curso centrado en la indagación se ajusta perfectamente a la visión de Dewey. La profesora es responsable de proporcionar tanto experiencias como oportunidades para la reflexión. Debe necesariamente orquestar un ritmo de actividad satisfactorio en el que la experiencia intelectual inmediata alterne con la reflexión sobre esa experiencia. Los detalles dependerán de la materia de estudio, de la profesora y de los estudiantes.

Las muchas actividades de *En búsqueda de Sócrates* constituyen un ritmo de esa clase. Los estudiantes que terminaron este curso sintieron que habían experimentado un encuentro personal con Sócrates. También pasaron cientos de horas reflexionando sobre los muchos significados posibles de ese encuentro. Y, debido a que los diálogos de Platón dan vida a la figura de Sócrates de forma portentosa, para los estudiantes, sus encuentros con Sócrates fueron sentidos como personales, haciendo que su necesidad de reflexionar fuera lo más apremiante posible. Les motivó para perseverar en la búsqueda de Sócrates a pesar de las innumerables frustraciones del camino. Al final, estuvieron tratando de encontrar sentido a algo misterioso y profundo que *cada uno de ellos había experimentado*.



## ESCRIBIR COMO REFLEXIÓN Y EXPERIENCIA

Uno de los medios más efectivos para reflexionar sobre la experiencia es escribir. La Parte I del Capítulo 5 («Hablar con la boca cerrada: el arte de escribir») exploró las diferentes clases de escritura generadas por la profesora. Los ensayos formales escritos para los estudiantes, o las lecciones magistrales que con posterioridad se facilitan como textos escritos, son formas directas y sencillas de ayudar a la reflexión. Sus ventajas sobre la lección magistral tradicional proceden de su mayor eficiencia a la hora de ayudar a la reflexión. Como los documentos escritos pueden leerse al ritmo natural del estudiante, ser releídos y estudiados, y discutidos por muchos estudiantes que comparten copia de ellos, facilitan que la reflexión llegue más lejos y que ocurra con una mayor probabilidad de éxito.

Escribir a los estudiantes cartas de respuesta a sus ensayos es un ejemplo más complejo de provocar reflexión. La profesora escribe para hacer que los estudiantes reflexionen, pero ¿sobre qué? ¿Se supone que el estudiante reflexiona sobre una *experiencia*? Con seguridad la profesora intentará que el estudiante reflexione sobre su *ensayo*. Ella desea que desarrolle un ojo crítico para que pueda aplicarlo a su propia forma de escribir. Quiere que llegue a ser capaz de detectar sus puntos fuertes y los débiles para saber qué hacer para escribir mejor.

«Qué hacer»... Esta frase señala una conexión que a menudo se pasa por alto: detrás de cualquier producto hay un proceso que lo hizo posible. No es bueno reflexionar sobre un producto que has hecho —un ensayo escrito— si no puedes llevar esa reflexión todo el camino de vuelta hasta la experiencia de hacer ese producto, de escribir el ensayo. Después de todo, en este caso, el propósito de reflexionar es saber cómo escribir mejor la próxima vez. La profesora quiere que su carta ayude a su estudiante a pensar sobre *lo que ha hecho, cómo lo ha hecho, y lo que no ha hecho bien en el momento en que realmente estaba escribiendo su ensayo*. En otras palabras, se pretende que la carta provoque reflexión sobre la experiencia de escribir. Reflexionar sobre el ensayo mismo no es más que un alto en el camino de regreso para pensar sobre la actividad de escribir.

Pero, ¿no proporciona también la carta personal de respuesta de la profesora una experiencia directa para su estudiante, la de leer la carta? Sí, lo hace. La línea que separa experiencia y reflexión no es gruesa y clara. La carta de respuesta cumple ambas funciones: produce reflexión y proporciona una experiencia. Pero la reflexión y la experiencia son sobre dos cosas diferentes. La reflexión es sobre el escrito del estudiante. La experiencia directa es parte de la *relación personal continua con su profesora* que mantiene el estudiante. Si se toma el tiempo para reflexionar sobre su experiencia de leer la carta (en lugar de utilizar la carta solamente para reflexionar sobre alguna otra cosa), se descubrirá a sí mismo pensando en su profesora y en su relación con su profesora, y si sigue, probablemente terminará pensando distraídamente en su carrera completa de estudiante y en sus muchas y pasadas experiencias con diferentes profesores.

La comunidad de escritura descrita en la Parte II del Capítulo 5 proporciona una forma continua de ayudar a los estudiantes a desarrollar uno de los más potentes instrumentos de reflexión que tienen a su disposición: la escritura. Además, las actividades que constituyen la comunidad de escritura proporcionan a los estudiantes muchas experiencias que son tanto inmediatas como reflexivas, a menudo al mismo tiempo (pero, una vez más, sobre cosas diferentes). Leer el ensayo de un compañero ayudará a un estudiante a reflexionar sobre la materia de estudio del curso. También le proporcionará una experiencia directa de lectura sobre la que el estudiante debe reflexionar para responder por escrito al autor del ensayo. Y lo mismo puede decirse de la experiencia de ese autor leyendo la carta de respuesta. Por tanto, la comunidad de escritura entreteje experiencia y reflexión, lo que sirve para mejorar la capacidad de escribir, un instrumento clave para la reflexión de prácticamente cualquier clase.

## EXPERIENCIAS DISEÑADAS

Los talleres conceptuales descritos en el Capítulo 6 («Experiencias que enseñan: crear esquemas para el aprendizaje») han sido consciente-

mente diseñados para proporcionar experiencia y provocar reflexión a la vez. Comienzan con casos o escenarios concretos, de forma que los estudiantes puedan empezar con una experiencia imaginativa: en algunos casos una imagen o escena vívida, como en «El Problema del Canario»; en otros, pasajes concretos de libros que acaban de leer, como en «Aporía». Después, la hoja de trabajo lleva a los estudiantes desde la experiencia directa hasta la reflexión, exponiéndolos a menudo a varios ciclos de esta alternancia.

Estos ciclos están contruidos dentro de la secuencia escrita de preguntas. No obstante, debido a que los estudiantes pueden empezar a atacar esas preguntas como grupo, su experiencia intelectual es también una experiencia social. Cada estudiante tiene que tener en cuenta no sólo lo que él imagina y piensa, sino también los pensamientos y las experiencias de sus compañeros de clase. Al reflexionar sobre el hecho de que un compañero piense de forma diferente sobre el vuelo de un pájaro en un frasco sellado (un hecho social), un estudiante se sentirá motivado a reexaminar su propia concepción de ese vuelo (un hecho cognitivo, personal). En el taller conceptual, las dos caras de la experiencia llegan juntas para promover el aprendizaje.

#### EXPERIENCIA POLÍTICA

El «aula política» descrita en numerosas variantes en el Capítulo 7 («Negarse a “dar clase”: separar poder y autoridad en el aula») está expresamente diseñada para proporcionar un determinado tipo de experiencia a sus estudiantes. La experiencia de sentarse ante un profesor que se niega a «dar clase», pero que espera que la clase proceda sin su liderazgo, es tanto novedosa como desequilibradora. Su razón de ser (en el original, *raison d'être*), es precisamente proporcionar a los estudiantes algo sobre lo que reflexionar.

Esto es aprendizaje por experiencia en su forma más sorprendente. Los estudiantes se hallan enredados en una experiencia prolongada que es chocante y, a veces, incómoda. Reflexionando sobre esa experiencia, algo que la profesora les ayuda a hacer de muchas maneras, pueden

aprender muchísimo de sí mismos, de la institución docente, de la diferencia entre poder y autoridad y, por encima de todo, de cómo convertirse en un miembro efectivo de un grupo de iguales que se gobierna a sí mismo. La versión extrema del aula política llamada «el grupo autorreflexivo» ilustra dramáticamente el tipo de enseñanza que Dewey ambiciona. Si vuelves atrás al resumen de Dewey de hace unas páginas, y lo aplicas directamente al grupo autorreflexivo tal y como se describe en el Capítulo 7, descubrirás un ajuste perfecto.

