Adaptándose a nuevas formas de enseñanza dentro del programa "Aprender en Profundidad"[1]

Kieran EGAN y Gillian JUDSON*

Detalle obra "Tierra árida"
Ricardo Arcuri

Resumen

Por mucho tiempo se sostuvo que estar educado implica cumplir con dos criterios: en primer lugar, uno debe conocer muchas cosas acerca del mundo y, en segundo lugar, uno debe conocer algo en profundidad significativa. Para alcanzar el criterio de profundidad se han propuesto una cantidad de posibilidades, ninguna de las cuales resultó clara o claramente exitosa. Una innovación curricular desarrollada en Canadá y llamada "Aprender en Profundidad" constituye un programa simple y practicable para asegurar a todos los estudiantes un aprendizaje en profundidad y merece, en ese sentido, que se realicen implementaciones experimentales más amplias. Asimismo, requiere nuevas formas de enseñanza.

Palabras claves: aprendizaje, profundidad, enseñanza, curriculum.

Adapting to new forms of teaching in the "Learning in Depth" program

Abstract
It has long been argued that being educated entails satisfying two criteria: first, one must know many things about the world and, second, that one must know something in significant depth. There have been a number of proposals for attaining the depth criterion, none of them either clear or clearly successful. A curriculum innovation from Canada called "Learning in Depth" is a simple and practicable program for ensuring depth learning for all students, and it seems to merit wider experimental implementations. It also requires somewhat new forms of teaching.

Key Words: learning, depth, teaching, curriculum.

Introducción

El curriculum escolar general está diseñado para equipar a los estudiantes con cierto conocimiento sobre el mundo en general, sobre la historia y la geografía, sobre la política en sus propios países y en otros, sobre lo que está sucediendo en el ámbito de las ciencias, sobre las artes y la literatura, entre otros temas. Además, esperamos que la amplitud del conocimiento no sea una mera acumulación de hechos, sino que a su vez implique principios de ordenamiento conceptual que aseguren a los estudiantes desarrollar cierta comprensión general. También esperamos que la persona educada haya desarrollado hábitos de reflexión crítica acerca de lo que se sabe.

Inevitablemente, como hay simplemente demasiado para cubrir en el currículo –el cual sirve como una especie de gran enciclopedia de conocimiento humano en líneas generales– los estudiantes tienden, en el mejor de los casos, a terminar la escuela con una amplitud de conocimiento un tanto superficial. Por lo general, en especial para los estudiantes más exitosos, las escuelas brindan oportunidades para especializarse en cierta área de estudio. Esto con frecuencia constituye una introducción un poquito más profunda hacia esa área de especialización, la cual, en comparación con el conocimiento genuino, sólo puede considerarse un poquito menos superficial que lo que se aprende en el resto del curriculum.

(*) Faculty of Education
Simon Fraser University
Burnaby, B.C. Canada V5A 1S6
egan@sfu.ca
gcj@sfu.ca

Aún desde el comienzo del pensamiento educativo hasta la actualidad ha existido una insistencia constante de que ser educado implica satisfacer dos criterios –los de amplitud y de profundidad. Luchamos para lograr el criterio de amplitud, a menudo en apariencia contra las posibles atracciones y distracciones de la TV y otros medios de comunicación, el aburrimiento de los estudiantes frente a, por ejemplo, el álgebra o la historia medieval y muchas otras cosas más, y las mismas capacidades variables de los alumnos para retener lo que se les ha enseñado en los meses y años anteriores. En esta lucha, el criterio de amplitud comúnmente recibe sólo una atención superficial. Y aún así, los pensadores de la educación han debatido que sólo aprendiendo algo con una profundidad significativa es que los estudiantes logran captar el modo en el que funciona el conocimiento, o la naturaleza del conocimiento. Estas son frases difusas, y especificar qué es lo que constituye la profundidad del aprendizaje es más difícil de caracterizar y justificar que lo que significa amplitud, con su simple utilidad social. Tenemos algunas pistas sobre la importancia de comprender la naturaleza del conocimiento más completamente cuando descubrimos que varias personas parecen incapaces de diferenciar entre una afirmación de conocimiento y una opinión, o que aún frente a la evidencia más abrumadora, son vulnerables a creer los más estrafalarios relatos acerca de criaturas extrañas, secuestros alienígenas, y hasta incluso hechos extraños y todo esto a través de la moderna colección de creencias accesibles en Internet y en otros medios de comunicación.

"Una larga pregunta", tinta sobre cartón
Raquel Pumilla

Aprender sobre algo en profundidad ha sido el antídoto para estos males. No garantiza inmunidad, por supuesto, pero resulta difícil acumular una gran cantidad de conocimiento sobre algún tema y el no tener los métodos de cuestionamiento crítico acumulados en el proceso también brinda cierta protección contra las peores vulnerabilidades de la ignorancia.

En el presente artículo queremos describir brevemente algunos de los argumentos principales para lograr profundidad de conocimiento y comprender y observar algunos de los métodos prácticos propuestos para lograrlo. También intentaremos dar cuenta de por qué ninguno de éstos han tenido mucho éxito, en especial para aquellos alumnos que actualmente parecen obtener lo menos de la escuela, y también para la mayoría de los otros. Luego continuaremos por describir un programa canadiense recientemente diseñado, denominado "Aprender en Profundidad", el cual resulta sorprendentemente simple y está siendo implementado en una amplia variedad de contextos educativos en una serie de países.

