

Don Finkel

Dar clase con la boca cerrada

Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2008, 280 páginas

Jesús Ruiz-Huerta Carbonell

jesus.ruizhuerta@urjc.es

Departamento de Economía Aplicada II, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Rey Juan Carlos. Pº. de los Artilleros, s/n, 28032-Madrid, España.

Recibido: 29 de abril de 2009

Aceptado: 1 de junio de 2009

Resumen

Cualquier proceso de aprendizaje sólo es realmente eficaz cuando nos enfrentamos a problemas reales e intentamos resolverlos con esfuerzo. Se trata de una cuestión clave a la hora de organizar un curso universitario como los que debemos llevar a cabo los profesores de Economía o Hacienda Pública. El profesor Finkel propone en su libro diferentes e interesante métodos educativos con la finalidad de complementar o incluso sustituir la pura transmisión oral de conocimientos desde un agente activo (el profesor), que tiene la autoridad y el poder, a otros sujetos (los estudiantes) que, normalmente obtienen la formación universitaria de un modo pasivo y acrítico, sin poner en cuestión los métodos y los contenidos de la transmisión de conocimientos.

Palabras clave: educación, aprendizaje, enseñanza de la economía, métodos docentes.

Códigos JEL: A2, B4.

Hace un año, la Universidad de Valencia editaba la versión española de un libro publicado en Estados Unidos bajo el título “Teaching with your mouth shut”, editado en Estados Unidos en el año 2000 y dedicado a explicar una visión crítica de los sistemas de enseñanza tradicional, basados fundamentalmente en la transmisión oral de conocimientos y técnicas. La experiencia relatada por el profesor Finkel se enmarca en el ámbito de la enseñanza universitaria, lo que significa que los instrumentos y técnicas que propone podrían ser aplicados a las clases de economía o hacienda en licenciaturas universitarias¹.

El libro del profesor Finkel parte de un cuestionamiento intenso de la transmisión oral del conocimiento y de las clases convencionales en el mundo universitario. En su opinión, narrar no es la única ni la mejor manera de enseñar. Los profesores pensamos que tenemos que transmitir nuestros conocimientos acumulados de una manera clara y ordenada. Sin embargo, con mucha frecuencia, transmitimos ideas concatenadas sin distinguir verdades objetivables de mitos asumidos socialmente, con frecuencia de forma acrítica y, sobre todo, no estimulamos la reflexión de los alumnos y el proceso de aprendizaje a partir de sus propias experiencias.

Frente a la visión tradicional de transmitir los conocimientos básicos de nuestras disciplinas, hay otras opciones educativas muy diferentes. En realidad, a partir de nuestra propia experiencia sabemos que sólo cuando nos enfrentamos a verdaderos problemas e intentamos resolverlos cobra sentido el aprendizaje porque, con el paso del tiempo, sólo permanece aquello que nos ha preocupado, nos ha hecho pensar y nos ha motivado para buscar respuestas razonables.

¿Por qué ponemos tanto énfasis en la pura transmisión de información? ¿Qué capacidad de memoria tienen los estudiantes para conservar datos, referencias, citas que, frecuentemente, no les interesan demasiado? ¿Qué queda de la información suministrada o de los cursos recibidos después de tres o cinco años?

El autor de *Dar clase con la boca cerrada*, en un cierto punto (p. 40), propone cerrar el libro y reflexionar sobre los momentos en los que verdaderamente hemos aprendido algo que ha permanecido durante años. Debo reconocer que, cuando hice el ejercicio, apenas recordaba el impacto causado por algún profesor. Muchas veces he pensado que una vía para reconocer el valor de los profesores es su recuerdo. Es difícil acordarse de muchos docentes que nos dieron clase y, después de un tiempo dedicado a la enseñanza, uno aprecia especialmente que los estudiantes de años pasados le recuerden e incluso le paren en la calle para decírselo.

Cuando reflexioné sobre mis momentos de aprendizaje reales, mi conclusión resultó en cierto modo sorprendente. Recordé, la influencia de algunos buenos profesores, pero apenas podía encontrar contenidos verdaderamente aprendidos como alumno en las clases y que se mantuvieron a lo largo del tiempo. Tras unos minutos dedicados a la reflexión, comprendí que sólo había aprendido verdaderamente cuando preparaba las oposiciones para el acceso a la docencia o, sobre todo, cuando comencé a preparar clases y tenía que intentar responder a todas las preguntas que me pudieran formular mis estudiantes. Por eso me pareció de especial interés el contenido del libro del profesor Finkel.

