

TEORIAS PERSONALES, REPERTORIOS SOCIALES.

DANIEL FELDMAN*



* Maestro normal y licenciado en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como docente auxiliar en la Cátedra de Didáctica I en la Fac. de Fil y Letras y es becario de la U.B.A. con sede en el I.I.C.E.

Toda línea de investigación se inscribe en algún tema, explícito o no, que suele guiar las preocupaciones durante períodos relativamente prolongados aunque quizás nunca se convierta en el objeto específico de investigación. En mi caso, el tema que ha articulado trabajos diferentes ha sido el problema de la constitución del contenido escolar y, de manera más amplia, el de la elaboración del sentido de las acciones educativas.

El impacto de las innovaciones curriculares y el conocimiento pedagógico de los docentes son dos dimensiones relacionadas a partir de las cuales pueden comprenderse muchas de las dificultades para articular una propuesta capaz de transformar y dar sentido a nuestra manera de enseñar en las escuelas. Entre otras cosas, porque no se puede entender el curriculum si no se comprenden sus mediaciones.

De discurso acerca del contenido el curriculum ha pasado a ser un discurso acerca de la pedagogía. De organización institucional del conocimiento valioso para ser transmitido en las escuelas, ha pasado a ser un plan integral para la enseñanza. Esta nueva forma del curriculum amplía el número de dimensiones a considerar. Ya no se trata sólo de la tradición selectiva que encarna un curriculum sino del complejo proceso discursivo y organizativo que se pone en marcha con relación a una pedagogía. El análisis del curriculum debe explicar los mecanismos por los que se articulan discursos y acciones y las instancias en que ello ocurre. No se entiende el curriculum sin sus agentes y los niveles de conocimiento que representan. El discurso y la acción de los técnicos, un nuevo tipo de pedagogos, es un elemento de importancia para

Agradezco a Maite Alvarado sus aportes sobre el tema de metáfora y a Ricardo Baquero su atenta lectura de una primera versión de este artículo y sus pertinentes observaciones.

entender el proceso curricular. En mi proceso de investigación, el análisis de los efectos de los cambios curriculares puso en evidencia que las estrategias de innovación habían contribuido a generar una acumulación segmentada y sedimentada de conocimientos que, a nivel curricular, se expresaba en la apelación a un «curriculum mosaico».¹ De allí que los pasos sucesivos se orientaron al estudio del conocimiento profesional de los docentes como un elemento necesario para comprender como se comparten o se rechazan discursos. En este cruce se articula un curriculum, texto normativo, y también una pedagogía, que resumen propósitos diversos, textos diversos, teorías diversas.

Las investigaciones acerca del «pensamiento el profesor»

En el campo de investigaciones acerca del «pensamiento del profesor» (Clark y Peterson, 1990) se desarrollan trabajos que estudian los esquemas de interpretación de la realidad y los conocimientos con los cuales los docentes analizan y confieren dirección y sentido a la acción. El saber pedagógico operante en situación escolar ha sido un objeto poco tratado pero de creciente atención. Su estudio puede ayudar a explicar cómo se articulan las teorías pedagógicas académicas con la práctica escolar, y -como señala Shulman (1989)- a comprender la relación entre las teorías personales de los maestros y sus prácticas de enseñanza. Por lo tanto, cobra creciente importancia el estudio del contexto en el cual ese pensamiento se desarrolla y el modo en que los factores de la formación, el trabajo en las aulas y las características de la función docente van conformando y se expresan en el contenido del conocimiento pedagógico del profesor.²

El conocimiento con el que los maestros sostienen y explican sus acciones de enseñanza puede ser caracterizado como «conocimiento práctico» (Elbaz, 1981) o «conocimiento profesional» (Bromme, 1988), si se acepta que el término se refiere al modo en que el conocimiento se sostiene y utiliza, en términos de Elbaz, a su orientación hacia situaciones prácticas. Con este modo de definirlo, en este trabajo se desea evitar que el término «conocimiento práctico» sea considerado como sinónimo de «conocimiento implícito», «conocimiento tácito» (Schön, 1992), «teorías-en-la-acción» (Karmiloff-Smith, Inhelder, 1985) o «conocimiento incorporado» (Johnson, 1989). No se niegan de antemano estas caracterizaciones pero se prefiere considerarlas, en todo caso, como dimensiones de una estructura compleja que combina, en diferente proporción, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales. El énfasis, a mi juicio exagerado, en los aspectos tácitos del conocimiento práctico restó importancia a un enfoque de la acción de los maestros que pusiera de relieve los aspectos propositivos de su conocimiento, combinados con una concepción compleja, no técnica, y práctica de la racionalidad que sustenta la acción en las aulas. El trabajo que presento pretende desarrollar una perspectiva del conocimiento personal que permita destacar la importancia -aunque no el mono-

polio- de la dimensión explícita de su elaboración, estructura y utilización.