#### PRESENCIAR Y UNIRSE

La enseñanza colegiada, como se describe en el Capítulo 8 («Dar clase con un colega»), crea una situación de aprendizaje que parece distante del ideal de Dewey. El desplazamiento de los estudiantes desde una posición central en el panorama del aula por los dos profesores/colegas, podría parecer que diluye la experiencia de los estudiantes. Podríamos sentir que ellos están presenciando la experiencia intelectual de otros en lugar de tener la suya propia.

Pero pensemos de nuevo. Seguramente este desplazamiento emocional es en sí mismo una experiencia sobre la que reflexionar. Además, los estudiantes están viviendo una experiencia nueva presenciando algo que nunca habían visto antes: la conversación colegiada que tiene lugar delante de ellos y para ellos. Por último, sus insistentes y frecuentes discusiones acerca de «la invitación a unirse a la conversación», demuestran que ellos se encuentran sumergidos en una nueva y enigmática experiencia, una que hace imperativa la discusión reflexiva. En una asignatura dada colegiadamente, los estudiantes se ven repletos de experiencias sobre las que reflexionar.

Además, cualquier estudiante que acepte la invitación de los profesores para renunciar al papel de estudiante y unirse a la conversación que hay en el centro del curso, experimentará algo radicalmente nuevo. ¿Qué podría ser más singular que un estudiante dirigiéndose a su profesor como un igual un día tras otro? Esto, también, proporcionará mucho sobre lo que reflexionar, y de esta reflexión puede llegar un



aprendizaje de importancia duradera. Esta experiencia, convenientemente reflexionada, podría alterar definitivamente la orientación de un estudiante sobre la autoridad, al igual que la correspondiente sobre el poder. Podría resultar en un desarrollo visible de su carácter en pos de un ideal democrático.

#### UN PRINCIPIO DESATENDIDO

Que la educación no es asunto de «narrar» y ser narrado, sino un proceso activo y constructivo, es un principio tan violado en la práctica como reconocido en la teoría. Esta situación deplorable, ¿no será debida al hecho de que la propia doctrina es, ella misma, meramente narrada? Se la predica; se dan clases magistrales de ella; se escribe sobre ella.

Así lo escribió Dewey en 1916. Es espantoso leer que hace más de ochenta años el principio de que la educación es un proceso de construcción, no uno basado en narrar y ser narrado, ya era algo ampliamente «reconocido» pero que no se practicaba de forma generalizada. ¿Por qué las agudezas de Dewey han permanecido desatendidas?

De hecho, el trabajo de Dewey fue muy popular en los Estados Unidos en el periodo entre las dos guerras mundiales. Fue muy leído y ampliamente considerado como un sabio y eminente pensador sobre educación. La popularidad de su trabajo engendró el «movimiento para la educación progresista» de ese periodo. Pero hoy, raramente los profesores en formación leen a Dewey, y el término «progresista», cuando se aplica a la educación, se ha convertido en nada más que una vaga abstracción.

El crítico social Paul Goodman dio una explicación ingeniosa del desvanecimiento del legado de Dewey: la revolución progresista en educación fue una de las múltiples revoluciones que fueron «semi-probadas» y por ello condenadas a fracasar. Las ideas de Dewey fueron mal interpretadas y diluidas por la mayoría de los bienintencionados profesores que promovieron escuelas progresistas durante este periodo. Los excesos y los procedimientos poco sólidos de las «escuelas

libertarias» y las «escuelas de educación progresista» finalmente dejaron un permanente borrón en la reputación de Dewey y un consenso acerca de que la educación progresista había sido probada y se había encontrado deficiente.

Si se detecta alguna influencia de Dewey en las escuelas actuales, es en las aulas de las escuelas elementales, y en la reciente influencia sobre los maestros de la que es responsable Jean Piaget. Piaget pasó toda su vida estudiando cómo se desarrolla en los niños la comprensión conceptual, y de este estudio formuló una psicología de la inteligencia que se ajusta perfectamente a la filosofía de la educación de Dewey. Fuera o no consciente de ello, la teoría psicológica de Piaget sobre el desarrollo intelectual descansa firmemente en la base filosófica establecida por Dewey. En las décadas de 1960 y 1970, el trabajo de Piaget tuvo una gran influencia en maestros de las escuelas elementales, pero, como las hadas en educación inevitablemente siempre cambian, esa influencia también está en decadencia al enfrentar supuestos «avances» en la investigación psicológica.

La visión de Dewey de la educación jamás tuvo un impacto amplio en la enseñanza en el bachillerato o en la universidad. Éstas son las áreas en las que «narrar y ser narrado» se ha atrincherado más, principalmente porque lo dieron por sentado. Los profesores han encontrado siempre difícil comprender cómo podía utilizarse un enfoque experimental sin llevar materiales físicos al aula. La materia abstracta de las asignaturas parecía así resistirse a un enfoque «manos a la obra» para el aprendizaje.

En este libro he abordado este problema de frente. He descrito muchas formas diferentes en las que el aprendizaje superior puede basarse en una «experiencia intelectual», experiencia que es concreta, vívida y atrayente, involucrando todo lo que tiene que ver con el «manejo» de palabras, imágenes y situaciones físicas imaginadas en lugar de bloques de madera, agua corriente y canicas que ruedan. Hay muchas formas de tener una experiencia enigmática en el aula del instituto o de la facultad, y los estudiantes siempre pueden aprender de una experiencia así mediante la reflexión.

## POR QUÉ NARRAR NO FUNCIONA

En el primer capítulo dije que no intentaba desacreditar a la gran profesora que da clases magistrales. En lugar de ello, dije que sólo quería que ella dejara algo de sitio en la luz del foco para otras variedades de grandes profesores. He intentado recomendar la enseñanza con la boca cerrada sin condenar a aquellos cuya forma de dar clase consiste en la utilización del discurso elocuente y persuasivo.

Pero la explicación de antes de Dewey («la propia doctrina es, ella misma, meramente narrada; se la predica; se dan clases magistrales de ella; se escribe sobre ella») implica que la Narración es ineficiente a la hora de producir un cambio de relevancia en el comportamiento humano. Ahora estamos en posición de entender la razón. El argumento fundamental de Dewey no es que *podemos* aprender reflexionando sobre la experiencia, sino que es la *única* forma en que aprendemos. Por tanto, hay dos razones simples por las que dar clases magistrales no funciona habitualmente a la hora de producir un aprendizaje relevante.

Primera, *los profesores que dan clases magistrales habitualmente presuponen experiencia en sus estudiantes, algo que los estudiantes en realidad no poseen*. La mayoría de las clases magistrales son intentos de organizar, de sacar conclusiones de, de hacer conexiones en, y en general de reflexionar sobre alguna base de experiencia. Estas clases magistrales no *proporcionan* esa experiencia; asumen que la experiencia ya está en posesión de sus oyentes, ya sea porque han leído sobre ella, se les ha contado, o de alguna forma la han adquirido en su vida.

Ocasionalmente, esta presunción puede estar bien fundada para un número pequeño de estudiantes, pero rara vez para la mayoría. Incluso si han hecho la lectura del material asignado en que se basa la clase magistral, raramente lo han leído con la atención necesaria para transformar la lectura en una experiencia enigmática que exige reflexión. La típica lectura asignada, propia de un instituto o una facultad, no comienza teniendo efectos como los que los diálogos de Platón produjeron en los estudiantes de *En búsqueda de Sócrates* (ved el Capítulo 4). Una lectura asignada no es más que algo que se tiene que hacer, y si llega a causar impresión alguna en el estudiante, es una impresión superficial.

Cuando la lectura engendra una experiencia profunda, entonces una clase magistral puede resultar efectiva, precisamente hasta el punto que ayuda al estudiante a reflexionar sobre esa experiencia.