Intentos anteriores para asegurar un aprendizaje en profundidad

El programa de estudios de Platón para lograr tanto la amplitud como la profundidad está plasmado en su *República*. Ese austero programa de cinco años, durante los cuales se supone que el estudiante adquiera tanto la santidad como la dedicación al aprendizaje –en el cual, en reali-

dad, los dos son considerados como co-dependientes– con frecuencia no ha atraído a muchos seguidores entusiastas. Siempre ha sido más fácil encontrar alguna objeción filosófica al esquema en general que intentar usarlo y ver qué sucede. Pero, aún así, ha permanecido como parte de todas las concepciones educativas desde ese entonces, sólo por ofrecer una imagen de mejora del conocimiento profundo, y en un grado importante formar a la mente.

Más recientemente y de un modo más pragmático, William H. Kilpatrick propuso el "Método de Proyectos" (1918) para lograr una mayor profundidad que la que permiten las rutinas comunes del aula. Kilpatrick concibió el Método de Proyectos para apoyar las instituciones democráticas, al hacer que los alumnos trabajen juntos para resolver problemas, en apoyo al llamamiento de John Dewey a que los alumnos se involucren activamente en su propio aprendizaje, apartándose del estilo de acumulación de conocimiento aburrido propio de la educación tradicional que imponía pasividad en los estudiantes. Podrían continuar con un tema durante un mes o más. La persistencia del Método de Proyectos sugiere un continuo anhelo de llevar la comprensión de los niños a una mayor profundidad que la habitual para el trabajo de aula normal. Entre los promotores modernos más enérgicos encontramos a Lilian Katz y Sylvia Chard (1989) (ver también Judy Helm y Lilian Katz (2001)). Estas autoras sugieren que los proyectos brindan un complemento de enseñanza para las formas regulares de instrucción sistemática, en especial durante los primeros años escolares.

Knoll (1995) describe dos enfoques principales para el aprendizaje basado en proyectos que son los que actualmente se siguen: en un enfoque, hay dos pasos distintos. Primero, mediante métodos normales, se les enseña a los estudiantes las habilidades y el conocimiento que serán necesarios para el proyecto; luego los aplican mientras trabajan en grupos para resolver algún problema práctico –que puede ser por ejemplo construir un cohete, diseñar un patio de juegos, o publicar un periódico de la clase. Alternativamente, el trabajo de proyecto se integra con la instrucción necesaria. Los estudiantes eligen su proyecto, luego debaten sobre lo que necesitan saber para resolver el problema y aprenden el conocimiento necesario en el proceso. El Método de Proyectos también ha visto su resurgimiento en Europa, en particular en Alemania, en la última parte del siglo pasado (Knoll, 1995).

Pero el Método de Proyectos no está exento de críticas, y esto incluso en sus primeros años (ver Bonsen, 1921). Aún así, sigue siendo algo que se ha convertido en una parte de la práctica cotidiana de muchos docentes, aunque en una forma más atenuada que la recomendada por Kilpatrick. Por lo general, los docentes hacen un proyecto como una rutina de varias unidades de estudio. Los objetivos sociales del procedimiento fueron más evidentes en los comienzos, y sigue siendo así, junto con la resolución de problemas que puede ser parte de un proyecto bien planificado. Mientras que el énfasis puesto en algo específico para construir conocimiento también constituyó una característica del Método de Proyectos, y no puede negarse que en definitiva sí brinda apoyo para el desarrollo de la competencia de los docentes, casi no puede decirse que ha cumplido con el criterio de profundidad para la educación.

Paul Hirst y R.S. Peters (1970) junto con otros filósofos de la educación (por ejemplo Robin Barrow (1981) proponen un curriculum compuesto por un conjunto de formas de conocimiento, o campos que se derivan del mismo. Hubo algunas diferencias, aunque no realmente importantes, entre ellos acerca de cuáles eran esas formas de conocimiento –la mayoría incluían áreas como matemáticas / lógica, ciencias físicas, pensamiento moral / religioso, sensibilidades interpersonales, literatura / artes, conocimiento histórico (ver Hirst 1974 para una justificación de este enfoque, que brinda una especie de modelo epistemológico del que Gardner (1983) se hace eco en gran medida mediante sus psicológicamente derivadas "inteligencias múltiples". Aunque, debe señalarse, Hirst ha manifestado cierta inquietud con este trabajo anterior (1993)). Para ellos la noción del criterio de amplitud significaba que los estudiantes debían lograr cierto conocimiento significativo en cada una de las formas de conocimiento, pero la idea del criterio de profundidad consistía en que los estudiantes iban a aprender una o más de estas formas básicas de conocimiento en más detalle. No delinearon un programa que satisfaciera el criterio de profundidad, porque consideraban que especificar el significado de "profundidad" en cualquier área de conocimiento era algo que debían determinar los especialistas en las distintas disciplinas. Dichos especialistas debían especificar qué grado de comprensión, por ejemplo,

de química o geografía constituía la comprensión del tema en profundidad.