Estudiar las teorías y creencias de los docentes puede justificarse porque funcionan como la estructura conceptual inclusora de los nuevos discursos pedagógicos y curriculares. O sea, que es importante estudiarlas porque son parte de las condiciones de aceptación para nuevas propuestas. En el modo que aquí se la considera, esta aceptación no depende solamente de recursos cognitivos. Depende de la factibilidad del nuevo conocimiento de ser comprendido en términos de acción o actuar como resolución de algunos de los problemas prácticos de los maestros.

En la perspectiva propuesta, interesa el estudio de las articulaciones entre la elaboración -o la aceptación- de teorías y las posibilidades de la práctica, la relación entre elaboraciones personales y el repertorio pedagógico interpersonal -la cultura pedagógica escolar-, y la influencia de diferentes oleadas pedagógicas expresadas en la innovación curricular, la formación y la capacitación. De este modo, este tipo de investigación implica, paralelamente, una mirada sobre algunos efectos de la acción de los especialistas y técnicos educacionales en las escuelas.

El trabajo que se presenta expone algunos aspectos de dos investigaciones dirigidas a estudiar las teorías sostenidas por maestros con respecto al aprendizaje, la enseñanza y el ejercicio de la docencia.

Un primer proyecto de investigación indagó en las ideas pedagógicas de maestros veteranos en el ejercicio de la docencia y el segundo avanza en una comparación entre el conocimiento pedagógico de maestros jóvenes y veteranos.³ En ambos casos se optó por un abordaje interpretativo, utilizando como estrategia el estudio de casos y como técnica una combinación de registros narrativos de clase y entrevistas en profundidad. El análisis realizado pone en relación múltiples testimonios, determina categorías que atraviesan temas diversos y casos diferentes y busca núcleos articuladores. Su descripción requiere la presentación de abundante material. Por ello, en los límites del artículo, sólo se realizan comentarios teóricos apoyados en algunos resultados que ayudan a ejemplificar la línea de trabajo. Se ha enfatizado la dimensión estructural -el modo en que el conocimiento práctico es organizado, sostenido y utilizado (Elbaz, 1981)- con el objeto de sugerir una conceptualización que permita estudiar los caminos por los que se instalan ciertos núcleos de significado en el conocimiento práctico.

Es necesario tener en cuenta que las afirmaciones expuestas se refieren a un grupo de maestros, que son provisionales y que, en todo caso, pueden interesar por su capacidad interpretativa. Tienen forma general porque se aspira a desarrollar conceptos fundamentados en los datos disponibles. Por lo tanto, independientemente de un patrón de cantidad, son válidas, o no lo son, en términos de su valor conceptual. Por otra parte, un problema de los trabajos que estudian el «pensamiento del profesor» es que resultan muy sensibles a los métodos empleados (García Giménez, 1988) y por ello se hace difícil compa-

rarlos, complementarlos y, desgraciadamente, refutarlos. Por lo tanto, hay que tomar los resultados con mucha precaución. El material utilizado en este escrito corresponde, de manera casi exclusiva, al primer proyecto y sólo se utiliza el segundo para complementar algunos datos.

Algunos rasgos del conocimiento pedagógico de los maestros

El conocimiento pedagógico desarrollado por los maestros se caracterizó por la relativa certeza de las afirmaciones -aunque matizada por enfoques deliberativos-, la economía -uso de un número limitado de variables: con poco se explica mucho- y la poca complejidad. Desde la perspectiva de este trabajo se presume que ciertas características del conocimiento personal-profesional se pueden interpretar como producto de la relación entre recursos, necesidades y condiciones. Este tipo de análisis retoma la proposición de Bromme acerca de la necesidad de adecuar el conocimiento sustentado a las «exigencias que pesan sobre los enseñantes» (Bromme.1988:24). Por lo tanto, la certeza, la economía y la poca complejidad son rasgos de las teorías personales que también se comprenden si se tienen en cuenta las necesidades de la tarea de enseñar, la soledad del trabajo docente, la falta de apoyo y la práctica fragmentada, que son hechos reconocidos por los maestros como elementos constituyentes de su experiencia profesional. Estas condiciones de la acción dificultan un tratamiento complejo de los saberes pedagógicos. Con estas dificultades también pueden converger algunas características de la transmisión pedagógica y la filosofía curricular impulsada desde ámbitos especializados, entre ellas, el énfasis en dicotomías educativas que son retraducidas, en situación escolar, en términos aún más simplificados. Por ejemplo, dos categorías bastante utilizadas por los docentes para describir las tendencias pedagógicas son «constructivismo» y «conductismo», por lo general combinadas con características pertenecientes a la polaridad «escuela nueva», «escuela tradicional». También es corriente la utilización de dos pares polares para referirse a la enseñanza. Por una parte, enseñar se entiende como «sacar» de los alumnos, que es considerado como un progreso con respecto al tradicional «meter» o «verter» -reeditando clásicas alternativas pedagógicas-, por otra, la función docente de «explicar-enseñar» y la de «ayudar a aprender» son consideradas necesarias pero opuestamente valoradas y jerarquizadas.