Esta última frase señala la segunda razón por la que la Narración es habitualmente inefectiva. En la clase magistral típica, *la reflexión la lleva a cabo la profesora que da la clase magistral, no el estudiante*. Sencillamente he dicho que una clase magistral puede ser efectiva «justo en la medida que ayuda al estudiante a reflexionar». No he dicho «en la medida que reflexiona en su lugar». La terrible conclusión de Dewey, «ningún pensamiento, ninguna idea, pueden ser transmitidos como idea de una persona a otra», significa que reflexionar sólo puede ser hecho por uno mismo: nadie puede hacerlo por ti. No obstante, lo que habitualmente intenta una profesora al dar una lección magistral es hacerlo por los estudiantes.

Sin embargo, bajo las condiciones correctas, las ideas de la profesora que da una clase magistral pueden resultar «hechos» útiles para los estudiantes de la audiencia; más tarde, ellos pueden usar esos hechos como algo útil para su propia reflexión, y llegar a conclusiones satisfactorias; quizás exactamente las mismas a las que había llegado la profesora que da la clase magistral.

Dar clases magistrales, por tanto, funcionará si (a) los estudiantes han tenido de verdad las experiencias relacionadas con la lección magistral, y (b) si las palabras de la profesora que la da ayudan a los estudiantes a reflexionar por ellos mismos sobre esas experiencias. Cuando esas condiciones se cumplen, dar clases magistrales se convierte en un instrumento docente digno de admiración. Desafortunadamente, rara vez se cumplen.

## «EL MEDIO ES EL MENSAJE»

Paul Goodman ha proporcionado una explicación de por qué las ideas de Dewey no se han mantenido. En el Capítulo 1, yo di otra. Dije que la mayoría de la Narración de los profesores surge de manera natural; en terminología informática, Narrar es su «opción por defecto». En



ausencia de cualquier otro enfoque conscientemente elegido, los profesores regresan a lo que les resulta natural: explicar. En el pasaje de antes, Dewey proporciona una tercera razón. Incluso en la época en que sus principios eran «generalmente aceptados», eran violados en la práctica, porque, dice Dewey, la doctrina progresista fue «ella misma, meramente narrada» a los profesores.

Cuando las personas están en situaciones desafiantes, tienden a mostrar ansiedad. Y cuando las personas se ponen ansiosas, tienden a regresar a formas de actuar que ya conocen procedentes de sus primeros modelos. Dar clase es una situación desafiante, y esa es la razón por la que la mayoría de profesores dan clase tal y como la recibieron. Si has sido sometido a la Narración la mayor parte de tu vida estudiantil, es muy probable que acabes enseñando utilizando la Narración, incluso si se te ha dicho que Narrar es ineficaz. El medio es un mensaje más fuerte que el mismo mensaje.

Los profesores no están condenados a enseñar de la misma forma en que ellos mismos han sido enseñados, pero deben hacer un esfuerzo vigoroso y continuado para salirse del antiguo molde. La mayoría de los profesores están demasiado ocupados cumpliendo diariamente con sus obligaciones y les falta la energía para romper con el pasado. Dado que la doctrina de que «la educación no es un asunto de “narrar”» es, ella misma, meramente narrada, Narrar sigue dominando nuestras aulas.

Pero si Narrar es ineficaz, ¿por qué dedicó Dewey una parte tan importante de su vida a escribir libros, y por qué yo mismo he escrito este libro? Yo no puedo responder a la primera pregunta, pues no puedo hablar por Dewey, pero lo haré a la segunda.

No he escrito este libro esperando que una simple lectura de él conduzca a muchas personas a cambiar la forma en que enseñan. He escrito este libro para plantear preguntas, ampliar horizontes y para estimular reflexión sobre las concepciones apreciadas en nuestra cultura de lo que son «grandes profesores» y «magnífica docencia». Espero proporcionar una base nueva en la que padres, ciudadanos, líderes públicos, profesores, administradores y estudiantes comprometidos puedan acercarse por sí mismos a criticar imaginativamente lo que está ocurriendo en nuestros institutos y facultades, y lo que *no* está ocurriendo en ellos.

No he escrito este libro para prescribir la manera en que los profesores deben dar clase. Aunque han sido extraídos de prácticas docentes reales, mis ejemplos, escenarios, estudios de casos y relatos, es mejor tomarlos como experimentos mentales.

#### SEGUIR MI PROPIO EJEMPLO

No obstante, es posible que este libro sea algo más que una ocasión para «narrar y ser narrado». Podría conducir a una reorganización importante de la manera en que cualquier lector en concreto piensa sobre enseñanza y aprendizaje, y podría incluso conducir a una profesora a transformar la manera en que da clase. Pero para que el libro produzca efectos perdurables en un lector, las condiciones para el aprendizaje resumidas en este capítulo deben cumplirse. Para algunos lectores, leer este libro podría ser una experiencia atrayente que proporciona perplejidad o desequilibrio, y podrían llegar a *aprender* de esta experiencia lectora tomándose el tiempo necesario para reflexionar cuidadosamente sobre ella.

He intentado satisfacer la primera condición entretejiendo mi argumento con escenas concretas de enseñanza y situaciones específicas de aprendizaje. He confiado en que éstas estimularían experiencias imaginativas en mis lectores, atrayéndolos e inquietándolos hasta cierto punto. Pero incluso así, yo únicamente he cumplido una de las dos condiciones anteriores, y esta condición es insuficiente para producir un aprendizaje relevante. Sólo aprenderás de una experiencia lectora si te tomas el considerable tiempo que hace falta para reflexionar sobre ella y construir su significado por ti mismo. Este es un paso que debes dar por ti mismo. No puedo hacerlo por ti. Todo lo que puedo hacer es una o dos sugerencias y proporcionar un instrumento para la reflexión.

La mejor manera de reflexionar sobre un libro es encontrar al menos otro lector de él que también desee reflexionar sobre él. Si puedes encontrar dos o tres, muchísimo mejor. Después, necesitas reunirte y discutir el libro de la manera seria pero informal del seminario abierto descrito en el Capítulo 3. No necesitáis un líder o un profesor; podéis hacerlo por vosotros mismos.

Para aumentar la probabilidad de reflexionar con éxito, pueden ayudar otro par de cosas. Primera, una relectura del libro multiplicará por mucho los frutos de la discusión. Segunda, algún artificio organizativo sencillo conseguirá hacer más eficiente tu tiempo de discusión. Cualquier plan servirá; lo importante es, sencillamente, evitar dispersarse queriendo hablar al mismo tiempo de demasiadas ideas o ejemplos.

Éstas son mis sugerencias para la reflexión. Pero también he dado un paso algo más allá y he proporcionado un taller conceptual para aquellos que quieren profundizar más. En el Capítulo 6 he descrito cómo los talleres conceptuales ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre los libros que han leído en común y a aprender de ellos. Para ser consistente con el espíritu de mi propio libro, he diseñado uno para ti. El taller ha sido diseñado tanto para un lector individual como para un grupo pequeño de discusión con dos o más miembros. Encontrarás la hoja de trabajo en el apéndice complementario de este capítulo.

Las dos vías propuestas para reflexionar sobre este libro son complementarias: el taller conceptual te inducirá a pensar sobre lo que *yo* encuentro más importante en este libro; la discusión abierta te permitirá a ti y a tus amigos descubrir lo que *tú* encuentras más importante en él. Puedes descubrir implicaciones que yo he pasado por alto; puedes encontrar que el marco en el que tú ubicas el libro te conduce a descubrimientos que yo nunca anticipé.

#### CREAR CIRCUNSTANCIAS

Dar clase con la boca cerrada supone (a) evitar la tentación natural de dar clase Narrando y (b) proporcionar a los estudiantes experiencias instructivas y después provocar en ellos la reflexión sobre esas experiencias. Detrás de la simplicidad de estas frases hay una sorprendente variedad y complejidad de «circunstancias» que pueden conducir al aprendizaje. En estas páginas he detallado unas cuantas de ellas que son apropiadas para las aulas del instituto o de la facultad.