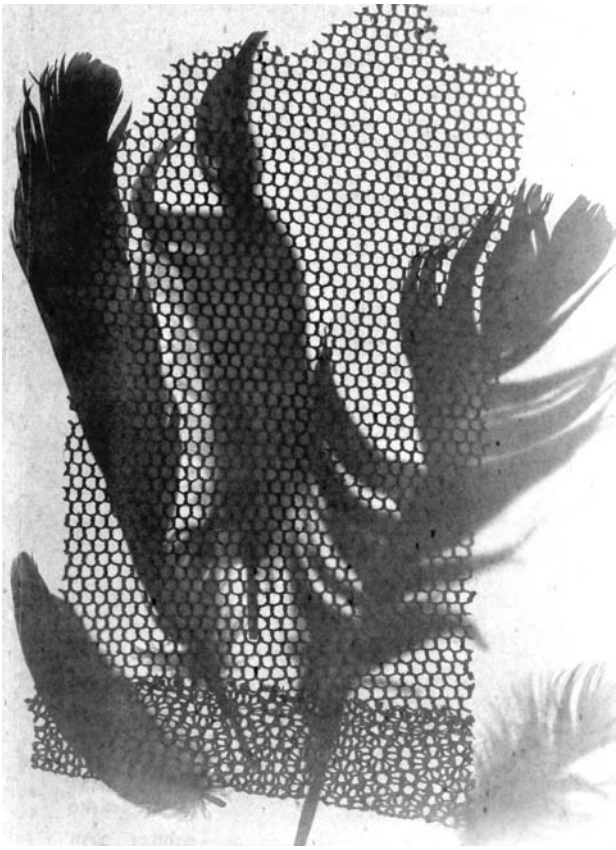
Su idea de "profundidad" además parecía ser el tipo de estudio especializado que solía ser común en las escuelas secundarias estatales o "privadas" británicas hace unas décadas, y, por supuesto, aún está vigente en las escuelas académicas de todo el mundo occidental. Es decir, Hirst y Peters no estaban proponiendo algo innovador sobre el modo de lograr aprender en profundidad más allá de indicar la importancia de lograr cierta forma de profundidad de aprendizaje como un criterio para la educación. Sin embargo, el efecto de su propuesta para satisfacer el criterio de profundidad no estimuló en la práctica ningún cambio significativo evidente. Las escuelas de elite continúan brindando especialización en las artes, las humanidades o las ciencias, y ésto sí les brinda a los alumnos en dichas escuelas una mayor profundidad de aprendizaje sobre el área de especialización, pero constituye una satisfacción limitada del criterio de profundidad. Y la mayoría de los alumnos en las escuelas privadas muy pocas veces han tenido acceso a un estudio de profundidad significativa.

Howard Gardner (1999) hizo una propuesta más radical para el aprendizaje en profundidad, debatida hasta cierto punto. Él considera que intentamos enseñar demasiada cantidad de cosas y en consecuencia dejamos a los estudiantes con sólo un conocimiento superficial que no logra ligarlos emocionalmente a las maravillas de la vida humana y el mundo que los rodea. En cambio propone que reemplacemos el conjunto de diferentes áreas curriculares en las que se divide el curriculum en la actualidad con una forma bastante diferente de mostrarles su mundo. Para un trabajo de un año sugiere que tomemos tres temas sustanciales –la teoría de la evolución de Darwin, Las Bodas de Fígaro de Mozart, y el Holocausto Nazi, son los ejemplos que él desarrolla– y exploremos en profundidad cada uno de los mismos. En el proceso de llevar esto a cabo podemos enseñar todo el material que actualmente está prescripto en el curriculum, pero lo podemos hacer de manera profunda y significativa. Una comprensión detallada y disciplinada de estos temas, u otros temas similarmente ricos y complejos, puede ejercer un efecto transformador en la mente de las personas, y en sus vidas, y ese efecto transformador es propiamente lo que entendemos por educación. El libro de Gardner trata el tema del aprendizaje en profundidad de un modo que plantea las cuestiones más fundamentales referidas a nuestras vidas y a la civilización; aborda cuestiones que son y han sido importantes para todas las personas en todos los tiempos, como así también cuestiones políticas urgentes. Su propuesta, si fuera implementada como la describe, por cierto avanzaría de manera significativa hacia el cumplimiento del criterio educativo del aprendizaje en profundidad. Hubiera sido poco satisfactoria para Platón, por supuesto, pero estaría más próxima a cumplir con el criterio de profundidad que la mayoría de las otras propuestas.

Algunos problemas acerca de la propuesta radical de Gardner para el curriculum incluyen el hecho de que ciertamente requiere un nuevo y radical diseño del curriculum, así como también un nuevo entrenamiento de los docentes para que sean capaces de manejar el mismo. Se necesitaría de una enseñanza talentosa para hacer funcionar este curriculum. Se necesitaría una enseñanza de gran habilidad para hacer que este curriculum funcione. A partir de su discusión de estos temas en *La Mente Disciplinada* es posible percibir de qué manera Gardner los encuentra ricos y significativos, y cómo comunica adecuadamente el significado valioso que los mismos tienen en su vida. No obstante, pensemos en los docentes en cualquier escuela local. ¿Qué se requeriría para que ellos fueran capaces de compartir el significado que él encuentra en estos temas –o cualquier equivalente que explorara el corazón de lo "verdadero, bueno, y hermoso" en la experiencia humana y el mundo que nos rodea? Su propuesta es, me temo, utópica en el sentido que es posible en circunstancias muy específicas e inusuales, pero no algo que podamos observar en las escuelas de hoy en día. En el proyecto de aprendizaje en profundidad que proponemos existen algunas implicancias muy específicas para la enseñanza, que son a menudo manejables y, por cierto, muy a menudo placenteras para los docentes.

