

Josana Urzú de Veieretti



AYUDAR A ENSEÑAR

***Relaciones entre
didáctica
y enseñanza***

Daniel Feldman

Colección dirigida por Mario Carretero,
Catedrático de Psicología Cognitiva
de la Universidad Autónoma de Madrid


AIQUE

© Copyright Aique Grupo Editor S.A.
Arturo Jauretche 162 (1405) Capital Federal
Tel.-fax: 4958-0200

Hecho el depósito que previene la ley 11.723
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
I.S.B.N. 950-701-554-X
Primera edición 1999

La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o modificada
y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, electrónico, informático, magnético y
sobre cualquier tipo de soporte, no autorizada por los editores, viola derechos reservados,
es ilegal y constituye un delito.

2.

La didáctica: ¿ciencia aplicada o disciplina práctica?

I. Déme un fundamento

Muchas de las grandes corrientes sobre la enseñanza han estado fundadas sobre algún tipo de teoría psicológica. Por ejemplo, la tecnología instruccional es, en parte, producto de la versión skineriana del conductismo que se expresa en la teoría del condicionamiento operante (Skinner, 1970). En otros casos, la relación no es tan aplicada pero no por eso menos directa. Las propuestas autogestivas del humanismo rogeriano (Rogers, 1991) se basan en su experiencia y su teorización como psicoterapeuta y buena parte de las actuales tendencias en la enseñanza están relacionadas con el trabajo basado en el intento de dar un fundamento cognitivo cultural a una teoría de la instrucción.¹¹ Tampoco es desconocida la enorme influencia que la teoría psicogenética de Piaget ha tenido en educación.¹² La ligazón ha sido estrecha y, por lo regular, incuestionable. Resulta muy difícil pensar que pueda ser de otra manera. Nos parece evidente que, si logramos penetrar en los secretos del proceso de aprendizaje, será posible operar con total éxito sobre él. Creemos importante bus-

car un sólido fundamento psicológico para desarrollar conocimiento didáctico. Esta certeza es raramente sometida a revisión porque operamos bajo supuestos estándar para entender las conexiones entre conocimiento y acción.

El supuesto estándar se expresa en las modalidades de ciencia aplicada¹³. Según este punto de vista, la didáctica es una disciplina aplicada que depende de disciplinas de base. Como su propósito es definir métodos para promover el aprendizaje, pareció natural considerarla una tecnología derivada de las hipótesis constatadas de las ciencias del aprendizaje. La concepción estándar se basa en el modelo de las ciencias empírico analíticas y está guiada por intereses técnicos —la organización de medios adecuados a fines productivos bien definidos.¹⁴ Alcanzó una gran aceptación durante el predominio de la tecnología instruccional en los años cincuenta y sesenta¹⁵ y continúa impregnando buena parte del desarrollo didáctico actual, aun por parte de comunidades que adhieren a otras teorías no sospechables del pecado tecnocrático/conductista.

Una opción frente a la concepción estándar consiste en rechazar el carácter aplicado de la didáctica. En esta opción se considera que la didáctica corresponde a un tipo de conocimiento que está regido por otros intereses. Habermas describe tres tipos de conocimiento ligados a diferentes intereses constitutivos. El primero ya fue explicado, es el de las ciencias empírico-analíticas. De los restantes, uno corresponde a las ciencias hemeneúicas, guiadas por un interés práctico —el logro de consenso para la acción común—, y el otro a las ciencias críticas, guiadas por un interés emancipatorio —liberación de las fuerzas interiorizadas que constriñen la acción de los sujetos.¹⁶ Las diferentes consecuencias que tiene la adopción de enfoques hermeneúico-prácticos o crítico-emancipatorios se discutirán en el capítulo 3. Por ahora, baste con se-

ñalar que modifican la articulación que el modelo estándar establece entre conocimiento y acción. A diferencia del modelo estándar, que requiere una teoría explicativa base y una tecnología para la aplicación práctica, se propone el desarrollo de otro tipo de teoría. Algunos autores utilizan la idea de “teoría práctica”, una teoría que es “... ‘teórica’ en el sentido de que está sujeta a conceptos de lógica, rigor y reflexión disciplinada y ‘práctica’ en cuanto respeta y conserva el contexto práctico en el que aparecen los problemas” (Carr, 1990, p. 52).¹⁷

Por la naturaleza de sus tareas, la didáctica podría ser considerada una teoría práctica. Pero, hasta ahora, el criterio predominante ha sido considerar a la didáctica como una disciplina aplicada. Aun cuando cambiaban los contenidos se utilizó mucho tiempo de trabajo didáctico en el intento sistemático de convertir en prescripciones los principios de alguna ciencia. A veces las cosas se llevaron tan al extremo que, durante el proceso de retraducción de alguna teoría prestigiosa por parte de especialistas en educación, se realizó un uso cuasi directo de la teoría de base en la acción educativa aunque no fuera una teoría educacional. Pero las cosas no son siempre así y, en manos originales, sistemáticas y reflexivas, los intentos por elaborar propuestas educativas en base a principios generales sobre el aprendizaje y el desarrollo fueron muy logrados. *Notas sobre una teoría de la instrucción* (Bruner, 1969) puede ser un buen ejemplo de esa tendencia. Igualmente, *Tecnología de la enseñanza* (Skinner, 1970) o *Teoría y práctica de la educación* (Novak, 1990) basado en la teoría de Ausubel. Claro que estos ejemplos muestran a importantes psicólogos que habían desarrollado teorías de peso en su campo. Pero, si ese no es el caso: ¿cómo elegir la teoría adecuada para fundamentar una propuesta de buena enseñanza? Siempre es posible usar criterios epistemológicos para com-

parar teorías entre sí y decidir por la calidad de los principios de alguna de ellas por sobre los principios de las otras. La posición no es sencilla, ya que exige decidir sobre una cuestión de fundamentos —no siempre resuelta en los campos especializados— para proceder al desarrollo de propuestas viables en el campo educativo. Pese a esta dificultad, distintas comunidades educativas han adherido de forma entusiasta a una teoría psicológica y a principios muy generales derivados de ella que se suponían aptos para el desarrollo de procesos educativos. Este tipo de elecciones enfrentó frecuentemente problemas de traducción —cómo convertir los postulados descriptivos teóricos en normas de trabajo— y de reducción de las cuestiones educativas porque, como planteara Joseph Schwab, “Las debilidades de la teoría surgen de dos fuentes: el inevitable estado incompleto de los asuntos que tratan las teorías, y la parcialidad del punto de vista que cada una adopta con respecto a su ya incompleto asunto” (Schwab, 1974, p.10).

El “estado incompleto” de los asuntos que tratan las teorías no significa problema alguno dentro de la teoría en sí, *si no sólo cuando se la pretende usar como teoría educacional*. Cuando este es el caso, las teorías didácticas derivadas de una teoría de base enfrentan serias dificultades para responder, por ejemplo, cuestiones relativas a las restricciones que impone enseñar en instituciones especializadas organizadas en tornos a grandes grupos; los problemas referidos a las selecciones de conocimiento destinado a la enseñanza y de su recontextualización; y, quizá lo más obvio en términos de este trabajo, a cómo incrementar nuestra capacidad de ayudar a enseñar (algo ligeramente distinto de nuestra capacidad para ayudar a aprender). Las teorías psicológicas carecen de instrumental conceptual para reconocer la variedad de problemas que se despliegan cuando se analiza la enseñanza y suelen limitar la comprensión de los fenómenos educativos a términos de re-

lación cara a cara. Buena parte de los actuales desarrollos en didáctica alentados por las renovaciones en el campo cognitivo padecen de este problema.

Si no es conveniente realizar elecciones para la didáctica guiadas por la excelencia intrínseca de las teorías de base y si, además, se tiene en cuenta el limitado número de sus objetos de interés comparado con la cantidad de variables que intervienen en la enseñanza, se debería pensar en otro tipo de criterios. Creo que si se acepta que la didáctica es una disciplina orientada por intereses relativos a un campo práctico, sus relaciones con modelos teóricos deben ser analizadas desde ese punto de vista. Procuraré desarrollar un ejemplo.

El dispositivo didáctico consiste en el diseño de modos de interacción asimétrica adecuados para permitir el acceso a conocimientos cuyo grado de especialización, abstracción o complejidad no permite un acceso por vías informales. La didáctica no se preocupa por los mecanismos de influencia educativa en general, sino por los mecanismos escolares o formalizados de influencia educativa. Las diferentes teorías psicológicas no tienen igual posibilidad de adecuarse a este requerimiento. Aquellas teorías que son capaces de explicar la génesis de los procesos cognitivos en términos de intercambios resultan de más utilidad que aquellas que no lo hacen. Desde ese punto de vista, a la didáctica le interesa considerar planteos de hombre-con-otros. No le resulta decisivo en la actualidad dilucidar el carácter de factor formante o activante¹⁸ que se atribuya a la interacción con otros, sino el hecho de que, en la teoría considerada, ese tipo de interacciones asuma la propiedad de condición necesaria. En este sentido, los modelos *outside-in* probablemente expresen mejor la naturaleza de los procesos educativos: aquello que la sociedad hace cuando la ganancia de competencias del individuo —“desarrollo” en sentido amplio— no se produce espontánea-

mente por génesis biológica o psicológica. Entre ellos, los enfoques sobre el desarrollo que enfatizan su carácter de proceso cultural y socialmente mediado parecen proporcionar un encuadre que apoya la comprensión del desarrollo humano con relación a los procesos educativos. En este caso, una valoración de distintos aportes —por ejemplo, acerca de la naturaleza del desarrollo cognitivo— incluye una dimensión didáctica que, con cierta independencia de otras consideraciones teóricas, enfatiza los problemas que debe enfrentar.

Hasta ahora procuré establecer diferencias de intereses y, por lo tanto, de objetos privilegiados y definidos entre los procesos de elaboración didáctica —si se acepta cierta concepción “práctica” de la disciplina— y los procesos de elaboración de teoría psicológica. Espero no haber utilizado abusivamente una estrategia de fijación de límites. (Ya se sabe que el persistente intento por definir límites fuertemente consolidados en las disciplinas educativas recurrió al uso de argumentos epistemológicos para dirimir el reparto de recursos materiales y simbólicos dentro de un campo.) Afortunadamente, se puede reconocer que las relaciones entre conocimiento didáctico y conocimiento psicológico son muchas y productivas. Por ejemplo, el progresivo avance de los enfoques cognitivos ha generado un campo de gran interés para la educación y la revitalización de los enfoques culturales e interaccionistas del desarrollo abrió nuevas perspectivas a través de los espacios de interfase donde la investigación sobre el aprendizaje se integra con la investigación sobre la enseñanza y mediante el desarrollo de nuevas y poderosas imágenes para la comprensión de las prácticas educativas.

Con respecto a lo primero, se observa cómo los problemas de la enseñanza y del aprendizaje comienzan a tratarse conjuntamente. Paul Pintrich caracteriza de la siguiente manera algunos rasgos de las actuales investigaciones en psico-

logía educacional: tendencia de las psicologías educacionales —a diferencia de las cognitivas— a focalizar la investigación en niveles macro y a utilizar unidades de análisis mayores; énfasis en los problemas de aprendizaje ligados a la adquisición y la transferencia en situaciones de instrucción; desarrollo de modelos contextuales y culturales; la inclusión del contenido y las perspectivas disciplinares en los proyectos de investigación; adaptación a la diversidad con relación a las prácticas culturales. (Pintrich, 1994). Estos rasgos dibujan un campo común a algunos intereses didácticos y psicoeducativos que, en términos de Coll, se caracteriza porque avanza hacia una autonomía creciente respecto de las disciplinas de referencia, rechaza el aplicacionismo, elabora modelos conceptuales que subrayen las interacciones entre alumnos, contenidos y profesores, enfatiza la importancia del contexto situacional en el que tienen lugar los procesos escolares de enseñanza y de aprendizaje y genera una visión de las disciplinas que integra propósitos de intervención junto con aspiraciones teóricas (Coll, 1993).

En segundo término, las teorías sobre el desarrollo cognitivo tienen gran importancia educativa porque aportan metáforas que ayudan a construir el sentido de la práctica. Ésta es una base muy importante para poder definir la dirección de la educación y, por lo tanto, de las tecnologías y de las prácticas que deben desarrollarse. Nuestra experiencia se organiza de acuerdo con los consensos logrados en torno a diferentes concepciones. En este caso, más allá de los marcos conceptuales, lo que importa es la capacidad humana de crear realidades y transitar por mundos diversos y las imágenes que ofrecen algunos modelos del desarrollo cognitivo contienen un gran poder pedagógico.