Como el profesor Finkel señala, el gran profesor existe. Se cree lo que dice; le entusiasma y controla su materia; transmite entusiasmo; pregunta y responde con acierto; se convierte en un modelo para muchos. Sin ninguna duda, juega un papel importante en el proceso de formación y todos recordamos algunos casos que nos hicieron pensar, nos motivaron y fueron capaces de estimular nuestro aprendizaje. Es cierto que aquellos que dominaban sus materias, que se preocupaban por que los alumnos aprendieran, que ponían pasión en sus clases, eran capaces de dejar alguna huella en sus alumnos. Pero es mucho más difícil recordar lo que nos contaban, los contenidos de sus clases y sus explicaciones.

Una disciplina bien organizada y con un adecuado planteamiento metodológico, también puede jugar un papel importante en los procesos de aprendizaje. Pero tampoco una asignatura bien estructurada es capaz, por sí sola, de suscitar el interés indispensable para conservar sus principales contenidos, aunque es de justicia reconocer que uno puede ordenar mejor las cuestiones a las que se enfrenta cuando tuvo la fortuna de recibir una información adecuadamente articulada.

Es verdad también, y así se suele explicar, que los exámenes condicionan el tipo y la intensidad de los conocimientos adquiridos. Muchas pruebas sobre diferentes materias, en el marco de las carreras universitarias actuales, obligan a ejercicios de memorización en el corto plazo e invitan al olvido casi inmediato cuando cambiamos de registro.

Por todo ello, el problema del aprendizaje verdadero se convierte en un tema nuclear. En realidad, la enseñanza, también la universitaria, raramente plantea con rigor los objetivos que persigue. Existe muy poca reflexión sobre lo que hay que transmitir y la finalidad que persigue un curso universitario. Especialmente en la universidad, prima la tendencia a considerar que no importan tanto las cuestiones de formación como las de transmisión de conocimientos especializados.² Sin embargo, a mi juicio, se trata de una visión errada. Los procesos formativos no finalizan en un determinado grado educativo y, a la vista de la experiencia, completar la formación de los estudiantes universitarios es una obligación de los docentes, a menudo marginada o minusvalorada. Decía Ortega que las misiones de la universidad eran instruir, educar y formar a los estudiantes para el análisis crítico de la realidad social.

El libro que comentamos recoge en nueve grandes apartados las reflexiones del autor a partir de su experiencia y las técnicas utilizadas para conseguir su principal objetivo: buscar alternativas a una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos desde un agente activo (el profesor) con un considerable depósito de conocimientos, con autoridad y poder, a otros individuos (los estudiantes) que, normalmente, reciben las enseñanzas de manera pasiva y acrítica, sin cuestionar nada de lo que se les dice. Y la idea esencial de su planteamiento alternativo es que sólo tiene valor lo que aprendemos cuando nos enfrentamos a problemas e intentamos resolverlos, para lo que la información sólo juega un papel complementario y secundario.

Intentaré, a continuación, comentar de forma resumida algunos de los contenidos y sugerencias ofrecidos en el libro:

En el primer capítulo, que es la introducción en la que se intenta explicar el título del libro (*Dar clase con la boca cerrada*), NOS recuerda Finkel que el modelo natural de dar clases es “narrar”, en el sentido de contar “clara y cuidadosamente a los estudiantes algo que ellos desconocen previamente” (p.34). Como explica el autor, narrar es el método natural, porque es algo que hacemos frecuentemente en nuestra vida: contamos algo que nos ha pasado cuando nos comunicamos con otros, los padres enseñan a sus hijos principios y conocimientos a través de la transmisión oral, o es lo que ocurre normalmente en la escuela o los centros de enseñanza. Como el propio autor reconoce, parece complicado vivir en un mundo en el que la narración no sea un elemento central de nuestra vida.

En el ámbito educativo, la narración implica habitualmente la transmisión de los conocimientos al papel y el examen como instrumento de confirmación y control de que se ha producido dicha transmisión. Y normalmente, el resultado es positivo, porque muchos alumnos mostrarán conocimientos suficientes y serán calificados positivamente. Pero, ¿qué pasa con esos conocimientos cinco años después? ¿Qué queda del saber acumulado? En realidad, hoy existe un acuerdo mayoritario en el sentido de reconocer el limitado valor de las clases magistrales y las conferencias. Como menciona el propio autor, en un informe de 1972, se señalaba que las clases magistrales no resultan efectivas, incluso para comunicar hechos, porque los estudiantes no suelen atender durante todo el tiempo de exposición, y cuando lo hacen, pueden distorsionar los contenidos.³

De manera más simple, como afirma el propio Finkel, narrar es sencillamente ineficaz para enseñar las cosas que nos parecen más importantes, aunque sea el instrumento mayoritario empleado para enseñar, aún en nuestros días, lo que no lo valida como expresión de la “buena docencia” que podría formularse como “la creación de la circunstancias

apropiadas que conducen al aprendizaje relevante de otros”. De esa manera, el autor pone el énfasis en el aprendizaje como factor clave de la educación, por encima de la enseñanza. Y, adicionalmente, el término “circunstancias” alude al entorno en el que se desarrolla el aprendizaje. Sin duda, hablar a los estudiantes es una forma de crear un entorno para el aprendizaje, pero no es el único, ni seguramente el mejor.