El proyecto canadiense Aprender en Profundidad

Existe una nueva propuesta que ha sido diseñada específicamente para cumplir con el criterio de profundidad en una forma que es rigurosamente simple e inmediatamente práctica en cualquier escuela que quiera ponerla en práctica. Ha sido denominada "Aprender en Profundidad" y se conoce como AeP. Fue presentada en dos



"Contraluz", fotograma heliográfico
Ada Bernárdez

clases en la Columbia Británica en el año lectivo 2008/9, con 30 estudiantes. En el año lectivo 2009/10 había más de 2.000 estudiantes involucrados, y en 2010/11 había muchos más, en Canadá, EEUU, el Reino Unido, Hungría, Australia, Japón, Rumania, China, Irán, y posiblemente en otros países (Egan, 2010).

El concepto de AeP se puede describir en un párrafo, y simplemente citaremos de la página web del programa: "Aprender en Profundidad es un programa en el cual se le da a cada niño, durante las primeras semanas de su escolarización, un tema en particular para que aprenda sobre el mismo a lo largo de toda su trayectoria escolar, además del currículo habitual. Los temas pueden incluir cosas tales como manzanas, barcos, el circo, gatos, trenes, el sistema solar, etc.

Los estudiantes se reunirán de forma regular con sus maestros supervisores, quienes los guiarán, les harán sugerencias, y los ayudarán mientras los estudiantes construyen sus portafolios personales sobre sus temas. El objetivo es que cada niño, antes de finalizar su escolarización, haya construido un conocimiento genuino de ese tema. La expectativa radica en que este proceso transformará, para la mayoría de los niños, su relación con, y su comprensión de la naturaleza del conocimiento. También debería transformar para cada niño la experiencia de la educación" (www.ierg.net.LiD). El sitio web también apunta: "Aprender en Profundidad (AeP) es un programa inusual y tiende, después de la primera y simple descripción, a generar entusiasmo en algunas personas y hostilidad en otras. Mientras que la idea básica es bastante simple, consideramos que las potenciales implicancias del programa para los estudiantes, docentes, y escuelas son profundas." Otra rareza del programa es que es completamente voluntario y totalmente libre de cualquier forma de clasificación. Los estudiantes, ayudados por sus maestros, deciden en su totalidad el orden del estudio de los temas.

Queremos analizar brevemente tres características del proyecto AeP. En primer lugar describiremos las implementaciones iniciales del mismo para intentar entender por qué el programa está despegando con tanta rapidez, aún cuando a algunas personas les parece, en un primer momento, extraño e impracticable por una u otra razón. En segundo lugar nos gustaría analizar algunas objeciones comunes que inicialmente se le han hecho al programa. En tercer lugar destacaremos las principales características del tipo de pedagogía que se requiere para respaldar y mantener el proyecto AeP y otras experiencias significativas de aprendizaje en el aula.

En una escuela en Langley, Columbia británica, una maestra decidió probar el AeP luego de escuchar una descripción del programa en una clase que estaba tomando en la universidad. Debería decirse que lo hizo en medio de no poco escepticismo por parte de sus colegas docentes, lo que es peor aún. Al año siguiente, otras seis maestras en la escuela comenzaron a implementar el programa en sus clases, en 2010/11 existen once maestras que lo implementan, y ahora se sabe que toda la escuela aplica el programa. Cabe preguntarse qué encontraron esos docentes en el programa que los hizo cambiar de un escepticismo despectivo a un entusiasmo por la implementación del mismo, sólo en un año. Vieron una clase de estudiantes que mostraban enorme entusias-

mo por aprender sobre sus temas individuales, que también traían a la escuela materiales para ayudar a sus compañeros a construir sus portafolios, que venían a la escuela con energía especial el día que tenían su horario libre para AeP, que le comentaban a sus padres y hermanos sobre lo que estaban aprendiendo, que aumentaban su conocimiento en las bibliotecas, leyendo artículos y revistas, visitando páginas de Internet, dibujando, siguiendo pistas, hablando con adultos, incluyendo a otros maestros, etc. La primera maestra de Langley, que ha estado enseñando por cerca de 30 años, dijo *"Nunca antes he experimentado el tipo de preguntas y de interacciones que ahora tengo con mis alumnos... nunca he experimentado esta clase de conversaciones con los niños."* Otro maestro resumió su experiencia después de un año simplemente diciendo *"¡Los niños aman esto!"* Una maestra en Oregon escribió: *"El proyecto Aprender en Profundidad ha aportado a nuestros estudiantes una relación completamente nueva con el aprendizaje, que ha sido sorprendente en su profundidad y calidad. Después de ver en funcionamiento el proyecto Aprender en Profundidad en nuestra comunidad escolar, sé que éste ha sido un elemento crítico ausente. Ha demostrado ser todo lo que imaginamos (y mucho más que no imaginamos) cuando [en un principio] escuchamos acerca del mismo."* (Citas tomadas del sitio web de AeP.)