La certeza que expresan las afirmaciones que de los maestros implica, no pocas veces, rigidez en las concepciones. Esto es disfuncional para el cambio de teorías, pero puede ser funcional en las actuales condiciones de trabajo. Una teoría elaborada puede ser un sistema abierto. La necesidad de acción cotidiana, y más aún en las actuales condiciones, exige un sistema más cerrado. Un ejemplo de ello es la frecuente recurrencia a hipótesis contextuales para la explicación de problemas de aprendizaje y límites de la enseñanza. La «formación», en

sentido intelectual y social, que los niños adquieren en su núcleo familiar es una variable bastante utilizada por los docentes para explicar la relación de los alumnos con el aprendizaje y, en consecuencia, las posibilidades de la enseñanza. Algunas posiciones, muy radicales al respecto, promueven lo que se denominó un proceso de «naturalización», por el cual ciertas dimensiones de la acción de enseñanza se despegan de la capacidad de intervención de los actores y pasan a constituir dimensiones «estructurales». Más allá de parentescos con el -pasado- auge de las explicaciones sociológicas de los fenómenos educativos, la utilización de este tipo de hipótesis por parte de los maestros coloca la incertidumbre en el contexto. De este modo se alivia, en parte, la presión que ejerce sobre la práctica un marco de acción que sostiene de manera muy precaria la tarea docente.

Por otra parte, las nuevas ideas que impactan, y son retraducidas y aceptadas en las escuelas, contribuyen a sumar incertidumbre a la situación pedagógica. Cuanto más se acerca una pedagogía a planteos «constructivistas» -aun cuando sea en una versión escolar deformada de sus rasgos-, es más difícil el diseño de estrategias y no resulta sencillo evaluar aprendizajes, sobre todo cuando se apunta a la evaluación de procesos más que a la adquisición de información. De hecho, aunque no sea unánime, los procesos -fundamentalmente el razonamiento y la comprensión- y la promoción del aprendizaje activo, son referencias importantes de los docentes. Simultáneamente, se abandona la creencia en las bondades del método y de la planificación rigurosa de los pasos de la clase. La impresión es que los maestros se tienen que manejar de un modo menos sistemático, confiando en que su propuesta va a funcionar en el futuro. Estas restricciones pueden imponer algún tipo de compensación que, en este caso, introduzca márgenes de certeza a nivel de los sistemas explicativos personales.

Pese a los rasgos mencionados -o, quizás, gracias a ellos- las teorías prácticas de los maestros dan resultados o, al menos, dan sentido a la acción. Sus relaciones con la práctica son lábiles: a veces explican la concepción de la acción y, muchas otras, justifican lo que se hace. Desde la óptica del analista, más que «ajustadas» a la práctica, las teorías personales son verosímiles con relación a la acción en clase. Esto es, resulta plausible que tales enunciados expliquen las acciones observadas. La idea de «verosimilitud» resulta especialmente importante ya que permite resituar el problema de la coherencia entre el conocimiento personal y la acción de las personas. Se asume que, en principio, el problema de la coherencia debe resolverse desde el marco interpretativo del actuante: ¿son las afirmaciones desarrolladas por un sujeto pertinentes para explicar su acción? Este criterio de verosimilitud o pertinencia no implica juicio sobre la corrección, acierto o potencialidad generativa de su conocimiento. Simplemente ilustra sobre su capacidad para dar sentido a la acción o para expresar algunos de los significados que estructuran la actividad de esa persona.

Teorías y articulación

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. Para J. Bruner, «Una teoría, por supuesto, es algo que inventamos». Si es buena, debería permitir ir más allá de los datos presentes tanto retrospectiva como prospectivamente «y ordenar datos que antes parecían inconexos.» (Bruner 1988: 28.) No todas las teorías relevadas cumplen en forma flexible y dinámica con la función de «ir más allá de la información dada», pero todas cumplen una importante función cohesionadora.

Aunque no siempre presentan una ordenación jerárquica de conceptos y proposiciones, estas teorías son articuladas y sistematizadas por algunos organizadores. Es necesario aclarar que la necesidad de presentar sistemáticamente en informes las articulaciones entre diferentes aspectos del conocimiento de una persona puede generar la impresión de que ciertas teorías -por ejemplo, acerca del aprendizaje- son fundamento de otras -por ejemplo, acerca de la enseñanza-. Pero esto no es, necesariamente, así y no se debe adjudicar a priori al conocimiento personal la estructura de teorías lógicamente consistentes y basadas en la derivación de proposiciones específicas a partir de principios generales. Lo que resulta evidente, en todo caso, es la lógica que adquieren los planteos de un mismo sujeto cuando se los pone en correspondencia.

Se afirma, en un doble sentido, que las teorías personales de los maestros están organizadas: desde el punto de vista del tipo de relación entre enunciados y desde el punto de vista de la articulación del contenido mediante significados organizadores. Se denomina «forma de conocimiento» al intento de tipificar la relación entre distintas proposiciones del discurso. Por su parte, los significados articuladores son denominados «perspectivas».