Los únicos límites a cuan lejos puede llegar una profesora «creando circunstancias que conduzcan al aprendizaje relevante en otras per-

sonas» son (1) su propia imaginación y (2) las restricciones prácticas en las cuales debe trabajar. Es esta segunda limitación la que los profesores citan inmediatamente en defensa de sus métodos tradicionales. No obstante, yo he encontrado que la mayoría de los profesores exageran el grado y la severidad de sus restricciones. Los profesores que *temporalmente* dejan a un lado su sensación de estar restringidos a la hora de *imaginar* cómo podrían enseñar en condiciones ideales, habitualmente encuentran formas imaginativas para aproximarse a su situación ideal de dar clase. Lo que idean puede que no alcance la perfección, pero habitualmente resulta satisfactorio para ellos y útil para sus estudiantes.

#### LA ÚLTIMA PALABRA

Si un día coincidieras conmigo en un acto social y me preguntaras a qué me dedico, ahora estarías en mejores condiciones para entender el tipo de actividades a las que me refiero cuando digo «doy clases en la facultad».

Pero quiero terminar este libro refiriéndome a ti y no a mí. Recuerda los «momentos o sucesos importantes de aprendizaje» que describiste en el Capítulo 1 en respuesta a mi «prueba sencilla» (si no te tomaste el tiempo para recordar alguno, ahora tienes otra oportunidad para hacerlo). Coge tus notas escritas o, si no las tienes a mano, vuelve a pensar en lo que describiste. ¿Los sucesos o momentos cumplen la doble descripción que da cuerpo al título de este capítulo? ¿Tuviste una experiencia que te causó perplejidad, y algún tiempo después volviste sobre ella para reflexionar y encontrarle sentido? Si tus experiencias de aprendizaje fueran incluidas en este libro, ¿en qué capítulos encontrarían su acomodo lógico, si es que lo pueden encontrar en alguno?

No tengo manera de conocer tus respuestas a estas preguntas. Soy optimista al esperar que tu respuesta a la primera pregunta sea «sí». Si lo es, puedes sacar de aquí una sensación de clausura volviendo a donde estabas cuando empezaste y encontrando un significado más profundo



en algunas cosas de tu vida con las que ya estás familiarizado. Pero si incluso tu respuesta es «no», volver a reflexionar sobre esas experiencias puede resultar útil. Te proporcionaré una vía modesta para contrastar el punto de vista de este libro con tu propia experiencia, para revisar o bien desarrollar el punto de vista de este libro haciendo sitio a tu experiencia, o para responderme proporcionándome un punto de vista alternativo que dé sentido a tu experiencia. Como ocurre siempre, el lector, no el autor, tiene la última palabra.

## Apéndice: complemento al capítulo 9

El siguiente taller conceptual está diseñado para individuos o grupos pequeños de dos o más lectores de este libro. Probablemente, a un individuo le llevará dos o tres horas responder concienzudamente a todas las preguntas; a un grupo es fácil que le lleve cuatro horas. Puede conseguirse una versión más breve, sin que deje de ser de provecho, saltándose la Parte III. La hoja de trabajo puede dividirse también de forma que cada parte se realice en una sesión distinta. Las instrucciones especiales para el trabajo en grupo aparecen entre corchetes.

### UN TALLER CONCEPTUAL SOBRE *DAR CLASE CON LA BOCA CERRADA*

#### *Parte I: «Circunstancias»*

1. En el Capítulo 1 se te pidió que describieras por escrito «las dos o tres experiencias de aprendizaje más importantes —dentro o fuera de la escuela— que hayas tenido nunca». Fueron caracterizadas como «momentos (o acontecimientos) en los que has descubierto algo de importancia duradera para tu vida».

Si respondiste entonces a esta pregunta, localiza tus notas o rememora los momentos que describiste. Selecciona uno sobre el que te gustaría seguir pensando. Ahora, escribe una versión más elaborada de ese momento o evento, proporcionando el suficiente

detalle como para que quien lea tu descripción pueda hacerse una idea clara tanto de lo que ocurrió como de la razón por la que fue importante.

Si no respondiste a la «prueba sencilla» en el Capítulo 1, hazlo ahora. Pero selecciona sólo un momento o acontecimiento y escribe una versión detallada tal y como te acabo de describir.

2. A continuación te proporciono una lista de escenas o conjuntos de «circunstancias» tomadas de *Dar clase con la boca cerrada*; tú has sido incluido en cada una de ellas.
  - a) Eres un estudiante de la clase descrita en el Capítulo 1, en la que el profesor no hace nada más que escuchar atentamente la discusión de los estudiantes durante las primeras dos horas (páginas 43-44). La discusión es sobre *Hamlet*.
  - b) Eres participante en un grupo de discusión con otros tres estudiantes que trabaja en la secuencia de cinco preguntas denominada «El problema del Canario» en el Capítulo 6 (Apéndice del Capítulo 6).
  - c) Eres Emilio, y tu tutor, Juan Jacobo, ha señalado la discrepancia entre el lugar por el que sale el sol y por el que se pone, y luego te ha preguntado: «¿Cómo puede ser esto?» (p. 243).
  - d) Eres Emilio y tu cuidadosamente atendido terreno, en el que has plantado judías, ha sido arrasado por Roberto, el hortelano (p. 243-244).
  - e) Eres un estudiante en el seminario abierto del Sr. Green sobre la *Iliada* de Homero descrito en el Capítulo 3.
  - f) Eres un estudiante en una clase impartida colegiadamente, en la que dos profesores con puntos de vista muy diferentes sobre la materia de estudio, psicología, te invitan a que te unas a la «conversación» sobre psicología que están teniendo delante de ti y de tus compañeros de clase.
  - g) Eres un estudiante en el «aula política» del Capítulo 7, en la que tu profesor, el Sr. Ford, se niega a «darte clase», insistiendo en que «no te dirá lo que tienes que hacer» (p. 189 y ss.). Como preparación a la clase, tú has leído *El Rey Lear*.

Tienes que elegir dos o tres de estas escenas para pensarlas con más detalle. Para ayudarte en la elección, tómate un momento e imagínate a ti mismo *en* cada una de las siete escenas, de una en una. Imagina, para cada una, lo que has visto y oído y qué sentirías siendo participante en ese conjunto de circunstancias.

Después de que hayas acabado con la lista, selecciona *dos* que te interesen. Para cada una de estas dos escenas, escribe un breve «relato» de tu experiencia imaginada al participar en ella. Déjate ir más lejos de lo que lo hiciste en tu exploración preliminar de arriba. Describe por escrito lo que ves y oyes, lo que haces, cómo te sientes y lo que ocurre conforme se desarrolla la escena. Escribe estos relatos con el detalle suficiente para que otra persona pueda seguirlos. Escribe en tiempo presente utilizando pronombres de primera persona (*yo* y *nosotros*).

3. Ahora tienes ante ti tres textos, dos que describen escenas de la lista de arriba y uno que describe una escena de la vida real [si estás en un grupo, intercambia estos documentos de manera que tengas escritos de alguna otra persona para leerlos]. Si estás trabajando solo, intenta alterar tu perspectiva mental en lo que sigue e imagina que estas descripciones fueron escritas por otra persona.
 

Tu tarea consiste en considerar qué tienen en común y en qué difieren las tres escenas. Para poder responder a estas dos preguntas, para cada escena, pregúntate:

  - a) ¿Ocurrió un *aprendizaje* relevante, o es probable que ocurra? Si fue así, ¿qué condiciones fueron las críticas? Si no, ¿por qué no? ¿Qué obstáculos hubo en el camino, o es probable que se encuentren? ¿Qué faltó que hubiera podido ayudarte?
  - b) ¿Hubo una buena *docencia*, o es probable que la haya? Si fue así, ¿cuáles fueron sus rasgos críticos? Si no, ¿por qué no?
4. Basándote en tus análisis anteriores, ¿qué conclusiones tentativas —hipótesis a comprobar en el futuro— puedes extraer sobre educación? [Para hacerlo en grupo, si estás en uno.]



*Parte II: «Conceptos»*

1. La siguiente es una lista de conceptos (ideas centrales) extraídos de *Dar clase con la boca cerrada*.

Interés inmediato	necesidad	desequilibrio
entorno	indagación	experiencia inmediata
reflexión	Narrar	«circunstancias»
negarse	poder	experiencia diseñada
problema a resolver	autoridad	inteligencia
pensamiento	experiencia intelectual	hábito

Vuelve a los tres relatos escritos que examinaste en la Parte I.

