

Teoría psicológica y prácticas educativas: hacia una psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender

Félix Temporetti
Facultad de Psicología – UNR

En primer lugar quiero agradecer a las autoridades del Instituto Olga Cossetini y a los organizadores de estas Jornadas la invitación que me hicieron para participar de las mismas. Acordé con María Fernanda exponerles algunas ideas sobre las cuales vengo reflexionando en torno a las prácticas educativas y sus relaciones con la teoría psicológica. Trataré de hacerlo lo mejor posible reflexionando desde mi experiencia y formación como psicólogo, docente e investigador. Espero que estas reflexiones no sean más de lo mismo y puedan serles de utilidad, al menos que ayuden a sostener la esperanza de que, tarde o temprano, una educación mejor es posible.

Voy a comenzar leyéndoles unas notas que hace unos meses escribí con motivo de unas charlas que tuve con maestros y profesores en las ciudades de Cañada de Gómez y Casilda. Se trata como dicen en el teatro o en el cine de una reposición, al menos de una parte, de un texto divulgado, lo digo porque si algunos de los aquí presentes ya lo ha escuchado, o lo leyó, no crean que me confundí con tantos papeles y estoy leyendo nuevamente algo ya escrito para otro evento similar. Pero ocurre que lo dicho en aquellos encuentros atrajo el interés de los docentes, provocó sonrisas y generó una amena discusión sobre algunos de los muchos problemas que se nos presentan en las Escuelas y en los Institutos de Formación Docente. En ellas describo ciertas cuestiones “áulicas” e “institucionales” que nos competen a todos y que, según mi parecer, son consecuencias, cuando no causas, de una buena parte de la crisis actual, dramática y con visos de tragedia, en algunos sectores, por la que atraviesa la educación argentina en este principio del Siglo XXI. Por eso creí oportuno compartirlas también con Uds. además de que es un buen “entre” para otras ideas que quiero expresar aquí.

Luego, avanzando en la exposición, haré alusión al papel que la psicología, la teoría psicológica en el campo de la educación y los psicólogos que la sostenemos y la difundimos, hemos jugado en esta crisis. Voy a partir de unos interrogantes pragmáticos: ¿En que medida el discurso psicológico, dominante en estos momentos, ha contribuido al estado de mal estar en los maestros y en los alumnos? ¿De qué psicología estamos hablando y para que le sirve al maestro en su práctica cotidiana? Voy a tratar de dar cuenta, de algunas ideas que los psicólogos hemos estado divulgando, de buena fe y con la explícita intención de ayudarlos a sobrellevar la cada vez más complicada tarea de enseñar para que los alumnos aprendan.

Para finalizar voy a aventurar algunas ideas relacionadas con el título de la conferencia: la necesidad de que, tanto en la formación de los docentes como en el análisis de las prácticas educativa, se retome un enfoque más social, global, integral e interpretativo sobre la psicología de los seres humanos y el proceso de enseñar y aprender.

Algunos de los cambios observados en la escolarización en los últimos treinta años.

Desde hace muchos años, aunque no tantos, he soportado, al igual que muchos de Uds., varias reformas educativas, aquí en nuestro país, desde los tempranos 70's, y en España, a donde me tuve que marchar al final de dicha década. Luego en "la vuelta al pago", a mediados de los 90's me tope con la última política educativa transformadora: la Ley Federal y los rimbombantes despliegues de la autodenominada "Nueva Escuela". Les cuento esto porque en este transcurrir, en este ir y venir, a pesar de las desgracias, me situé en una situación particular para ver, analizar, y comparar. Voy a hacer referencia a algunos de los cambios producidos, vividos y padecidos para encuadrar el tema y facilitar una reflexión crítica sin renunciar al humor. Me fui con la jerga psicopedagógica de los '70 y volví con la de los 90's.