Con la expresión “dar clase con la boca cerrada” lo que nos propone el libro es que existen otras formas de enseñar además de las tradicionales, que van más allá de lo que puede ofrecer un profesor excelente en el modelo convencional de enseñanza.

Una primera opción es analizar lo mejor que pueden ofrecer los libros para el fin perseguido. En esa dirección el autor sugiere que es bueno “dejar que hablen los libros”. Para ello, es esencial saber elegir bien, para lograr captar la atención de los estudiantes y estimular la búsqueda de respuestas a los problemas presentes en los libros. En ese sentido, habla Finkel de la utilidad de los enigmas, las paradojas y las parábolas. Especialmente estas últimas son útiles porque suele tratarse de relatos breves que presentan personas concretas actuando en situaciones concretas, transmiten una impresión de profundidad y son normalmente opacas, lo que significa facilidad de acceso, interés e invitación a la reflexión.

Frente a la narración convencional, la parábola, nos recuerda el autor, 1) no enseña narrando, sino que propone un problema atractivo e invita a resolverlo; 2) los estudiantes no aprenden escuchando, sino enfrentándose al problema; y 3) muy posiblemente, el profesor no enseñará narrando, no tendrá que explicar el significado de la parábola a los estudiantes (p. 52).

En cierto modo, los grandes libros, los que han servido como vehículos reales de transmisión de conocimientos, tienen características similares a las de las parábolas: suelen ser claros y atractivos, tienen hondura y son opacos, en el sentido de precisar de dedicación para ser comprendidos. Así ocurre con grandes obras de la literatura como la Iliada (a la que el autor dedica un conjunto muy interesante de reflexiones y propuestas), los hermanos Karamazov, Edipo rey o Julio Cesar, algunas de las propuestas de Finkel. Algo similar ocurre, a mi juicio, con otros muchos libros contemporáneos, tanto en el ámbito de la literatura como en el de las ciencias sociales como la economía.⁴

Para que el libro desempeñe el papel que le corresponde, el profesor tiene la responsabilidad de elegir la obra adecuada, conseguir que los estudiantes lo lean y que lo lean bien, de modo que “se descubran a ellos mismos ante el libro y trabajando para descubrir su significado”.

El siguiente paso que propone el libro de Finkel es “Dejar que hablen los estudiantes”. Los materiales disponibles deben ser utilizados de la mejor manera posible por parte de los estudiantes y, desde esta perspectiva, es fundamental que ellos tengan el mayor protagonismo. Para facilitar dicho protagonismo existen distintas técnicas e instrumentos que persiguen la *indagación conjunta* de los estudiantes, una vez determinado el objeto de la misma, porque de lo que se trata es de indagar, buscar respuestas a los problemas, como el hilo conductor esencial para promover el aprendizaje.

La vía más frecuente para hacer posible que hablen los estudiantes es el seminario, y entre las diversas alternativas, Finkel se concentra en el seminario abierto,⁵ que debe reunir, desde su punto de vista, tres características básicas: el objetivo debe ser que los estudiantes profundicen en la comprensión de algo que ya han examinado previamente; el resultado no

debe estar predeterminado, y el profesor o la profesora deben evitar interferir en el trabajo de indagación de sus estudiantes, porque son ellos los protagonistas del proceso. Detrás de esa apuesta, existe la convicción de que el conocimiento y el proceso de aprendizaje no descansan en una “autoridad”, sea ésta del signo que sea, sino en nuestra propia mente. De ahí la enorme relevancia que tiene el proceso de indagación.

Nos recuerda el autor que “los profesores que eligen llevar a cabo seminarios abiertos no tienen más remedio que aprender a tolerar lo imprevisible” (p. 89); no sólo se considera que ese resultado no es un inconveniente sino que, por el contrario, debe entenderse como un objetivo del seminario abierto, al que no se debe renunciar.

¿Cuál ha de ser el papel del profesor en ese contexto? La opinión de Finkel es que los docentes deben estar preparados para aportar lo mejor de sí mismos y conseguir los objetivos marcados. En ese sentido, se proponen cinco funciones básicas para los docentes: actuar como “faros”, para evitar que se pierdan los comentarios y las aportaciones de mayor interés; formular preguntas útiles para lo que se está planteando el grupo; ayudar a la clase, manteniéndola centrada y productiva; conseguir que la conversación transcurra ordenadamente; y, en su caso, resumir resultados claves de la discusión.

Que hablen los libros y que hablen los estudiantes son, a juicio de Finkel, dos caras de la misma moneda: la probabilidad de que los estudiantes se centren y valoren la calidad de un libro aumenta de forma exponencial si tienen la oportunidad de discutir regularmente sobre el mismo con sus compañeros y en presencia de una profesora “contenida” (p.94).