Estas son, hasta ahora, las respuestas típicas de los maestros. Las incluimos –aún cuando el párrafo se parezca más al tipo de publicidad que se podría ver en un anuncio sobre una medicina nueva y dudosa– para mostrar un aspecto de la respuesta al AeP hasta el momento. Está claro que, las personas a quienes les atrae la idea y que quieren hacer que funcione en la práctica van a alentar una respuesta entusiasta en los estudiantes. Pero concluyamos con este vistazo a la manera en que los defensores del programa AeP consideran su aplicación recurriendo a otra sección de la página web de una escuela, donde el programa se presentó durante el año lectivo 2009/10:

> *"Aprender en Profundidad… es simplicidad en sí mismo. Se asignan temas al azar a los estudiantes a quienes se ha examinado a fondo para indagar si poseen la riqueza adecuada que garantice años de estudio. Los estudiantes reciben temas individuales durante los años que dura la escuela primaria y los mantienen hasta que se gradúan en la escuela secundaria. No existen tareas, ni fechas límites, ni presión alguna para mostrar resultados. Esto es aprender por el gusto de aprender (for the sake of learning). Los estudiantes reciben apoyo y aliento, una medalla grabada con el tema (para inspiración), y un 'cuaderno de inicio' para ayudarlos a organizar sus pensamientos."* (http://web.corbett.k12.or.us/pdf/newslet3_10.pdf)

El programa comienza con una ceremonia inicial de "revelación", a la que asisten padres, tutores, hermanos, etc., en la cual el niño recibe una carpeta portafolio y conoce el tema sobre el cual ella o él se convertirá en experta/o. En algunas escuelas también se les da una cinta con una medalla que incluye su nombre y tema; en otras reciben una placa con su nombre y tema y una imagen en colores del tema. La placa se coloca luego en una pared en la escuela. Al comienzo, el programa AeP no necesita ocupar más de una hora semanal en la escuela. Cada vez más se trabaja fuera de la escuela. El portafolio principal se guarda en la escuela (de manera bastante rápida la carpeta inicial queda chica y algunas escuelas le han dado a cada alumno una caja de Ikea). Los estudiantes también reciben una "carpeta viajera" en la cual pueden colocar objetos que traen de sus hogares. Se alienta a los padres a ayudar –pero no a hacerse cargo. Los padres y tutores reciben una carta acerca del programa que sugiere, por ejemplo, que no es deseable que Sarah reciba su tema un día y su padre baje cincuenta y cinco gigabytes de información sobre las manzanas al día siguiente!

El programa fue diseñado para comenzar en los primeros años de escolaridad, pero ya existen implementaciones en algunas partes en cada año escolar, incluyendo el último año de las escuelas secundarias. De manera aún más inesperada, el programa atrae la atención de quiénes están a cargo de hogares de ancianos, ya que parece ofrecer una actividad más estimulante y cautivadora desde lo intelectual que el bingo cotidiano y los rompecabezas. Inesperadamente, una vez más, el programa ha cautivado a muchos estudiantes que a menudo se resisten a aprender, o se consideran "en riesgo", y les ha dado algo que les es propio y que pueden proseguir a su modo. Un alumno que "rendía poco", de doce años, sólo se interesaba en practicar en su patineta. La maestra lo convenció de tomar "la rueda" como tema –para fin de año el estudiante estaba estudiando la física del balance, las resistencias en superficie y otros temas afines.

Objeciones al programa, y respuestas

Objeción: La idea de asignar un tema al azar a un alumno para que lo estudie por los siguientes doce años más o menos de vida escolar es algo exagerada. Se debe dar a los estudiantes una variedad de temas.

Respuesta: Uno de los principios subyacentes del proyecto AeP es que "Todo es maravilloso –si sólo sabes lo suficiente sobre el tema." Existen muchas otras razones para creer que la asignación de temas al azar funciona mejor (se debate en Egan, 2010) –en especial si se asignan en una ceremonia significativa, con padres y otras personas presentes. Una está relacionada con el tipo de elecciones que los estudiantes tienden a hacer: los maestros que insistieron en dar a los niños una variedad de temas descubrieron inicialmente que elegirían temas insinuados por un interés inmediato o una película que habían visto recientemente. Lo que le interesa a un niño de cinco años raramente le interesa cuando tiene quince. Asimismo, si algo no funciona bien al armar un portafolio acerca de un tema que el/ella ha elegido, el alumno/a sólo puede culparse a sí mismo, hecho que no resulta para nada satisfactorio. Viendo esto desde una perspectiva más pragmática, se ha comprobado de manera sistemática que en un par de semanas el grado de compromiso con el tema es total; es "mío". La niña a la que al azar se le asignó el tema "pájaros" se identifica a sí misma rápidamente con el mismo, ayudada por el hecho de que el resto de la clase la reconoce a ella como la persona de los "pájaros" y aquella a quien referir información o imágenes que puedan encontrar sobre pájaros. Todos los niños de la clase tienen un tema diferente. Habiendo dicho todo esto, consideramos que puede haber situaciones en las que la elección puede funcionar bien, aunque esta elección tendría que hacerse a partir de temas identificados de acuerdo a los criterios que se describen más abajo.