Revisados estos puntos de contacto, no está demás hacer una advertencia. Una teoría acerca de la “buena” enseñanza, no nos dice qué sucede al enseñar. Procura establecer

cómo el proceso debe ser llevado a cabo. Y no hay maneras neutrales de prescribir procesos. Siempre se elige, se opta y se desechan opciones. Se incluyen valores importantes y se actúa en términos de ellos. Las posiciones técnicas, explícita o implícitamente, tratan de eludir este principio cuando confían en que una buena teoría —por ejemplo, acerca del aprendizaje— les permita derivar los procedimientos adecuados para enseñar. De todos modos, la teoría en cuestión actúa también como fuente de valores porque las teorías no sólo ofrecen información de utilidad para el diseño de propuestas, sino que constituyen un horizonte normativo. Según sostiene Bruner, las más importantes teorías del desarrollo actúan como cultura (Bruner, 1988, p. 138). Una vez aceptadas, nos definen como sujetos o definen los sujetos posibles que podemos encarnar. El problema es que no siempre la relación entre ciertas teorías y ciertos valores es tan directa como parece. Aunque en términos educativos compete la consideración de casi cualquier valor humano, es dudoso que algo similar suceda con las teorías del desarrollo o el aprendizaje. Por eso, una cosa es apreciar el magnífico valor pedagógico que poseen las imágenes del sujeto ofrecidas por las teorías del desarrollo y otra, muy distinta, pensar que constituyen una pedagogía.

II. Las didácticas especializadas en campos de conocimiento

La dependencia psicológica se dejó sentir con más fuerza en los planteos generales de la didáctica. Existieron alternativas menos dependientes o, en todo caso, atadas a otros fundamentos. Tal es el caso de las anteriormente llamadas “didácticas especiales”. Una de las alternativas actualmente más importantes en el campo de la didáctica es el sostenido desarrollo de las didácticas especializadas en campos de co-

nocimiento. Éstas evolucionan asumiendo que el objeto de conocimiento determina el proceso de comunicación. Al romper con categorías generales como “el aprendizaje” o “el método” abren nuevos planteos en los tradicionales caminos de elaboración de conocimiento didáctico.

En los últimos años, los enfoques generales de la didáctica se han debilitado. Una de las razones es que muchos planteos acerca de la enseñanza han perdido parte de su carácter prescriptivo en el marco de la polémica con la concepción tecnicista de la didáctica. Paralelamente, el conocimiento dejó de ser el escenario del encuentro entre docentes y alumnos y reclamó su lugar en el “sistema didáctico”¹⁹. El proceso de la didáctica quedó redefinido por el juego triangular de posiciones y abrió paso a una notable y prolífica producción con base en el contenido de disciplinas de conocimiento. La gran virtud del aporte de las didácticas de disciplina consistió en su cercanía con la enseñanza. Ello les permitió retomar el papel instrumental de la didáctica que se debilitaba ya fuera por “corrimiento” del campo, por ineficacia o por los reales límites de los planteos generales. Su gran ventaja consistió en su abordaje de situaciones concretas. Entendieron, correctamente, que el conocimiento resultaba una variable esencial y en esto aventajaron a cualquier planteo formalista. Sin embargo, su virtud también aparejó debilidades: por fuerza, segmentaron el proceso educativo, avalaron un sesgo cientificista difícil de balancear y redujeron las variables para el análisis de la enseñanza. La idea de triángulo se utilizó para reponer lo que se suponía excluido en la relación de enseñanza, el conocimiento —y la “terrible verdad” de sus transformaciones en su tránsito hacia la situación escolar—, frente al énfasis de los últimos tiempos en el aprendizaje y la tradicional importancia del vértice del maestro. Al simplificar el modelo para equilibrar los pesos se produce, junto

a la ganancia conceptual, una reducción de las coordenadas del sistema y de sus puntos de articulación. Por otra parte, el crecimiento de los enfoques basados en disciplinas como manera, por ejemplo, de encarar los problemas del currículum puede convertir el diseño de la tarea educacional en una sumatoria. Paradójicamente, su especialización desespecializó importantes campos del conocimiento y de la práctica educativa. Este problema queda sin resolver porque la existencia de dos continentes didácticos —general y especial— no expresa una división de roles, producto de las distintas agendas que cada una se traza. Por el contrario, la relación puede ser conflictiva por la disputa de espacios y hoy está marcada por cierta hegemonía de los enfoques especializados.

III. El conocimiento didáctico y sus intereses

Espero que haya quedado claro que la crítica que se realizó en el primer apartado no se refiere al uso de teoría psicológica en el campo pedagógico, sino a su *uso como teoría educacional*. Lo mismo vale para cualquier otro enfoque organizador que actúe de manera exclusiva como puede ser el que brindan las didácticas por disciplina. Si se elude el tradicional enfoque de ciencia aplicada para enfrentar los problemas didácticos, ya no resulta una preocupación central la adopción de un único modelo sobre el desarrollo, el aprendizaje o el conocimiento. Llevando más lejos el argumento, ni siquiera sería necesario que se adopte un único modelo sobre la enseñanza. Dado el desarrollo actual de la didáctica y de los problemas que enfrenta, puede mantenerse una hipótesis de “adecuación”. Desde este punto de vista, el trabajo didáctico puede colocar entre paréntesis los supuestos “duros” de los diferentes modelos teóricos y trabajar con algunas de sus consecuencias. Pero, ¿es posible tomar consecuencias de varios

de ellos y hacerlos funcionar en un planteo didáctico? Desde mi punto de vista, se puede recurrir a criterios prácticos de elección, ya que se trata de resolver problemas prácticos. Que sean prácticos no excluye que se realicen consideraciones teóricas, sino que se pone entre paréntesis la discusión fundamental en torno a “la mejor teoría”. Esta alternativa coloca en el centro de la decisión unos problemas diferentes. Es por ello que el enorme atractivo de las didácticas por disciplina pierde algo de su encanto cuando se advierte la insalvable dificultad que existe para contestar desde ellas a la pregunta: ¿cómo ayudar a enseñar? Y, como se explicó en el capítulo 1, esta es hoy una de las preguntas más importantes que puede formularse la didáctica. Es indudable que tener buenas respuestas acerca de cómo ayudar a aprender y realizar buenas experiencias con maestros dirigidas a promover alternativas pedagógicas en áreas específicas es una condición necesaria para poder contestarla, pero no es suficiente. Para poder hacerlo necesitamos desarrollar un enfoque global del sistema de enseñanza, de los problemas del currículum y de la vida en las instituciones, incluyendo ideas sobre las condiciones para el cambio educativo.

Mantener una actitud pluralista con respecto a las teorías sobre el individuo, la sociedad o el conocimiento —aquello que Schwab (1974) denominó “modalidad ecléctica”— puede constituir un rasgo importante de una teoría compatible con las tareas de enseñanza. El conocimiento didáctico se define por su interés y, si se acepta el carácter práctico de los problemas que enfrenta la didáctica, es probable que su principal empresa teórica consista en el desarrollo de principios acerca de la contextualización y de la comunicación entre teorías. Este es un enfoque con respecto a las llamadas “teorías básicas” que resulta convergente, por otra parte, con la siguiente afirmación: “No debemos limitar nuestros métodos a

un modelo único, por atractivo que sea a primera vista, porque no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje” (Joyce y Weil, 1985, p.11). De acuerdo con esto, Weil y Joyce advierten contra el dogmatismo metodológico y proponen la utilización de un instrumental técnico variado y adecuado para cubrir diferentes exigencias de la tarea con relación a objetivos, enfoques de aprendizaje y la perspectiva general de los docentes sobre la enseñanza. Este planteo rechaza el fundamentalismo teórico y es crítico con respecto a las reducciones de la enseñanza a una sola dimensión centrada en una gran teoría del aprendizaje.

Si se considera a la didáctica como una disciplina práctica, se presenta una nueva manera de ver el problema de la relación entre “teoría y práctica”. En sentido estricto, para algunos disolvió el problema porque se considera que éste sólo ocurre cuando se trata de importar teorías producidas fuera del contexto práctico. O sea, sólo en una concepción de “ciencia aplicada” aparece este problema.²⁰ Este planteo explica ciertas dificultades que habitualmente se enfrentan cuando se intenta “cambiar la enseñanza”.

Como se afirmó en el capítulo 1, el cambio de escala en la actividad de enseñanza debería modificar las preguntas y las tareas de algunas actividades especializadas dedicadas a ella. Pero no es seguro que estos cambios hayan sido suficientemente aquilatados. Dentro de las corrientes didácticas de las últimas décadas probablemente ha sido la tecnología instruccional, basada en el análisis de sistemas y la instrucción programada, la que mejor entendió que se planteaban nuevas tareas. Esto es un gran mérito de ese enfoque. Por varias razones el problema le importaba. Por un lado, las preocupaciones económicas que mantenía llevan a tenerlo en cuenta, porque: ¿cómo resolver el problema de la enseñanza con recursos siempre escasos en términos de financiamiento, ins-

trumentos y preparación del personal? Por otra parte, algunas derivaciones del conductismo, en el que se basan las teorías del aprendizaje mayormente aceptadas por esta corriente, obligan a resolver problemas de número: ¿cómo garantizar la aplicación adecuada de contingencias de refuerzo que, por definición, requieren de un número enorme de acciones con cada individuo en tiempos breves? Pero la tecnología instruccional no tuvo importantes preocupaciones filosóficas — y no se dedicó a mirar su disciplina como objeto de reflexión sino que se dedicó con entusiasmo a ser prolífica dentro de ella— y muchísimas personas relacionadas con educación no compartían los postulados de esa corriente y no estaban dispuestas a reconocer algunas de sus intuiciones. El caso es que las modificaciones acaecidas en la dimensión de los sistemas de enseñanza fueron poco apreciadas como motivo para repensar los problemas y redefinir las tareas de la didáctica.

Mi impresión es que, desde un punto de vista teórico, esto sucedió porque se redujo de manera inintencionada una teoría de la enseñanza a una teoría acerca de cómo ayudar en el salón de clases a que unos alumnos aprendan. Esto explica las estrechas ligazones entre la didáctica y las teorías del aprendizaje y del desarrollo y creó una dependencia que resulta comprensible si se enfatizan los aspectos cara a cara de la enseñanza. Pero, desde un punto de vista didáctico, no parece muy sensato ocuparse de la enseñanza sólo en términos de la sala de clases, dejando de lado que los problemas centrales se plantean en términos de los sistemas institucionales de enseñanza. Una didáctica puede contener una teoría de la instrucción, pero una teoría de la instrucción difícilmente cubra, por sí misma, todas las necesidades educacionales que requieren respuestas didácticas.

3.

La reconceptualización didáctica: los enfoques técnicos y la revitalización de las concepciones prácticas

I. La "reconceptualización didáctica"

La discusión que se desarrollará a partir de ahora se referirá a temas que, habitualmente, aparecen como preocupaciones ligadas al campo de la formación docente o del currículum. Como aclaré en el capítulo 1, no haré una distinción muy estricta con respecto a eso, siempre y cuando se trate de aportes dirigidos a resolver el problema de la enseñanza desde la perspectiva de ayudar al que enseña. Por ello, cuando me refiera a la didáctica en este capítulo y en los siguientes, no estaré tomando en cuenta la enorme cantidad de trabajo didáctico dedicado a producir mejores modelos, estrategias, enfoques o técnicas de enseñanza, ya sea tanto desde un punto de vista general, como centrado en contenidos específicos. El aporte de estas líneas de trabajo es extraordinariamente importante, pero no se dedican especialmente a tratar de responder la pregunta planteada.

Pérez Gómez (1987, p. 204) describe un movimiento que define como "reconceptualización didáctica". Apuntan-

do en diversas direcciones —currículum, objetivos educativos, análisis de la comunicación en el aula, paradigmas de investigación de la enseñanza, formación del profesorado— se modifican las ideas relativas a la enseñanza y a las funciones del profesor. Esta modificación descansa en una serie de proposiciones básicas: considerar el mundo de los significados, conceder atención prioritaria a las variables mediacionales y abandonar una mirada puramente instrumental de la acción del profesor.

Como “reconceptualización didáctica” puede agruparse un movimiento amplio, de variadas raíces teóricas, que estructura su posición como una respuesta al tecnicismo. Se apoya en un modo alternativo de entender la práctica y en nuevas descripciones de la conducta del profesor. En los dos próximos capítulos se comentarán, sucesivamente, cada uno de estos temas.