Hay otros procedimientos para estimular el aprendizaje a través de la indagación en el entorno del seminario, como las presentaciones formales de los resultados de la indagación individual, los grupos de estudio fuera de clase para facilitar la comprensión de los materiales, para escribir o para preparar exámenes, los grupos previos al seminario o incluso las conversaciones informales fuera de clase.

En el siguiente capítulo, “Vamos a indagar juntos”, el profesor Finkel propone el método de indagación como el mejor procedimiento de organizar una asignatura. El punto de partida es aclarar el interés o el valor de una materia o de una asignatura a los estudiantes. En ese sentido, el autor menciona a Rousseau: “El interés inmediato; ése es el gran promotor, el único que conduce seguro y adelante” (p. 104) y el sistema de enseñanza tradicional, basado en asignaturas generales y convencionales no responde normalmente a los intereses, los deseos o las necesidades de los alumnos. Finkel plantea que una asignatura fundamentada en la indagación no se centra en el contenido de una disciplina tradicional, sino en un problema o una pregunta estimulante.

En ese sentido, más que un curso convencional de Microeconomía, por ejemplo, puede tener sentido una disciplina que podría titularse “Ecología política”, si el objetivo fuera responder a la pregunta de cómo reconciliar la prosperidad económica y la protección del medio ambiente, para lo que se necesitarán instrumentos procedentes de la economía, pero también de la biología.

En todo caso, no se puede organizar una alternativa docente como la planteada sin que los profesores asuman una serie de tareas exigentes: primero, deben organizar la indagación (materiales, grupos de trabajo, seminarios..); además, utilizar el propio análisis para ayudar a los estudiantes a entender el material y desarrollar las competencias necesarias (“aprender a

escribir escribiendo sobre Platón”); es necesario por otro lado llevar a cabo la tarea de evaluación individualizada de los estudiantes en sus exposiciones y ensayos, intentando tener en cuenta elementos como la claridad, coherencia, inteligencia, fuerza de la argumentación y capacidad de suscitar interés; y, desde luego, es indispensable que los profesores participen en la indagación que se propone.

La enseñanza que se organiza a partir de problemas es, por naturaleza, interdisciplinar, sin que eso signifique una mayor amplitud respecto a la perspectiva disciplinar, ni que importe tanto determinar las fronteras entre unas y otras disciplinas.⁶ Lo que verdaderamente importa es buscar respuestas a preguntas relevantes que han concitado el interés de los estudiantes. Por eso, también puede resultar natural en este planteamiento una enseñanza colegiada, en la que puedan participar distintos especialistas.

“Hablar con la boca cerrada: el arte de escribir”, es el siguiente capítulo del libro que comentamos. Ahora se trata de “enseñar con la escritura” pero manteniendo la boca cerrada. Frente a las críticas de Sócrates (“quienes escriben sólo ofrecen una apariencia de sabiduría, no son sabios de verdad”) o Platón (“un texto escrito sirve sólo como recordatorio de lo que el lector ya sabe”), Finkel estima que la escritura puede ser un instrumento eficaz para facilitar el aprendizaje, pues los estudiantes pueden seguir el discurso a su propio ritmo, detenerse y pensar, releer algunas partes o el trabajo completo, o tomar distancia respecto al autor del trabajo. Eso les permitirá comprender mejor lo que se dice y formular las respuestas de forma más sencilla.

Pero por otra parte, como con frecuencia nos ocurre a los que trabajamos en la enseñanza universitaria, la escritura nos permite establecer nuevas líneas de comunicación con los estudiantes, normalmente muy apreciadas por ellos. Las evaluaciones que ponen el acento en la ilustración de los textos de los ensayos son una vía muy adecuada de conexión y de evaluación. Finkel sugiere sustituir la “corrección de trabajos” por “escribir cartas a mis estudiantes” (p. 136). Aún reconociendo el coste de las evaluaciones de trabajo para los profesores,⁸ el autor explica su experiencia personal y considera gratificante la tarea de escribir cartas personales, en las que manifiesta que se toma en serio sus trabajos y recibe en consecuencia la aprobación de ellos.

Por otra parte, puede también ser útil transformar lecciones magistrales en textos escritos.⁹ De esta manera, a través de la preparación de ensayos para los estudiantes, la profesora demuestra que está comprometida con y contribuye positivamente a la indagación, además de proporcionar un buen ejemplo de trabajo escrito para los estudiantes.