Una de las precursoras en implementar el programa insistía en permitir a los estudiantes que elijan sus temas. Pero enseguida se vio en problemas dada la cantidad de estudiantes que querían estudiar "mascotas", "princesas" y "dinosaurios". En el segundo año, ella les permitió elegir tres temas, y luego acordaban con ella lo que ella consideraba que sería mejor para cada estudiante en particular. El tercer año, ella llegó a la conclusión de que lo que mejor funcionaba era la asignación de temas al azar.

"Tierra árida", óleo
Ricardo Arcuri

Ahora, habiendo presentado este caso de estudiantes al inicio de su escolarización, se ha comprobado que la experiencia ha confirmado en gran medida nuestros argumentos no intuitivos que indican que es mejor asignar temas al azar a niños que recién comienzan sus programas de AeP. Un poco para nuestra sorpresa, descubrimos que el AeP había sido utilizado con estudiantes de distintos años y cursos escolares en alguna escuela y en algún lugar. Nuestra recomendación es que alrededor de los 9, 10 u 11 años se debería dar la posibilidad de elegir temas si comienzan a esas edades, y en la medida en que son más grandes ir otorgando mayor libertad de elección. Para estudiantes de entre 9 y 13 años, sugerimos que ellos elijan de entre un conjunto de temas que se pueden ver en el sitio web de AeP (www.ierg.net/LiD). Para estudiantes de entre 14 y 18 años sugerimos que al momento de elegir sus temas, sólo adhieran a los criterios descriptos en el mismo sitio web].

Objeción: Si bien este es un simple agregado al curriculum actual, y gran parte del trabajo puede realizarse fuera de la escuela, el programa es sencillamente demasiado difícil de organizar. ¿Cómo podemos coordinar a estudiantes que van de una escuela a otra, avanzando año tras año y controlar de alguna manera todos esos portafolios que ellos irán acumulando?

Respuesta: Bueno, en un punto estas preocupaciones pragmáticas son absolutamente importantes cuando se considera cualquier nuevo programa en las escuelas, pero también, por supuesto, uno tampoco quiere dejar que la burocracia administrativa sea más fuerte que la educación misma. Es decir, la pregunta inicial es si el AeP tiene valor educativo, y si tiene mayor valor que algunas de las cosas que podríamos estar haciendo en el presente, en ese caso deberíamos dar los pasos necesarios para implementar el AeP.

Aunque parezca extraño, tal vez, la objeción pragmática acerca de que el programa es impracticable en aulas normales no ha sido, hasta ahora, el caso. Casi todos los programas iniciales reservan algún espacio para lo que en algunas partes se denomina "tiempo de exploración" o algo por el estilo, o en aquellas escuelas en las que tienen la suerte de contar con instalaciones adecuadas "tiempo de biblioteca". Es decir, hasta el momento, ha resultado en todos los casos bastante fácil para las escuelas acomodar el programa AeP. Si esta facilidad continuará así queda por verse. Tal vez un signo de lo que vendrá lo presenta el caso de una escuela en Victoria, Columbia Británica. El maestro pensó que el programa AeP podría constituir un buen proyecto anual para sus difíciles alumnos de sexto grado. Al final del año los alumnos le pidieron que acordara con el maestro de séptimo grado para que ellos pudieran continuar trabajando en sus portafolios AeP.

Objeción: Los alumnos se aburrirán con un solo tema. ¿Qué haremos cuando ellos hayan aprendido todo lo que quieren saber acerca de ese tema? ¿Pueden cambiarse a otro? ¿No debería haber un momento, por ejemplo entre quinto y sexto grado, en el que todos puedan cambiar de tema?

Respuesta: Un problema que plantea este proyecto es que está diseñado para crea en las escuelas condiciones que antes no existían. No se preveía en ningún lugar que hubiese un elemento del curriculum diseñado para construir un conocimiento experto acumulativo de esta naturaleza. De modo que, en primer lugar, sería muy beneficioso hacer un esfuerzo de la imaginación para anticipar algunos de los cambios que este tipo de programa podría traer aparejados. Por cierto, parece poco probable que en el futuro veamos estudiantes continuando con el mismo tema sin cambios, si el programa AeP funciona como parece factible que lo hará, y como está funcionando en muchos países. Por lo tanto, el aburrimiento

"Tríada", fotograma heliográfico
Ada Bernárdez

es producto de la ignorancia y no del conocimiento. La expectativa de aburrimiento se basa en nuestra experiencia con estudiantes que hoy aprenden muchas cosas pero de manera superficial. Esa circunstancia en la que verdaderamente se puede atraer su interés hacia ciertos temas no podrá concretarse en esas aulas en las que los maestros tienen que pasar constantemente y de modo superficial de uno a otro de los contenidos curriculares obligatorios sólo para asegurar "cobertura". Por lo general, cuanto más sabe uno acerca de algo, más interesante resulta. Podemos anticipar que una vez que los estudiantes pasan cinco o seis años armando sus portafolios acerca de, digamos, los pájaros, ellos se mostrarán reacios a abandonar el tema y pasarse a otro. En este caso, esto lo dirá el tiempo, por supuesto, y no hay duda de que habrá variabilidad significativa entre estudiantes respecto de esto así como en otras cuestiones. Pero el aburrimiento parece ser el producto menos probable de Aprender en Profundidad.