- Para cada uno, ¿qué conceptos de la lista de arriba te ayudan más a darle sentido? (Si lo necesitas, localiza y relee las secciones pertinentes de *Dar clase con la boca cerrada* para aclarar cualquiera de los conceptos).
  - ¿Hay otros conceptos, que no están en la lista y posiblemente tampoco en el libro, que te hagan falta para dar sentido a cualquiera de los tres relatos que estás examinando? Si es así, ¿cuáles son?
  - Observando los conceptos que has designado para cada una de las tres escenas en respuesta de (a) y (b), ¿hay conceptos que predominan? ¿Cuáles? ¿Por qué supones que estos conceptos predominan?
2. Una de las mejores maneras de entender un punto de vista conceptual es comprender las relaciones entre los conceptos que lo construyen. Las siguientes preguntas te ayudarán a conseguirlo para el punto de vista conceptual que ilumina *Dar clase con la boca cerrada*. Han sido emparejados porque mantienen una fuerte relación uno con otro. Para cada pareja, escribe una frase o dos explicando la conexión o relación entre los dos conceptos. [Si estás en un grupo, discute la conexión entre cada par, e intenta acordar la frase o frases que explican la conexión.]

- Narrar                    indagación
- interés inmediato    desequilibrio
- inteligencia            reflexión

- entorno                    experiencia diseñada
- autoridad                rechazo

3. Debajo hay tres oraciones o frases sacadas de *Dar clase con la boca cerrada*.

- «(...) detrás de cualquier producto hay un proceso que lo hizo posible.» (p. 250)
- «quitar a la profesora del centro». (p. 177 y ss.)
- «(...) ningún pensamiento, ninguna idea, pueden ser transmitidos como idea de una persona a otra» (p. 245).

[Si estás en un grupo, considera lo que viene a continuación como preguntas para discutir e intenta llegar a un acuerdo en las respuestas.]

- Para cada una: Si tuvieras que explicar a un amigo interesado en educación, pero que no hubiera leído el libro, el significado de la oración o frase, ¿qué dos o tres conceptos de la lista de la pregunta 1 utilizarías?
- Para cada una: Escribe unas cuantas frases utilizando los conceptos que has seleccionado para explicar la oración o frase a tu amigo.

*Parte III: «Problemas»*

Sin consultar el libro y utilizando tus propias palabras, responde por escrito a las siguientes tres preguntas. [Si estás en un grupo, discútelas y acuerda una respuesta.]

- ¿Cómo «enseñan» las parábolas?
- En el *Menón* (79d), Menón pregunta a Sócrates:

¿Y de qué manera buscarás [por ejemplo, conocimiento, la respuesta a una pregunta], Sócrates, aquello que ignoras totalmente qué es? ¿Cuál de las cosas que ignoras vas a proponerte como objeto de tu búsqueda? Porque si dieras efectiva y ciertamente con ella, ¿cómo advertirás, en efecto, que es ésa que buscas, desde el momento que no la conocías?

¿Cómo respondería el autor de *Dar clase con la boca cerrada* a la pregunta de Menón?

3. En una de las citas de Rousseau con la que comienza el Capítulo 9, se lee: «Se han experimentado todos los instrumentos [de la educación], excepto uno, el único precisamente que puede convenir: la libertad bien regulada».
  - a) ¿Qué crees que quiere decir Rousseau con «libertad bien regulada»?
  - b) Pon un ejemplo propio que ilustre «libertad bien regulada».
  - c) La frase «libertad bien regulada» suena como a contradicción. Si el niño es «regulado», ¿cómo puede ser «libre»? Una vez la libertad se regula, ¿no deja de ser libertad? Defiende, en los términos de tu propio ejemplo, que esta frase no constituye una contradicción en sí misma.
  - d) Ahora, escribe la mejor explicación que puedas para «libertad bien regulada».

#### Parte IV: «La última palabra»

Responde las preguntas 1 y 2 de manera individual. Si estás en un grupo, responde también la 3.

1. Revisa lo que has escrito y pensado a lo largo de este taller, y decide tentativamente, por ahora, si:
  - a) te ha convencido el punto de vista de *Dar clase con la boca cerrada*.
  - b) coincides en parte con este punto de vista, pero piensas que necesita ser revisado o desarrollarse mejor en algunos aspectos específicos, o
  - c) ni te ha convencido este punto de vista ni coincides en parte con él, y piensas que hace falta un punto de vista alternativo para dar cuenta de tus experiencias con la enseñanza y el aprendizaje.

2. Si has decidido (a), explica tus razones. Discute los particulares en los que el libro y tu experiencia parecen estar más cercanos y resultan más convincentes y persuasivos.  
Si has decidido (b), discute lo que no concuerda con el punto de vista de *Dar clase con la boca cerrada* y esboza las revisiones o desarrollos que precisa.  
Si has decidido (c), explica tus razones y esboza el punto de vista alternativo que tú crees que daría mejor cuenta de tus experiencias con la enseñanza y el aprendizaje.
3. [Si estás en un grupo: (a) comparte tus respuestas ya sea leyéndolas o utilizándolas como notas para hablar de ellas, y después (b) discute.]



## Apostilla

Comencé mi carrera docente en 1967 siendo estudiante graduado en el *Department of Social Relations* [Departamento de Relaciones Sociales] en Harvard. Fui uno de los afortunados «becarios de docencia» quienes, en lugar de actuar como un ayudante de docencia para un catedrático, consiguieron ser un «tutor de casa» y enseñar a un «grupo tutorial» en una de las Casas residenciales. La mayoría de los departamentos de Harvard exigen que sus estudiantes, los que ya se dedican principalmente a las materias de estudio propias de los departamentos, se hagan cargo en su segundo año de un grupo tutorial como una introducción al área de conocimiento. *Social Relations* era un departamento interdisciplinar que combinaba psicología social, sociología y antropología cultural. Como docente becario del departamento, diseñé y di un seminario semanal durante todo el curso sobre un tema general del área (por ejemplo, Interpretación en ciencia social). Impartí esta asignatura tres años, cambiando de tema cada año.

Se me dio completa libertad para planear e impartir esta asignatura. Luego hice lo que hacen la mayoría de profesores novatos. Busqué inspiración en los mejores profesores que tuve en la facultad. Los dos profesores de los que más había aprendido fueron de literatura y filosofía, y los dos daban clase en forma de seminarios (en el *Directed Studies program* [programa de Estudios Dirigidos] de Yale). Los estudiantes nos encontrábamos con nuestro profesor alrededor de una mesa, y él nos planteaba una serie de cuestiones precisas sobre la lectura asignada

del día. Nosotros nos esforzábamos en responderlas a satisfacción del profesor, y él nos conducía poco a poco a algunas conclusiones sobre el significado del texto. Esto es exactamente lo que hice con mis estudiantes de relaciones sociales cuando empecé a dar clases por primera vez. Preparé cuidadosamente mi secuencia de preguntas, y tuve bastante éxito en recrear el tipo de clases que me habían gustado tanto cinco y seis años atrás, cuando estudiaba para graduarme.

En 1970 defendí mi tesis doctoral, y comencé como profesor ayudante de psicología en la University of Washington. Allí di cursos breves para graduados, cursos a grupos relativamente poco numerosos en estudios de grado, y clases magistrales a grupos muy numerosos. Fueron los grupos de clases magistrales los que me preocuparon, ya que era algo que no había hecho antes. Dirigirme cuatro veces por semana a trescientos estudiantes por medio de un micrófono colgado a mi cuello fue un desafío nuevo.

Pasé el primer curso perfeccionando el arte de dar clases magistrales de manera tradicional, y el segundo curso dándome cuenta de lo poco efectivas que resultaban como forma de enseñanza. Yo era algo así como un especialista en la teoría de Piaget del desarrollo intelectual, y un día caí en la cuenta de que, si creía lo que estaba dando a mis estudiantes acerca de cómo funciona la inteligencia, había implicaciones que debería extraer sobre cómo dar clase. Hablar a los estudiantes, decirles qué pensar, era completamente antitético a la visión que Piaget mantenía de la mente como agente activo y experimentador. Si yo creía a Piaget, entonces tenía que cambiar mi forma de dar clase.