La última sugerencia en relación con la escritura es la formación de una comunidad de escritores, en la que se produzcan interacciones entre alumnos y profesores y de los alumnos entre ellos¹⁰, siempre que comprendan que escribir ensayos es un proceso de indagación intelectual y que, a diferencia de la tendencia dominante en nuestros medios, empiecen por formularse una pregunta antes de ponerse a escribir una tesis. En esa dirección, los estudiantes podrán entender las dos fases de la escritura: la del descubrimiento (¿Qué pregunta quiero responder?) y la de la comunicación (¿cómo persuadir a mis posibles lectores de la solidez de la argumentación?).

Una técnica interesante para aplicar estos criterios consiste en incentivar las lecturas cruzadas de los trabajos, de modo que el proceso estándar de evaluación se complete con las valoraciones de los compañeros, a partir de reglas y criterios claros y asumidos por todos.

Finkel titula el capítulo siguiente, “Experiencias que enseñan: crear esquemas para el aprendizaje”. En él se propone utilizar los llamados “talleres conceptuales” como otra modalidad de clase con la boca cerrada. Ahora el profesor debe plantear problemas directos y centrados e invitar a los estudiantes a trabajar sobre ellos en grupos pequeños. El valor del grupo pequeño es que allí es más fácil verbalizar los propios pensamientos y forzarse a hablar y actuar en consecuencia. Dar voz a las ideas es el mejor camino para poder saber lo que se piensa. Además, la presencia de otros supone un enriquecimiento de las propias ideas, la posibilidad de generar otras nuevas, no concebidas en la reflexión individual previa, y puede ser un factor adicional de motivación.

Desde la óptica de la profesora, el objetivo es preparar cuidadosamente una serie de preguntas concatenadas que permitan el crecimiento de la indagación compartida y el avance del grupo, así como un conjunto de reglas claras e instrucciones para hacer progresar el trabajo. Adicionalmente, es fundamental que la profesora esté disponible en la sala cuando los estudiantes están trabajando en sus preguntas.

Los talleres conceptuales juegan un papel clave para fortalecer el aprendizaje y no deben ser, a juicio del autor, objeto de evaluación. En ellos se trata, sobre todo, de estimular la participación, la verbalización de ideas y la creación intelectual a partir de preguntas bien diseñadas. En un taller conceptual, el profesor deja de ser el centro para que lo ocupen los materiales; se puede explotar al máximo el potencial de aprendizaje del grupo y permite de una forma sencilla que la profesora conozca el nivel de comprensión que alcanzan sus estudiantes.

El diseño de una experiencia como los talleres conceptuales exige tres tipos de conocimientos imprescindibles a los profesores: el conocimiento profundo de la materia de estudio; saber cómo organizar de manera adecuada dicha materia; y conocer las fortalezas y debilidades de sus alumnos.

El apartado siguiente propone una estrategia más radical: “Negarse a “dar clase”: separar poder y autoridad en el aula”. Una técnica aplicada en ocasiones consiste en proponer algunas clases sin dirección. Los estudiantes, propone el profesor, establecerán su propia agenda, una vez repartido el material que será objeto de atención a lo largo de las próximas semanas. En este caso, el profesor rehúsa gobernar a los estudiantes en su indagación porque quiere que los estudiantes aprendan a gobernarse por sí mismos (p. 195).

De algún modo, la propuesta implica una posición radical sobre la democracia y sobre la enseñanza democrática. Lo que hace un profesor que actúa de tal manera es fortalecer la toma de decisiones de sus alumnos o, como expresa Finkel, ceder una parte de su poder a los estudiantes, aunque conservando toda su autoridad. Esta cesión de poder es un elemento esencial de la práctica democrática y se basa en la idea de que la indagación en sí misma es inherentemente democrática.

¿Qué razones pueden justificar esta estrategia? Se parte de la idea de que los poderes intelectuales propios pueden ofrecer resultados fiables y, en ese sentido, se confía en la capacidad individual o colectiva de los estudiantes; por otro lado, la profesora puede pretender facilitar la comprensión a sus estudiantes de lo que es una sociedad democrática a partir de una experiencia directa; por último, la profesora puede estar especialmente interesada en promover la independencia mental de sus alumnos, la confianza en sí mismos, la autonomía, el sentido de responsabilidad o la capacidad para trabajar de forma provechosa en beneficio del grupo. Probablemente la idea fundamental que subyace es que “el único sistema educativo legítimo

para la democracia es la democracia” (p. 198) y para facilitararlo es preciso acabar con la proclividad que tenemos a la generación y el mantenimiento de relaciones de dependencia, a hacer descansar nuestras decisiones en otros. El punto final de este desarrollo es que el grupo sea capaz de seguir con su trabajo sin la presencia del profesor.