Formas de conocimiento

En cada uno de los maestros entrevistados predomina una manera de relacionar el conocimiento. Se detectaron tres formas: «gran» teoría explicativa -por ejemplo, la explicación del aprendizaje o la comprensión por procesos madurativos-; reunión de repertorios de estrategias y principios imperativos; teorías de nivel intermedio de explicación. En esta última no se trata de explicar fenómenos con recurrencia a conceptos generales como el de «maduración», sino que se articulan enunciados constatables empíricamente. Esta forma puede ser descripta como «bisagra», por su capacidad de articular diferentes niveles de conocimiento de acuerdo con las necesidades y expectativas del docente.

Son necesarias dos aclaraciones. Una de ellas es que mayor articulación no significa mayor coherencia, ya que el planteo de cada docente puede ser aprehendido como una construcción con bastante coherencia interna. Por otra parte, la elaboración de teorías más inclusivas -gran

teoría- no representa, necesariamente, mayor poder conceptual. Algunas teorías relevadas son intentos intuitivos, que generan estructuras de conocimiento rígidas, con poco poder efectivo⁴ y escasa capacidad de transferencia e interpretación de nuevos datos. Se puede describir, entonces, un modo de generalización del conocimiento personal relativamente rígido que estrecha las posibilidades de reestructuración y disminuye la posibilidad de aceptar nuevas conceptualizaciones. Pese a sus manifiestas debilidades, estas teorías pueden ser ventajosas porque se fundan en la experiencia y, fundamentalmente, *se basan en las propias posibilidades con respecto a la enseñanza*. Este tipo de cuestiones debe llamar la atención cuando se planifican estrategias que promuevan el cambio teórico en los maestros. Cualquier propuesta de cambio debe demostrar que es adecuada a las posibilidades de prácticos reales.

Se describió un tipo de formación rígida del conocimiento personal que puede implicar resistencias a la influencia de teorías elaboradas. Otro tipo de rigidez puede interpretarse, en parte, como producto o epifenómeno de ellas. En realidad, no de las teorías, sino de los lemas que, desgajados de ellas, suelen impactar con más facilidad la realidad de las escuelas y la conciencia de los docentes que las elaboraciones más completas y complejas. Este tipo de articulación del conocimiento personal es el que podría denominarse de «falta de elaboraciones intermedias». Sucintamente, se caracteriza por un variado repertorio de estrategias de enseñanza y propuestas sobre el contenido y por unos principios normativos de carácter fuertemente imperativo. Entre unos y otras se nota la ausencia de hipótesis intermedias que permitan un mejor ajuste de la gestión de la clase para que pueda actuar como un marco adecuado de la propuesta instruccional. Una estructura de este tipo también produce rigidez, aunque de otro tipo: las propuestas son mantenidas pese a las dificultades en la gestión de clase y los problemas para aprovechar su potencial valor instructivo.

Perspectivas

El análisis del material obtenido reflejó ciertas perspectivas organizadoras del conocimiento personal. Distintas afirmaciones de la misma persona resultaron consistentes y, en general, algunos núcleos relacionan diferentes temáticas. Podría decirse que constituyen una «manera de mirar las cosas». En términos de M. Pope (1988:152) son los «anteojos constructivistas» con los cuales las personas construyen su realidad.

Estas perspectivas están definidas por núcleos manifiestos en el discurso de las maestras, que demuestran, a la luz del análisis, su dominancia y su capacidad de relacionar distintas referencias, sintetizar o dar sentido al discurso. Estas categorías impregnan las apreciaciones de la persona y se reflejan particularmente cuando el sujeto debe referirse, en las entrevistas, a temas o situaciones sobre los que no cuenta con elaboraciones suficientemente desarrolladas.

El uso que se hace de la categoría «perspectiva» es diferente al de otros autores como Tabachnik y Zeichner (1988:136) ya que, para ellos, las perspectivas, al contrario de los valores, se definen para situaciones específicas. Yo creo, por el contrario, que las perspectivas son visiones generales que permiten enmarcar eventos particulares. A su vez, Peterson y Clark (1990:519) atribuyen a las «perspectivas» un grado de movilidad que no creo apropiado. Desde mi punto de vista, las perspectivas están constituidas por principios organizadores que parecerían ser el elemento más constante del conocimiento personal. Incluyen valores educacionales y, si bien pueden evolucionar, dominan períodos más o menos prolongados de la experiencia profesional.

La determinación de la perspectiva de cada docente fue posible mediante varios niveles de análisis: propósitos que cada maestra estima valorables para la enseñanza; frecuencia de temas abordados por las maestras durante las entrevistas; enunciados, principios o núcleos temáticos que conectan referencias de campos diferentes; tipo de ejemplos propuestos; metáforas utilizadas.

