

©Wiggins, G. (nov. 1989). “La futilidad de intentar enseñar todo lo importante” (“The Futility of Trying to Teach Everything of Importance”), *Educational Leadership* 47 (3), págs. 44-59, reproducido con autorización.

La Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículo (ASCD en su sigla en inglés) es una comunidad de educadores de todo el mundo que aboga por la aplicación de políticas acertadas y la circulación de información sobre las prácticas más eficaces a fin de lograr mejores resultados en el proceso de aprendizaje. Para obtener más información, visite el sitio Web de la ASCD, www.ascd.org.

Grant Wiggins

La futilidad de intentar enseñar todo lo importante

No hay manera de que los alumnos puedan aprender todo lo que es importante antes de terminar la escuela, pero sí podemos inculcarles el deseo de seguir haciendo preguntas durante toda su vida.

Nuestro objetivo debe ser cultivar en los alumnos el gusto por la investigación, ya sea en forma individual observando un radiómetro o en grupo al seguir el vuelo de un halcón. Sin embargo, para lograrlo, tanto profesores como alumnos deben contar con la libertad intelectual necesaria para dejarse llevar por sus propias preguntas.

El objetivo de la educación preuniversitaria no es eliminar la ignorancia. La percepción de que todas las cosas importantes se pueden *aprender* —a diferencia de *enseñar*— reflexivamente antes de terminar la escuela secundaria es un espejismo. Quienes sostienen que el propósito de la educación escolar es ilustrar a los alumnos sobre todas las asignaturas importantes están condenados a toparse con la futilidad que confrontaba Sísifo: la roca de los llamados “contenidos esenciales” no puede más que despeñarse cuesta abajo por la (creciente) montaña del conocimiento.

Hay muchísimas cosas que los alumnos deberían saber pero no saben. Yo también me he desalentado al descubrir que algunos estudiantes no saben dónde está México ni pueden interpretar un horario, y no pretendamos que sean capaces de resolver un problema algebraico de dos variables. ¡Pero qué fácil es olvidar nuestra anterior y actual ignorancia!¹ No nos cuesta nada indignarnos cuando un alumno no sabe lo que *nosotros* sabemos. Sin embargo, en algún lugar de este mundo tan especializado habrá un adulto que, pese a haber recibido una buena educación, tampoco lo sabe ni lo considera esencial.

Desde una perspectiva medieval del currículo

Lo que resulta irónico del escándalo suscitado por el nivel de ignorancia de los alumnos es que nunca se investigan correctamente las *causas* que la generan. A fin de poder comprender esas causas, sólo debemos remitirnos a un libro de texto. La enseñanza se ha reducido al equivalente escrito de los miniespacios informativos de los noticieros televisivos, debido en parte a que muchos grupos ejercen considerable presión para incluir las ideas que *ellos* avalan. Por otro lado, gran parte de lo que pugnan por enseñar *se enseña* actualmente. El problema es que no se aprende, y no es

fácil lograr que se aprenda, debido a la naturaleza inerte y voluble del texto. Sólo es posible reducir los contenidos a miniespacios informativos cuando los responsables de ejercer presión para incidir sobre el currículo (sumados a una cantidad preocupante de educadores) creen que el aprendizaje sobreviene meramente al oír o ver la “verdad”. En realidad, el problema de la ignorancia de los alumnos radica entonces en que *los adultos* ignoran cómo se alcanza una comprensión reflexiva y duradera.

Se debe aclarar de una vez por todas el ineludible dilema enclavado en el seno del currículo y la educación: o bien la tarea de enseñar todo lo importante reduce los contenidos a verbalismos o listas triviales y olvidables, o bien la educación escolar constituye una etapa de aprendizaje *necesariamente* incompleta en el marco de la cual el concepto de “preparación” representa algo tan humilde como aprender a hacer y a saber bien unas pocas cosas importantes mientras se excluyen muchas otras de gran importancia. La resolución de este dilema depende de permitirles a los alumnos que sepan de su propia ignorancia, que tomen posesión de los recursos disponibles para mitigarla un poco, y que disfruten del proceso de aprender para que así prosigan en la búsqueda del conocimiento durante toda su vida.

Una educación auténtica implicará entonces el desarrollo de *hábitos de pensamiento y altos estándares de destreza* que serán necesarios en vista de nuestra (inevitable) ignorancia. Mientras no aceptemos la percepción a veces trágica y a veces cómica de que, *por definición*, los alumnos al final de su etapa escolar no contarán con todas las herramientas necesarias para enfrentar las exigencias de sus vidas profesionales e intelectuales, seguiremos educándolos incorrectamente. De este modo, la tarea de elaborar el currículo podría por fin librarse de la farsa de la típica secuenciación de contenidos por la cual se da por sentado que un esquema lógico de la totalidad de los conocimientos refrendados por los adultos se puede trasladar y estructurar en forma de lecciones completas, o que un hecho o teoría de los cuales se habló una vez en octavo grado como una verdad de Perogrullo se pueden llegar a recordar y emplear perspicazmente tres años más tarde.