- Me fui cuando aun estábamos con la fórmula didáctica "Objetivo-conducta-actividad" y volví con la secuencia: "Expectativas finales de logro, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y las actividades de enseñanza - aprendizaje".
- Me fui con la "palabra generadora", "el método global", "el silábico" y "el analítico" seleccionados y programados con prolijidad por maestros que eran seguidos por sus alumnos y volví con la "psicogénesis del lenguaje escrito" y maestros persiguiendo a los niños a la espera de que emitieran sus "hipótesis".
- Me fui con cuadernos corregidos, con rojo tildados y con letreros de "¡Muy bien, felicitado!" y volví con cuadernos sin marcas y docentes esperando que los alumnos descubrieran sus propios errores.
- Me fui con las síntesis, los resúmenes y las sinopsis y me encontré con las redes y los "mapas conceptuales".
- Me fui con el "Plan de clases" –semanales o por quincena- que la mayoría hacían los domingos por las tardes y volví con el "Proyecto Institucional" que los docentes nunca pudieron hacer porque estaba pensado fuera del tiempo del trabajo escolar, de los espacios donde reunirse y de sillas donde las posaderas apoyar.
- Me fui con el patrio calendario y me encontré, en cada Escuela y en cada patio, con un ideario.
- Me fui cuando en las Escuelas la patria, sus próceres, la constitución, el respeto y la solidaridad eran verdaderos ejes institucionales y me encontré con una variedad escolar de contenidos transversales.
- Me fui cuando aún se hacían proyectos y actividades bajo la inspiración de la escuela activa y me encontré con un constructivismo que todo lo podía.
- Me fui con muchas "maestras pueblo" –aunque también las había gendarme- que enseñaban a niños y jóvenes a encontrar el sentido y la utilidad de lo aprendido y me encontré con maestras "actualizadas" atosigadas con las "ideas previas", el "cambio conceptual" y el "aprendizaje significativo".
- Me fui con maestras que enseñaban y conducían el aprendizaje respetando la maduración y el desarrollo y me encontré con alumnos que se conducían solos aprendiendo mientras se desarrollaban.

- Me fui con maestras aún almidonadas, queridas y respetadas y volví para ver algunas maestras desalineadas, otras golpeadas y muchas de ellas puteadas.
- Me fui cuando los pantalones largos, en los varones que iniciaban la secundaria, era un rito de paso al ser adolescente, que cada pueblo atesoraba y me encontré con alumnos deambulando de un edificio a otro, sin saber que ponerse porque no sabían muy bien donde tenían que estar y que tenían que ser.
- Me fui con una primaria corta-secundaria larga –una estructura educativa de “primer mundo”, decían en Europa- y volví con primaria larga y secundaria corta -una organización escolar para “países en vías de desarrollo” según expertos del Banco Mundial.
- Me fui con Escuelas limpias –algunas blanqueadas- y volví con Escuelas rotas, violadas y plagadas de obscenas pintadas y otras hermosas, casi soñadas, con amplios jardines pero enrejadas.
- Me fui con un secundario de materias básicas y luego orientadas y me encontré un polimodal especializado y con bases desvencijadas.
- Me fui con el Sujeto de la educación, con maestras que leían en las cabezas, en las tripas y en el corazón y me encontré con mecanismos y estrategias de la cognición, con infinidad de *postítulos*, Congresos, Jornadas *y* Cursos de “Capacitación”.
- Me fui con el problema del fracaso y una incipiente deserción y me encontré con una impactante ignorancia y una sostenida exclusión.
- Me fui con la escuela pública, de matrícula plural, gratuita, laica y obligatoria y me encontré con el ascenso vertiginoso de la escuela privada selectiva, confesional, arancelada, homogénea y con diversidad uniformada.

Podría seguir la lista en este cuadro comparativo pero, como “muestra basta un botón”, y Uds. pueden completar el resto, si así lo desean. Sólo intento dar cuenta de algunos hechos que acontecieron en la práctica escolar, en la cotidianidad de la transformación padecida y tomarlos como un punto de partida de una reflexión concienzuda que creo nos debemos. Entender de dónde venimos, que nos paso, que nos dijeron, que nos hicieron hacer y decir, dónde estamos, sería saludable sobre todo si nos atrevemos a una sincera autocritica. No nos queda bien, al menos a los psicólogos, expertos en educación, psicopedagogos y demás “logos” reaccionar como aquellos alumnos que, después de arrojar con sordina una flatulencia en lo mejor de la clase, se hacen los distraídos y dicen “yo no fui” cuando la nerviosa maestra trata de identificar el “cuerpo del delito”.

La psicología de la transformación educativa de los '90s

Impulsados por la transformación educativa de los '90s la gran mayoría de los especialistas en cuestiones educativas instalaron en los docentes un nuevo discurso psico – pedagógico que, en su esencia nos llegó de la Madre que nos parió, España. En ese discurso, como Uds. saben bien, hay palabras y conceptos que ya se han transformados en verdaderos íconos de aquella década: “aprendizaje significativo”, “ideas previas”, “mapas conceptuales”, “conflicto cognitivo”, “interdisciplina”, “ideario”, “proyecto institucional”, por dar algunos nombres. Todos

ellos mezclados como en una buena ensalada aderezada con una adecuada dosis de “constructivismo” y los infaltables copetes: “zona de desarrollo próximo” y “andamiaje”, tal vez para darle al asunto un toquecito sociocultural progresista, porque Vigotski y Bruner, como los conocidos tes de hierbas cordobesas, nos ayudan a hacer la digestión, “estimulan y sientan bien”. No puedo evitar un toque irónico ante la cuestión, pero como decía Francois Rabelais al inicio de *Gargantúa*: “... visto el duelo que os mina y come: mejor es de risa que de llanto escribir...”