El discurso de cada docente fue articulado, entonces, alrededor de diferentes perspectivas organizadoras: la perspectiva de la dinámica grupal, la perspectiva de la ampliación del razonamiento y la perspectiva del crecimiento afectivo e imaginativo del ser humano. Mi hipótesis es que cada una de ellas representa diferentes aspectos de la cultura pedagógica escolar. Esta cultura puede ser descrita en términos de «formación en mosaico» y cada perspectiva representa partes o fragmentos de ese mosaico.

Por un problema de extensión no es posible ahondar en el análisis, por lo que sólo se realizarán dos comentarios. El primero es que las maestras describen los propósitos valorables de su tarea en torno a tres ejes diferentes. Cada uno enfatiza distintos aspectos del ideario escolar y realza diferentes dimensiones: lograr sentido de pertenencia en el grupo y una buena dinámica, lograr el crecimiento del ser humano mediante el desarrollo de su imaginación y de su afectividad -centralidad de la capacidad modeladora-, o lograr la ampliación de las perspectivas personales y el uso del propio razonamiento. Estos propósitos expresan maneras de mirar las cosas por parte de cada docente y también determinan qué pueden verse y qué no.

El segundo comentario se refiere al estudio de las metáforas como un elemento del análisis del discurso. Munby utilizó un análisis de este tipo en su trabajo, partiendo del supuesto de que la metáfora «(...) puede ser una herramienta poderosa para investigar el pensamiento de los profesores» en la medida que es un instrumento de la lengua encargado de «dar significado a nuestra experiencia» (Munby, 1988:79). A través de las metáforas se relevan isotopías semánticas -los términos presentes en el discurso vinculados semánticamente- que son núcleos de significado que estructuran el discurso. En las construcciones metafóricas se identifican elementos correspondientes a un campo semántico con elementos de otro; por eso, la metáfora integra dos términos: el «tema» y el

«foro», que es el término que corresponde al campo con el cual se establece la identificación. Cuando se «desmonta» la metáfora, se reconstruye el fundamento: qué hace que se identifique un término con otro. El análisis del campo al que remite el foro revela el fundamento que constituye el supuesto.⁵ Las metáforas se diferencian de las teorías explicitadas en que presentan cierto grado de iconicidad que permite «concretizar» los términos de una teoría. En términos de Bruner, puede decirse que permiten una representación en otro sistema.⁶ El estudio de las metáforas brinda otra vía de acceso a núcleos de significado difíciles de sistematizar porque implican meta-análisis de las propias teorías. El análisis realizado permitió confirmar la dominancia de ciertas perspectivas.

Las teorías: regulación y organización

La regulación en situaciones complejas puede explicarse -al estilo de Gimeno Sacristán (1988:246 y 251)- por el funcionamiento de «esquemas prácticos». En este caso, más allá del tratamiento de la teoría de los esquemas, interesa el uso «didáctico» que se hace de ella. La existencia de esquemas que regulen la actividad práctica, convirtiendo en un conjunto de sucesos relativamente predecibles lo que aparece como una situación incierta, compleja, impredecible y multideterminada, no alcanza para explicar las opciones tomadas por los maestros con respecto a su clase, sobre todo en aquellas decisiones que involucran secuencias de enseñanza o situaciones relativamente prolongadas en el tiempo. En este sentido, la interacción entre prácticas y sistemas de teorías y creencias es un necesario elemento explicativo. La recurrencia a procesos sistemáticos de toma de decisiones, o de esquemas adquiridos, no es suficiente, porque la acción docente es, básicamente, una acción moral, guiada por juicios y principios (Calderhead, 1988. Lampert, 1985. Lyon, 1990. Tom, 1980) que trata de reconciliar una visión de la realidad con propósitos valorables y marcos interpretativos. Por lo tanto, la acción debe ser interpretada con relación al modo en que la realidad se comprende y con los conocimientos y creencias que puedan utilizarse en el momento de definir cursos de acción. En este sentido, también es posible redefinir la cuestión de la «eficacia» de las acciones. Un enfoque pragmático apunta a la obtención de resultados. Pero los resultados no son un dato dado. La valoración pragmática en función de la experiencia y de los resultados de acciones anteriores se subordina al ajuste de los resultados a metas o expectativas. Las teorías y creencias de los maestros definen o expresan, en buena medida, las expectativas que fijan los límites de lo eficaz. Un ejemplo de esto, aunque sea frustrante, es la «rigidez de principios». En este caso, la apuesta por una ideología de enseñanza supera las decisiones utilitarias.