En realidad, el problema de la ignorancia de los alumnos radica en que *los adultos* ignoran cómo se alcanza una comprensión reflexiva y duradera.

Nuestros intentos de eludir el dilema en cuestión dejan entrever nuestra ingenuidad o nuestro *hubris*, un elemento tan esencial en los mitos griegos como el de Sísifo. Dado que es necesario recortar el currículo, los críticos se repliegan hacia ideologías rígidas para asegurarse de que sea el canon *de los otros* el que sufra recortes. Los tradicionalistas reclaman una alfabetización cultural completa; los vanguardistas sacralizan la “reflexión” y la multiplicidad de puntos de vista. Los unos se consideran guardianes del rigor, los estándares y los conocimientos disciplinarios; los otros consideran que esa postura es elitista, obtusamente pedante, desdeñosa de los conocimientos no tradicionales y de la epistemología moderna. Lamentablemente, de alguna manera la “alfabetización” siempre queda reducida a la memorización de listas o a la hegemonía cultural, al tiempo que la “perspectiva” termina siendo exclusivamente la propia, revelando así un marcado egocentrismo.

En definitiva, ambas posturas terminan cometiendo el mismo error. Ya sea en el afán de “cubrir contenidos” o al emplear los hechos como materia prima para desarrollar un conjunto impreciso de destrezas denominadas “pensamiento crítico”, ambas

corrientes irónicamente reducen los conocimientos esenciales a un trivial concurso de preguntas y respuestas. En *ninguno* de los dos casos los alumnos llegan a comprender que algunas ideas son sin duda más importantes que otras. En *ninguno* de los dos casos los alumnos son capaces de ver por sí mismos, como consecuencia directa del trabajo realizado en la escuela, que algunas destrezas e ideas representan hitos de tal magnitud que conocerlas nos obliga a cambiar nuestros propios paradigmas. Por el contrario, la típica lección cobra importancia sólo porque el profesor así lo dice. Lo que es aún peor, la afirmación “Esto es importante” a menudo se reduce a “Hay que tomar apuntes porque esto va incluido en la prueba”.

Adherirse al mito de que todo lo importante se puede aprender en forma didáctica equivale a adoptar una perspectiva pre-moderna del aprendizaje. La comparación peyorativa de la escuela con una fábrica sólo podría haberse arraigado en una cultura que ya consideraba que el camino al conocimiento consistía en absorber hechos pasivamente. La percepción de que el aprendizaje es el resultado de una reflexión acerca de un conjunto de conocimientos que no implica un proceso activo ni problemático constituye la secuela persistente de una tradición medieval estática y sectaria. Esta postura sostiene que el componente fundamental de la educación es “la verdad”, que hay un número limitado de verdades esenciales, que existe una doctrina y un texto sagrado que detallan formas autorizadas y eficaces de explicar todos los fenómenos, que las formas de conocimiento no son empíricas sino que la comprensión es eminentemente pasiva y depende de la verdad palmaria de la doctrina o de su contemplación. El método de exposición —alguna vez necesario en un mundo donde el acceso a los libros no era fácil— sobrevive como principal enfoque a pesar de los avances tecnológicos y la reconocida existencia de diferentes estilos de aprendizaje.

Hacia una perspectiva moderna del currículo

No podremos escapar de nuestra perspectiva esencialmente medieval del currículo, basada en la premisa de la naturaleza finita y estática del conocimiento, hasta que en el ámbito de la educación no se aprendan las lecciones de la investigación intelectual moderna. La elaboración del currículo hoy en día debe tener como lema aquél de la Real Sociedad Británica del siglo XVII: *Nullius in Verba*. Como ha observado Boorstin (1985), la mejor traducción de esta frase sería: “No has de creer en la palabra de nadie sino que tendrás que ver las cosas con tus propios ojos”. Sólo a través de la experiencia práctica en la producción de conocimientos podrán los alumnos aprender a convertir sensaciones incipientes y opiniones recibidas en conocimientos inolvidables, vívidos y sistematizados.²

Dada la tarea sisífeia de enseñar de modo que se aprendan reflexivamente todas las ideas importantes, el único objetivo acertado es replantear el problema. Nuestra meta debe ser cultivar en los alumnos una avidez de investigar y un rechazo al trabajo académico irreflexivo, superficial y de mala calidad, más allá de lo “poco” que sepan. Se debe educar a los alumnos para que hagan suya la percepción de los más doctos: cuanto más se aprende, más conciencia se adquiere sobre la propia ignorancia. Se les debe mostrar que existe una *necesidad* constante de reflexionar, y que *todos* los conocimientos “oficiales” (incluidos los que figuran en el libro de texto) son reflexiones estructuradas en forma de hechos gracias a un trabajo riguroso y sostenido, aunque personalizado.