Pasé los siguientes cursos experimentando con enfoques innovadores para dar clase a grupos numerosos, participando en un «programa residencial» para estudiantes de primer y segundo curso que tuvo una breve existencia en la University of Washington a principios de la década de los 70, y buscando un puesto de trabajo en una de las nuevas facultades experimentales alternativas que empezaron a surgir en esa época.

Cuando conseguí un empleo tras elegir por vez primera entre estas facultades, estaba ansioso por empezar. The Evergreen State College, a diferencia de la mayoría de los demás experimentos de las décadas de los años 60 y 70, era en sí misma una institución (no un programa o una

facultad pequeña incluidos en una institución tradicional) y había completado el camino para «despejar el espacio suficiente» para un tipo diferente de educación. Evergreen carecía de departamentos académicos, de plazas en propiedad, de rangos académicos, de complementos económicos por méritos, de expectativas de publicar o investigar, de requisitos de entrada para los estudiantes, de especialidades y de títulos. Equipos de profesores dan un «programa académico» interdisciplinar (en lugar de asignaturas) a estudiantes que sólo cursan un programa a la vez. La mayoría de estos programas duraban el curso entero.

Evergreen era (y lo sigue siendo) una institución que no pone límites a la capacidad de sus profesores para experimentar en su docencia. Los últimos veintiún años he podido probar cualquier idea o enfoque docente que he sido capaz de inventar. Año tras año, he dado clase en equipos docentes estrechamente unidos con colegas que me han presentado a sus autores y pensadores favoritos. Me he reunido con estos colegas en «seminarios de profesores» semanales como parte de mi agenda de trabajo habitual, y les he presenciado dando clases a sus maneras peculiares e imaginativas. Evergreen ha proporcionado el entorno ideal para alguien como yo, un profesor fascinado con el arte de enseñar y determinado a hacerlo lo mejor que pueda dar de sí. Tras veintiún años dando clase allí, me sigo sintiendo privilegiado al trabajar en un entorno que valora la buena docencia y que anima a sus profesores a llegar hasta los límites de su intelecto para encontrar las mejores formas de enseñar a sus estudiantes.

Pasé el curso 1996-97 de sabático. Decidí escribir un libro para una audiencia general que pudiera dar cuenta adecuadamente de la visión de la enseñanza que había desarrollado en mis casi treinta años de docencia. He pasado mi carrera experimentando, discutiendo, reflexionando y escribiendo sobre pedagogía. Había llegado el momento de poner mis ideas juntas en un todo coherente y hacerlas públicas. *Dar clase con la boca cerrada* es el resultado.



## Apunte bibliográfico

Para los lectores que deseen llegar más lejos persiguiendo las ideas que han sacado de *Dar clase con la boca cerrada*, les proporciono a continuación las referencias de todos aquellos libros a los que he hecho mención.

### PENSADORES PRINCIPALES

Arendt, Hannah. 1958. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press. Hay traducción al español de Ramón Gil Novales, *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1993.

Dewey, John. 1916. *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York: The Free Press. Hay traducción al español de Lorenzo Luzuriaga, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1995.

Freire, Paulo. 1968. *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Herder & Herder. Hay traducción al español de Jorge Mellado, *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España, 2002.

Los lectores interesados en Freire harían mejor empezando con *Education for Critical Consciousness*. Nueva York: Continuum, 1980.

Y por el libro de Ira Shor, *Critical Teaching and Everyday Life*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

Freud, Sigmund. 1915-1917. *Introductory Lectures on Psycho-analysis*. Nueva York: Norton, 1966. Hay traducción al español de Luis López

- Ballesteros y de Torres, *Introducción al psicoanálisis*. Madrid: Alianza, 2005.
- Illich, Ivan. 1970. *Deschooling Society*. Nueva York: Harper & Row. Hay traducción al español de Gerardo Espinosa, *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral, 1978.
- Piaget, Jean. *The Psychology of Intelligence*. Totowa, New Jersey: Littlefield, Adams, 1966. Hay traducción al español de Juan Carlos Foix, *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica, 1989.
- Los lectores interesados en Piaget harían mejor empezando con *Six Psychological Studies*. Nueva York: Vintage, 1967. Hay traducción al español de Nuria Petit, *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel, 1990.
- Y por el libro de Hans Furth, *Piaget for Teachers*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1970.
- Platón [-428 a -347]. *Meno, Phaedrus, Republic*, in *The Collected Dialogues of Plato*, eds. Hamilton and Cairns. Nueva York: Pantheon, 1961. Hay traducción al español de varios autores, *Diálogos*, tomos I-IX. Madrid: Biblioteca Clásica de Gredos, 1981-1999. También de las obras de Jenofonte, *Recuerdos de Sócrates, Económico, Banquete, Apología de Sócrates*. Madrid: Biblioteca Clásica de Gredos, 1993.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1762. *Emile, or On Education*. Nueva York: Basic Books, 1979. Hay traducción al español de Luis Aguirre de Prado, *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF, 1964.

## OTROS LIBROS

### Parábolas

- The Gospel According to Luke (16:1-8a), en *Anchor Bible*, Garden City, New Jersey: Doubleday, 1985. Se ha utilizado la traducción del Evangelio según San Lucas (16:1-8) de *La Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée de Bouwer, 1975.
- Buber, Martin. 1966. *The Way of Man*. Secaucus, New Jersey: Citadel. Hay traducción al español de Carlos Díaz, *El camino del ser humano y otros escritos*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2004.

- Reps, Paul. 1957. *Zen Flesh, Zen Bones*. Garden City, New Jersey: Doubleday. Hay traducción al español de Eva Alonso Porri, *Zen: colección de escritos zen y pre-zen*. Badalona: Paidotribo, 2006.

### Clases magistrales

- Bligh, D. A. 1972. *What's the Use of Lectures?* Harmondsworth, Inglaterra: Penguin.
- Gardiner, Lion. 1994. *Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning*. Report No. 7. Washington, DC: Graduate School of Education and Human Development, George Washington University (un informe ASHE-ERIC de educación superior, ERIC#: ED394442).

### Educación

- Finkel, Donald L. & William Ray Arney. 1995. *Educating for Freedom: The Paradox of Pedagogy*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Neill, Alexander Sutherland 1960. *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. Nueva York: Hart. Hay traducción al español de Florentino M. Torner, *Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 2002.
- Slater, Philip. 1966. *Microcosm: Structural, Psychological and Religious Evolution in Groups*. Nueva York: John Wiley & Sons.



## Índice

- Academia de Platón, 133
- Apología* (Platón), 110-113
- «Aporía», taller de, 170-173
- Aprendizaje
  - enseñanza frente a aprendizaje, 179
  - esquemas, 182-183
  - entorno. *Ved* Entorno
  - por experiencia, 18-19, 213. *Ved también* Experiencia; Experiencias que enseñan
  - de las parábolas, 49-52
  - personal, 127-128
  - por medio de la indagación, 83-84
  - primacía del, 43
- Aprendizaje relevante
  - buena docencia y, 42-43
  - prueba sencilla sobre, 40-42, 261-262
- Arendt, Hannah, 28, 275
- Aristóteles, 165
- Asignaciones de escritos
  - enseñanza centrada en la indagación y, 117-118
  - seminario abierto y, 94

Asignatura centrada en la indagación. *Ved* enseñanza centrada en la indagación

Audiencia genuina, 147-151

Audidores, estudiantes como, en enseñanza colegiada, 229-231

Aula

- descentralizada, 211
- dos profesores en el. *Ved* Enseñanza colegiada
- política, 195-196, 200, 252-253
- poder y autoridad en el, 189, 202-207
- reconfigurar, 177-179
- taller conceptual en el, 168-170