No me es posible, aquí ahora, hacer un análisis exhaustivo de las consecuencias que nos ha dejado esta última colonización científica, pero voy a enunciar algunas de las cuestiones principales que, según creo, resultan inquietantes para el tema que nos convoca. El argumento que sostengo es que todo este discurso poco ha contribuido a mejorar las prácticas educativas, en particular la tarea de enseñar y aprender. Más bien nos ha venido a “embarrar la cancha”, nos ha confundido más, nos ha alejado de los verdaderos hechos y problemas de la educación de todos los días en las diversas realidades que nos circundan. Estoy convencido que sería beneficioso para todos detenernos un momento y reflexionar sobre estos contenidos que estamos transmitiendo y con los cuales estamos formando docentes.

Voy a tomar, a manera de ejemplos, dos temas, que son centrales en la formación docente y que repercuten en las prácticas, temas que se instalaron como problemas principales de la crisis de la educación:

(1) Con vehemencia y argumentos que buscaban convencer se dijo, entre tantas cosas que se dijeron, que uno de los “graves” problemas del fracaso de la escolarización era que los maestros, con sus maneras de enseñar, promovían aprendizajes mecánicos, memorísticos e irreflexivos. Los alumnos cada vez entienden menos y la cuestión está en cómo los maestros enseñan. El demonio que las había llevado por ese camino del “mal hacer” era el conductismo que, con la vigilancia epistémica y metodológica del positivismo, había negado la existencia de la mente obturando, de esta forma, el desarrollo del entendimiento de los alumnos. Más allá de que la cuestión de la comprensión de los aprendices sea un problema serio y de relevancia que amerita un profundo análisis e investigación, la cuestión se planteó de tal manera que se instaló la creencia (o leyenda) según la cual hasta que llegó “el príncipe significativo” a las escuelas, con su corte de “ideas previas” y de “mapas conceptuales”, las “princesas de la docencia” dormían en el sueño mecanicista de la memorización, de los hábitos, del sin sentido y de la pasividad. Uds. saben que ahora se ha instalado la idea que todos los aprendizajes son significativos o no lo son y que todas las maestras y maestros enseñan significativamente o no deberían enseñar.

Cualquiera que tenga trayectoria en el ejercicio de la docencia, cualquiera que se ponga a reflexionar sobre su propia experiencia como alumno sabe que esto no fue ni es exactamente así. Ni en la teoría pedagógica ni en las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje las alternativas eran ni son tan dicotómicas. Los que hemos llegado al grado de doctor, como es mi caso, debemos mucho de lo que somos y de lo que adquirimos incluso a la memoria que nos ejercitaron con versos y canciones que solo con el tiempo llegamos a comprender y a las habilidades, como la de leer “sin pausas y con entonación” o la de narrar, o hacer composiciones como se decía entonces, sobre “La puesta de sol”, “La higuera de Sarmiento” o “La mancha de

humedad”. Entonces me pregunto: ¿Qué se quiere decir con la expresión “aprendizaje significativo”? ¿Cuál es la innovación que trajo?

No estoy seguro si los docentes y muchos profesores son conscientes del alcance real del intrínquilis que subyace en la propuesta de Ausubel pero les aseguro, que más que un avance ha sido, en muchos sentidos, un retroceso para la formación docente en nuestro país. Ausubel ha revitalizado el individualismo conceptual y metodológico en la enseñanza. Aunque nos encegueciera con luces constructivistas cuando se apagaron los reflectores se aprecia con claridad sus raíces positivistas. Uds. saben que ya no se habla de “conducta” del alumno (se ha trastocado en mala palabra en el contexto escolar) ahora es el turno de la “estructura cognoscitiva”, eso si, de cada uno individualmente. El educador que imagina Ausubel, es lo que nosotros habitualmente llamamos “profesor”. Es un experto, o debería serlo, que organiza contenidos y los transmite adecuando la información a la “madurez cognoscitiva y de experiencia en la materia que sus alumnos demuestren”. Todo esto en su justa medida y armoniosamente, respetando la lógica interna del saber a transmitir y la lógica del alumno quien, de esta manera, se lo apropia relacionado lo nuevo con lo previo disponible en el mapa de sus conocimientos personales e íntimos.