Lo que se expondrá en este capítulo son dos modos de concebir la acción: la modalidad técnica y la modalidad práctica. Según la tradición aristotélica de las virtudes intelectuales, la razón está dirigida a dos tipos de cosas: las que son necesarias y que no admiten ser de otra manera y las que admiten ser de otra manera. De estas últimas “(...) unas son del dominio de hacer y otras son del dominio del obrar. El hacer y el obrar son cosas diferentes (...) Así, el hábito práctico acompañado de razón es distinto del hábito productivo acompañado de razón”. El conocimiento de las cosas necesarias corresponde a la ciencia, el hacer corresponde al arte (hábito productivo) —y es lo que denominamos modalidad técnica— y el obrar a la prudencia (hábito práctico).²¹

La modalidad técnica y la modalidad práctica son maneras generales de caracterizar la acción humana con independencia de contextos sociales específicos. En nuestro caso, estas modalidades definen modos generales de acción en las

escuelas o “sobre” las escuelas y no maneras específicas de promover el aprendizaje. Son útiles para pensar en enfoques generales de trabajo. Resultan, por eso, de mucho interés para mis propósitos que, como se recordará del capítulo 1, apuntan a promover un planteo didáctico más preocupado por las formas de ayudar a enseñar que por las formas de ayudar a aprender.

II. Las modalidades técnicas de acción

Las modalidades técnicas suponen que la acción se rige por un sistema bien especificado de reglas y que el análisis de la interacción podía realizarse según el modelo deductivo que caracteriza a las ciencias naturales. “La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico” (Schön, 1992, p. 17).

La modalidad técnica tiene una concepción especializada. Divide la acción en dos contextos: el de concepción y el de ejecución. Esto es así porque concibe la acción como la realización de un plan trazado previamente. En la tradición aristotélica, el hábito productivo guiaba la acción orientada hacia la producción de objetos o de artefactos y caracterizaba las actividades del artesano cuyo saber y habilidades eran los medios para alcanzar un fin.²² En estas actividades, el resultado esperado es un objeto, un procedimiento o un resultado en general *que se conoce antes de la acción*. La *techne* era la forma de conocimiento y de razonamiento que correspondía a la acción productiva.

La modalidad técnica caracteriza los procesos de trabajo productivo. Su propósito es concretar el plan o el diseño previamente elaborado. Su éxito se mide en términos de la eficacia de sus realizaciones. Su forma principal de razonamiento está dirigida a establecer los mejores medios (herramientas, procedimientos, tecnologías en general) para el logro de fines. Esto es lo que Habermas (1992) denomina “racionalidad instrumental”. Su preocupación es lograr que al finalizar el proceso los productos se asemejen a los modelos. La especialización de contextos, llevada a escala mayor, se concreta en la especialización institucional y profesional. Las modalidades tecnológicas proceden mediante el diseño de modelos o sistemas expresados en documentos curriculares, paquetes instruccionales, propuestas didácticas, libros de texto, programas de mejora, modificaciones de la estructura escolar o cualquier otro subproducto elaborado en algún ámbito de planeamiento que, por lo regular, está muy diferenciado del contexto de enseñanza.²³ Por eso, es necesario planificar medios para lograr que esos planes sean trasladados y aplicados en diferentes situaciones y espacios. En términos de planeamiento se denomina a esto “estrategias centro-periferia”: un centro especializado “irradia” las soluciones desarrolladas hacia la periferia del sistema. Las estrategias centro-periferia para el planeamiento educativo y el desarrollo pedagógico se utilizaron como medios para controlar el sistema educativo en forma de planes y programas y, según avanzaron los años, como instrumentos de racionalización y eficiencia en términos de inversión económica en el sistema escolar.

Una de las formas que adoptaron las estrategias centro-periferia fue la conocida como “IDD”: investigación, desarrollo, diseminación. La IDD se inicia con el estudio diagnóstico de los problemas (investigación), continua con la elaboración de planes de resolución que incluyen la elaboración de los

materiales y los procedimientos (desarrollo) y finaliza con la implementación planificada de los productos (diseminación).²⁴ La difusión es uno de los momentos más críticos en este modelo y promovió un estilo de investigación basado en lo que Snyder, Balin y Zumwalt (1992) llaman “perspectiva de fidelidad”. Estos son estudios dedicados a medir el grado en que una propuesta innovadora es implementada como se planeó e identificar factores que facilitan u obstaculizan la implementación. Para los autores, esta perspectiva se apoya en los siguientes supuestos: el producto deseable del proceso de cambio es fidelidad al plan original, el conocimiento del currículum se crea afuera del aula por parte de expertos en diseño y el cambio es concebido como un proceso lineal. Lo que se evalúa son logros —cumplimiento de objetivos planeados. El éxito consiste en que los maestros desarrollen la propuesta tal como estaba prevista. Los paquetes instruccionales que contenían temas, estrategias, técnicas, secuencias de enseñanza e incluso los materiales necesarios (usuales en países desarrollados y sobre todo en los Estados Unidos) fueron una expresión muy detallada de esta perspectiva. Según David Kirk (1990), los paquetes eran vínculos vitales para comunicar la propuesta a los maestros y para operacionalizar el programa en la práctica. El paquete debía incorporar los cambios que los equipos diseñadores esperaban impulsar. Por eso el paquete presentaba no sólo un set de materiales, sino también cambios en la estructura de la clase, nuevas estrategias de enseñanza y técnicas y un conjunto de creencias y valores que respondían a la filosofía subyacente en la innovación. Como lo diseñadores sospechaban de las habilidades de los maestros, prepararon paquetes “a prueba de profesores”.²⁵ Los paquetes parecían proveer alguna seguridad contra la incompetencia y eran consistentes con la aproximación por objetivos. Según el autor, la estrategia de paquetes no

funcionó por tres razones: se pensó que una definición de objetivos solucionaba el problema del acuerdo en torno a los propósitos, resultó ingenuo el intento de excluir a los profesores y la estandarización omitía variaciones locales. Con el tiempo se aceptó que los profesores influirían inevitablemente sobre el contenido y las ideas de los paquetes.

Las mayores críticas a la IDD estuvieron orientadas a su versión más tecnicista orientada por objetivos operativos. Pero también se dirigió una fuerte oposición a la propia utilización de las estrategias centro-periferia. Ahora bien, la utilización de estrategias centro-periferia no es patrimonio exclusivo de la tecnología instruccional. La estrategia centro-periferia es propia de cualquier intento de implantar en las escuelas procesos pedagógicos de cualquier signo (instructivos, tradicionales, autogestivos, constructivistas, cognitivos, expresivos, etc.), decididos por expertos e implantados mediante regulaciones normativas, capacitación o cualquier estrategia masiva de difusión. La utilización de esta estrategia es compatible con distintas filosofías de enseñanza y su utilización puede entrar en conflicto con la idea de que el perfeccionamiento de la práctica debe descansar en el desarrollo del profesor²⁶.

En los intentos orientados por la concepción estándar de la ciencia se recurre a algún tipo de teoría "fundamental" para elaborar imágenes-meta que orienten las realizaciones prácticas y los procedimientos adecuados para conducirlas. Trazada la meta es necesario un diseño de los medios adecuados. Este es un rasgo característico de los enfoques técnicos. En ese planteo, el problema central es cómo lograr que las prescripciones sean correctamente ejecutadas. Este tipo de concepción se expresó con crudeza, como ya fue dicho, en el programa de la tecnología instruccional, un programa que se asume orgullosamente como técnico. Pero otras maneras de

encarar la enseñanza, que rechazaron el carácter técnico como una de sus enseñanzas distintivas, mantuvieron, en muchas ocasiones, las notas esenciales de esta manera de pensar en la práctica. En nombre de una "mejor" teoría, un enfoque pedagógico renovador o la necesidad de la "transformación", se confió en que una vez diseñadas las propuestas por los especialistas se encontrarían medios para masificarlos; por ejemplo, mediante capacitación, paquetes instruccionales o la incorporación de mayor cantidad de variables didácticas en el currículum.²⁷ Cuando se elige este tipo de variante no importa el tipo de teoría de base. Se comparte la confianza en el modo técnico de proceder y en las posibilidades de ajustar la realidad a los modelos establecidos. Por supuesto que algunas veces es posible. Sin embargo, habría que contabilizar tanto los éxitos como los fracasos.

La enorme fuerza del modelo técnico, que dominó el desarrollo científico-tecnológico y es uno de los elementos ideológicos centrales de nuestra época, impregna los modos usuales de pensar y de proceder en cuestiones educativas. Da forma a políticas y patrones de intervención llevados adelante por personas que participan de pedagogías opuestas al tecnicismo instructivo pero que, sin embargo, no lograron superar sus principios básicos para pensar en la acción de las escuelas y de los maestros. Su impronta se potencia en educación por la tendencia transformadora y fundacional del discurso pedagógico. Sobre eso se volverá en el capítulo 7.

III. Los fallos de las modalidades técnicas: la práctica resiste

La modalidad técnica confiaba en que la disponibilidad informativa le otorgaría un margen suficientemente amplio de predicción como para permitir una acción sujeta a re-

glas unívocas para la solución de problemas bien especificados. Esta confianza fue cuestionada porque, como afirma A. Coulon, las reglas están sometidas a un proceso de construcción significativa y porque, aunque una acción se lleve a cabo bajo reglas no implica que no reciba influencias de otros factores. En la práctica, la aplicación de una regla abre siempre un campo de contingencias (Coulon, 1995, pp. 207 y 208). Diversos autores compartieron suposiciones de este tipo y caracterizaron la situación escolar mediante descripciones como: “impredecibilidad y sorpresa” (Jackson, 1975), respuestas de “comprensión limitada” y “considerable incertidumbre” (Calderhead, 1988), falta de reglas “universales” que definan lo que es buena enseñanza (Smyth, 1991) o con reglas “inexhaustivas” (Tom, 1980). Los nuevos enfoques para la investigación de la enseñanza (emparentados con corrientes antropológicas, psicolingüísticas, estudiosos de la mediación social, el interaccionismo simbólico y diversas corrientes cognitivas) ofrecieron una imagen radicalmente diferente de las prácticas escolares.

Por otra parte, se rechazó la idea, impuesta hacia la mitad del siglo XX, de considerar a la educación como un “sistema tecnológico de producción”. Cuando se trata a la educación como sistema tecnológico se la somete a demandas de eficiencia y eficacia que pueden ser medidas en productos con relación a las entradas del sistema. Por definición, analizar la educación como sistema neutralizaba la consideración de los fines, ya que, para un sistema, los fines no son problemáticos en sí mismos. El diseño de sistemas desarrolla exhaustivamente los objetivos operacionales, pero los fines provienen del suprasistema. Buena parte de la tradición pedagógica asentada en la valoración ética de la acción social y de la vida humana quedó, momentáneamente, desplazada. Por eso, una de las reacciones contra la ideología tecnológica consistió

en volver a describir la educación como una práctica valorativamente orientada. Distintos autores definen la enseñanza como una “actividad moral” (Feinman-Nemser y Buchmann, 1986, p.239) o como un “arte moral” que, como tal, debe ser aprendido involucrándose en la tarea y analizando los resultados (Tom, 1980). También se resalta el carácter dilemático que muchas veces implican situaciones prácticas que no pueden resolverse fácilmente por la elección de un principio sobre otro. Para Magdalene Lampert, estos “dilemas prácticos” son “un argumento o una discusión con uno mismo”. El enfrentamiento de estos dilemas no permite un proceso de selección entre alternativas —como pueden implicar algunos de los modelos de toma de decisiones—, ya que el docente no elige entre alternativas neutras. Debe elegir cursos de acción en situaciones a veces conflictivas, de contradicciones en su pensamiento, de valores encontrados. Para Lampert, el docente en su desarrollo práctico aprende a “manejarse” entre conflictos sin necesariamente resolverlos (Lampert, 1985, p. 189).

Una diferente concepción de la prácticas cuestionó los alcances del modo técnico de pensar. Paralelamente, se comenzaron a evaluar distintas limitaciones mostradas por los intentos de desarrollar teoría educativa con el modelo de “ciencia aplicada”, básicamente por las enormes dificultades que aparecían a la hora de concretar en las escuelas grandes planes elaborados en oficinas técnicas por equipos especializados —lo que puede llamarse “el problema de la implementación”.

IV. La revalorización de la “praxis”: las modalidades prácticas

Si la acción técnica estaba dirigida a la producción de un artefacto o de un proceso previamente diseñado, la acción

práctica —el *obrar* y no el *hacer*— tiene como fin la acción ética y está destinada a mantener una vida moralmente buena. El obrar práctico tiene un fin último, relacionado con la vida moral (“El acto moral [...] es un fin en sí mismo, porque la buena acción es un fin”)²⁸ pero ese fin último no se especifica en un modelo determinado, sino que define modos de conducta ética que sólo pueden ser discernidos en cada momento dado. La acción práctica está guiada por la prudencia, una forma de deliberación y reflexión.²⁹ La prudencia constituye “(...) una disposición que es a la vez moral e intelectual y que se hace manifiesta en la capacidad para combinar conocimiento ético del ‘bien’ con sano juicio práctico acerca de lo que, en una situación particular, constituiría una expresión apropiada de este bien” (Carr, 1990, p. 98).