Estas epifanías sólo son posibles si tomamos cada uno de los “hechos” como resultados de una investigación, y no como un elemento dado acabado y generado *a partir de la nada*. Los currículos convencionales afianzan la idea de que el conocimiento es indiscutible o manifiesto, cuando por lo general ocurre lo contrario. El aspecto que define a un currículo moderno es que permita a los alumnos de todos los niveles observar cómo el conocimiento surge a partir de preguntas, y que también las conteste y genere más interrogantes. Antes que el modelo que sugiere la televisión, en el que al final de una clase o etapa escolar se han “enseñado” todas las “respuestas” y se han presentado en un formato de final feliz, el concepto de cierre vendría a significar hacer un balance del estado actual de la frontera entre los propios conocimientos y la propia ignorancia, y medir la profundidad de nuestra comprensión de las preguntas.

En una palabra, el objetivo del currículo es despertar la mente, y no “llenarla” de contenidos ni “entrenarla”. Esa meta convierte a la *pregunta* en la unidad básica del currículo moderno. Dado que la gran cantidad de conocimientos acumulados resulta intimidante y fácil de trivializar, lo que necesita el alumno moderno es desarrollar la capacidad de percibir que las preguntas generan conocimientos y a la vez los sobrepasan (ya sea los conocimientos propios o aquéllos del experto en la materia). Los progresos educativos se medirían entonces según la capacidad del individuo de profundizar y ampliar su manejo de las preguntas esenciales ordenando los conocimientos y argumentos de modo de contestar a esas preguntas.

Por lo tanto, cabe aclarar que así como los conocimientos no constituyen contenidos inertes, la capacidad de formular preguntas no es independiente del contexto. El valor de la pregunta se aprende sólo al ver con los propios ojos que los “hechos” importantes fueron alguna vez mitos, argumentos y preguntas. Y por eso el alumno sólo aprende a tener confianza en sí mismo al darse cuenta de que son sus propias preguntas, y no los conocimientos que haya acumulado, las que siempre determinan si la educación recibida es verdaderamente eficaz.

Libertad para dejarse llevar por las preguntas

En consecuencia, los currículos deberían organizarse en torno a preguntas esenciales que encontrarían “respuestas” (forzosamente incompletas y siempre estimulantes) en los contenidos seleccionados para integrarlos.³ ¿Qué puede considerarse como prueba suficiente de algo? ¿Qué constituye “un gran libro”? ¿El arte imita a la vida o viceversa? ¿Se puede decir que existen héroes y villanos? ¿Es posible trasladar apropiadamente una forma de discurso o arte a otras? ¿Existe una naturaleza humana universal y fija? ¿“Historia” es lo mismo que “progreso”? Estas preguntas más generales podrían encabezar subgrupos de preguntas específicas a partir de las cuales se organizarían los contenidos.

Al igual que el profesor de música o el entrenador de atletismo, la tarea del profesor de clase es ayudar al alumno a que imite al experto.

La tarea es más *reorganizar* los currículos, antes que agregar o suprimir elementos. El objetivo es definir prioridades de investigación claras dentro de un curso, en torno a las cuales se estudiarán los hechos (el cual es, incidentalmente, el método aplicado en

el atletismo y en las artes técnicas y escénicas). A fin de demostrar que es posible aplicar un currículo de estas características, observemos los conceptos esenciales de la ciencia mencionados en el informe de la Asociación Estadounidense para el Avance de la Ciencia (AAAS en su sigla original en inglés), titulado *Proyecto 2061: Ciencia para todos los estadounidenses*.⁴ En dicho informe se hace hincapié en los siguientes “temas comunes”: sistemas, modelos, constancia, patrones de cambio, evolución. Trasladémoslos ahora al formato de preguntas a partir de las cuales se podrían organizar los contenidos: ¿La naturaleza es “sistemática”? ¿Por qué se dice que el cuerpo es un “sistema”? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del “modelo” de los átomos como sistemas planetarios o de la teoría ondulatoria de la luz? ¿El conocimiento científico evoluciona gradualmente o sobre la base de revoluciones? Tanto las investigaciones realizadas por los alumnos como las sesiones de laboratorio específicas y los exámenes finales se emplearían para comprobar *hasta qué punto el alumno comprende la pregunta*.

La tarea educativa desde la perspectiva moderna es entonces inculcar en los alumnos el hábito de investigar en forma reflexiva, emulando la labor de los profesionales. Esto implica naturalmente que las preguntas esenciales también deberán surgir de ellos, y las mejores preguntas en mis clases provenían sin excepción de los alumnos que más se involucraban con los contenidos. Algunas veces, lo único que tiene que hacer el profesor es pedirles a los alumnos que elaboren las preguntas y las consignas que deberían ser parte del examen final, sobre la base de su conocimiento de los elementos “esenciales”. Cabe señalar que, en teoría, se debería evaluar a los alumnos de acuerdo con su capacidad de prever cuáles serán las preguntas esenciales. De hecho, en mis clases y en las de muchos otros profesores se evalúa a los alumnos según la evolución de su capacidad de formular preguntas a lo largo del curso.