Quiero agregar algo más, es casi un supuesto básico en todos los niveles educativos, que cualquier educador que se precie de tal, excepto que padezca de algún tipo de autismo, puesto en la tarea de enseñar busca insistentemente, por necesidad existencial humana, hacerse entender y lograr el entendimiento en sus alumnos. Este ha sido un indicador clave para identificar a los buenos y a los malos maestros. Digo esto porque no todo lo que se ha hecho y escrito en educación debe desecharse. Tenemos una rica historia y, por dales un ejemplo, deberíamos releer, antes de empezar a abrir la boca para discurrir sobre estas cuestiones, desde Los Principios de la didáctica de Pestalozzi, pasando por el Credo Pedagógico de Dewey y, por que no, los libros de María Teresa Nidelcoff: “La escuela y la comprensión de la realidad” y el emblemático “Maestro pueblo o maestro gendarme” pensados y escritos en el contexto sociocultural del Rosario de los ‘70s. Hay mucho por decir pero no me voy a extender más. Traje este tema para sostener que “no es oro todo lo que reluce” en la psicología y la educación de nuestros días y que la expresión “aprendizaje significativo”, extraída de la psicología cognitiva de orientación computacional, debe ser analizada y discutida con mayor rigor.

(2) El otro tema con el que quiero ejemplificar es el de las denominadas “Teorías del Aprendizaje”, infaltables en cualquier curso, seminario o programa de formación docente de grado o postgrado y que nos proyecta a las interconexiones posibles entre la teoría psicológica y las prácticas educativas. Aquí encontramos un verdadero “nudo gordiano”. Con esta expresión quiero decir que la esencia de esta cuestión, de por sí de difícil resolución, aún no la hemos desatado del todo para poder revelar sus implicaciones. Por lo tanto me parece una cierta ligereza creer que estudiando, enunciando y/o “aplicando” “la teoría” o algunos de los argumentos centrales de las teorías de Piaget, Vigotski o Bruner al aula la cuestión ya está resuelta. Si Uds. me preguntan: ¿Para que sirve a un docente conocer las así llamadas y difundidas Teorías del Aprendizaje? No sabría, a ciencia cierta, que contestarles. Los psicólogos más relevantes de este siglo, que se interesaron por la educación, nos han advertido, con claridad meridiana, que la *aplicación* de sus

conceptualizaciones en el aula puede transformarse en un verdadero obstáculo que desvirtúa el arte de educar. Sin embargo si la pregunta fuese: ¿Qué aportan los distintos Proyectos de Psicología científica cuando los pedagogos y docentes tienen que diseñar sus prácticas y/o sus didácticas? Creo que hay mucho para decir y discurrir.

El término *aprendizaje* no tiene la misma significación en el contexto de la escolarización o de la educación en general, que el que tiene en el ámbito de la psicología. En el contexto escolar y en el discurso pedagógico por lo general hace referencia a la dupla *enseñanza-y-aprendizaje*. La inmensa mayoría de los contenidos de la enseñanza se aprenden porque se enseñan. Con aprendizaje (escolar) se designa tanto al producto como al proceso o mecanismo por el cual se logran ciertos objetivos o expectativas que van a ser evaluadas, acreditadas y luego certificados. En cierto que tanto el proceso de enseñar-aprender como el logro de esos aprendizajes escolares está orientado por teorías que sustentan los maestros. Teorías que se caracterizan por ser más o menos científicas, más o menos populares, más o menos racionales y más o menos intuitivas, que los propios docentes van elaborando, aunque no las registren, solos o en compañía de expertos y que tienen como marco de prueba sus prácticas que siempre buscan el éxito tratando de evitar, por lógica y salud mental, el fracaso. En la Psicología, en cambio, las teorías del aprendizaje propiamente dichas son escasas. El único Proyecto de Psicología que hizo del *aprendizaje* –como hecho y como concepto– su tema principal fue el Conductismo. Los psicólogos conductistas estaban convencidos que si ellos desentrañaban las leyes del aprender en el laboratorio luego, el paso siguiente, era que los docentes las aprendieran y las aplicaran cuando enseñaban. Así y sólo así la pedagogía se haría científica. En algunas situaciones de aprendizajes áulicos los conductistas acertaron pero, en la gran mayoría, fracasaron. Ninguno de los otros Proyectos de Psicología relevantes tuvieron tales pretensiones. Al menos por lo que sabemos hasta la actualidad la Psicología Pragmática de Dewey, la Psicología Genética (Psicogénesis) construida por Jean Piaget; la Psicología Histórico Cultural elaborada por Lev Vigotski; la Psicología Cultural alentada por Jerome Bruner, por señalar algunas de los nombres que Uds. más conocen, no contienen en sus desarrollos una Teoría del Aprendizaje, aunque todas ellas, en mayor o menor medida tienen algo –y mucho– que decir a los educadores sobre el proceso de enseñar y educar para que otros aprendan o se eduquen según los objetivos que se persigan. En estos Proyectos *Psi* se utilizan otras expresiones en lugar del término aprendizaje. Se habla preferentemente de: *adquisición*, *construcción* o *apropiación* de conocimientos. La manera que los psicólogos y otros profesionales que incursionamos en el campo de la educación hemos enseñando sobre estas cuestiones es, sin lugar a dudas, al menos poco clara. Me refiero sobre todo al poco rigor conceptual y a la escasa precisión acerca de lo que queremos decir cuando nos referimos al *aprendizaje en contexto*. No es de extrañar que en ciertas circunstancias, no escasas por cierto, las tan mentadas *Teorías del Aprendizaje* suelen estar más cerca de los relatos de ficción que de los enunciados científicos. Aunque los docentes las estudien y dicen que las “utilizan” cuando enseñan, a la larga este discurso ha generado confusión ante un fracaso poco evaluado en los escenarios educativos en los que ocurre. Aquí tenemos, según creo, otro tema que demanda reflexión y debate y que nos proyecta,