Por otra parte, las teorías personales juegan, como es esperable, un importante papel en la organización del conocimiento. Algunos autores han caracterizado el conocimiento de los docentes como un conocimiento situacional, o conocimiento de «casos» (Doyle, 1990). Si

bien es innegable el interés de un planteo semejante, no puede perderse de vista que este nivel «situacional» del conocimiento no puede ser comprendido si no se toma en cuenta un nivel teórico que brinda las categorías para la organización de los eventos y las situaciones. Un evento no puede ser definido como tal con independencia de las categorías que permiten su identificación. En este sentido, las teorías personales juegan un papel de suma importancia. Una primera conclusión del trabajo con docentes jóvenes y veteranos es que, cuando las teorías personales funcionan en forma dinámica y flexible, producen diferentes perspectivas con respecto a conocimientos acerca del medio, la institución y los alumnos. Un ejemplo es el hecho de que las maestras caracterizan en forma diferente a sus alumnos. Algunas los clasifican recurriendo a categorías precisas -relacionadas casi siempre con su proceso de aprendizaje- y otras realizan caracterizaciones muy vagas y de escasa importancia en el conjunto de sus apreciaciones. Son las maestras que sostienen teorías suficientemente elaboradas, en este caso «cognitivas», las que presentan mayor diferenciación en la categorización. Las categorías no aparecen sólo como parte de un sistema clasificatorio -producido por inducción a partir de la acumulación de casos particulares- si este no es, a su vez, parte de un sistema teórico más complejo que lo incluya con relación a principios de otro tipo.

Teorías personales, repertorios sociales

Como fue dicho, en la situación del aula la regulación no puede explicarse sólo por la suposición de la utilización de esquemas prácticos, sino también por la existencia de un cuerpo teórico personal más o menos armónico. Junto a los esquemas prácticos, *actúan explicaciones razonables*, producto de una actividad consciente de elaboración teórica personal, que trata de homogeneizar y dar sentido a la práctica. La experiencia -en el sentido de consideración reflexiva de los resultados de la acción, que es el sentido que Dewey le daba (Dewey, 1946:158)- amalgama esquemas de acción con las teorías o creencias personales que no necesariamente permiten derivar acciones, pero que *permiten aceptar modos de actuar como adecuados*.

Sin embargo, estas elaboraciones «personales» no tienen un carácter individual. Son elaboraciones realizadas sobre la base de repertorios adquiridos. Estos repertorios implican una gama restringida de posibilidades dentro de una cultura pedagógica. Este repertorio básico explicaría la existencia de «guiones comunes» (Willinsky, 1989:250). Sin embargo, el repertorio de conocimientos no está «reglado», no actúa directamente como guión sino que posibilita la elaboración de guiones diversos. Dicho de otro modo, se adquiere la posibilidad y no las disposiciones reguladoras.

Una hipótesis inicial del estudio fue que el conocimiento pedagógico personal se caracterizaría por la yuxtaposición de conocimientos, que se correspondería, a nivel curricular, con una formación en mosaico producto

de la reunión de diferentes propuestas curriculares. Sin embargo, como ya se señaló, el conocimiento relevado mostraba articulación e integración. La sedimentación no resultaba tan evidente y el mosaico no era constatable a primera vista. El enfoque de investigación permite comprender, en parte, esta contradicción ya que, en el intento de explicar su trabajo, los maestros elaboraron un discurso que presentó su propia acción de un modo que pareciera razonable. Esta apariencia de razonabilidad es producto de una reconstrucción normativa de la propia experiencia, reconstrucción básica en un conocimiento que es personal y práctico en tanto interpreta, es utilizado y está sometido a las exigencias de la acción cotidiana de los maestros. Cada maestro entrevistado parecía, a su manera, representante de una parte del mosaico de la cultura pedagógica escolar. En este sentido, el mosaico se verifica a nivel social, es primeramente multipersonal. Este ideario disponible -y aumentado por la sedimentación de sucesivas oleadas innovadoras- no determina las teorías personales, sino que es el marco para que se constituyan.

Cómo valorar las teorías personales

Las construcciones teóricas personales sólo pueden ser comprendidas si se coloca la acción y el pensamiento de las personas «contra el fondo» de las circunstancias sociales (7) en que fueron producidos (Willinsky, 1989:251).

El conocimiento de los maestros, como ya fue planteado, es personal pero no individual. Los maestros interactúan con una realidad culturalizada pedagógicamente. A su vez, la institución escolar impone restricciones y pautas de acción. Los docentes trabajan en condiciones de edificación, número de alumnos, material didáctico, horarios, colegas y diseño curricular, que no dependen de ellos. Tampoco depende de cada uno el perfil institucional, el problema del orden, o el marco de contención para los alumnos. Acusan la incidencia en el medio escolar de los problemas sociales y económicos, el aumento de la marginación, la violencia y las dificultades de un grupo familiar para proyectar un futuro a mediano plazo. Tal como está configurada la situación actual, y a falta de acción de los docentes como colectivo, también escapa a su directo control el desprestigio de la escuela y la falta de convicción en que la escuela básica pública sea un camino eficaz para mejorar el desenvolvimiento y progreso social de las personas. Su trabajo es mal considerado. Como muchos otros trabajadores, son mal remunerados. Al mismo tiempo, se les pide, y la mayoría de ellos lo acepta, que se hagan responsables por buena parte del día y de la vida de grupos de niños durante siete años. Deben responder a mensajes pedagógicos que no siempre son fáciles de compatibilizar: antiautoritarismo, construcción del conocimiento, revalorización de los contenidos. Se les exige que sepan, que sepan enseñar, que puedan coordinar dinámicas grupales, que sean empáticos, comprensivos, puedan leer por «detrás» de las situaciones, tengan buen «rapport» institucional, se actualicen y perfeccionen.