Todos estos aspectos tienen una profunda incidencia en la elaboración del currículo: si la evolución del curso está parcialmente determinada por las preguntas de los alumnos, ya no será posible planificar secuenciaciones de contenidos para las lecciones por adelantado. Tanto el profesor como los alumnos deben tener la libertad intelectual necesaria para dejarse llevar por las preguntas esenciales, dentro de los límites establecidos por los temas, conceptos y preguntas generales del programa de estudios. El profesor debe tener acceso a materiales que propongan diversas investigaciones específicas y sugieran cómo profundizar las respuestas de los alumnos y cómo utilizar el libro de texto para que resulte un recurso más eficaz. *En lugar de representar un resumen del programa de estudios y los contenidos, el libro de texto pasaría a ser una obra de referencia para responder a las preguntas de alumnos y profesores a medida que van surgiendo naturalmente*. Al igual que el profesor de música, el entrenador de atletismo y el docente de asignaturas profesionales y técnicas, la tarea del profesor de clase es ayudar al alumno a que imite al experto, *empleando* los conocimientos seleccionados en los contenidos de manera adecuada al contexto a fin de reconocer, plantear y resolver problemas de conocimiento auténticos. Más aún, según este enfoque, el profesor se valdría del currículo para ayudar a los alumnos a desarrollar los hábitos y los altos estándares característicos del experto (en contraposición al enfoque que considera que dominar los contenidos equivale a una versión superficial y exánime de todos los conocimientos profesionales). Hemos aprendido esta lección en el campo de las artes y de la escritura, en este último caso gracias a la labor de los Proyectos de Escritura nacionales y regionales aplicados en los Estados Unidos. Sin embargo, aún debemos

trasladar estas enseñanzas al aprendizaje de historia, matemáticas, lenguas extranjeras y literatura.

No sería extraño que nuestra referencia a “altos estándares” se perdiera o se malinterpretara. La palabra “estándar” deriva originalmente de “estandarte”, que era la bandera que congregaba a los soldados, al encarnar una fuente de orientación y lealtad que representaba lo que importaba, las cosas por las cuales uno estaba dispuesto a luchar. Hablar de altos estándares significa invocar imágenes de orgullo por la propia labor, una cuidadosa atención a los detalles, un trabajo a conciencia, independientemente del nivel de educación que se haya tenido. Por desgracia, lo que se observa en muchas aulas estadounidenses –incluso en las “mejores” escuelas— es que los alumnos cuentan con muy pocas destrezas evidentes para el trabajo académico (incidentalmente, un panorama muy distinto al que se observa en el ámbito del atletismo, sobre los escenarios y donde se enseñan asignaturas profesionales y técnicas). ¿A qué se debe esta situación? A que se considera que la enseñanza de hechos es el remedio para la ignorancia y que la memorización exacta es el único indicio de la incorporación de conocimientos.

Los estándares constituyen virtudes intelectuales, hábitos de pensamiento. En los talleres que organizo les pregunto a los profesores: “¿Qué ‘hábito nocivo’ impide que los alumnos aprendan lo esencial?”. No tardan en ofrecerse muchas buenas respuestas: imposibilidad de postergar el sentimiento de satisfacción, incapacidad de escuchar, falta de interés en la escrupulosidad o falta de disciplina para corregir lo que se ha escrito, etcétera. Cuando después se les pide que imaginen la resolución de cada problema como la modificación de un hábito, es posible advertir que algunos rostros se han puesto serios. No hay duda de que las lecciones didácticas no surten efecto. Se necesitan días para consolidar lo enseñado. Lo que a menudo sucede a continuación es que los participantes se dan cuenta de que son los hábitos *del profesor* los que inadvertidamente afianzan aquellos hábitos de los alumnos que se consideran indeseables, especialmente el hábito que tienen los profesores de preocuparse por cubrir contenidos y elaborar pruebas que requieren respuestas cortas.

No obstante, no se trata solamente de que las capacidades sean hábitos. Una *idea* es un hábito de pensamiento. Sólo al utilizarla en repetidas ocasiones, y al investigarla desde diversas perspectivas, podemos aprender a comprender una nueva idea, así sea $F=ma$ o el concepto de ironía en la literatura. Imaginar que será suficiente con que los alumnos oigan una sola vez esas ideas o las utilicen unas pocas veces sin prestar mucha atención (como si fueran algoritmos automáticos que no requieren discernimiento) para que las comprendan es igual de ingenuo que si Sísifo pensara que *esta vez sí* cuenta con las herramientas para lograr su cometido.