Autodeterminación, 207

Autoridad

- cultural, 80-83
- equivocada, 164
- frente a poder, 21, 203-209
- personalmente consciente de la, 189

*Beloved* (Morrison), 72

Carácter

- aprendizaje académico y, 21
- desarrollo del, 196-197

Cartas de respuesta del profesor, 133-139, 250-251

«Circunstancias», 266-269

- autoridad y, 204-205
- conjunto de, 86
- crear, 42, 52, 204, 260
- etimología de la palabra, 43

Clase magistral. *Ved también* Narrar

- convertirla en textos, 139-141
- en discusión, 36
- significado original del término, 139
- reflexión y, 250, 256-257

Clase política, 195-196, 200, 252-253

Competencias

- desarrollar, 120-121

Comprensión

- frente a competencias, 120-121
- genuina, 37

Comunidad de escritura, 142-152

- como audiencia genuina, 147-151
- profesor en, 151-152
- reflexión y, 251

Comunidad intelectual, 123

Conocimiento

- escritura e ilusión de, 132
- productos y procesos, 173-175

Conversación informal fuera de la clase, 100-102

Cultura

- autoridades, 80-83
- ideales, 39
- imagen del Gran Profesor, 38-40
- parábolas y, 48-49
- visión del conocimiento, 80

Currículo y disciplinas académicas, 107-110

Curso centrado en la indagación. *Ved* enseñanza centrada en la indagación

*De Enrique V a Troilo y Crésida* (curso), 186-187

Democracia en educación, 195-196

*Democracia y educación* (Dewey), 244-247, 275

*Desarrollo: el objetivo de la educación* (curso), 126

Descartes, René, 37

Desequilibrio, 106-107, 245-247

Dewey, John

- Democracia y educación*, 244-247, 275
- escuelas laboratorio, 168
- influencia en el autor, 28
- movimiento de educación progresista, 254-259
- pedagogía «blanda», 23
- sobre interés y necesidad, 104-107
- sobre la educación como proceso de construcción, 254
- sobre el pensamiento, 246



- Dewey, John (continua)  
 texto construido sobre, 19  
 transmisión de ideas, 23, 244-247
- Disciplinas académicas, 107
- Discusión de clase  
 como reflexión, 248  
 en el aula tradicional, 178  
 frente a clase magistral, 36  
 profesor y, 122-123
- Docencia. *Ved Enseñanza*
- Docencia en equipo. *Ved también Enseñanza colegiada*
- Edipo Rey* (Sófocles), 69
- Educación progresista, movimiento de, 254-259
- Educación, democracia en, 195-196
- Educar para la libertad: la paradoja de la pedagogía* (Finkel & Arney), 227-229, 277
- Educating for Freedom: The Paradox of Pedagogy* (Finkel & Arney), 227-229, 277
- Emilio, o de la educación* (Rousseau), 199-200, 241-244, 276
- En búsqueda de Sócrates* (curso), 110-129, 148-151, 221
- Enigma  
 aprender de, 53-54  
 Problema del Canario, el, 154-162
- Ensayos,  
 ayudar a la reflexión, 250-251  
 escribir para los estudiantes, 141-142  
 evaluar, 135-136  
 últimos pasos de la indagación, 94
- Enseñanza  
 aprendizaje frente a, 179-180  
 buena, 43-44  
 centrada en la indagación, 103-129  
 como Narrar, 34-38  
 interdisciplinar, 124-125
- Enseñanza centrada en el estudiante, 20-21

- Enseñanza centrada en la indagación, 103-129. *Ved también*
- Indagación  
 actividades de clase, 116-117  
 aprendizaje personal y, 127-128  
 asignaciones de tareas por escrito, 117-118  
 desequilibrio y, 106-107  
 diseño de asignaturas en la, 113-114  
*En búsqueda de Sócrates* (curso), 110-129, 148-151, 221  
 enseñanza colegiada y, 221-223  
 evaluar el trabajo de los estudiantes, 121-122  
 indagación acumulativa y, 118-119  
 indagación en grupo en la, 111-113  
 interdisciplinar, 124-125  
 interés inmediato y, 104  
 leer y, 115  
 organizar la indagación en la, 115-123  
 participación del profesor en la, 122-123  
 papel del profesor en la, 114-115  
 seminario abierto en la, 116  
 taller conceptual en la, 116, 119  
 utilizar las asignaturas en lugar de cubrirlas, 107-109  
 variedad de indagaciones, 125-126
- Enseñanza colegiada, 227-236. *Ved también Enseñanza en equipo*  
 consejo de profesores, 225  
 conversación de los profesores en la, 236-237  
 elecciones de los estudiantes y, 237-238  
 enseñanza en equipo frente a, 227-229  
 estudiantes y, 224-227, 229-239  
 estudiantes cínicos y, 226  
 experimento mental y, 227-236  
 motivación de los profesores en la, 223-224  
 reflexión y, 253-254
- Enseñanza en equipo, 125, 226-227. *Ved también Enseñanza colegiada*
- Enseñanza indirecta, 216-218
- Enseñanza interdisciplinar, 124-125

- Enseñanza por medio de la escritura, 131-152
  - cartas de respuesta de los profesores, 133-139
  - convertir lecciones magistrales en textos, 139-141
  - escribir ensayos para los estudiantes, 141-142
  - habla directa frente a indirecta, 133-134
  - taller conceptual y, 182-183
- Entorno
  - de aprendizaje, 44-45
  - forma del, 162-165
  - lenguaje en el, 197
  - negarse a dar clase y, 196-198
- Escritura
  - asignación. *Ved* asignaciones de escritos
  - como reflexión y experiencia, 250-251
  - comunidad de. *Ved* Comunidad de escritura
  - enseñar mediante. *Ved* Enseñanza por medio de la escritura
  - estadios de la, 144
  - grupo de, para seminario abierto, 98-99
  - ilusión de conocimiento y, 132
- Estados de la naturaleza* (curso), 126
- Estudiantes
  - desarrollo del carácter, 196-198
  - discusión de grandes libros, 75-102
  - enseñanza colegiada y, 224-237
  - escribir ensayos para, 141-142
  - estrategia de negarse a dar clase y, 206-210
  - papel en el taller conceptual, 180-182
  - papel en el seminario abierto, 93-95
- Evaluación
  - de ensayos, 135-136
  - en la enseñanza centrada en la indagación, 121-122
- Evangelio de San Lucas, parábola en el, 47
- Evergreen State College, 17
  - carecer de calificaciones en, 122, 136
  - entorno educativo en, 272-273

- Evergreen State College (continua)
  - evaluaciones del profesorado en, 234-235
- Exámenes, razones por la que los profesores ponen, 35-36
- Experiencia. *Ved también* Experiencias que enseñan
  - aprendizaje por experiencia, 18-19, 213
  - comprobar hipótesis por, 86
  - completa, 175-177
  - de grandes libros, 247-249
  - de la naturaleza, 242-244
  - diseñada, 251-252
  - escribir como reflexión y, 250-251
  - indagación y, 249
  - inmediata frente a reflexiva, 248
  - intelectual, 166
  - lectura en común, 88-89
  - política, 252-253
- Experiencias que enseñan, 153-183. *Ved también* Experiencia
  - diseño, 154-155
  - desenlace, 165-167
  - grupos pequeños, 155-156
  - papel del profesor, 162-165
  - parte social de, 166
  - secuencia de preguntas, 156-162
  - talleres conceptuales, 167-173
- Experimento mental
  - definido, 241-242
  - de Rousseau, 241-244
  - para la enseñanza colegiada, 221-227
- Fedro* (diálogo de Platón), 131-133
- Freire, Paulo, 28, 275
- Freud, Sigmund
  - concepto de transferencia, 200-203
  - influencia en el autor, 28
  - referencia, 275
- Gran Profesor, 38-40