como dije anteriormente, sobre las relaciones entre el saber psicológico, el saber pedagógico y la didáctica.

En síntesis, según mi parecer, la tan mentada transformación educativa de los 90's –aunque si analizamos con más profundidad nos podemos remontar más atrás en el tiempo- instaló en la escuelas y en la formación docente, con el aval de muchos psicólogos y especialistas en educación, una cultura que tiene como algunas de sus características relevantes: (a) La negación de la historia de la educación –nacional y regional- incluida la larga lista de experiencias innovadoras que a lo largo y a lo ancho del país se venían realizando. (b) El fomentó un pensamiento y una actitud maniqueísta, que enfrentó con un antagonismo sin tapujos y sin un análisis crítico y dialéctico al positivismo pedagógico –cuna y base de toda nuestra formación y conformación- con un constructivismo ambiguo y de compleja conceptualización. El conductismo se transformó en chivo emisario, aunque a ciencia cierta, nuestra tradición psicopedagógica es más bien neopositivista que conductista propiamente dicha. (c) La fragmentación del discurso docente ligado a *la operación de borrado* de la narrativa pedagógica positivista (cuyo exponente empírico más relevante era *la clase* con su secuencia: principio-medio-fin) y a *la sustitución* del sujeto de la educación, la adquisición de hábitos y la reflexión crítica por la “estructura cognitiva” y “el procesamiento de información”. (d) El eclecticismo conceptual que, de manera burda y sin miramientos, se dio el lujo de mezclar conceptos provenientes de marcos conceptuales diferentes. Un verdadero “cambalache psicopedagógico” donde se mezclaron, Ausubel, Novak, Gagné, entre otros, con Piaget, Vigotski, Bruner y Freud.

La cuestión la veo de tal gravedad que revertir esta confusión generada entre formadores de docentes y docentes a formar nos va a llevar un buen tiempo. Pero las cosas son así, o al menos es así como las veo. Creo que, como punto inicial, debemos estar dispuestos a relajarnos y hacer un diagnóstico crítico y autocrítico del estado de la cuestión de la psicología en sus relaciones con las prácticas de la educación.

Hacia una psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender.

Para concluir, voy a seleccionar una problemática, que considero esencial en la revisión que propongo. Si el eje en torno al cual docentes y psicólogos, podemos trabajar conjuntamente son las *prácticas educativas* es importante explicitar qué vamos a entender por tales y cuáles son sus rasgos principales. Por mi parte creo que en el *hecho educativo* se pueden reconocer las siguientes características esenciales:

1. Es una relación asimétrica conformada entre el (los) que educa (n) y enseña (n) y los que son educados y aprenden. Para que se produzca la educación, tiene que darse una diferencia dada en el saber y sustentada nada menos que en la autoridad del educador. Autoridad en el sentido de prestigio, de que un educador puede y es capaz de ejercer su función con ética y estética, desde esa asimetría instalada y en la cual aspira y acepta estar. Se supone que maestros y profesores saben más que los alumnos y que dominan los contenidos y las reglas básicas del arte de enseñar. Así las cosas, los maestros atribuyen algún