La capacidad de seguir haciendo preguntas

Lo que necesitan los alumnos es una experiencia directa para darse cuenta de qué hace que una idea o libro constituyan “una gran idea” o “un gran libro”. Esta tarea es difícil de lograr, pero puede intentarse con alumnos de todas las edades siempre y cuando los profesores comprendan que es necesario emplear un formato de Pregunta-Respuesta-Pregunta en lugar de simplemente uno de Pregunta-Respuesta. La cuestión no es en última instancia qué gran libro se ha leído. Lo que cuenta es si el libro o idea se enseña de forma que entumezca o despierte la mente, si el alumno está acostumbrado

a leer libros en forma reflexiva, y si puede apreciar el valor de los conocimientos comprobados (en contraposición a las meras creencias que otros denominan “hechos”).

El alumno sólo aprende a tener confianza en sí mismo al darse cuenta de que son sus propias preguntas, y no los conocimientos que haya acumulado, las que siempre determinan si la educación recibida es verdaderamente eficaz.

Un aspecto irónico del escándalo suscitado por el libro *Cultural Literacy* (Alfabetización cultural) es que Hirsch ha utilizado un clásico argumento progresista: el sentido de la alfabetización cultural es ingresar en la “Gran Conversación” en condiciones de igualdad. Sin embargo, Hirsch cometió un error fatal (y revelador) al establecer una plataforma compartida de información esencial.⁵ La capacidad de comprender sólo depende parcialmente de hechos, ya que en muy pocas oportunidades necesitamos saber lo mismo que nuestros interlocutores en la conversación. Para un novato, es mucho más importante poseer virtudes intelectuales (o hábitos de pensamiento de orden moral, si se quiere). Es necesario:

- saber escuchar a quien sabe algo que nosotros no sabemos;
- comprender qué preguntas formular a fin de aclarar el significado o valor de una idea;
- tener suficiente apertura mental y respeto para creer que vale la pena prestar atención a una idea nueva y extraña;
- *acostumbrarse* a hacer preguntas sobre afirmaciones discutibles que ocultan conjeturas o confusiones.

Los denominados “progresistas” en el campo de la educación no han sabido prever que la pregunta sobre qué hechos, ideas o libros *no merecen* tanta atención sería inevitable. No existe el “pensamiento crítico” sin ideas o criterios significativos que nos permitan distinguir entre trabajos ejemplares y trabajos imperfectos, más allá de la edad o experiencia de los alumnos. No obstante, la enseñanza didáctica de conocimientos fragmentarios autorizados y seleccionados de una lista de poca monta sólo fomentará el aprendizaje irreflexivo y la misma ignorancia que vituperamos. El “conocimiento” no deja de ser una miscelánea olvidable compuesta por lo que dicen los adultos ante la ausencia de nuestras propias preguntas y verificaciones. Para que parezca importante, el “conocimiento” debe resolver un problema o incitar a la investigación.

Como resulta imposible enseñar todo lo que consideramos importante, debemos dotar a los alumnos de la capacidad de *seguir* haciendo preguntas. Cuando existen limitaciones de tiempo, el valor de una idea radica en su capacidad de contestar a esta pregunta: ¿esclarece adecuadamente la experiencia de los alumnos y genera nuevas reflexiones? Si la respuesta es negativa, dicha idea está de más en el currículo.

Una educación verdaderamente progresista nos libera de la tiranía de los sentimientos y opiniones que se aceptan sin evaluar, lo cual es muy diferente a permitir que los alumnos contemplen solamente lo que consideran pertinente o divertido. Como sostuvo el filósofo Gadamer, la pregunta es enemiga de la opinión prevaleciente, ya sea representada por la voz estentórea de un libro de texto o por los propios compañeros de clase. El objetivo del currículo moderno debería ser utilizar los contenidos seleccionados como vehículo para desarrollar en los alumnos una

renuencia a aceptar respuestas volubles e injustificadas por parte de nadie. Los estudiantes deben terminar la escuela munidos de la pasión de hacer preguntas, sin el temor de parecer tontos, y con los conocimientos necesarios para saber dónde y cómo buscar información sobre los hechos.

En resumen, podría decirse que el síntoma de una educación de poca calidad no es la ignorancia. Es más bien la racionalización, el hábito irreflexivo de creer que las propias opiniones y sentimientos sin evaluar, superficiales o acotados *son* la verdad, o el hábito de quedarnos tímidamente en silencio cuando no entendemos a qué se refiere otra persona. La mayoría de las preguntas y comentarios más acertados de los alumnos de mis clases de nivel secundario siempre estaban acompañados de aclaraciones del estilo: “Esto va a parecer tonto, pero...”. El principal síntoma del fracaso del modelo de basar los contenidos del curso en el currículo es que, a medida que van creciendo, los alumnos tienden a reconocer cada vez menos su ignorancia: muchos de nuestros mejores alumnos de nivel secundario se resisten a mostrar abiertamente su ignorancia, mientras que los alumnos más jóvenes por lo general no tienen inconvenientes al momento de hacer preguntas.