J. Schwab fue uno de los iniciadores de la crítica a la perspectiva técnica y de ciencia aplicada en educación. En un clásico artículo³⁰, publicado a fines de los años sesenta, argumentó que la educación es una actividad práctica que recurre a la teoría en función de los problemas prácticos que se le plantean. No acepta que los asuntos educacionales se traten en el marco de una disciplina derivada —una tecnología desarrollada a partir de una ciencia de base. Cree, más bien, que la educación es una actividad práctica que debe afrontarse mediante las “artes de la práctica”. La posición de Schwab, tributaria de la revitalización de las nociones aristotélicas de los modos de razonamiento y de las disposiciones a la acción ligadas a ellos, se dirigió a revalorizar las artes de la práctica y el método deliberativo y a sostener la necesidad de recurrir a modalidades eclécticas en relación con las teorías. Aunque su trabajo estaba dirigido al campo del currículum, su argumentación resulta perfectamente asimilable a otros problemas de la enseñanza.

El objetivo de la modalidad práctica es la toma de una decisión que guíe la acción. Estas decisiones tienen siempre

un valor relativo a la situación y sólo pueden ser juzgadas por comparación con otras alternativas. Las decisiones prácticas tienen aplicación definida: con relación al tiempo y a contextos específicos (Según Schwab, sólo se las puede trasladar por analogía y los resultados son siempre inciertos). Las decisiones prácticas se toman con relación a problemas prácticos y se caracterizan por ser analizadas, desarrolladas y utilizadas en el contexto en que surgieron y por parte de los agentes involucrados. Como Schwab era consciente de las dificultades que podía aparejar una reivindicación extrema de la modalidad práctica, introdujo la idea de “modalidades casi prácticas” que eran necesarias para encarar problemas atinentes a ámbitos diversificados. En términos de Schwab, la modalidad casi práctica “Se trata de una extensión de los métodos y propósitos prácticos a asuntos de creciente variedad interna.” (Schwab, 1974, p. 5). Schwab reconocía que la diversidad y la ampliación de contextos (por ejemplo, decidir en términos de una red de instituciones y no sólo dentro de una de ellas) dificultaba la eficacia de las decisiones prácticas, pero este era un inconveniente que no podía eludirse. Los recaudos que debían tomarse eran dos: identificar los ámbitos de variación y tener en cuenta modos de modificar la decisión en cada aplicación particular, por un lado; y, por otro, comunicar las decisiones mediante formatos que establezcan consideraciones para poder llevarlas a la práctica y eviten que las decisiones casi prácticas sean homologadas a directivas. (Como puede verse, esta modalidad no puede identificarse con las estrategias centro-periferia. Una razón básica es que en esta modalidad se requiere la participación decisoria de los agentes involucrados o de sus representantes.)

En la modalidad práctica, los problemas no se definen, como en la modalidad teórica o técnica, mediante diagnósticos previos que llegan a establecer conclusiones bastante de-

finitivas. En la modalidad práctica, el problema surge con lentitud y depende del avance en el análisis de los datos. Al mismo tiempo, la progresiva constitución del problema redefine el proceso de búsqueda de datos. La definición del problema nunca es conclusiva, aunque en algún momento se considera, pragmáticamente, que es suficiente como para tratar de establecer algunas alternativas. Estas alternativas impulsan una nueva vuelta de la espiral porque cada una de ellas operativiza de distinta manera el problema y permite adquirir nuevas perspectivas sobre él. Dicho de otra manera, el problema *también* se aclara en la medida en que se concreta en soluciones posibles. En línea con la propuesta de Schwab, puede plantearse que los problemas prácticos poseen las siguientes características³¹:

Son cuestiones que *deben* ser respondidas —incluyendo como respuesta posible la decisión de no intervenir. Las decisiones se toman sobre fundamentos que son inciertos y que requieren que se tome en cuenta el estado actual de la cuestión. Cada situación es, de algún modo, singular y configura un escenario específico. La resolución de los problemas prácticos exige elegir entre objetivos y valores que pueden estar en competencia. No es posible predecir el resultado de una solución. Las consideraciones que se realizan para proponer una respuesta a una situación práctica no fundamentan que esa solución sea *deseable en sí misma*; sólo justifican que es deseable como posibilidad de llevar a un estado deseable las cosas en *esa* situación.

La modalidad práctica difiere totalmente de la modalidad técnica porque promueve una acción recíproca entre fines y medios, problemas, datos y soluciones. El método privilegiado de la modalidad práctica es la deliberación que Schwab define como "(...) una disciplina compleja, fluida, transaccional cuyo objetivo es identificar y lograr lo deseable

o modificar los deseos" (Schwab, 1974, p. 5). El método deliberativo encara los fines y los medios como si se determinaran mutuamente y rechaza, de este modo, un rasgo básico de la racionalidad instrumental, que es el tratamiento por separado de medios y fines. El método deliberativo exige considerar cierta cantidad de alternativas que tendrán que incorporar la perspectiva de los individuos que deberán convivir con las consecuencias de las decisiones. Una modalidad estrechamente relacionada con la modalidad práctica es la modalidad ecléctica. Como ya se hizo referencia a ella en el capítulo anterior y se ejemplificó su uso en el caso particular de la didáctica, no es necesario retomarla aquí.

En la modalidad práctica, los problemas tienen un *doble* origen: en un estado de cosas en el mundo y en nuestra relación con ese estado de cosas. Los problemas prácticos surgen cuando un estado de cosas no coincide con nuestros deseos, queremos que las cosas sean distintas y creemos que pueden ser distintas (Schwab, 1974, p. 3). La aceptación del doble origen de los problemas prácticos tiene consecuencias de la mayor importancia: ya que la situación puede solucionarse modificando el estado de cosas o *modificando nuestros deseos*. Esto establece una diferencia radical con la modalidad técnica, ya que, como señala House, la perspectiva tecnológica se centra en la innovación, acepta los problemas como datos dados del mundo y confía, de manera indudable y taxativa, en el valor del cambio. No pone al propio cambio como un valor en cuestión. La perspectiva práctica, por el contrario, analiza las finalidades y los medios para conseguirlas en un mismo movimiento que le implica reflexionar sobre sus propósitos e incluirlos como parte del problema.

La acción técnica implica el seguimiento de reglas que derivan de una teoría establecida y se basa en una lógica de medios-fines. Por el contrario, la acción práctica consiste en

“hacer la acción”. Como decía Aristóteles: “(...) en tanto que el hacer tiene otro fin distinto de la misma operación, el obrar no lo tiene ya que la misma buena acción es su fin.” (1957, p. 139). Por eso, la acción práctica no está basada en reglas sino en ideas morales. “[...] implica sopesar circunstancias y hacer juicios de manera que se pueda actuar correctamente en situaciones humanas y sociales concretas. Se relaciona con el tipo de juicios morales que las personas hacen cuando quieren actuar sensatamente.” (Kemmis, 1988, p. 20). Las decisiones técnicas, a su vez, también tienen repercusiones e implicancias morales; sin embargo, no están constitutivamente relacionadas con ellas. Se preocupan por los medios para realizar la acción y no por el valor de usar esos medios o realizar esas acciones. El problema es cómo alcanzar los fines y no el cuestionamiento de los fines mismos. Por el contrario, como señala Kemmis, “La razón práctica siempre incluye juicios morales de manera explícita” (Kemmis, 1988, p. 21).

La revitalización de las modalidades prácticas implicó un profundo cambio en la manera de concebir la relación con las escuelas, el trabajo de los maestros y las acciones pedagógicas. Dio lugar a nuevas perspectivas sobre el currículum y la profesionalización. Una de sus conclusiones teóricas fue, en términos de Elliot, que “(...) los profesores han de empeñarse en el proceso reflexivo de *phronesis* en el que deliberen sobre los problemas prácticos concretos en relación con los principios, valores y creencias que aportan a la situación. Estas deliberaciones se benefician de las apropiaciones eclécticas de significados extraídos de diversas fuentes, entre las que pueden estar las disciplinas de base. Pero la adecuación de las ideas y del conocimiento extraídos de las disciplinas dependerá de la medida, en que los profesores consideren que se refieren a sus preocupaciones prácticas concretas” (Elliot, 1990, p. 119). Esto dio lugar a lo que, en términos ge-

néricos, se conoce como el movimiento del profesor reflexivo, del profesor como investigador y del uso de la investigación-acción.

V. “Críticos” versus “prácticos”

Dentro de las líneas del “profesor reflexivo” y “el profesor como investigador” coexisten tendencias que polemizan fuertemente entre sí. En términos generales, se puede decir que se diferencian teóricamente por su orientación hermenéutica o crítica. Se recordará que, según Habermas, la tradición hermenéutica se guía por la interpretación del sentido, la autocomprensión transmitida mediante el lenguaje y el logro del consenso para la acción común en el marco de una tradición. La orientación crítica sostiene que las autocomprensiones de los agentes pueden estar deformadas por la acción de fuerzas ajenas a ellos mismos que enajenan su relación con la objetividad. Es necesario, por lo tanto, una reflexión guiada por una teoría crítica que muestre las relaciones ocultadas por la fuerza de las imposiciones ideológicas o, en términos clásicos, de la “falsa conciencia”.³² Stephen Kemmis se encuadra en la tradición crítica y propone la elaboración de una teoría educacional crítica. Su propósito es que los profesores “no se vean a sí mismos como quienes tienen que decidir en la educación en nombre de la sociedad, sino como *participantes en la vasta lucha de la sociedad hacia formas de vida social más racionales, justas y satisfactorias*”. (Kemmis, 1988, p. 73. La cursiva es del original). Kemmis realiza una revisión crítica de la perspectiva práctica y le señala dos déficit principales. Aprovecharé la presentación de sus críticas para realizar algunos comentarios.

El primer déficit señalado por Kemmis es que las modalidades prácticas corren el riesgo de olvidar que las decisio-

nes educativas son también decisiones políticas y que resulta necesario tener en cuenta que las tomas de decisiones se realizan en situaciones de desiguales distribuciones de derechos y participación en los recursos (Kemmis, 1988, p. 73). Se puede estar de acuerdo con que la omisión de una visión explícitamente política es una posibilidad evidente de los enfoques prácticos. Claro que, para los defensores del enfoque, no es un rasgo necesario. John Elliot, encuadrado en los planteo “prácticos”, encuentra que, según su experiencia, “(...) los profesores siempre suelen desarrollar la crítica del macrocontexto de sus prácticas en el proceso de desarrollo y comprobación reflexivos de sus teorías prácticas”. En mi opinión, el argumento de Elliot es, quizás, válido en un sentido —es muy posible que la reflexión conduzca a consideraciones de orden político y social—, pero no lo es en otro, porque entiendo que la crítica de Kemmis apunta a los *fundamentos teóricos* del enfoque. Probablemente, en términos empíricos puedan citarse evidencias tanto en favor tanto de una variante como de la otra, pero eso dependerá de circunstancias que el propio enfoque práctico no puede arbitrar —por ejemplo, la participación en el colectivo de sujetos con más educación política.

La segunda crítica es que el método de la deliberación práctica conlleva el respeto por el statu quo (Kemmis, 1988, p. 72). Esta crítica se apoya, a mi juicio, en una interpretación exagerada por parte de Kemmis de una afirmación de Schwab, a saber: “las artes prácticas comienzan con el requisito de que las instituciones sean preservadas y alteradas gradualmente, no desmanteladas y reemplazadas” (Schwab, 1974, p. 27).³³ Pero la gradualidad en el cambio no puede ser interpretada como conservación de las estructuras. Simplemente, se opone a las intenciones de cambios radicales y “transformadores” al que es tan afecta la perspectiva técnica.

De todos modos, es muy posible que los métodos de deliberación práctica tengan cierta tendencia a la conservación, en parte porque operan dentro de tradiciones constituidas que no siempre son revisables mientras no se realice un esfuerzo de descentración (o sea, que sean analizadas desde un marco externo de referencia). Esta es una tensión propia de la deliberación práctica que debe ser tenida en cuenta.

No es mi intención sostener en detalle esta discusión y sólo quería plantearla debido al enfoque genérico de este ensayo. Como se puede apreciar, en él trato de referirme a una articulación particular entre didáctica y enseñanza sin enfatizar el análisis de las relaciones entre escolaridad y sociedad. Es objeto de discusión si este apartamiento con fines analíticos es justificable.