Además de las experiencias ya analizadas de los seminarios abiertos y los talleres conceptuales, otras muchas estrategias educativas se han formulado para promover la participación democrática mediante la enseñanza. Un caso tal vez extremo sea la experiencia de Summerhill, dedicada a conseguir una escuela verdaderamente democrática¹¹. Otro ejemplo es la utilización de los *grupos auto reflexivos* a través de los que se pretende entender la dinámica de un grupo pequeño, aprender a ser participantes y, al mismo tiempo, observadores de lo que ocurre en el grupo, comprender los problemas de transferencia (en el sentido psicoanalítico) que se plantean en el grupo y lo que significa que la figura de la autoridad se niegue a cumplir el papel que supuestamente le corresponde. Supone también una práctica docente interesante y creativa.

Debe recordarse, no obstante, que ese desplazamiento de poder, ese cambio del rol adjudicado tradicionalmente al profesor no significa en absoluto una dejación de responsabilidad. Aunque el profesor ceda una parte de su poder, no puede ceder su autoridad, sin la que no podría ser profesor. Autoridad que, como nos recuerda Finkel, tiene una vertiente personal y otra institucional.

El penúltimo capítulo del libro se dedica a la enseñanza compartida: “Dar clase con un colega”. Se trata de una cuestión de gran interés y muy poco considerada en nuestro medio universitario. ¿Por qué pueden estar motivados dos profesores para compartir una clase? La razón es clara: porque tienen un interés común, porque no tienen por qué coincidir en todo en relación con la materia de conocimiento y porque piensan que pueden aprender uno de otro.

La propuesta debe entenderse como complementaria a las sugerencias educativas anteriores y no como alternativa. Se mantienen, en consecuencia, los valores que esperamos obtener de unas clases dadas con la boca cerrada¹². Pero ahora, los estudiantes pueden oír y ver cómo actúan dos profesores con criterios que pueden diferir y sobre los que los propios alumnos deberán tomar partido cuando se planteen las discrepancias.

Para que este tipo de experiencia funcione es preciso que se den una serie de circunstancias: los dos profesores deben ser iguales, en el sentido de que se respeten y se sientan de un nivel intelectual semejante; deben ser también diferentes, por lo que respecta a la visión discrepante de la materia que comparten y al interés por conocer los argumentos diferentes; deben actuar más como colegas intelectuales que como profesores; la asignatura que comparten debe estar centrada en la indagación, una indagación sobre un tema de interés común; y, por último, deben pensar sobre sus estudiantes de una forma nueva.

Como es obvio, la clase colegiada carecería de sentido si no se invitara a los estudiantes a participar en condiciones de igualdad como miembros del proceso de indagación y controladores de esta técnica educativa. En todo caso, la clase colegiada no significa la pérdida de autoridad de los profesores. Ellos siguen conservándola, pero la duplicación de la autoridad también supone descentralizarla, lo que ayuda a los estudiantes a distinguirla del poder (p. 238).

En la parte final del libro, “Conclusión: proporcionar experiencia, provocar reflexión”, se nos propone el conjunto sistemático de las ideas y argumentos manejados a lo largo de los

diferentes capítulos, ofreciéndose además, en un apéndice, una muestra posible de aplicación de los contenidos defendidos.

En el *Emilio*, el libro de Rousseau publicado en 1762, nos recuerda Finkel un antecedente a una parte esencial de su propuesta: “No deis a vuestro alumno ninguna especie de lección verbal; él sólo debe recibirlas de la experiencia”. Es el punto nuclear de su posición a favor de otras técnicas de aprendizaje que vayan más allá de la narración. En la misma dirección, menciona los trabajos de Dewey, la necesidad de diferenciar la inteligencia (la que organiza nuestra experiencia) del pensamiento (el medio de reflexionar sobre la experiencia para modificar nuestra inteligencia); y, sobre todo, su proposición contundente: “Ningún pensamiento, ninguna idea pueden ser transmitidos como ideas de una persona a otra... La comunicación puede estimular a la otra persona para comprender por sí misma el asunto e imaginar una idea similar. Pero lo que obtiene *directamente* no puede ser una idea. Sólo esforzándose de primera mano con las condiciones del problema, buscando y encontrando su propia solución, esa persona logrará pensar” (p. 245).

De manera más clara, el propio Dewey (en 1916) expresa la idea de que pensar constituye el método de una experiencia educativa, cuyas características, idénticas a la reflexión son: que el alumno se enfrente a una verdadera situación de experiencia; que en esa situación se desarrolle un problema auténtico como estímulo para pensar; que el alumno disponga de la información y pueda hacer las observaciones necesarias para abordarlo; que proponga soluciones que él mismo deberá desarrollar ordenadamente; por último, que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas mediante su aplicación.