tipo de carencia o ignorancia en los aprendices. Pero para que la educación sea realmente efectiva es necesario, además, que los alumnos atribuyan y reconozcan en los maestros la capacidad de enseñar, transferirles un saber y/o sacarlos de una ignorancia. En estas circunstancias, los alumnos creen y están persuadidos que sus maestros les van a enseñar algo y los maestros sienten la confianza y hacen esfuerzos motivados para lograrlo. Es esta una condición básica, general –un hecho fundacional, como se dice ahora- a todo acto educativo sea familiar, comunitario o escolar. Si esto se distorsiona –por las causas que fuese- el acto de educar queda desvirtuado. Pero si esta reciprocidad se produce tiene lugar un evento maravilloso y las prácticas toman la forma de un verdadero encuentro y las cosas suelen ir sobre rieles; todo lo demás viene por añadidura. Se supone, además, que maestros y profesores son autoridades reconocidas y respetadas aunque dicho respeto lleve implícito formas de resistencia, desacato y burla inherente a cualquier estructura asimétrica y de poder. Pero ocurre que, en los últimos tiempos, en nuestro país, la autoridad de los docentes viene siendo cuestionada y erosionada, no por la natural transgresión de los alumnos, sino desde otros y diversos lugares. Comenzando por los sueldos miserables, indicador del desprecio a esta actividad; los escenarios indignos y paupérrimos, donde se tienen que desarrollar muchas prácticas; los experimentos de reformas del sistema que generan verdaderas crisis de identidad en maestros y alumnos o los desaciertos en la formación docente que rompió en forma tajante, como lo señalé con anterioridad, con un modelo tradicional –el normalismo- y no acierta en encontrar un nuevo modelo eficaz generando incertidumbre e inseguridad en los educadores. Es imperioso reconstruir la autoridad del educador pero teniendo en cuenta que en los tiempos que corren la autoridad ya no se impone, ni por la fuerza, ni por el uniforme, la autoridad se conquista, la autoridad se gana. Al menos nosotros, los psicólogos debemos ayudar a que los maestros conquisten su autoridad, adquieran poder, no para dominar sino para transformar con dignidad. Pero quiero reiterar que dicha reconstrucción no pasa solamente por una cuestión de (nuevas) epistemologías, (nuevas) teorías curriculares y (nuevas) teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar. Son necesarias pero no son suficientes. Estas “novedades” psicopedagógicas suelen ser utilizadas como “cortinas de humo” que encubren –hasta que se desvanecen- una realidad que sigue sin sufrir transformaciones de relevancia. Quienes estamos en la formación docente, debemos revisar en que medida hemos contribuido, a veces sin darnos cuenta, a aumentar la “humadera”.

2. Otra cuestión esencial es tener en cuenta que las prácticas educativas constituyen encuentros humanos intersubjetivos. Se caracterizan por la transferencia y la lectura mutua de intenciones, creencias y sentimientos recíprocos entre profesores y alumnos. Es un cruce de interpretaciones que condiciona el accionar, el percibir, el pensar, el decir y el callar de unos y otros. Esta intersubjetividad es un hecho humano de tal magnitud –no un concepto o creencia como sostuvieron algunos- que ni siquiera la didáctica positivista, con todos los esfuerzos de objetividad por los que bregó, pudo con ella. El soporte de esta interacción es la personalidad –o si prefieren la subjetividad- del propio maestro. Y la personalidad del maestro no se arma en un curso de capacitación

sino que se conforma en su historia personal en el marco de la historia que todos compartimos porque estamos insertos aquí en un tiempo, en un país y en esta cultura con todas sus crisis. Para referirnos a ella se suele comenzar con una pregunta (íntima) que a veces nos descoloca: ¿Qué hace una mujer/hombre como yo en una escuela o en un instituto cómo éste?