Creo que encierra cierto valor recuperar términos clásicos y asumir las consecuencias de los principios generales de las modalidades prácticas como categorías para reflexionar sobre las relaciones entre didáctica y enseñanza. Esto no lleva, necesariamente, a asumir alternativas ya desarrolladas. La adopción de un enfoque práctico requiere un ejercicio de contextualización que hace que las consecuencias prácticas difieran bastante cuando se extraen para situaciones —y, sobre todo, para tradiciones— muy distintas a aquellas en las que se generó esta línea de pensamiento. En mi opinión, ser consecuente práctico es no ser dogmáticamente práctico. Del mismo modo en que no estoy de acuerdo con que ser crítico deba tener un único tipo de expresión o que sea aplicable a cualquier sector de nuestra acción con respecto a la enseñanza.

Pese a las diferencias, las posiciones “hermeneúicas” y las “críticas” han incorporado ampliamente la idea de reflexión en sus programas y ambas reivindican formas de acción que, por contraposición con el enfoque tecnológico, cambian la manera de entender la intervención en el trabajo escolar y

la actividad de los docentes. En mi opinión, las diferencias hacen al contenido de la deliberación —lo que incluye la aceptación o el rechazo de un eclecticismo radical— y a la dirección que se trata de imprimirle. Para los fines de mi propuesta creo que se pueden reunir, de un modo muy general y provisorio, rasgos de ambas tendencias. No trato de juntar vinagre y aceite, pero la diferenciación —o, peor aun, la creación de un nuevo término para identificar una especie de *mix*— no juega ningún rol especial en el argumento central de este trabajo.

Aclararé, de todos modos, que para el estudio de la práctica no me parece lo mismo una posición “individual” que una posición “social”, a la que se acerca mi propio punto de vista. Tampoco creo que en el trabajo con docentes sea lo mismo una tarea de análisis de la experiencia en base al conocimiento situacional que una discusión reflexiva en torno a los condicionantes sociales y políticos de la acción pedagógica. Entre otras cosas, porque este segundo tipo de discusión puede llevar a la conclusión de que la alternativa pedagógica adecuada para una coyuntura determinada puede consistir en sumar al accionar específicamente pedagógico un accionar político más amplio (y evitar la búsqueda estéril de respuestas pedagógico-didácticas a problemas que deben resolverse en otras instancias). También puede llevar a que los profesores adviertan los condicionantes y las consecuencias de sus acciones y operen más activamente para construir una mayor capacidad de decisión como clase involucrada en la dinámica social.

VI. Lo “técnico” y lo “práctico”: ¿Perspectivas inconciliables?

Las perspectivas técnicas y las prácticas no parecen conciliables. Pero, en realidad, desde un punto de vista ana-

lítico no hace falta “conciliarlas” ya que tienen una articulación *necesaria*. Su articulación no proviene de un posible consenso entre partidarios de distintas concepciones, sino que se produce por el hecho de que cada modalidad corresponde a un ámbito distinto de la acción humana. La racionalidad instrumental permitió los prodigiosos procesos técnicos en los que se asienta buena parte del desarrollo de la humanidad y las ciencias empírico-analíticas proveyeron el conocimiento que lo permitió.³⁴ El problema surge cuando la racionalidad instrumental se convierte en el paradigma de todo saber y de toda acción.³⁵ La cuestión se ve de otra manera si, como propone Carr, se la analiza desde un punto de vista “clásico”. Lo que se tiene desde el punto de vista clásico “(...) son distinciones entre formas diferentes de acción (*poiesis* y *praxis*; acción éticamente ilustrada y acción técnicamente efectiva) y las formas de teorización apropiadas a ellas (*techne* y *phronesis*; razonamiento técnico o instrumental y razonamiento práctico o deliberativo).” (Carr, 1990, p. 99). Si se adopta esa perspectiva, cada forma de razonamiento y cada orientación a la acción cubre un ámbito diferente y no son reductibles entre sí. Por ejemplo, House (1988) propone que se pueden analizar los procesos de innovación educativa como si estuvieran organizados por tres marcos interpretativos: tecnológico, político y cultural. La perspectiva tecnológica supone la imagen de producción, de valores económicos y de eficiencia. Suele descansar sobre enfoques sistémicos. En ella, la mejora descansa más en materiales y métodos que en el profesor. Su confianza en la necesidad del cambio legitima políticas agresivas de innovación y tiene una visión de cambios veloces impulsados desde el exterior. En la perspectiva política subyace la imagen de negociación basada en ideas de poder, autoridad, interés. Acepta la confrontación de intereses y busca maneras de resolución mediante el ejercicio de sistemas legítimos de auto-

ridad. La perspectiva cultural se basa en una idea de comunidad, de valores y de tradiciones compartidas. Ofrece un amplio campo para el tratamiento de la multiculturalidad. Según House, las tres perspectivas son necesarias para explicar integralmente los acontecimientos. Pero, y esto me parece del mayor interés, para él no todas tienen igual jerarquía. Considera que la perspectiva política es la más importante (House, 1988, p. 32). No me resulta tan importante su conclusión con respecto a la perspectiva elegida como el hecho de que se acepte que las tres funcionan combinadamente en base a cierta jerarquía.

Me parece que la revitalización de las modalidades prácticas ejercería un saludable efecto en la definición y el tratamiento de problemas educativos. Es una perspectiva que puede ayudar a nuestra comprensión de los problemas de la enseñanza y a la búsqueda de mejores estrategias para trabajar con maestros y escuelas. Por su modo de proceder es un modo de trabajo que opera en escala reducida. Sus efectos pueden ser más profundos y esa es una virtud. Al mismo tiempo, la escala reducida también puede ser su mayor debilidad.

No es necesario que se entienda la defensa de las modalidades prácticas de un modo excluyente. De hecho, estrategias centro-periferia pueden ser necesarias. Más aun, en determinadas circunstancias pueden ser las únicas alternativas posibles o, siendo práctico, las mejores alternativas para esa situación. Pero la utilización de cualquier estrategia centro-periferia debe considerar los problemas y los límites que implica, planear paliativos adecuados e incorporar, del modo más activo posible, la "lógica de la práctica". Las estrategias centro-periferia y el uso de modalidades técnicas pueden ser buenos instrumentos si se los considera como tales y no como ideologías fundamentales. Más aun, frente a la dilución

actual de los aspectos sistemáticos, es necesario reivindicar las dimensiones técnicas de la actividad de enseñanza y el recurso a tecnologías adecuadas, comenzando por las de planeamiento en todos los niveles. La crítica al tecnicismo debe ajustarse a sus límites: consiste en atacar un modo dominante de pensar que extiende masivamente sus conclusiones a cualquier problema en educación. Pero esta crítica no puede trasladarse a la producción y el uso de tecnologías. En última instancia, la solución práctica a una gran cantidad de problemas prácticos debería residir en la elaboración y el dominio de un adecuado dispositivo técnico. Sin embargo, importantes movimientos dentro del campo pedagógico promovieron una creciente pérdida de competencia técnica, tanto por parte de maestros y profesores como de especialistas en educación.

En la discusión sobre la enseñanza que se desarrolla con fuerza a partir de inicios de los años setenta se mezclan reflejos de una vieja polémica dentro de la agenda educativa: aquella de la escuela nueva frente a la escuela tradicional. La escuela tradicional fue caracterizada como una propuesta basada en el método y en la estructuración rigurosa de la clase. La pedagogía nueva modificó el centro de atención y lo colocó en los alumnos, enfatizando una enseñanza atenta a su desarrollo personal, pero no abandonó la idea del método. Los cambió. Sin embargo, en las representaciones acerca de la "gran discusión" este punto quedó soslayado con el paso del tiempo. De la escuela nueva se mantuvo su ideario de libertad pero no su sentido didáctico basado, en muchos casos, en una propuesta metodológica rigurosa. Décadas más tarde, el auge del conductismo revivió la polémica. El conductismo ofreció una nueva tecnología para la transmisión cultural y, según muchos, para el control social. La lucha contra los mecanismos de control implicados en los dispositivos pedagógicos terminó dirigiéndose contra los métodos estructurados.

De modo casi reactivo, muchos planteos didácticos cobraron un cariz más crítico y descriptivo. Las nuevas tendencias aportaron un nuevo campo de saber y nuevas maneras de mirar la educación que promovieron un gran avance pero, simultáneamente, disminuyeron su capacidad para influir de modo práctico y sistemático sobre las acciones de enseñanza; en parte, por un cierto abandono de las preocupaciones normativas y técnicas y, también, porque surgen propuestas de trabajo más complejas y sofisticadas. En el capítulo 6 se retomará el tema.

Creo que es evidente, a esta altura, mi opinión favorable al uso de los tres enfoques, aunque, probablemente no en el mismo orden de importancia. Me parece una adecuada decisión de tipo práctico —una decisión moral orientada por una idea del bien en una situación determinada— utilizar una buena aproximación técnica para resolver problemas que se definan con claridad. También es una decisión práctica no buscar sólo soluciones en términos de la enseñanza en clase y organizar colectivos de profesionales que aumenten su capacidad de decisión y ayuden a modificar las bases sociales que impiden el desarrollo de la educación. Aunque es posible articular adecuadamente distintas perspectivas, los problemas aumentan aceleradamente cuando se reúnen estrategias centro-periferia con la vehemencia innovadora tan propia de la manera pedagógica de proceder. También aumentan cuando, en esta reunión, se pierde la perspectiva de la lógica y de las voces de la práctica. Esta conjunción es, por desgracia, más frecuente de lo que uno desearía.

4.

La reconceptualización didáctica: “el pensamiento del profesor”

I. Los estudios sobre “el pensamiento del profesor”

La enseñanza es una actividad que difícilmente pueda analizarse con independencia de la red de significados en que se inscriben las acciones y de las perspectivas de los actores. Ya fue señalado, en el capítulo 2, el papel mediador y constructivo que se otorga a las representaciones, teorías y creencias de los maestros y profesores. Parece una idea aceptada que no se puede comprender las prácticas pedagógicas sin incluir las “autocomprensiones” de los practicantes (Kemmis, 1996, p. 19). Desde el punto de vista de la investigación, la cuestión podría resumirse, en términos de Erickson, así: “El análisis ‘objetivo’ (es decir, el análisis sistemático) del significado ‘subjetivo’ es, por consiguiente, esencial en la investigación social, incluyendo la investigación sobre la enseñanza (...)” (Erickson, 1989, p. 215).

Para esta manera de ver las cosas, la pregunta sobre cómo mejorar y modificar las prácticas no puede obviar preguntas sobre los criterios e ideas con los que los maestros organizan sus prácticas de enseñanza. Para algunos, esto es así porque “(...) si las prácticas deben cambiar, los maestros de-

ben examinar algunas de sus creencias fundamentales.” (Pope, 1988, p. 157). Buena parte de las preocupaciones por este tipo de problemas no derivaron sólo de una inquietud comprensiva, sino que buscaban reivindicar un nuevo papel para los enseñantes en la gestión y el cambio de la práctica pedagógica. Como enfatiza Munby: “He elegido la postura de que, en definitiva, la única persona que puede modificar la enseñanza es el profesor, y que el acto de mejorar la enseñanza depende en primer lugar y sobre todo de que se comprenda esto.” (Munby, 1988, p. 66).

En algunas comunidades de investigadores sobre la enseñanza se produjo un cambio importante en los intereses y las líneas de investigación. Los estudios sobre la eficacia docente, que trataban de medir la correlación entre acciones específicas de los docentes y los resultados obtenidos por los alumnos,³⁶ comienzan a perder terreno y se desarrollan en forma creciente desde mediados de los años setenta los proyectos que analizan el pensamiento del profesor partiendo de la premisa de que su pensamiento guía y orienta su conducta. Existen completas reseñas disponibles acerca de este campo de estudio,³⁷ por eso, en este capítulo, sólo se tratarán brevemente algunas cuestiones relacionadas con el tema que, en mi opinión, tienen importancia para la discusión didáctica que se realiza en este trabajo.