Las reflexiones de Dewey realizadas al principio del siglo XX coinciden en gran medida con las propuestas del libro de Finkel en relación con las *limitaciones de la narración* como técnica educativa; la experiencia y la *riqueza de la lectura*, como experiencia directa y pretexto para lo que el autor llama la experiencia reflexiva; *los procesos de discusión* en las clases como instrumentos de reflexión y aprendizaje compartido; *la indagación* a partir de materiales cuidadosamente seleccionados; *la escritura*, como medio de aprendizaje y de comunicación con los compañeros y con el profesor y como instrumento de evaluación modificado; *las experiencias diseñadas* por medio de los talleres conceptuales y el desarrollo sistemático de preguntas concatenadas; la experiencia política de repartir el poder o *ceder el liderazgo* manteniendo la autoridad, como una experiencia novedosa y desequilibradora; y *la enseñanza colegiada* con invitación a la participación y sin renunciar al principio de indagación.

En definitiva, volviendo a Dewey, “la educación no es un asunto de narrar y ser narrado, sino un proceso activo y constructivo, un principio tan violado en la práctica como reconocido en la teoría.” Esto, que conecta claramente con los argumentos manejados en la primera parte del libro, no implica desacreditar al buen profesor que da clases magistrales, sino tan sólo un intento de poner el acento en otro tipo de “profesores” y técnicas educativas. Las dos razones por las que, a juicio de Finkel, son ineficaces las clases magistrales para producir un aprendizaje relevante son que los profesores que dan estas clases normalmente presuponen experiencia en sus estudiantes, algo que no suele ocurrir; y que en la clase magistral la reflexión la lleva a cabo el profesor y no el estudiante. Y como se reitera a lo largo del libro, sólo se puede reflexionar desde uno mismo y nadie puede hacerlo por nosotros. Eso no quiere decir, obviamente, que bajo ciertas condiciones, las clases magistrales no puedan ser útiles para los estudiantes.

Por último, Finkel expone una aparente contradicción en su línea argumental a la que intenta dar respuesta: Un libro como éste, ¿No es una forma de narración? y ¿no se ha defendido que narrar es ineficaz? La respuesta del autor es clara y creíble: “No he escrito este libro esperando que una simple lectura de él conduzca a muchas personas a cambiar la forma en que enseñan. He escrito este libro para plantear preguntas, ampliar horizontes y para estimular la reflexión sobre las concepciones apreciadas en nuestra cultura de lo que son “grandes profesores” y “magnífica docencia”. Espero proporcionar una base nueva en la que padres, ciudadanos, líderes públicos, profesores, administradores y estudiantes comprometidos puedan acceder por sí mismos a criticar imaginativamente lo que está ocurriendo en nuestros institutos y facultades, y lo que *no* está ocurriendo en ellos” (p. 258).

Creo que se trata de un programa educativo alternativo y de gran interés que merecería nuestra reflexión sobre lo que hacemos en nuestra actividad docente¹³. Aún reconociendo las restricciones de un curso universitario de Economía Pública o Hacienda, y la necesidad de disponer de buenos materiales y de técnicas e instrumentos fundamentales en buena parte de las explicaciones, muchas de las preguntas planteadas en el libro de Don Finkel tienen sentido en nuestra práctica docente y al menos algunas de las técnicas propuestas son perfectamente adaptables a nuestro ámbito. No es tan difícil seleccionar textos relevantes y motivadores, invitar a la discusión o promover la indagación como método de aprendizaje¹⁴.

Desde otro punto de vista, lo que merecería una reflexión complementaria, la incorporación creciente de la enseñanza *on-line* y semi presencial es otro incentivo a la revisión y reformulación de las técnicas de aprendizaje¹⁵. A partir de mi propia experiencia, creo que en este campo podrían introducirse buena parte de las sugerencias contenidas en el libro de Finkel. Puede facilitar la comunicación individual, la discusión en grupo, la limitación del papel del profesor y la mejora de las técnicas de evaluación.

Notas

¹ La Universidad de Valencia ha publicado otros libros sobre enseñanza universitaria como los de K. Bain (2005) y A. Ariño (2006). Puede verse una reseña del libro de Bain en Monasterio (2006).

² Un ejemplo interesante de la visión que considera que la universidad no es una institución dedicada primordialmente a la formación o a la educación es la decisión tomada por el gobierno, hace más de un año, de separar la enseñanza universitaria del resto de los niveles educativos y asignarla al nuevo ministerio de Ciencia y Tecnología. Afortunadamente, la última remodelación del gabinete ha vuelto a ubicar la enseñanza universitaria en el seno del Ministerio de Educación.

³ En una de sus novelas, *En los reinos de Taijfa*, el escritor J. Goytisolo, era aún más contundente al referirse a las conferencias y a la enseñanza en la universidad: “La conferencia es un medio ineficacísimo de difundir cultura. Pasó de moda con la invención de la imprenta. Subsiste sólo en nuestras universidades, en sus imitadores y en alguna que otra institución retrógrada... En vez de hablar, ¿por qué no reparte sencillamente copias impresas a los estudiantes? Sí, lo sé. Porque no las leerían. ¡Excelente institución la que se ve obligada a resolver los problemas con trucos de teatro!”.