3. El instrumento privilegiado de esta intersubjetividad es el lenguaje, como habla significativa o pensamiento hablado que en el caso de la educación es una amalgama peculiar de pensamiento de sentido común, de “psicología y pedagogía popular” (en el sentido que le da Jerome Bruner) y de pensamiento científico. Es la herramienta de comunicación privilegiada para intercambiar, compartir y contrastar significados e ideas; para interpretar, para proponer, hacer cosas y para mover o impulsar la acción del otro. Es el verdadero “lenguaje de la educación”, ese que ya poseemos y reconstruimos sin cesar todos los docentes, con mayor o menor riqueza y variedad, para levantar espíritus o adormecer conciencias; para incentivar la creatividad y libertad del otro; para alentar la subordinación y la repetición alienante. Todo dependerá desde dónde, para qué y para quién, pensamos, hablamos y enseñamos.
4. Quiero destacar un último componente básico de las prácticas educativas, aunque con esta lista no se agotan todos pero debe terminar antes que me digan basta. Toda práctica educativa esta orientada por los valores, principios e ideales que sustenta, con mayor o menor conciencia, el educador. Los maestros y sus prácticas, casi siempre bajo la égida de un modelo institucional, ideológico y político, no pueden zafar de los valores e ideales. Lo que no existe, ni nunca existió, es una educación neutra. Las teorías sobre el sujeto de la educación “desde ningún lugar”, fueron y son –hoy lo sabemos con mayor claridad- una creencia de la ficción positivista. La historia de las concepciones filosóficas sobre el hombre y su naturaleza, así como la historia de las teorías psicológicas y los modelos educativos que inspiraron, muestran como cada una de ellas “llevo el agua para su molino”. Por ejemplo: el pragmatismo y la escuela activa de Dewey; el conductismo y la educación sistemática y directiva que inspiraron entre otros Thorndike, Watson y Skinner; el constructivismo y la educación reflexiva, participativa, dialógica y cultural que se sostiene en los aportes Vigotski, Piaget y Bruner; y ahora la (nueva) educación, sistemática e intervencionista, del procesamiento individual de la información, bajo la doctrina del computacionalismo, han sustentado y sustentan diferentes formas de entender al sujeto de la educación, la sociedad y la cultura en la cual éste crece y aprende. Esto no está ni bien ni mal. Es así. El problema es de otro calibre. Los que nos dedicamos a la educación debemos perder el estado de ingenuidad y de confusión acumulada; debemos recuperar algún tipo de conciencia no solo acerca del curso que sigue el agua sino también del molino hacia el cual queremos conducirla. En síntesis: se impone una lectura crítica de las teorías psicológicas y de la educación en función del modelo de sujeto que pretendemos construir con nuestras prácticas educativas. Creo, estoy persuadido, que en educación, en el principio, está el sujeto.

Una última cuestión que quiero decir y termino. Todo maestro, cuando está haciendo la educación, sustenta, tal como lo acabo de expresar, una manera de

entender y de interpretar el presente y el futuro de sujetos a quienes enseña y va a formar. Esta concepción se pone de manifiesto en su accionar y también elabora interpretaciones y explicaciones acerca de cómo y por qué sus educando tienen éxitos o fracasos cuando les enseña lo que cree adecuado. Hay que comenzar la reflexión desde la práctica misma, escuchando a los maestros promoviendo la discusión, el debate y el intercambio de perspectiva y puntos de vista. Y es ahí –en la cocina de la educación y no en living- donde debemos estar los “especialistas” para ayudarles a lograr lo pactado buscado, informando, cuestionando, aportando ideas, discutiendo... El eje aglutinador de este hacer son las tareas y problemas de la educación, cotidianos, vividos, presentidos, proyectados... Si procedemos de este modo se recupera de manera inevitable una visión y aproximación más holística, más global, más integral e integradora, más contextualizada, más dialógica y más interpretativa. Del todo a las partes y las partes en el todo entre todos. Propuesta integradora que se mueve, cambia, se transforma en un tiempo que es historia. El proyecto de acción que devenga tendrá la estructura de un relato con una secuencia de principio, medio y fin y la acción transformadora que acordemos se desplegará como una narración. Colocarnos en la interpretación conjunta significa, entonces, situarnos en un eje, en una bisagra, en un puente que une lo subjetivo con lo objetivo, lo deseable con lo posible, lo individual con lo grupal, lo ideal con un mundo posible. Pero, para ello, necesitamos imperiosamente, otro tipo de organización escolar, con otra distribución de los tiempos de trabajo, de los espacios, de las sillas y, porque no, con café de por medio o varias rondas de unos buenos mates.

Rosario, Octubre del 2006.

Comentario sobre el artículo "Teorías psicológicas y prácticas educativas: hacia una psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender" de Félix Temporetti por Leonor Bella de Paz.

Ya en las primeras preguntas con que introduce el tema y que van a articular el escrito, el autor nos pone sobre aviso que, a pesar de que se han divulgado de buena fe y predominan hoy algunas ideas psicológicas en el campo de la educación, ellas han producido cierto malestar en los maestros y en los alumnos.

También en esta breve introducción nos promete una narración que será amena, dado que, algunas de estas ideas, en una oportunidad similar, provocaron sonrisas y debates.

Hace referencia a cuestiones "aúlicas" e "institucionales" refiriéndose a estos términos en el sentido en que se usan en las escuelas. Tal vez, en algún momento, convendría ir aclarando que las cuestiones de aula están tan atravesadas por las de la institución (en el sentido del análisis institucional) como éstas por aquellas. Digo esto porque generalmente los maestros entienden las "cuestiones institucionales" como las "Instituciones Externas" independientes de las "instituciones internas".

Cuando empieza a analizar los cambios observados en la escolarización en los últimos treinta años, viene un contrapunto muy interesante, no sólo por el estilo ágil y conceptualmente muy preciso - desde las Ciencias de la Educación - sino también porque se mira desde un atalaya privilegiado en tiempos y espacios.