La prioridad de la construcción de tal espacio público se hace más evidente ante la importancia económica y política del conocimiento en la sociedad actual y la que debe preverse para el futuro. Es probable que debamos rearticular el Estado como un productor de espacios para producir el conocimiento y un distribuidor de saberes, más que como un proveedor de servicios, aunque esta última función deba también reorganizarse y fortalecerse. Es probable que ya no podamos reconstruir los espacios educativos públicos nacionales, sino que sea necesario pensarlos en términos regionales. Tal vez pueda proyectarse un Mercosur basado en articulaciones democráticas entre las necesidades, intereses y culturas de nuestros pueblos.

La cultura moderna no puede terminar de realizarse en América Latina sino por la vía de la construcción de nuevos sujetos democráticos. Pero la habilitación de estos últimos lo es también de la radicalización de los antagonismos; por esa razón partidos políticos de centro, prefieren bajar las banderas liberales y retroceder a posiciones pre-modernas, anteriores a los programas con los cuales ellos mismos fueron fundados, hace un siglo. Tal el caso de la posición de la Unión Cívica Radical, en la Asamblea Constituyente de la Argentina en 1994: abandonó su defensa de la educación pública gratuita y laica y de la plena autonomía universitaria y se sumó al proyecto neoliberal del Partido Justicialista, formando una mayoría. Tal alianza tuvo muchos elementos contingentes, pero instituyó un modelo educativo que pondrá vallas a la educación del conjunto de los argentinos. La lucha por la constitución de mayorías distintas, capaces de instituir programas educativos democráticos, es una tarea políti-

co-pedagógica prioritaria; en realidad se trata de realizar lo que el viejo Gramsci denominó, construcción de un nuevo bloque ideológico. El carácter articulador del discurso neoliberal es una demostración de su propia historicidad, es decir de su carácter político y por lo tanto de la posibilidad de desestructurarlo.

Notas

¹Se ha establecido una antinomia entre la estabilidad laboral que los docentes demandan justamente, y la burocratización, y graves problemas de gestión que acarrearán formas corporativas de defender tal estabilidad, o el uso de la garantía de estabilidad para disminuir la atención y eficiencia que merece la tarea educativa, por parte de los docentes. Frente a tal problema, la solución neoliberal es liberar la contratación y la escala salarial, quedando en manos de cada director, convertido en un empresario. Tal solución ataca los derechos de los trabajadores de la educación porque no garantiza un piso salarial digno, deja la calidad de los educadores contratados en manos de los vaivenes del mercado y rompe un elemento fundamental que constituye el espacio público escolar, que es la unidad de la docencia. Por otra parte, las organizaciones nacionales docentes han jugado un papel progresista articulándose de maneras distintas con políticas que, en las décadas del 70 y 80 fueron el Frente Farabundo Martí de El Salvador y el Frente Sandinista de Liberación Nacional y en la década de 1990 el Partido Trabahlista, el Frente Amplio uruguayo o el Frente Grande en la Argentina. **Debe recordarse que la existencia de la profesión docente moderna está ligada a la existencia del espacio público educativo, de manera que la defensa de este último, lo es de su propia identidad para ellos.**

²El cálculo más aproximado a la realidad es que si cada estudiante de las grandes universidades latinoamericanas pagara un arancel de 100 US\$ mensuales sólo se alcanzaría a cubrir entre el 10 y el 15 % de los gastos totales. Debe a ello agregarse que no todos los estudiantes podrían cubrir tal arancel, lo cual disminuye el número de alumnos y aumenta la cuota.

³Ver Puiggrós, Adriana. diario Clarín, Buenos Aires, página editorial, julio, 1994.

Por otra parte, los maestros enfrentan, en situación práctica, muchos de los interrogantes que todavía hoy se plantean las comunidades científicas y académicas. Aún no se cuenta con un conocimiento acabado de los procesos de aprendizaje escolar y de su relación con las estrategias de enseñanza. Inclusive el salón de clase es descrito de maneras tan diversas que Shulman se refiere al entrecruce de mundos diferentes (Shulman, 1989).

En el marco de la situación descripta no es de extrañar la elaboración por parte de los maestros de explicaciones que parezcan limitantes de la acción escolar. Cada maestro considerado individualmente tiene posibilidades muy limitadas para revertir, por ejemplo, la influencia de factores extraescolares en los procesos de aprendizaje.

No es posible interpretar el valor de las teorías personales de los maestros sin relacionarlas con sus condiciones de trabajo y posibilidades de enseñanza. Es cierto que su conocimiento, y ellos mismos, *son parte* de esas posibilidades, pero no determinan el conjunto. Ayudar al cambio de teorías pedagógicas personales es una tarea que requiere trabajar sobre las condiciones de estructuración del conocimiento. Esto es así, porque las personas conocen y aprenden en actuaciones con otros y en determinadas condiciones de existencia. Por lo tanto, la situación en que se vean involucradas será una variable de importancia con respecto a aquello que puedan elaborar.