Muchas investigaciones de mitad de la década de 1970 intentaron determinar la manera en que el profesor tomaba decisiones. Estudiaban cómo el docente procesaba la información a partir de señales que era capaz de registrar en la clase —fundamentalmente, relacionadas con el comportamiento de los alumnos— y realizaba opciones que podían representarse en “árboles de decisión” o diagramas de flujo —que expresan gráficamente secuencias de decisiones binarias y procesos de retroalimentación, según el modelo de procesamiento de

la información. Se consideraba que el docente era un “procesador” racional que evaluaba la situación, se planteaba el abanico de posibilidades, seleccionaba una y o bien la ponía en práctica o bien volvía a realizar el proceso de selección en función de operativizar cada vez más su respuesta.³⁸ Pero la adecuación de este modelo para comprender y explicar el proceso de enseñanza fue cuestionada por su énfasis en la sintaxis de las acciones. Este énfasis llevaba a estudiar las acciones desde el punto de vista de un sistema de reglas que proporcionara la anticipación de las posibles combinatorias casi con independencia del sujeto que operaba con ellas. Las críticas apuntaron a su falta de atención al hecho de que no es posible entender las mediaciones cognitivas sin recurrir a procesos significativos y a conocimientos de distinto tipo. No parecían suficientes los modelos racionalistas de toma de decisiones para el estudio del “componente semántico”: los esquemas de interpretación o los conocimientos con los cuales se analiza y se confiere sentido y dirección a la acción. Se comienzan a realizar, entonces, estudios sobre esquemas, rutinas, teorías o lo que se denominó “conocimiento práctico”. Estas investigaciones comienzan a prestar especial atención a factores como la formación docente, las primeras experiencias profesionales o las características del trabajo en las aulas.³⁹

La investigación sobre “el pensamiento del profesor” generó y utilizó una multitud de conceptos para categorizar y describir el conocimiento que los profesores utilizaban en lo que Schön denomina “nuestras acciones inteligentes” (Schön, 1992, p. 35). En una revisión sobre este programa, Maureen Pope señala veintidós conceptos diferentes. Entre ellos figuran: “perspectivas”, “metáforas”, “creencias”, “imágenes”, “teorías intuitivas”, “teorías subjetivas”, “conocimiento práctico”, “planes”, “guiones/esquemas”, “rutinas”, “constructos” (Pope, 1998, p. 57). En buena medida, las categorías corresponden a distintos encuadres teóricos pero también

me parece que están marcando cierta cualidad compleja y multiforme del pensamiento y del conocimiento del profesor. La profusión de categorías y conceptos expresa la intuición de que el conocimiento que es parte de la acción de enseñar se organiza de distintas formas y cumple diferentes funciones. Algunas, como “esquemas”, “planes” o “rutinas”, expresan aspectos regulativos. Otros definen núcleos generales de significado, como “metáforas”, “imágenes”, “creencias”, “perspectivas”. Un tercer grupo se compone de categorías que agrupan principios organizadores, por ejemplo: “teorías intuitivas”, “teorías subjetivas” o “teorías implícitas”. Por último, están los conceptos que definen el carácter general de este conocimiento, su orientación, su composición y su imbricación con la experiencia personal. De este tipo es el concepto de “conocimiento práctico”. Yo no pretendo realizar un recorrido por cada una de estas categorías. Sólo tomaré algún ejemplo de cada conjunto que ayude a obtener una imagen general de la cuestión. En este capítulo, y en los próximos dos, comentaré y discutiré el uso de algunas de estas categorías en relación con mi interés central, que radica en proponer una manera de analizar las relaciones entre didáctica y enseñanza.

II. “Esquemas” y “conocimiento práctico”

Quizás el título sugiera otra cosa, pero yo presentaré cada tema por separado.

La importancia del concepto de “esquemas/guiones” en la investigación sobre el pensamiento del profesor puede entenderse porque la ruptura con el paradigma racionalista planteó el siguiente problema teórico: si la práctica no se conduce por la aplicación de reglas derivadas de principios, ¿de qué modo se podía explicar la regulación y la relativa constancia de una actividad desarrollada en un ambiente que era

crecientemente descripto como variable, complejo e impredecible? La categoría de esquemas —que fue utilizada con distintos alcances y adjetivos— ayudó a explicar esta estabilidad en la conducta de los docentes en situación de clase. Desde un punto de vista cognitivo, los esquemas son “(...) estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria. Aunque la comparación resulte simplista, puede ser útil pensar que un esquema es análogo a una obra de teatro, la estructura interna del esquema correspondería al guión de la obra. Un esquema está relacionado con un caso particular del concepto que representa, del mismo modo que una obra está relacionada con una representación particular de la misma.” (Rumelhart y Ortony, 1982, pp. 117 y 118). Los esquemas son unas unidades molares relativamente complejas que contienen conocimiento —“saber qué”— e información procedural sobre el uso de ese conocimiento —“saber cómo”.

Estas unidades organizadas de conocimiento están centradas en situaciones concretas. Calderhead afirma que los avances de la ciencia cognitiva sugieren que los esquemas permiten que se desarrollen los conceptos prototípicos (que son formas típicas de una situación) y un repertorio de guiones (que contienen el conocimiento procesual que permite dar respuestas rutinarias). Señala que “Los profesores disponen de esquemas pertenecientes a situaciones didácticas —el comienzo de la clase, cómo solucionar el ruido en ella. Disponen de conceptos prototípicos con los que pueden identificar situaciones tales como ‘un bloque de aprendizaje’, ‘pérdida de tiempo’, ‘falta de interés’ y guiones que les permiten dar respuestas rutinarias a estas situaciones. Por la experiencia pueden refinar y ampliar gradualmente sus redes semánticas, cambiar conceptos anticuados o producir nuevos conceptos” (Calderhead, 1988, p. 25). No iré más lejos con el

análisis de esta categoría porque con lo expuesto me parece suficiente para apreciar su importancia como elemento explicativo de la acción bajo condiciones "normales". La regulación de la conducta, que es producto de la acción de los esquemas, crea una economía de las acciones que permite manejar el ambiente de la clase y dirigir la atención hacia sucesos menos predecibles o menos regulares. El concepto de "esquemas/guiones", y otros relacionados, tienen buena capacidad explicativa con respecto a ciertas dimensiones de la acción y, por lo tanto, resulta útil para apoyar mi sugerencia de que deberíamos adjudicar un carácter complejo y multiforme al conocimiento personal.

Si los esquemas explican los aspectos regulados y regulares de la acción, es necesaria alguna noción que circunscriba las maneras, más holísticas que discretas, de dar significado y orientar la acción en función de valoraciones personales. Nociones de este tipo no descartan estructuras que funcionen como los esquemas, sólo que las incorporan en conceptos más inclusivos. Ese es el caso del concepto de "conocimiento práctico".

Freema Elbaz fue uno de los primeros autores en analizar la enseñanza como el ejercicio de un tipo especial de conocimientos con el que se afrontan los problemas en la sala de clases, un conocimiento "práctico". Para Elbaz, el conocimiento práctico se organiza de tres maneras: reglas de la práctica "que deben ser seguidas metódicamente"; principios prácticos, que son utilizados reflexivamente; e imágenes que "guían la acción de manera intuitiva" (Elbaz, 1981, p. 49).

"La regla de la práctica es un enunciado simple, breve, claramente formulado de qué hacer o cómo hacerlo en una situación particular que ocurre frecuentemente en la práctica. (...)

El principio práctico es una afirmación más amplia e inclusiva que la regla. Los principios prácticos dan forma a propósitos de un modo reflexivo.

El tercer nivel, el de las imágenes, es a la vez el más inclusivo y el menos explícito de los tres. En este nivel, los sentimientos, valores, necesidades y creencias del profesor se combinan en afirmaciones breves y metafóricas de cómo debería ser la enseñanza y ordenan la experiencia, el conocimiento teórico y el folklore escolar para dar substancia a esas imágenes. (...) La imagen está generalmente imbuida con juicios de valor y constituye una guía para la realización intuitiva de los propósitos del profesor." (Elbaz, 1981, p. 61).⁴⁰

La noción de "conocimiento práctico" influyó de manera importante en la orientación del trabajo teórico e investigativo de este programa e impulsó la tendencia a describir el conocimiento del profesor bajo formas que se caracterizan por articularse en la experiencia, ofrecer un marco significativo y brindar procedimientos orientados hacia la acción práctica. También introdujo la utilización de categorías radicalmente distanciadas del canon utilizado habitualmente para describir el conocimiento profesional que jerarquizaba sus aspectos teóricos y proposicionales. Se postula la existencia de formas de conocimiento que "no se dice" sino que se actúa, un conocimiento "incorporado" en la acción (Johnson, 1989) o "conocimiento en la acción" (Schön, 1992). La idea general puede ejemplificarse con esta afirmación: "Puede ser que la conducta en clase sea una forma de pensamiento análoga a la del artesano o la del artista que 'piensa con sus manos'" (Tabachnick y Zeichner, 1988, p. 136). Este tipo de conocimiento no es inmediatamente accesible y requiere procesos de distanciamiento, objetivación y reflexión sobre la práctica. Basta con esta referencia porque luego se retomará el punto.

Por mi parte, tiendo a pensar que el conocimiento de los maestros combina, en diferente proporción, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales. No estoy seguro de que la acción en clase pueda explicarse, de manera exclusiva, por el funcionamiento en base a esquemas o reglas como tampoco creo que pueda fundamentarse sólo en una suerte de conocimiento procedural. La conciencia y la razón no son muy populares en el presente pero, aun así, creo que puede sostenerse, con relación a los estudios sobre "el pensamiento del profesor" la existencia de un "componente teórico": un conjunto de principios sostenidos en forma proposicional (o sea, verbalizables) que reúne contenidos referentes a distintos aspectos de la práctica. Ciertamente, estos componentes teóricos no se estructuran como teorías formalizadas pero, en mi opinión, se puede fundamentar que, desde el punto de vista de la función que cumple para el sujeto, una parte del conocimiento personal práctico utilizado por los docentes se puede considerar como teoría.⁴¹ Para J. Bruner, "Una teoría, por supuesto, es algo que inventamos". Si es buena, (...) permitiría ir más allá de los datos presentes tanto retrospectiva como prospectivamente (...) y ordenar datos que antes parecían inconexos entre sí." (Bruner 1988b, p. 28). Este tipo de teorías, diferentes en forma, cumplen una importante función cohesiva y ayudan a construir el escenario mediante el que cada maestro organiza la situación escolar. Aunque no siempre presentan una ordenación jerárquica de conceptos y proposiciones estas teorías son articuladas mediante ciertos significados organizadores, o "perspectivas", que constituyen una "manera de mirar las cosas". Si se acepta esta manera de definir "teorías", creo que los maestros utilizan teorías pedagógicas que son personales pero no individuales ya que se encuadran dentro de opciones limitadas. Estas opciones están configuradas por las tradiciones escolares en su interjuego

con los procesos de innovación educativa (particularmente intensos en las últimas dos décadas) y se expresan en el nivel subjetivo en la articulación de las teorías personales por medio de un número limitado de "perspectivas" que orientan y dan cierta unidad a las elecciones personales. Las teorías personales constituyen, así, campos o redes semánticas que unen y regulan elementos variables. Se acepte una noción de este tipo o cualquier otra, los estudios sobre teorías personales de los maestros constituyen un ataque directo a cualquier intento por ubicar "teoría" y "práctica" en ámbitos separados de acción. Indica, más bien, que en cualquier ámbito de acción (sean las escuelas, las oficinas técnicas o los claustros académicos) hay "teorías". Esto se verá en el capítulo 5.

III. Declaraciones y acción

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor estudiaron sus sistemas de creencias, teorías y valores o los esquemas que contienen pautas de clasificación, interpretación y acción. Se pensaba que ese marco cognitivo contenía principios genuinos de acción. Pero la idea comenzó a debilitarse porque, para algunos autores, los enunciados de los profesores acerca de su acción debían ser interpretados como justificaciones a posteriori. O sea que el saber que se expresa verbalmente en una situación apartada de la acción inmediata, por ejemplo, una entrevista, no coincide con el saber de la acción.⁴² Schön (1983, p. 305) distingue entre teorías expuestas y teorías en uso. Las "teorías en uso" se verifican en la práctica. Constituyen "(...) el conocimiento relevante para la acción, es tácito en general, se desarrolla con la práctica y raramente se pide hacerlo explícito". Las teorías expuestas son el conocimiento que se enuncia ante la necesidad de explicar las propias actuaciones. Como consecuencia de este

planteo se desplazan los problemas de “coherencia” entre el pensamiento y la acción —la versión personal de las relaciones entre “teoría y práctica”. Ya no es necesario, ni siquiera sería posible, establecer correspondencia entre estos dos planos porque el conocimiento declarado no es, necesariamente, el conocimiento operante en las acciones inteligentes del sujeto. No se trata de un problema de engaño —“las personas dicen una cosa y hacen otra”— sino el resultado de tratar de describir en el lenguaje usual lo que normalmente “no se describe lingüísticamente y que se usa mucho menos en esa forma.” (Munby, 1988, p. 78).