Hacia una educación reflexiva

El currículo debe cultivar en los alumnos los hábitos de pensamiento necesarios para reconocer y explorar su propia ignorancia durante toda la vida. El currículo moderno debería entonces: (1) dotar a los alumnos de la capacidad de profundizar sus conocimientos superficiales por medio de preguntas meditadas, (2) permitirles convertir esas preguntas en conocimientos comprobados y sistemáticos, (3) desarrollar en los alumnos altos estándares de destreza independientemente de lo mucho o poco que “sepan”, y (4) involucrar a los alumnos tan estrechamente en la búsqueda de respuestas a preguntas importantes de modo tal que aprendan a disfrutar del proceso de adquirir conocimientos importantes.

Una educación verdaderamente progresista nos libera de la tiranía de los sentimientos y opiniones que se aceptan sin evaluar.

A fin de permitir a los alumnos que reflexionen más sobre lo que saben y no saben, se deben recordar los siguientes aforismos al momento de elaborar el currículo:

1. *El hábito de pensamiento más esencial que podemos cultivar en los alumnos es la capacidad de suspender la incredulidad o la credulidad según lo exijan las circunstancias.* A los expertos no se los denomina así porque sepan todo lo que es importante en su campo de estudio sino porque han desarrollado los hábitos necesarios para no creer lo primero que ven, piensan o escuchan decir a otros denominados expertos.⁶

Así es que los profesores debemos preguntarnos de qué manera enseñaríamos los mismos contenidos teniendo en cuenta que los alumnos deberían experimentar la necesidad y el deseo de tener una actitud crítica o mostrar empatía cuando, al toparse con un posible problema, la mayoría de personas suelen tomar el camino contrario. Por ejemplo, en el colegio secundario “Central Park East”, del Este de Harlem, todos los cursos se estructuran en torno a los cinco grupos de preguntas que se detallan a continuación:

- ¿De quién es la voz que se escucha? ¿De dónde proviene la afirmación o la imagen? ¿Cuál es el punto de vista?
- ¿Cuáles son las pruebas? ¿Cómo se sabe? ¿Cuán creíbles son las pruebas?
- ¿Cómo se relacionan las cosas? ¿Qué otras cosas conozco que se relacionen con esto?
- ¿Y si las cosas no hubieran sido así? ¿Podrían haber sido de otra manera? ¿Existen alternativas?
- ¿Qué diferencia hay? ¿A quién le importa? ¿Por qué debería importarme?

Como revelan estas preguntas, los criterios que caracterizan a las buenas respuestas cobran más importancia que la mera posibilidad de obtener una “respuesta correcta” que parezca apropiada pero sea en realidad superficial. Cuando los contenidos se organizan a manera de respuestas a este tipo de preguntas, los conocimientos del alumno (que son limitados pero están en proceso de desarrollo) se convierten en un medio para el fin de lograr dominar los *estándares* —la disciplina— de la erudición. En segundo lugar, cuando la formulación de preguntas es continua, los alumnos adquieren *el hábito* de formular buenas preguntas sin disculparse. Por ejemplo, durante una visita escolar realizada el año pasado, oí que un alumno de octavo grado preguntó después de que el profesor diera una lección de historia: “¿Desde qué punto de vista se abordaron los hechos de la charla?”. Esa pregunta dio lugar a una investigación ejemplar sobre las fuentes de consulta del *profesor*.

2. Darnos cuenta y aceptar en nuestro fuero más íntimo el doloroso hecho de que existen muchas más ideas importantes de las que podríamos aprender conduce a un postulado curricular liberador: *no es necesario que todos los alumnos aprendan las mismas cosas*. ¿Por qué seguimos exigiendo que todos los alumnos aprueben cursos de matemáticas destinados exclusivamente a profesionales en potencia? ¿Por qué les exigimos a todos los alumnos de una clase de Lengua que lean los mismos libros? Son los altos estándares los que importan, y no el hecho de que todos hayamos recorrido los mismos “contenidos”.

El profesor debería ser un bibliotecario intelectual, y darles en todo momento a los alumnos la oportunidad de que nuevos desafíos despierten su curiosidad y eleven sus estándares y expectativas. Así como hay diferentes estilos de aprendizaje, también existen diferentes libros y tareas que resultarán útiles para este propósito. Y las posibilidades de lograr un aprendizaje *genuinamente* cooperativo aumentarán si distintas “preguntas esenciales” se abordan en grupos de alumnos que trabajan con libros y experiencias diferentes.

