

Pogré, P. y Lombarda, G. (2004). “Escuelas que Enseñan a Pensar. Enseñanza para la Comprensión. Un marco Teórico para la Acción”. Buenos Aires: Colección Educación, Papers Editores, 124 pp.

Ernesto Schiefelbein Fuenzalida¹

Las autoras reconocen que toda buena educación prepara para pensar de manera sistemática y de acuerdo a criterios éticos lo que permitiría expresarse coherentemente y resolver problemas de la vida real. Sin embargo, esto sólo se logra en contadas ocasiones. Es por ello que en el ensayo, que nos presenta el libro, ofrecen un conjunto de criterios para orientar la acción profesional del docente, sin pretender que desarrollar una teoría de la enseñanza.

En el Capítulo 1 examinan los problemas de “enseñar a pensar” en la línea desarrollada por el “Project Zero” en la Universidad de Harvard. En la medida que comprensión implicaría una reflexión interior sobre la acción, los estudiantes deben aprender en la acción y re-construir activamente los significados, de una manera propia y singular, hasta considerarlos propios. Destacan que es especialmente difícil de poner en práctica este tipo de formación cuando ahora se ha universalizado la educación básica y, en gran medida, la educación media (p. 25). Examinan las diferencias entre la construcción de nuevo conocimiento (en un proceso de investigación) y la construcción personal de nuevos conocimientos en el proceso de aprendizaje (p. 30). Ubican esta discusión en el proceso histórico que comienza con Comenio, pero no incluyen a “constructivistas” anteriores como Platón, Aurelio Agustín o Tomás de Aquino. Concluyen este primer capítulo destacando, nuevamente, que los alumnos tienen dificultad para desarrollar su “capacidad de pensar (y) el poder de comprender (p. 32).

¹ Ed. D., CIDE, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. E-mail: pschiefe@cide.cl

La “Comprensión” es el tema del Capítulo 2 y parten de la premisa: “tomar como protagonista al sujeto y su relación con el mundo” (p. 37). Destacan que es una premisa aceptada, pero que no se pone en práctica. Preguntan entonces ¿cómo lograr que la persona “recuerde el concepto cuando lo necesite y lo pueda aplicar en cualquier circunstancia, similar o distinta de aquella en que lo aprendió”? (p. 39). Sugieren que es necesaria una “cadena de desempeños de comprensión ... creciente ... a partir de los conocimientos previos que el individuo tiene y de la nueva información y experiencias...” (p. 40) para llevar al estudiante más allá de lo que ya sabe. Esto implica “modificar lo que hacemos para enseñar más y mejor”, en especial, realizar una variedad de tareas que demuestran la comprensión de un tema y que, al mismo

tiempo, la aumentan. Luego agregan, a lo mejor sin darse cuenta, que “el docente deberá asegurar su aprendizaje mediante una buena interacción (p. 42). Al parecer, eliminarían, así, toda posibilidad de “acumular” maneras confiables de elevar la comprensión. Sin embargo, entregan varios ejemplos de esos tipos de escenarios (p. 43 – 47) así como ejemplos de formas deficientes de enseñar (p. 53 – 58) incluyendo el maravilloso caso del examen de física de Niels Bohr (está disponible en <http://www.anecdorage.com/index.php?aid=20544>) que se podrían transformar en “libretos” o “guiones” para desarrollar la comprensión deseada.

Las autoras dedican el Capítulo 3 a examinar cómo puede el docente crear oportunidades para que los alumnos examinen críticamente sus preconcepciones o comprensiones intuitivas y avanzar hacia comprensiones consistentes con el conocimiento aceptado. Para ello desarrollan cinco elementos que consideran primordiales: hilos conductores, tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Se dan ejemplos de preguntas o conceptos usados como hilos conductores (p. 72) y de tópicos generativos que aparecen conectados con muchos otros en el mapa conceptual correspondiente por lo que se “abren diversas líneas o posibilidades de

comprensión” (p. 74). Luego ofrecen ejemplos de metas de comprensión, es decir, los conceptos, procesos y habilidades que se espera desarrollen los alumnos en relación con el hilo conductor y el tópico generativo (p. 81 – 87). Comentan luego que los alumnos “comprenden” cuando son capaces de ir más allá de la información recibida o del ejercicio ya realizado y dan ejemplos (p. 89 – 91). Finalmente analizan procesos de retroalimentación diagnóstica continua e ilustran la matriz analítica instruccional con algunos ejemplos (p. 95 – 107).

Finalmente, en el Capítulo 4, examinan “qué” docente podría realizar las ideas presentadas sobre Enseñanza para la Comprensión, pero no comentan el “cómo” formarlo. Señalan que no basta conocer a fondo lo que se quiere enseñar, ni sólo saber enseñar, ni trabajar en paralelo lo disciplinar y lo pedagógico (porque no se debe esperar que el estudiante de pedagogía integre ambos tipos de conocimientos), sino que se debe combinar estos dos ejes básicos. Con ésto parecen rechazar el mito de que cada profesor debe recrear todas las modalidades y materiales que permitan ayudar a los alumnos en su proceso de autodesarrollo. En efecto, sugieren realizar “desempeños de comprensión cada vez más profundos del objeto de conocimiento y de las prácticas complejas de enseñanza” (p. 113). Esto implica tener claro que “comprensión no es tener demasiada información sobre todos los temas que están incluidos dentro de un campo disciplinar, pero sí conocimiento y comprensión de cuáles son sus ejes fundamentales” (p. 114) como lo señaló Comenio hace 300 años. La institución formadora y su currículo deben estar “al servicio de articular estas comprensiones” (p. 116). Faltaría comentar el rol que podrían tener ciertos elementos – “microteaching”, preparación previa para participar en cada clase, expectativas y refuerzo positivo, investigación–acción, preparación de libretos o guiones, o banco de datos de los resultados de observaciones o aplicaciones – en la formación de esos profesores ideales.

El libro muestra un ideal pedagógico, que evoca la tradicional mayéutica socrática, pero presentado como una “nueva propuesta” o “cambio necesario”. Las autoras describen los objetivos que deberían lograr todos los maestros y proporcionan algunos ejemplos de situaciones de aprendizaje interesantes, y describen algunos cambios posibles, pero no integran su propuesta en una teoría del aprendizaje. Por ejemplo, reconocen el rol de los conocimientos previos (p. 40), pero no realizan un análisis cuidadoso del rol de la memoria en los procesos de comprensión. Tampoco diferencian las características de los procesos de instrucción (en que efectivamente hay una respuesta única), como son las operaciones matemáticas o la lectura, de los procesos de educación en que se debe valorar, emitir juicios críticos, tomar decisiones, actuar o crear y, por lo tanto, la respuesta es siempre diferente e imprevisible.

En resumen, es un libro interesante en la medida que examina una situación deseable y algunos de los requisitos para avanzar hacia ella. Como involucra logros que son muy superiores a lo que hoy día se alcanza en América Latina se debe preguntar: ¿Cómo producir el cambio? En especial, ¿cómo formar los docentes capaces de alcanzarlas? Sería importante que las autoras realizaran las experiencias pertinentes y presentaran los resultados en un nuevo libro. Aunque no ofrezcan sugerencias de “cómo” cambiar, al menos muestran la dirección deseable en que hay que continuar avanzando.

Artículo Recibido : 03 de Octubre de 2005

Artículo Aprobado : 04 de Noviembre de 2005