Buena parte de las apreciaciones que se realizan acerca de la práctica pedagógica se asientan en algún criterio de correspondencia entre el discurso y la acción. Se trata de afirmaciones acerca del tipo de acciones que supuestamente deberían derivarse si se sostiene tal o cual principio pedagógico. Los que enfatizan la existencia de dos dimensiones —como las que marcan conceptos del tipo de “teorías expuestas” y “en uso”— tienen una posición contraria a la orientación mencionada y adoptan una teoría de “doble racionalidad”. En ella, las declaraciones de los maestros —aquello que puede recogerse mediante entrevistas, por ejemplo— no constituye el principio de las acciones. Se cree que éstas responden a una “racionalidad en acto”.

Desde hace un tiempo se ha extendido una actitud de desconfianza hacia la compatibilidad entre el conocimiento enunciado y el que puede desprenderse de las acciones. Es como si lo dicho tuviera un carácter menos real que lo actuado. De hecho, la diferencia entre conocimiento expuesto y en uso expresa esta consecuencia de la calidad del conocimiento implicado en la acción, un conocimiento incorporado en las acciones inteligentes del sujeto pero sustentado de un modo preproposicional, prerreflexivo, accesible pero no disponible

inmediatamente, un conocimiento que “se hace” mucho más de lo que es posible decirlo. Esta concepción es muy interesante pero se debilita cuando se la utiliza de modo muy generalizado (y no se la relativiza como *una* dimensión dentro del conocimiento práctico) porque es posible constatar relaciones entre las teorías explícitamente sustentadas por los maestros. Por ejemplo, en un trabajo de investigación se aprecian diferencias en las prácticas de docentes que sustentan distintas teorías (Feldman, Montenegro, Basabe y Chethman, 1996). Estas diferencias fueron mucho más evidentes en la estructura del contenido desarrollado en clase y en el tipo de interacciones “cara a cara”. De todos modos, no creo que constatar correspondencias autorice a pensar que existe una relación deductiva entre teorías y conducta del profesor en clase. Es válido suponer, con Munby, que las declaraciones de los maestros son principios genuinos, pero entiendo que su función es ligeramente diferente a la que se les atribuye usualmente. No sabemos, a ciencia cierta, si las acciones de los maestros y profesores están directamente orientadas por prescripciones deducidas de las teorías que sostienen. Probablemente, la importancia de las teorías reside en que tornan aceptables modos de actuar, aunque éstos no deriven necesariamente de ellas. Es posible que la construcción de teorías sea un intento de explicación acerca de procesos y eventos y que la obtención de instrumentos y recursos para la acción —en tanto tales— tenga un camino propio relacionado con un repertorio disponible y con las restricciones que impone la estructura escolar que limita las variables posibles de intervención pedagógica. (Esta limitación no es, necesariamente, estructural pero tiende a parecerlo en condiciones cotidianas.) De acuerdo con lo dicho, queda cuestionada la posibilidad de que las relaciones entre las teorías de los maestros y sus acciones sean tan directas como sugeriría un modelo de

“correspondencia”, pero tampoco lleva a aceptar que el conjunto de mediaciones que vuelven indirecta esa relación pueda explicarse de manera exclusiva en términos de una diferente calidad de teorías como la que se expresa en la diferencia entre “expuesto” y “en uso”. Si lo que planteo es correcto, la diferencia radica en las funciones, más comprensivas que directivas, de las teorías personales y en la articulación entre conocimiento de uso, contextos de acción y estructura escolar.

IV. Algunos usos de “el pensamiento del profesor”

Algunas de las expectativas que despertó el estudio del pensamiento se relacionaron con su carácter de “vínculo” entre la teoría y la práctica.⁴³ Como ya expliqué en el primer capítulo, no me parece fructífero utilizar ese par conceptual para analizar los temas referidos a la enseñanza y a la intervención en la enseñanza. Creo que ahora puedo retraducir ese par en términos que me resultan más convenientes.

Una razón para describir el carácter de “vínculo” de los procesos de pensamiento del profesor es que se sitúan de varias maneras entre el planeamiento y la enseñanza. En primer término, interviene en la articulación que el profesor realiza entre su propia planificación, es decir, *sus intenciones* y la gestión práctica en la clase. En segundo lugar, su conocimiento incide en su posibilidad de predecir, anticipar, responder, organizar y, en general, generar un marco relativamente establecido de los eventos de la clase. Por último, en términos más amplios, el pensamiento del profesor media entre el planeamiento llevado a cabo como política educativa —expresada en currículum, políticas pedagógicas o estrategias oficializadas impulsadas mediante capacitación— y la práctica escolar. En el último caso ya no se trata de la relación entre las intenciones

del maestro y lo que sucede en clase, sino que se trata de la relación entre las intenciones de otros y lo que sucede en las clases de los maestros. Esta relación habitualmente se caracteriza por las dificultades en la mutua comprensión entre planeadores exteriores a la escuela y maestros. Este es un problema importante cuando se piensa cómo ayudar a enseñar.

Uno de los reproches que se hace a los maestros consiste en marcar su frecuente falta de coherencia con los principios pedagógicos que sustentan (o que los traductores autorizados, los difusores y los promotores pretenden que sustenten). Pero si se analizan esas “discrepancias” como problemas en la apreciación del marco de referencia, las cosas tienen otro aspecto. Se trata de lo siguiente: pocas veces se cumple con el recaudo metodológico que exige comprobar las equivalencias de sentido en la utilización de términos similares por parte de observadores y observados. Se olvida que el contenido de los términos no tiene porque ser el mismo cuando son utilizados por los maestros o cuando son utilizados por traductores autorizados o promotores. Esto es fatal porque la acción de cada sujeto sólo puede *comprenderse* en términos de su marco de significados. Lamentablemente, estos errores suceden con frecuencia. Uno de los aportes de los trabajos de investigación sobre teorías de los docentes debería ser poner en claro cuáles son las interpretaciones personales que se realizan del vocabulario y de los preceptos pedagógicos más prestigiosos y cuáles son los patrones que regulan esas interpretaciones.

En un sentido similar, los estudios sobre el pensamiento del profesor también pueden ayudarnos a comprender el sentido de algunas estrategias de enseñanza de los maestros. Estas investigaciones podrían mostrar cómo estrategias de enseñanza, en apariencia poco compatibles con las actuales tendencias pedagógicas, son producto de los esfuerzos perso-

nales por adecuar las acciones a nuevos lemas pedagógicos. Estos lemas tienen un fuerte contenido valorativo y, por lo tanto, imperativo. De lo que carecen es de contenido instrumental. Aunque sus efectos no fueron todavía estudiados en profundidad, a la luz de los nuevos programas y metodologías de investigación, algunos avances permiten sugerir que las acciones de enseñanza en la escuela resultan bastante coherentes con interpretaciones posibles de algunos de los grandes principios pedagógicos actualmente circulantes.⁴⁴

Una preocupación permanente de la investigación sobre el pensamiento del profesor consistió en buscar articulaciones entre conocimiento y acción. Esto no sólo abarcó las preocupaciones cognitivas. Progresivamente, aumentaron las de orden práctico. Los investigadores declaran de manera creciente que sus preocupaciones están ligadas con la mejora de la práctica y el trabajo de investigación comienza a ser visto como una indicación sugerente para esa tarea. Pope utiliza las nociones de investigación “fuera adentro” y “adentro fuera” para agrupar los propósitos de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor. En el tipo “afuera adentro” se agrupan trabajos que procuran desarrollar modelos conceptuales sobre el pensamiento del profesor, evaluaciones críticas de su conocimiento o sistemas para clasificar distintos tipos de pensamiento. Las investigaciones “adentro afuera”, por el contrario, están preocupadas porque el profesor pueda clarificar su pensamiento por sí mismo. Y dice la autora: “Mi preferencia es el modo de trabajo ‘dentro-fuera’. Es consistente con una postura constructivista y con el énfasis actual en la investigación-acción (...)” (Pope, 1998, p. 63).

En los últimos veinte años se asistió a un proceso por el cual la didáctica ganó en conocimiento acerca de las prácticas de enseñanza y del ambiente del aula. Esta versión de la didáctica, más descriptiva y crítica, coincidió con una pro-

puesta que enfatizó el desarrollo en los maestros de competencias de orden general, como la capacidad reflexiva y la actitud investigativa. Los estudios sobre “el pensamiento del profesor” sirvieron para apoyar una concepción de las prácticas de enseñanza que tuvo gran influencia sobre la imagen del profesor. Este poder de las metáforas generadas por el campo de investigación y las implicancias de la reivindicación de una posición reflexiva por parte de los profesores serán discutidos en el capítulo 6.

5.

Conocimientos especializados y conocimientos prácticos

Si las ideas de los investigadores del "pensamiento del profesor" presentadas en el capítulo anterior son correctas, se puede afirmar que, con independencia de su origen y de la conjugación que le haya dado lugar, la acción intencional está siempre ligada a la posesión de un tipo de conocimiento propio del individuo, un conocimiento personal. En el caso de los docentes —y de otras actividades—, creo que este conocimiento puede ser descrito con el término de "práctico" por uno de sus rasgos básicos: su orientación hacia situaciones prácticas. Mediante este uso de la expresión "conocimiento práctico" enfatizo sus funciones y omito deliberadamente realizar, al mismo tiempo, una apreciación sobre la calidad o la "forma" que este conocimiento adopta. Distintos autores han tendido a considerar que el conocimiento práctico incluía más de una dimensión o "forma" cognitiva. Por ejemplo, se recordará que el trabajo de Elbaz (1981) reconocía tres formas constituyentes del conocimiento práctico: imágenes, reglas y principios. Aun cuando fueron menos estudiadas, las teorías —personales, implícitas, etc.— son crecientemente reconocidas como un componente del conocimiento práctico. Es probable que el conocimiento práctico deba ser

tratado más bien como una conjugación de saberes que como un único tipo de saber.⁴⁵ Si se define al conocimiento práctico principalmente por su orientación, no es necesario utilizar un criterio restrictivo con relación a sus componentes.

La orientación hacia contextos prácticos, o situacional, del conocimiento práctico adopta un sentido muy distinto al que tienen los propósitos productivos que caracterizan al conocimiento desarrollado mediante modalidades técnicas. En ambos casos existe una orientación explícita hacia la resolución de problemas. Pero allí terminan las semejanzas. Como ya fue explicado en el capítulo 3, el conocimiento técnico procede por derivación de reglas a partir del conocimiento científico de base y mediante la aplicación de una lógica medios-fines. La utilización de reglas incluye revisiones para adecuarse al contexto de realización, pero el sistema de reglas es independiente de ese contexto. No se desarrolla en él, solo se aplica. Esto es muy distinto en el caso del conocimiento práctico, un conocimiento que, para algunos, “emerge y está encajado” en la práctica (Smyth, 1991, p. 333), se constituye en ella. En principio, se trataría de un conocimiento que es producido en contexto y sólo puede ser comprendido como respuesta a sus exigencias. Esto explica por qué, para muchos autores, aquello que llamamos ‘conocimiento práctico’ depende de la experiencia. En diversos estudios se ha comparado el conocimiento de docentes novatos y expertos o el desarrollo del conocimiento de los docentes a lo largo de su experiencia profesional⁴⁶.

En lo que para mí constituye el sentido fuerte del término, el conocimiento práctico es un conocimiento necesario para la acción (en este caso, pedagógica) con independencia del grado de sistematicidad, el modo de representación o sus contenidos específicos. Si se acepta este sentido, el conocimiento práctico no es el que reemplaza al ‘conocimiento teó-

rico’ o sea, *no compensa una carencia*. Tampoco es la huella deformada que queda luego del contacto de los legos con el conocimiento científico. Esta idea parece producto de una, aparentemente irresistible, tendencia a comparar formas de conocimiento de acuerdo con un canon que, en nuestra época, fija la ciencia. Por ejemplo, cuando Moscovici y Hewstone describen el “sentido común” señalan que éste adopta dos formas. La primera, consiste en un cuerpo de conocimientos producido de forma espontánea. La segunda, como “(...) suma de imágenes mentales y de lazos de origen científico, consumidos y transformados para servir en la vida cotidiana (...) Este es un conocimiento de segunda mano que se extiende y establece constantemente un nuevo consenso acerca de cada descubrimiento y cada teoría.” (Moscovici y Hewstone, 1986, p. 685). Seguramente, el conocimiento práctico se alimenta, de alguna manera, del conocimiento científico pero de un modo mediatizado en tanto el conocimiento científico forma una parte, como cultura, de nuestro modo habitual de ver algunas cosas. Si esto es así, señalar el hecho resultaría trivial. Pero ya no lo es si el conocimiento científico es descripto como “conocimiento de primera” —imagen objetiva y necesaria del mundo— y el otro, como conocimiento “de segunda”. El supuesto en que descansa esta descripción podría enunciarse así: el “verdadero” acceso cognitivo al mundo es científico y el resto de los saberes, lejos de ser construcciones originales, son remedos imperfectos y reflejos lejanos de la luz original. A esta idea se contraponen el sentido fuerte del concepto “conocimiento práctico” —que, entiendo, es el que Elbaz y otros le dan—, según el cual el conocimiento práctico es un nivel necesario y específico de conocimiento, propio de los contextos de acción. Es el que se utiliza en lo que Schön denomina “zonas indeterminadas de la práctica”, “tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad, el conflicto de valores que escapan a los cánones de racionalidad técnica” (Schön, 1992,

p. 20). En estas zonas, los problemas no aparecen claramente definidos y no admiten mecanismos simples para la identificación y la utilización de técnicas derivadas de teorías adecuadas.