Objeción: Debido a que el programa es completamente voluntario, los estudiantes pueden abandonarlo en cualquier momento por cualquier razón y luego de los primeros años, durante los que los niños tienden a hacer todo aquello que se espera de ellos, algunos estudiantes comenzarán a abandonar y seguramente esto conducirá a una estampida hacia la salida. ¿Por qué deberían los estudiantes –y maestros– adoptar un programa y trabajar en algo que no es un requerido, evaluado, recompensado o castigado, y que tampoco tiene poder coercitivo alguno?

Respuesta: Esta es también una pregunta empírica que solo el tiempo podrá contestar. Hasta ahora, aunque poco tiempo ha pasado, al momento de este escrito recién estamos en el final del tercer año de implementaciones en aquellas escuelas que lo han estado haciendo más largo, y ningún niño/a a pedido salir del programa. En cambio, más comúnmente se han recibido solicitudes inesperadas de sus hermanos/as para incorporarse al mismo. También resultó inesperado que en muchas escuelas los maestros mismos hayan tomado algún tema y comenzado sus portafolios. Si los estudiantes abandonan no se pierde nada de su situación actual en su escolarización. Pueden existir también buenas razones para que un alumno abandone por algunos meses y luego retome su portafolio más adelante. Si uno piensa en un tema de AeP como si fuera un hobby, se puede argumentar que, algunos de los mecanismos que atan a los niños a sus hobbies estarán, por unos pocos años, también activos haciendo que sigan armando sus portafolios. Pero la primera razón por la que, anticipamos, esta objeción tendrá poco peso para la mayoría de los estudiantes es porque a los seres humanos les gusta aprender. De alguna manera levemente extraña hemos creado en nuestra institución educativa principal –la escuela– condiciones en las que virtualmente todo el aprendizaje es coercitivo –todo está sujeto a algún tipo de evaluación y los estudiantes se ven permanentemente calificados y clasificados sobre la base de exámenes formales o informales de uno u otro tipo. Es como si, sencillamente, no creyéramos que la gente pueda aprender a menos que los obliguemos a hacerlo, ya sea por delicada persuasión o por una rigurosa evaluación de alto rendimiento. El AeP sería una de las pocas actividades de aprendizaje en las escuelas que es completamente no coercitiva. De igual modo, la mayoría de los maestros obtienen su mayor recompensa de la experiencia de sus alumnos deseosos por aprender, pero hemos generado tantas presiones en los maestros que al mismo tiempo redujimos considerablemente las posibilidades para que esta experiencia gratificante tenga lugar. Los maestros que han optado por AeP informan que, por cierto, les toma tiempo extra –aunque, una vez que está en marcha, es menos de lo que esperaban ya que los alumnos, bastante rápidamente, comienzan a trabajar independientemente– pero desean continuar con el AeP por la satisfacción que implica ayudar a niños que están aprendiendo con avidez acerca de temas por los que comienzan a desarrollar una gran pasión. Es como si el AeP re-estableciera su fe en el hecho de que los niños aman aprender, una fe que la escuela tiende a socavar demasiado a menudo debido a sus prácticas encubiertas o coercitivas. Muchas de las objeciones iniciales que se hicieron al programa AeP se referían a la dificultad de implementación del mismo debido a una u otra razón. Estas objeciones se han visto desmerecidas por la experiencia de los últimos años. Es posible que una versión de esas objeciones pudiera tener cierta validez en caso en que las implementaciones iniciales comenzaran a fracasar pero deberemos esperar a ver esos fracasos para examinar qué es lo que salió mal. Hasta ahora, los maestros sólo han tenido experiencias notablemente exitosas, en gran medida, sin duda, debido al efecto Hawthorne y al entusiasmo de esos "primeros" maestros en adoptarlo. Pero no

tiene mucho sentido analizar, ahora, argumentos cuyas conclusiones indicaban que el programa sería imposible de implementar.

Implicancias para la práctica

Resulta claro que, involucrar la imaginación de los estudiantes en el material curricular es una de las claves de un aprendizaje exitoso. Nos gustaría sugerir una manera en la que podríamos contribuir a una enseñanza efectiva y que además involucre el uso de la imaginación día a día, y al mismo tiempo colabore con el aprendizaje en profundidad.