## Grandes libros

- Beloved [Bienamada]* (Morrison), 72-73
- Diálogos socráticos (Platón), 70-71
- discusión de los estudiantes de, 75-102
- Edipo Rey* (Sófocles), 69
- experiencia de, 247-253
- Iliada* (Homero), 56-68
- Julio César* (Shakespeare), 71-72
- La novela de Genji* (Murasaki), 69
- Las guerras del Peloponeso* (Tucídides), 69-70
- Los hermanos Karamazov* (Dostoyevski), 55
- obras de teatro de Shakespeare, 71-72
- seminario abierto para el estudio de, 83-95
- Grandes relatos* (curso), 126
- Grupo autorreflexivo, 212-216
  - aula política como, 253
- Grupos. *Ved* Grupos pequeños; Grupos de estudio
- Grupos de estudio
  - de escritura, 98-99
  - dentro de la clase, 100. *Ved también* Talleres conceptuales
  - fuera de la clase, 96-100
  - previo al examen, 97
  - previo al seminario, 97-98, 116-117
- Grupos pequeños
  - constitución de, 214
  - experiencias que enseñan y, 153-155
  - prácticas de enseñanza democrática y, 210-211
- Habla. *Ved también* Narrar
  - directa frente a indirecta, 133-134
  - en el entorno, 197
- Hipótesis, formular, 86
- Hoja de trabajo
  - definida, 168
  - muestra («Aporía»), 170-173
  - reflexión a partir de, 252

- Iliada* (Homero), 56-68
  - diario de Jessica sobre la, 84-86
  - hacer conexiones, 66-68
  - importancia de la cólera, 64-65
  - rechazo de Aquiles a luchar, 63-65
  - sobre la guerra, 58-62, 64-66
  - una precaución, 68
  - un silencio revelador, 63-64
- Illich, Ivan, 28, 276
- Indagación. *Ved también* Enseñanza centrada en la indagación
  - acumulativa, 118-119
  - aprender por medio de la, 83-84
  - colectiva, 195
  - comunidad de, 142-143
  - diseño de la asignatura e, 113-114
  - experiencia, reflexión e, 249
  - en grupo, 111-113
  - en el problema, 108-109
  - individual, 195
  - individual frente a colectiva, 195-196
  - organizar la docencia alrededor de la, 108
  - proceso de, 80-81
- Interés
  - aprendizaje personal e, 127-128
  - derivación del término, 106
  - inmediato, 104-107, 165
  - intelectual, 107
- La novela de Genji* (Murasaki), 69
- Las guerras del Peloponeso* (Tucídides), 69-70
- Leer. *Ved también* Libros
  - en enseñanza centrada en la indagación, 115
  - en seminarios abiertos, 88-89
- Libertad, 237-239
- Libros. *Ved también* Lectura
  - grandes, 55-56. *Ved también* Grandes libros

## Libros (continua)

- orden de lectura, 115
- parábolas, 47-53
- reflexión sobre, 259-260
- seleccionar, 73

*Los hermanos Karamazov* (Dostoyevski), 55

*Menón* (diálogo de Sócrates), 79-83, 119

Método científico, 81, 86

Narrar. *Ved también*, Lección magistral; Habla

- enseñanza colegiada y, 236-237
- enseñar como, 34-38
- por qué no funciona, 256-257

Necesidad, interés y, 104-105, 127-128

Negarse a dar clase, 189-219

- democracia en educación y, 195-196, 210-218
- entorno de aula y, 196-198
- final ideal, 209
- motivos del profesor para, 193-195
- negarse a ayudar y, 209-210
- poder frente a autoridad, 203-205
- obra frente a instrumento, 198-200
- ¿qué ocurre?, 191-193
- transferencia y, 200-203

Padres, que Narran, 37-38

Parábola cristiana, 47

Parábola jasidista, 48

Parábola zen budista, 48-51

Parábolas, 47-53

- aprender de, 49-52
- características en común, 49
- comprensión del profesor de la, 52-53

*Paradoja de la libertad* (curso), 233-235

Paradoja del polemista, la, 79-81

Paradoja

- aprender de, 53-54

Paradoja (continua)

- del *Fedro*, 131-133
- del polemista, 79-81

Pensamiento

- del profesor en textos escritos, 141-142
- Dewey sobre, 246-247
- en voz alta, 158
- en el papel, 143-145
- frente a inteligencia, 245

Piaget, Jean

- construcción del texto siguiendo a, 19-20
- en la bibliografía, 276
- influencia sobre el autor, 28
- teoría psicológica del desarrollo, 255

Platón

- como auditor de Sócrates, 230
- como filósofo, 124
- diálogos socráticos, *Ved también* Sócrates, 70-71
- en la bibliografía, 276
- lectura amable de, 21
- sobre la escritura, 131-133

Poder

- frente a autoridad, 21, 203-207
- personalmente consciente del, 189

*Poética* (Aristóteles), 165

«*Polis*» y *Psiquis* (curso), 126, 144

Prácticas de enseñanza democrática

- grupo autorreflexivo, 212-216
- grupos pequeños y, 211
- un continuo de, 210-218
- un giro hacia, 216-218

Preguntas

- en seminarios abiertos, 87-88
- secuencia de, 156-162, 252

Presentaciones formales en clase, 95-96



- Problema del Canario, el, 54, 154-162  
 cinco preguntas sobre, 185-186  
 principio organizador, 174
- Problema del pez de colores, 157-158
- Problema que produce perplejidad. *Ved* Enigma
- Problema-a-resolver, 174-177
- Profesor  
 en comunidad de escritura, 151-152  
 en el aula reconfigurada, 177-180  
 papel en experiencias que enseñan, 162-165  
 papel en seminarios abiertos, 91-93  
 participación en enseñanza centrada en la indagación, 122-123
- Programas escolares y disciplinas académicas, 107
- Prueba. *Ved también* Evaluación; Exámenes  
 aprendizaje relevante, 40-42, 261-262
- Reflexión  
 a partir de hojas de trabajo, 252  
 escribir como experiencia y, 250-251  
 indagación y, 249  
 lectura y, 256-257  
 provocar, 247-248  
 sobre libros, 259-260
- Rousseau, Jean-Jacques  
*Emilio, o de la educación*, 199-200, 241-244, 276  
 experimentos mentales educativos de, 241-244  
 influencia sobre el autor, 28  
 lectura amable de, 21  
 sobre el interés inmediato, 104, 107  
 sobre obra frente a instrumento, 198-200
- Seminario, tipos de, 77-78
- Seminario abierto, 78-79  
 enseñanza centrada en la indagación y, 115-124  
 espíritu «científico» y, 86  
 grupos de estudio para, 96-102  
 imprevisible, 89

- Seminario abierto (continua)  
 indagación en, 81  
 organizar, 86-89  
 papel de la profesora en, 91-93  
 paradoja del polemista y, 79-80  
 precondition para, 88-89  
 reflexión a partir, 248-249  
 solicitar preguntas en, 87-88
- Significado, aprendizaje y poder* (curso), 126
- Sócrates  
 «argumento del polemista», 79-80  
 curso centrado en, 110-129, 148-152, 221-222  
 diálogos de, 70-71, 79-83, 131-133, 170-177  
*Fedro*, 131-133  
 influencia sobre el autor, 28  
*Menón*, 79-83, 171  
 Platón como auditor de, 229-230. *Ved también* Platón  
 sobre el conocimiento, 78-81
- Summerhill, prácticas democráticas en, 211-212
- Taller, definición tradicional, 168
- Taller conceptual. *Ved también* Grupos de estudio dentro de la clase  
 «Aporía», 170-173  
 como ejemplo paradigmático, 19  
 como experiencia que enseña, 167-173  
 como experiencia completa, 175-177  
 contexto de aula, 168-170  
 en *Dar clase con la boca cerrada*, 263-273  
 en enseñanza centrada en la indagación, 115-116, 120  
 enseñar mediante la escritura en, 182-183  
 papel de los estudiantes en, 180-182  
 productos frente a procesos de aprendizaje y, 173-175  
 reconfigurar el aula, 177-180  
 sobre Shakespeare, 180-181, 186-187
- Transferencia, 21  
 en grupo autorreflexivo, 213

Transferencia (continua)

negarse a dar clase y, 200-203

*Troilo y Crésida* (Shakespeare), 180, 186-187

Verdades científicas, 86

Zen, 48