3. *Si los profesores dicen que todo lo que enseñan es importante, a los alumnos nada les parecerá importante*. De todas las cosas “importantes” que aprenden los alumnos, algunas son más importantes que otras. Sólo unos pocos profesores ayudan a sus alumnos a comprender esta idea a lo largo de toda la etapa escolar. ¿Cómo ayudamos a los alumnos a que entiendan cuáles son las prioridades en un curso? La “importancia” sólo se puede *aprender* más no *enseñar*: se debe ayudar al alumno a observar *en forma directa* y juzgar con perspicacia una idea, hecho, habilidad, modelo (o cualquier otra cosa) de modo que se convierta en un aspecto esencial para la comprensión de los demás elementos de un curso o su integración. En todo caso, la prueba definitiva será que un alumno sea capaz de afirmar “*Esto es importante*” cuando el profesor no dice nada sobre la cuestión.

El único remedio práctico para nuestro currículo inflamado, en el que todo es importante, es dejar de pensar con la lógica de un adulto y de definir prioridades específicas. Antes que “¿Qué cubrirá mi curso?” o “¿Qué resultados importantes tendrá este curso?”, los profesores en realidad deberían preguntarse:

- “¿Qué deben hacer mis alumnos para demostrar si han comprendido los elementos esenciales en forma reflexiva o irreflexiva?”
- “¿Cómo se reconoce la comprensión “eficaz” por parte de un alumno (con escasos conocimientos previos y experiencia limitada)?”

La única forma realista de atenuar la importancia de algunos contenidos o alivianarlos a fin de recalcar las prioridades del aprendizaje es alinear el currículo de cada profesor genuinamente: es necesario elaborar exámenes finales y tablas de evaluación que ubiquen a la reflexión como prioridad curricular, y después enseñar siguiendo esas directrices. Además, como ya he alegado en otra publicación, la muestra concreta de las prioridades de una escuela se puede advertir en los elementos por los cuales se resta puntaje a los alumnos en las tareas y pruebas.⁷ Por otra parte, se puede observar un indicio de que el currículo y la educación logran su cometido y quedan claras las prioridades en la capacidad de los alumnos de prever todas las preguntas y consignas del examen final y de brindar autoevaluaciones adecuadas de su trabajo final.

4. *El currículo es inseparable de la evaluación*: las pruebas definen los estándares de desempeño ejemplar, como implica el apartado número tres de este texto. Sin embargo, como da a entender el concepto de desempeño intelectual, la competencia en un ámbito se puede mostrar de diversas maneras, algunas de ellas bastante idiosincrásicas. ¿Por qué se pretende que todos los alumnos muestren lo que saben y pueden hacer de la misma manera estandarizada? *La destreza y el orgullo en la propia labor dependen de “pruebas” que nos permiten confrontar y personalizar tareas auténticas.*

No existe el “pensamiento crítico” sin ideas o criterios significativos que nos permitan distinguir entre trabajos ejemplares y trabajos imperfectos.

Las pruebas escolares, prefabricadas por editoriales o elaboradas por los profesores, son por lo general *poco auténticas*, ya que están concebidas para obtener una calificación antes que para permitir que los alumnos expongan su dominio de los conocimientos de un modo que se adapte a sus estilos e intereses y que le haga honor a la complejidad de los conocimientos. Una vez más, debemos volver a la idea de la “exposición” pública de los conocimientos, donde el incentivo que impulsa al alumno a revelar su competencia y sus altos estándares se magnifica por medio del “desempeño” personalizado.⁸

5. *Los elementos “esenciales” no son los “básicos”*. Las leyes de la física, las reglas de la gramática, los postulados de la geometría, la diferencia entre hechos y opiniones o los matices de significado y uso de las palabras no constituyen elementos dados incontrovertibles. Por el contrario, representan problemas inherentes y duraderos en el marco del conocimiento organizado. Rara vez se enseña a los alumnos a considerar el hecho de que, por lo general, los fundamentos lógicos de una disciplina fueron *lo último* que se descubrió o inventó: son las verdades o los hechos menos obvios y a menudo representan triunfos asombrosos en el proceso de resolución de problemas.

En el marco del aula, las ideas esenciales, al igual que las preguntas esenciales, deberían reaparecer en diferentes contextos y niveles de dificultad a lo largo de cada curso⁹. Esa es la única forma de que los alumnos aprecien que los conocimientos son esenciales. Este enfoque también implica que, para que los alumnos puedan comprender los elementos esenciales de una disciplina, no es necesario enseñar primero lo básico y proceder siguiendo un orden “lógico”. Sólo los expertos cuentan con la disciplina y la perspectiva necesarias para comprender la importancia de estudiar los elementos básicos, así se trate de van Gogh y los ocho años que le tomó estudiar los colores o de la dedicación de los escritores profesionales que intentan resolver problemas de opción léxica en un texto. Deberíamos enseñar la menor cantidad de contenidos básicos necesarios para así llegar directamente al trabajo, los problemas y las preguntas esenciales, de forma inter e intradisciplinaria. Al sentir orgullo por la propia labor uno logra tener más en cuenta los elementos básicos; el orgullo depende del grado de autenticidad de la labor, del nivel de compromiso del alumno y de que sea éste el que se sienta “dueño” del producto.