En Educación Imaginativa (EI), las emociones y la imaginación constituyen los principios centrales que guían la teoría y la práctica. Más que simplemente un "gancho" o la materia prima del "arte", en EI se reconoce a la imaginación como uno de los grandes burros de carga del aprendizaje. Más que un enfoque ampliamente orientado hacia los objetivos, éste es un enfoque de enseñanza-aprendizaje orientado hacia la imaginación. La atracción generada por las herramientas de aprendizaje de los estudiantes –las estrategias con las ellos piensan, son lo que denominamos siguiendo a Vygotsky (1978), "herramientas cognitivas"– se utiliza para delinear lo que se está enseñando. (Para saber más acerca del enfoque a la enseñanza usando herramientas cognitivas ver el sitio web de IERG–www.ierg.net.) Para los más chicos, estas herramientas incluyen cosas como la forma de cuento, opuestos binarios abstractos y afectivos, la metáfora, las imágenes mentales vívidas, los juegos, el teatro y los juegos y la rima, el ritmo y el patrón. Son éstas herramientas de la oralidad que ayudan a los niños a pensar y dar sentido al mundo que los rodea a medida que desarrollan la capacidad de hablar una lengua oral. Para estudiantes más grandes, las herramientas cognitivas de la lengua escrita se convierten en formas poderosas de compromiso con el mundo. Las mismas incluyen: la forma narrativa, la asociación con héroes/ cualidades humanas transcendentales, los extremos y límites de la realidad, la humanización del significado, la representación visual del conocimiento y el sentido de asombro. ¿Qué significado tiene esto para la enseñanza? Para poder hacer que el conocimiento que le enseñamos a los niños sea significativo, querremos darle un formato que utilice estas herramientas. En la clase de AeP podemos apoyar a nuestros estudiantes en sus investigaciones en curso sobre determinados temas guiándolos a considerar estas dimensiones imaginativas.

La otra innovación pedagógica que hace que este programa funcione es una nueva forma del

"Bajo Giuliani", óleo
Ricardo Arcuri

antiguo proceso de "facilitación" progresiva del aprendizaje de los estudiantes. Es decir, el maestro no puede "enseñar" todos los temas a los estudiantes, dado que el conocimiento de los maestros acerca de cada uno de ellos se ve rápidamente dejado atrás por los estudiantes. Pero lo que el maestro puede aportar y necesitará hacerlo sistemáticamente, es la guía acerca de las dimensiones del temas que el estudiante puede explorar a continuación, o diferentes actividades de las que pueden participar y que los expondrá a nuevas áreas de conocimiento. Es decir, el maestro aporta una riqueza de comprensión acerca de cómo se pueden explorar los temas, y estas herramientas genéricas pueden usarse de modo flexible con cada uno de los estudiantes que necesite ayuda.

Conclusión

También vemos implicancias inmediatas en la práctica docente, en particular, una transición hacia un enfoque a la enseñanza centrado en la imaginación. Los maestros apoyan estas investigaciones en curso de sus estudiantes sobre sus temas para AeP incursionando en los rasgos distintivos de la vida imaginativa de sus estudiantes. En un aula o escuela que adoptó el AeP, los maestros diseñan sus clases y unidades de modo de poner el foco la importancia emocional de esos temas. De esta manera, atraen y ejercitan la imaginación de sus estudiantes como parte del proceso de aprendizaje. El conocimiento se hace memorable y significativo. Si bien nosotros tendremos que esperar hasta completar la investigación para tener un análisis más detallado de los resultados de la misma sobre AeP antes de estar en condiciones de decir algo de modo convincente sobre el programa, el sentido dominante que hemos percibido luego de visitar una cantidad de escuelas en dónde se ha implementado, es que algo está funcionando en una proporción que no era la esperable. Retenemos en nuestra retina imágenes de grupos de estudiantes portando con gusto sus carpetas de AeP Niños, un niño que iba a trabajar con una niña, que no eran amigos, sólo porque habían descubierto algo en sus temas que tenían en común y que ambos podrían agregar a sus portafolios, una niña que le pidió a su papá que le comprara dos pájaros para poder estudiarlos durante las vacaciones de verano y luego liberarlos, un grupo de niños de cinco años que nos preguntó cuál era nuestro tema –como si por derecho todos tuviéramos que "tener un tema." Pero principalmente nos sorprendieron los maestros que, desconcertados, admitieron que no habían visto algo así antes.

Nota

1 El artículo ha sido traducido por el Servicio de Traducción de la Facultad de Ciencias Humanas –UNLPam-Argentina (SERTRA).

Bibliografía

BONSER, F. G. (1921). "Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them" en *Teachers College Record* 22, 297-305.

BARROW, R. (1981). *The philosophy of schooling*. Sussex, Harvester.

EGAN, K. (2010). *Learning in depth: A simple innovation that can transform schooling*. Chicago, University of Chicago Press.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books.

GARDNER, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York, Simon & Schuster.

HELM, J.H. y KATZ, L.G. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York, Teachers College Press.

HIRST, P., BARROW, R., WHITE, P. (1993). *Beyond liberal education: Eassays in honor of Paul H. Hirst*. London, Routledge.

HIRST, P. (1974). *Knowledge and the curriculum*. London, Routledge & Kegan Paul.

HIRST, P. y PETERS, R. S. (1970). *The Logic of Education*. London, Routledge & Kegan Paul.

KATZ, L.G. y CHARD, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The Project Approach*. Norwood, NJ, Ablex Publishing.

KILPATRICK, T. H. (1918). "The Project Method" en *Teachers College Record* 19: 319-334.

KNOLL, M. (1995). "The Project Method: Its origin and international influence" en V. Lenhart y H. Röhrs (eds.) *Progressive education across the continents. A handbook*. New York, Lang, pp. 307-318.

Fecha de recepción: 15 de noviembre 2012
Primera evaluación: 15 de diciembre 2012
Segunda evaluación: 17 de diciembre 2012
Fecha de aceptación: 17 de febrero 2013