⁴ Estimular la lectura entre los estudiantes en nuestros días es muy difícil, como es bien sabido por los profesores universitarios. Por eso, es imprescindible seleccionar libros o ensayos atractivos, capaces de captar la atención de los estudiantes.

⁵ Otras alternativas son el seminario formal, en el que los estudiantes presentan artículos formales a sus compañeros y reciben preguntas y críticas, y el seminario “socrático”, en el que un profesor conduce a sus estudiantes hacia un objetivo a través de preguntas programadas (p. 78).

⁶ Una perspectiva interdisciplinar no debe entenderse como una propuesta evanescente o poco rigurosa. Para garantizar una adecuada visión interdisciplinar es esencial que se manejen con soltura las principales técnicas y conocimientos de las disciplinas convencionales.

⁷ El autor nos recuerda, sin embargo, que “Los diálogos” de Platón, más que obras escritas en sí mismas, pudieron ser ejercicios de aprendizaje diseñados para los estudiantes de su Academia. (p. 133)

⁸ Los viejos profesores universitarios decían que las correcciones de exámenes eran el mayor “coste” de la actividad docente o “la enfermedad profesional” de los profesores. Como es obvio, las propuestas de Finkel son

inviabiles en un contexto de enseñanzas universitarias masificadas, en las que las relaciones individualizadas con los alumnos no son normalmente posibles o son muy difíciles.

⁹ Finkel explica aquí con cuidado la utilidad de la lección magistral, siempre que se entienda como una vía complementaria en las tareas de aprendizaje y nos recuerda los propósitos de las charlas formales: ayudar a los estudiantes a organizar una gran cantidad de conocimientos, generar interés en un área nueva, constituir una forma de conversar o polemizar con un colega delante de los estudiantes, o permitir que el profesor dé su propia interpretación de los materiales.

¹⁰ Esta propuesta encaja de manera muy natural con las formaciones de los Blogs en la red. Se trata de un instrumento de gran utilidad para llevar a cabo diversas técnicas educativas en la dirección defendida por Finkel.

¹¹ Se trata de una propuesta lanzada en el Reino Unido en los años sesenta del pasado siglo con un enfoque intensamente participativo. Neill, A.S. (1960).

¹² Como explica el mismo autor, a pesar de la existencia de exposiciones abiertas, se trata de una experiencia de clase con boca cerrada porque al abrir la discusión a los estudiantes y obligarles a posicionarse por sí mismos frente a dos alternativas, “las dos voces que narran se anulan la una a la otra” (p.237).

¹³ Máxime en un contexto de renovación educativa como el que se propone en nuestros días, en el contexto del llamado Proceso de Bolonia.

¹⁴ Todos hemos utilizado esos textos para iniciar un debate, promover una reflexión o plantear ejercicios de evaluación. Como una muestra puntual, citaría el libro de Heilbroner, el de J.L. Sampedro o un artículo antiguo que utilizamos en experiencias docentes anteriores, de D. Seers (1972)

¹⁵ Recientemente se recogía en la prensa una reflexión interesante sobre la pérdida del monopolio del conocimiento por parte de la universidad, como consecuencia de los cambios tecnológicos. Ver I. Tubella (2009)

REFERENCIAS

Ariño, A. (2006). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Bligh, D. A. (1972). *What's the Use of Lectures?* Harmondsworth: Penguin.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata. (Trad. del libro de 1916)

Goytisolo, J. (1986). *En los reinos de Taifa*. Madrid: Alianza Editorial.

Heilbroner, R.L. (1972): *Vida y doctrina de los grandes economistas*. Madrid: Aguilar.

Monasterio, C. (2006): “Recensión de ‘Lo que hacen los mejores profesores universitarios’ de Ken Bain”, *e-pública*, 1: 66-69

Neill, A. S. (2002): *Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trad. del libro de 1960)

Sampedro, J.L. (1975): *Las fuerzas económicas de nuestro tiempo*. Madrid: Ediciones Guadarrama.

Seers, D. (1972): “What are we trying to measure?”, *Journal of Development Studies*, 8 (1): 21-36.

Tubella, I. (2009): *La universidad en tiempos de “El nombre de la rosa”*. *El País*, lunes 22 de junio de 2009.

Abstract

Only when we face up to real problems and make every effort to resolve them, is it possible for an effective apprenticeship process to come about. This is a key point to organize a standard university course, like the ones that we, as teachers on Public Economics, have to give. Professor Finkel puts forward different and interesting educational methods in his book in order to either complement or replace the pure oral transmission of accumulated knowledge from an active agent (the teacher) having authority and power to other people (the students) who usually undergo their university training in a passive, non-critical way, without questioning either the method or the contents of the knowledge transmission process.

Keywords: education, learning, economics teaching, educational methods.

JEL Codes: A2, B4.