Lo que sabía Sócrates

Los dilemas curriculares y educativos son reales, y los problemas son cada vez más difíciles de solucionar. La verdad es que existen demasiadas cosas para que una sola persona pueda saberlas todas, y ni hablar de enseñárselas a decenas de alumnos a lo largo de un día agitado. Este trágico hecho conduce a una revelación liberadora: la sabiduría es más importante que el conocimiento. Sin embargo, como señaló hace 2.200 años un sabio griego detractor del sistema curricular (y que perdió la vida por haberse tomado la molestia de comentarlo), pocas personas saben o aceptan esta lección esencial sobre nuestra propia ignorancia: para nadie de nosotros es fácil imaginar que no estamos al tanto de cosas que vale la pena saber. Si había algo que Sócrates sabía en profundidad y sin ambigüedades, era eso. Cabe esperar que el currículo ideal utilizara los conocimientos atinadamente a fin de profundizar dicha revelación. Por lo tanto, quizás el mito de Sísifo sí resulte adecuado para el trabajo curricular. Como sugirió Camus al final de su ensayo sobre Sísifo, dada la plena conciencia del “absurdo” tormento de su tarea: “Hay que imaginarse a Sísifo dichoso”.

¹ Cito aquí un ejemplo personal: como en mis clases de Historia nunca llegué a estudiar los acontecimientos posteriores a la Primera Guerra Mundial, sólo a los veintiocho años, mientras miraba la serie “*The World at War*” (El mundo en guerra) en la cadena de televisión PBS, descubrí que Rusia había sido aliado de los Estados Unidos –mi propio país— durante la Segunda Guerra Mundial.

² Aquellos que hayan leído a Dewey encontrarán aquí un eco de su *Cómo pensamos* (publicado originalmente en 1910/1933), donde el autor sostiene que ni los conservadores ni los progresistas comprenden el interés innato de la mente por la reflexión y la necesidad de culminar, más que comenzar, la propia labor organizando los temas en forma “lógica”.

³ Véase en Wiggins (1987) más información sobre qué constituyen “preguntas esenciales”. Para encontrar ejemplos de currículos elaborados en torno a este tipo de preguntas, véase la edición de junio de 1989 de *Horace*, el boletín de la Coalición de Escuelas Esenciales, con sede en la *Brown University*.

⁴ Publicado por la *American Association for the Advancement of Science* en 1989, págs. 123-131.

⁵ También se ha equivocado en su caracterización del pensamiento de Dewey. La caricatura que presenta de lo que denomina el “formalismo” de Dewey deja de lado un enorme conjunto de escritos que ofrecen pautas significativas sobre cómo cerciorarse de que los alumnos comprendan realmente ideas académicas importantes y fundamentales.

⁶ Debe advertirse, por ejemplo, la polémica suscitada por la “fusión fría” y la cautela que han mostrado algunos estudiosos al *corroborar* las afirmaciones iniciales de Pons y Fleischman antes de responder en forma positiva o negativa. Debe advertirse asimismo la posibilidad de que numerosos químicos reconocidos no necesariamente supieran lo suficiente de física nuclear para resolver la cuestión.

⁷ Véase Wiggins (1988).

⁸ Véanse en Wiggins (1989a) y (1989b) explicaciones adicionales sobre métodos de evaluación auténticos.

⁹ Esto retoma, desde luego, el concepto de “currículo en espiral” de Bruner (publicado originalmente en 1960/1977) en *El proceso de la educación* (que tomó esa frase de Dewey en *Experiencia y educación*). En todo caso, aquí la idea es que los alumnos deben observar cómo los conocimientos progresan en espiral en todos los cursos, y no sólo después de la escuela primaria.

Referencias

American Association for the Advancement of Science. (1989). *Project 2061: Science for all Americans*. Washington, D.C.: AAAS.

Boorstin, D. (1985). *The Discoverers: A History of Man's Search to Know His World and Himself*. Nueva York: Vintage Books.

Bruner, J. (1960/1977). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Dewey, J. (1910/1933). *How We Think*. Nueva York: Henry Holt Publishing.

Wiggins, G. (Winter 1987). “Creating a Thought-Provoking Curriculum.” *American Educator* 11, 4.

Wiggins, G. (Winter 1988). “Rational Numbers: Scoring and Grading That Help Rather Than Harm Learning.” *American Educator* 12, 4.

Wiggins, G. (May 1989a). “A True Test: Toward Authentic and Equitable Assessment.” *Phi Delta Kappan* 70, 9.

Wiggins, G. (April 1989b). “Teaching to the (Authentic) Test.” *Educational Leadership* 46, 7.

Grant Wiggins es Director de Investigación y Desarrollo Educacional de CLASS, una consultora con sede en Rochester, Nueva York. Su dirección postal es 56 Vassar St., Rochester, NY 14607.