La propuesta de una autocrítica aparece así muy fundamentada sobre todo cuando se trata de esconder "el cuerpo del delito" o no se reconocen nuestras deudas con la Madre (patria)

Las "categorías de análisis" (otro icono para los docentes que se iniciaban forzosamente en la "investigación educativa" en los 90) que el autor cita con precisión e ironía lo llevan a trabajar dos temas que considera centrales y que desarrolla a continuación.

En referencia al "aprendizaje significativo describe claramente la "ceguera" cognitivista para este enfoque según el cual el alumno es sólo un sujeto epistémico. Y no sé si digo bien "sujeto" dado que, al conocer solamente por asociaciones no arbitrarias sino cuidadosamente "significativas", la pregunta sería, entonces, ¿cómo se construye el sentido de lo que se aprende? Creo que aquí, el "sentido" está dado y sólo hay que aprehenderlo. Si esto es así habría que preguntar, con Alicia de Alba, ¿quiénes son los sujetos de determinación curricular? (en los 90, el mercado, la empresa, y ¿hoy?) y quiénes son los sujetos de desarrollo curricular (en los 90, los docentes "aggiornados" pero meros ejecutores de políticas y curricula decididas en otros lugares, muy lejos de las prácticas docentes. y ¿hoy?)

Por otra parte esto de los "aprendizajes significativos" ha ido ligado, en la jerga curricular, a "contenidos socialmente significativos" y a "contenidos potencialmente significativos". Ningún contenido lo es en sí mismo, sino en relación a los sujetos sociales y a sus contextos. Y esto es una cuestión política y pedagógica, particularmente, en el área de Formación Docente. Hay que agregar, además, que según los constructivistas las "ideas previas" deben ser "inclusoras", es decir, deben permitir y facilitar las relaciones con el nuevo material que se va a aprender. En síntesis, creo que la significatividad de los aprendizajes tiene que ver con un encuentro entre el objeto de conocimiento y el sujeto en situación de aprender y esto se puede dar en las "redes de experiencias" de las que hablaba Dewey y no sólo mediante asociaciones conceptuales. Los constructivistas resuelven rápidamente cómo se aprende. Me pregunto: ¿se puede explicar cómo, dónde, cuándo y con quiénes se aprende? Si hablamos de aprendizajes escolares, la enseñanza es una donación de tiempos y saberes, es esperar que el alumno haga algo, o no, con lo que se le transmite. Lo dice mejor Violeta Núñez: " la educación es una mezcla de azahares e intenciones cuya combinatoria final nunca nos es descifrada".

En cuanto a las Teorías del aprendizaje este escrito me ha venido a explicar, a esta altura de mi vida (docente ...) la dificultad que me presentaba la cátedra de "Teorías del aprendizaje" que dicté, hace tiempo, en los Profesorados de Nivel terciario. Felizmente, mi intuición en esos momentos me hizo huir de ciertos textos y escapar hacia una Didáctica (ya que no le encontraba mucho sentido a esas Teorías) fundamentada, más bien, en los grupos operativos de P. Riviere.

Vuelvo al escrito, el autor propone una Psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender.

Al señalar los rasgos principales de las prácticas educativas, reconoce cuatro características, con las cuales acuerdo y sobre las que agregaré algo.

Punto 1. En las relaciones asimétricas entre educador y educando. Además de las razones que se dan, agregaría que, en muchos casos, los maestros no tienen el reconocimiento de sus alumnos porque no demuestran poseer los conocimientos que debieran o se supone que debieran portar. Me refiero a los conocimientos sustantivos de la disciplina que enseñan.

Punto 2 y 3. Creo que los docente no tienen - no tenemos - clara conciencia de los procesos de intersubjetividad en juego en la enseñanza y en el aprendizaje. En cuanto al uso del lenguaje, opino - sin ninguna investigación mediante - que nuestro discurso tiene cada vez no sólo menos riqueza y variedad sino también menos poder de convicción, énfasis y pasión.

Punto 4. Respecto a los valores e ideales que se sustentan en las prácticas educativas coincido en la falta de concientización de los principios que las sostienen y creo que no es casual que eso ocurra.

Los docentes, además de la formación positivista, también arrastramos una impronta del idealismo filosófico originario que, muchas veces, nos hace responder sobre estas cuestiones con ciertos valores "humanistas" que se consideran vacíos de ideología.

Acuerdo con la propuesta del análisis de las prácticas educativas como se presenta, es decir desde los enfoques socio- críticos en Ciencias Sociales y, en particular, en Ciencias de la Educación. Es un camino a recorrer con cuidado, con firmeza y con conocimiento.

Prof. Leonor Bella de Paz
Rosario, diciembre 2006