Notas

¹ Esta idea fue desarrollada durante un trabajo de investigación sobre cambio curricular: «Cambio curricular y práctica docente». Puede verse en Feldman, 1994

² Una reseña más extensa sobre las líneas conceptuales vigentes en este campo de estudios fue desarrollada en Feldman, 1992. Los trabajos de Clark y Peterson (1990) y Marcelo (1987) brindan una panorámica sobre el campo.

³ «Un estudio sobre creencias y teorías pedagógicas de maestros primarios» y «Teorías y creencias pedagógicas de maestros noveles y experimentados». Los proyectos se desarrollaron en el I.I.C.E con becas de iniciación y perfeccionamiento de la UBA. En ambos casos se trabajó con maestros de escuelas primarias municipales de Capital Federal. Tres de ellos participaron del primer proyecto y seis en el segundo, actualmente en curso.

⁴ J. Bruner (1969:63) sostiene que, «El poder efectivo de cualquier forma particular de estructurar una rama particular del saber (...) se refiere al valor generativo de su serie de proposiciones aprendidas».

⁵ Ver, Perelman, Ch y Olbrechts, L. (1989). Cap III, parte b, incisos 86 y 87.

⁶ «La representación, o un sistema de representación, es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos». «Hay tres tipos de sistemas de representación que operan durante el desarrollo de la inteligencia humana y cuya interacción es crucial para este (...) Estos tres modos son, como se dijo, la representación enactiva, la representación icónica y la representación simbólica: conocer algo por medio de la acción, a través de dibujos o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje.» (Bruner, 1984:134)

⁷ En el marco de las preocupaciones por la constitución del conocimiento personal, el término «social» alude, en primer lugar, a las condiciones institucionales y la cultura pedagógica escolar y, luego, a los proyectos y expectativas sociales con respecto a la educación.

Bibliografía

- Bromme, R. 1988. «Conocimientos profesionales de los profesores». En *Enseñanza de las ciencias*. 6 (1).
- Bruner, Jerome. 1969. *Hacia una teoría de la instrucción*. México. UTEHA.
- Bruner, Jerome. 1984. «El desarrollo de los sistemas de representación». En Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. José Linaza, comp. Madrid. Alianza.
- Bruner, Jerome. 1988. «Más allá de la información dada». En *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.
- Calderhead, James. 1988. «Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores». en Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, España. Marfil.
- Clark, Cristopher y Peterson, Penelope. 1990. «Procesos de pensamiento de los docentes» en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona. Paidós- MEC.
- Doyle, Walter. 1990. «Classroom knowledge as a foundation for teaching» en *Teachers College Record*. vol 91. No 3. Columbia University.
- Dewey, John. 1946. *Democracia y educación*. Buenos Aires. Losada.
- Elbaz, Freema. 1981. «The teacher's practical knowledge: report of a case study.» *Curriculum inquiry*. Vol 11. No 1.
- Elbaz, Freema. 1988. «Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores» En Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, España. Marfil.
- Feldman, Daniel. 1992. «¿Por qué estudiar las creencias y teorías pedagógicas de los maestros?» *Revista del I.I.C.E*. No.1.
- Feldman, Daniel. 1994. *Maestros, curriculum y especialistas*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- García Giménez, Eduardo. 1988. «Las teorías implícitas sobre la evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores». En Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy. Marfil.
- Gimeno Sacristán, José. 1988. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- Johnson, Mark. 1989. «Embodied knowledge». En *Curriculum Inquiry*. Vol 19. No 4.
- Kamiloff-Smith, Annette e Inhelder, Barber. 1985. «Si quieres avanzar hazte de una teoría». *Infancia y Aprendizaje*. No 15.
- Lampert, Magdalene. 1985. «How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice». En *Harvard Educational Review*. Vol 55. No 2. 1985.
- Lyons, Nona. 1990. «Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teacher's work and development». En *Harvard Educational Review*. Vol 60. No 2.
- Marcelo García, Carlos. 1987. *El pensamiento del profesor*. Barcelona. Ediciones CEAC.
- Munby, Hugh. 1988. «Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales» En Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy Marfil.
- Perelman, Ch y Olbrechts, L. 1989. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid. Ed. Gredos.
- Pope, Mauréen. 1988. «Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje» En Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy. Marfil.
- Schön, Donald. 1992. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Shulman, Lee. 1989. «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea». En Wittrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona. Paidós-MEC.
- Tabachnick, Robert y Zeichner, Kenneth. 1988. «Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase» En Villar Angulo, L (dir) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy. Marfil.
- Tom, Alan. 1980. «Teaching as a moral craft: a metaphor for teaching and teacher education» En *Curriculum Inquiry*. Vol 10. No 3.
- Willinsky, John. 1989. «Getting personal and practical with personal practical knowledge» En *Curriculum Inquiry*. Vol 19. No. 3.