

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-