En sentido fuerte, el “conocimiento práctico” no es sólo conocimiento derivado de la experiencia, sino que es el utilizado para la resolución de problemas prácticos *que exigen juicio práctico*. Pero, en nuestras formas habituales de hablar, es corriente la identificación del saber de aquellos que desarrollan directamente la enseñanza con el “conocimiento práctico” y la del saber de los especialistas —formados en general en universidades y que trabajan en actividades que influyen de manera mediada en la enseñanza— con el “conocimiento teórico”. Yo no veo ningún motivo que sostenga seriamente esa distinción.

En primer lugar, tanto la actuación de los docentes como la de los especialistas implica el desempeño en situaciones prácticas. Los sectores “menos” profesionalizados y los “más” profesionalizados, que están involucrados en el sistema de enseñanza, se enfrentan con la necesidad de estructurar problemas a partir de situaciones vagas en las que “(...) enfrentan a una mezcla compleja y mal definida de factores (...)” (Schön, 1992, pp. 18 y 20). Si la idea fuerte de conocimiento práctico tiene algún asidero, los sectores más especializados también poseen y utilizan para enfrentar problemas un “conocimiento práctico” que incluye sus esquemas y rutinas de acción y las interpretaciones que realizan de diversas teorías. Probablemente, este conocimiento también exprese una mezcla compleja con diverso grado de pertinencia para sus necesidades. Si Schön está en lo correcto, y creo que en esto lo está, una aproximación práctica no es impropia de una tarea profesional. Por el contrario, parecería ser una capacidad muy desarrollada en los expertos.

Por otra parte, el término “profesional” es, dentro del campo educativo, una categoría muy debatida. Ha sido recurrente la descripción de los profesores como “semiprofesionales”.⁴⁷ Pero tampoco es posible identificar siempre la actividad de los especialistas en educación con los rasgos de los campos profesionales. Se supone que una actividad profesional debe cumplir con varios requisitos: “(...) auto-organización de los que ejercen la profesión (cámaras, asociaciones, etcétera); control de los procedimientos de preparación e iniciación de los principiantes (...); preparación para la profesión y recurso a un cuerpo de saber acumulado (...); autonomía del individuo en el trato con los clientes y también autonomía en la organización profesional, que vela por el mantenimiento de las reglas de la profesión y protege al mismo tiempo de la crítica de profanos o del Estado...” (Terhart, 1987, p. 138). Si se toman estos parámetros, ¿son profesionales los profesionales en ciencias de la educación? No trato de responder en general esta pregunta pero, en el caso de la Argentina, el campo especializado en educación está desarticulado, los individuos circulan de manera bastante arbitraria por distintas especializaciones y diferentes tareas de la actividad, existe escaso control sobre los productos de la actividad, en muchas oportunidades falta discusión sólida y consistente entre grupos diversos y la actividad teórica es dispersa y muy desapareja. En lo que hace a organismos reguladores de la actividad, mecanismos de control y actualización del saber profesional, o posesión de un conocimiento teórico sistemático, mucha de la actividad de los especialistas en educación concuerda sólo en parte con ciertos criterios de “profesionalización”. Esos parámetros de profesionalización no tienen por qué ser aceptados, pero, de proceder así, se diluyen algunas diferencias con el sector de los docentes y se puede concluir que, probablemente, existan más semejanzas que las

que normalmente se asumen entre algunos rasgos del conocimiento que utilizan en sus actividades y el utilizado por los docentes que son el objeto privilegiado de su trabajo.

Los llamados especialistas, diseñadores, capacitadores, planeadores, elaboradores de paquetes didácticos y formadores de docentes participan, mayormente, de un conocimiento que es producto de las traducciones internas al propio campo recontextualizador. Según B. Bernstein (1993, pp. 196 a 198), el campo de producción del conocimiento está formado por tres contextos: el contexto primario de producción, que consiste en instancias académicas y de investigación; el contexto secundario de reproducción —encargado de los procesos de transmisión de conocimiento al público no experto, principalmente en las instituciones educativas— y el contexto de recontextualización, que regula el pasaje del texto entre el contexto primario y el secundario e incluye las tareas de los especialistas y los organismos de gestión educativa. Como producto de la recontextualización se producen versiones tanto del conocimiento a impartir como del conocimiento instruccional. No es sólo en el ámbito de las prácticas de enseñanza y de los enseñantes donde las “teorías” son traducidas, modificadas, reinterpretadas y, muchas veces, alteradas, deformadas o hipersimplificadas. Esto también ocurre en las instancias de intermediación de los equipos técnicos y de especialistas en un proceso que tiene similitudes con el que Moscovici y Hewstone atribuyen a la transformación de la ciencia en sentido común. Para los autores, cuando la ciencia se recicla en sentido común se producen diversos “procesos transformativos”; algunos, externos, que “describen los cambios de las ciencias a fin de convertirse en representaciones de sentido común” y otros, internos, que “concernen a las transformaciones registradas en el interior de esas mismas representaciones” (Moscovici y Hewstone, 1986, p. 695). Señalan

tres procesos externos. El primero es la personificación: “cada teoría o ciencia está asociada a un individuo, designado por su nombre y que se convierte en su símbolo” (ibíd, p. 695). De este modo se “reintroducen todos los llamados factores personales de significado”. El segundo es la figuración, que “está relacionada con la sustitución o con la superposición de imágenes a los conceptos” (ibíd, p. 697). Este proceso convierte a los conceptos en “cuasi-metáforas”. Y, por último, la ontización, por medio de la cual las relaciones de las proposiciones científicas se convierten en sustancias, cualidades, fuerzas o cosas. Se confiere “un espesor de realidad” a las formulaciones teóricas, de modo de simplificarlas. En el caso de los procesos internos, se asiste a la transformación de las descripciones en explicaciones (ibíd, p. 700).

De acuerdo con lo anterior, creo que, por el momento, es cuanto menos dudoso identificar el conocimiento de los especialistas con “la teoría”, si este término se identifica con las teorías académicas formalizadas o científicas. Por otro lado, si el término “teoría” se toma en sentido amplio, como proposiciones relacionadas que expresan un modo de “ver las cosas”⁴⁸ no resulta en absoluto, exclusivo de este sector. En síntesis, trato de sugerir dos cosas: que la idea de “conocimiento práctico” es aplicable al sector de los docentes y al de los especialistas en educación por igual y que la idea de “teoría” no corresponde, de manera específica, al conocimiento especializado. En todo caso, no corresponde *per se* ni informa el conjunto de las acciones que se realizan en ese nivel. Sin embargo, existen diferencias. Se puede afirmar que la “amalgama” tiene, en cada caso, distintos componentes, que las proporciones de conocimiento científico son sumamente diferentes y que su función legitimadora es muy desigual.

En nuestro medio, los docentes establecen una relación dual con el conocimiento de los especialistas. Por un la-

do, no lo aprecian como adecuado para resolver el tipo de problemas que ellos enfrentan. Al mismo tiempo, para muchos maestros, su propio conocimiento práctico no es suficiente a la hora de legitimar las acciones. Cuando se trata de expresar opiniones, fundamentar la práctica, juzgarla y establecer argumentaciones que avalen el uso de una u otra orientación, el conocimiento de los especialistas adquiere un rol jerárquico. Esto puede constatarlo cualquiera que se relacione activamente con docentes y escuelas. En mi caso, pude verificarlo durante un estudio sobre los efectos de los cambios curriculares en escuelas primarias (Feldman, 1994). Es obvio que los involucrados en las acciones educativas reconocen distintos niveles de conocimiento. Dicho de otra manera, somos conscientes de que no todos sabemos lo mismo y de que no todos pensamos igual. Pero, en mi opinión, esa diferencia no es de sustancia: no es "la teoría" versus "la práctica". Creo que, simplemente, se trata de una diferencia de contenido, y fundamentalmente de perspectiva, que obedece a las distintas posiciones ocupadas por los docentes y por los especialistas. Ambos sectores están sometidos a diferentes restricciones, urgencias y responsabilidades. Lo que aparece como lógicas enfrentadas no es la lógica de la teoría frente a la lógica de la práctica, sino la lógica de las acciones, de las condiciones y de los intereses de un sector frente a la lógica de las acciones, de las condiciones y de los intereses de otro. Uno de los problemas que se plantean, cuando se asume este enfrentamiento, es cómo resolver la paradoja generada por el hecho de que el conocimiento del que disponen los maestros y los profesores para dirigir la práctica no parece, a sus propios ojos, legitimado para promover cambios substanciales en ella y, al mismo tiempo, no reconocen aptitud operativa al conocimiento de aquellos que ocupan puestos relacionados con el planeamiento y el diseño de las acciones educativas.

Hoy es comúnmente aceptado que para mejorar la práctica se necesita algún componente reflexivo y la revisión de los principios de acción mediante una mirada sobre la práctica realizada con cierta autonomía respecto de las urgencias de la acción. En términos de Schön —que diferencia entre "conocimiento en la acción", "reflexión en la acción" y "reflexión sobre la acción"—, se requiere un conocimiento de tercer orden que implica una meta-reflexión sobre el conocimiento implicado en la acción y en la reflexión sobre ella. La reflexión en la acción corresponde a una mirada producto de un distanciamiento de la acción misma, que puede describirse como "un diálogo entre pensamiento y acción" (Schön, 1992, pp. 33 a 41). Esta manera de ver las cosas está históricamente emparentada con las ideas de John Dewey, quien señalaba: "La mera actividad no constituye experiencia. La experiencia como ensayo, supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexas con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella" (Dewey, 1946, p. 158). O, "Justamente en la misma medida en que se establecen las conexiones entre lo que le ocurre a una persona y lo que hace como respuesta, adquieren sentido sus actos y las cosas que lo rodean" (ibíd, p. 301). La revisión de la propia práctica como elemento para la acción exige, entonces, la posesión de instrumentos sistemáticos de intervención y análisis. Sólo así, y en términos de Dewey, la actividad se transforma en experiencia.

Aunque en el próximo capítulo discutiré ciertos usos de los enfoques reflexivos, me parece que la base de las propuestas que enfatizan el desarrollo de procesos reflexivos es suficientemente amplia y fundamentada como para aceptarla en principio. Y no creo que el motivo por el que no se producen estos procesos reflexivos, que conjuguen nuevas y viejas perspectivas a la luz de conceptualizaciones más elabora-

das, se deba a una “brecha” entre teoría y práctica, sino a un choque entre distintas prácticas y a la dificultad para compatibilizar acciones de diferentes sectores y para desarrollar perspectivas comunes. (Sin presentar en esta exposición el hecho de que cualquier tipo de proceso reflexivo en nuestras escuelas depende, básicamente, de condiciones materiales que hoy no existen.) Planteado en estos términos, el problema dejó de ser una cuestión de conocimiento y plantea una cuestión relativa a las estrategias con las que los especialistas apelan a los docentes en sus intentos por impulsar cambios educativos.

6.

El vuelco reflexivo

I. “Biografía escolar”, “teorías implícitas” y “reflexión”

Gilles Ferry titulaba *El trayecto de la formación* a su estudio sobre los procesos de formación docente y las orientaciones que resultaron dominantes en diferentes períodos. El título es sugerente: la formación es un proceso relativamente prolongado durante el que se transita por diferentes experiencias y se interactúa con diversos cuerpos de conocimiento, enfoques y personas. Todas estas experiencias son formativas y la formación no se explica por reducción a una sola de ellas. En un sentido estricto, la formación de los docentes abarca tanto sus período de preparación formal y sistemática en instituciones habilitantes como su práctica profesional.

La impronta de la práctica como dimensión formativa ha sido ampliamente reconocida, aunque sus alcances no estén definitivamente establecidos. Se prestó mucha atención a los primeros años de experiencia docente y al valor formativo de la experiencia profesional que brinda al práctico los esquemas de acción y lo sumerge en la cultura escolar domi-