



Teoría y práctica en la formación de profesores

José Sergio Fonseca de Carvalho*

Traducción de Mariano Dubin

Introducción

El tema de las relaciones entre teoría y práctica en la formación de profesores [1] es un caso particular de un problema amplio y complejo cuyos esfuerzos de explicación se remontan al propio inicio de la tradición filosófica. En este sentido, basta recordar las controversias -aún hoy fascinantes e inspiradoras- entre las posiciones de Platón y Aristóteles acerca del papel del conocimiento teórico de la naturaleza del bien para la formación del hombre bueno o virtuoso. El mal sería, como sugiere Sócrates, resultado de la ignorancia del bien; sino, ¿un hombre podría *saber lo que es el bien* y, a pesar de eso, *actuar mal*? ¿Cuál es la naturaleza de las relaciones entre la capacidad de contemplación del bien, la formulación de una teoría ética y el desarrollo de una *sabiduría práctica* que se demuestra en decisiones y actos cotidianos? ¿Cómo se relacionarían, por ejemplo, una teoría de la justicia y la capacidad de ser justo o de tomar una decisión justa? En otras palabras: ¿cómo se relacionan el *saber proposicional* que caracteriza a cualquier teoría y el *saber hacer* que se manifiesta en una práctica sea esta una práctica ética o una práctica docente?

La antigüedad y la relevancia del tema no implica, sin embargo, que se pueda hablar en términos de “progresos”, al menos en lo que respecta a su formulación. Al contrario, no es raro que, frente a dilemas así inspirados, los discursos pedagógicos contemporáneos recurran a fórmulas retóricas vacías que no sólo esclarecen poco acerca de la naturaleza de los problemas a estudiar, sino que parecen querernos ahorrar de reflexionar sobre su complejidad o sobre la diversidad de formas por las cuales han sido abordados. Es lo que ocurre cuando, por ejemplo, bajo la alegación de una negación a la dicotomía entre teoría y práctica

* José Sergio Fonseca de Carvalho es Profesor Titular de Filosofía de la Educación en la Universidad de São Paulo (USP), graduado en Filosofía y en Pedagogía (USP), magister y doctor en Filosofía de la Educación por la Facultad de Educación (FE-USP). Fue investigador invitado de la Universidad de Paris VII -Denis Diderot (2011-2012) y de la Universidad de Paris VIII (2017-2018). Es investigador del Instituto de Estudos Avançados (USP), donde coordina el Grupo de Investigación: "Derechos humanos, Democracia, Política y Memoria".

jfscusp@usp.br

se postula una supuesta “relación dialéctica” entre ambas. Es claro que eso puede ser el caso, pero esta adjetivación no basta para la comprensión de esa relación, puesto que nada nos dice sobre su naturaleza: ¿ella sería la misma, por ejemplo, en los campos tan distantes como el de la medicina y el de la política, el del psicoanálisis y el de la educación? ¿Ese tipo de recurso retórico generalizador no tendría como efecto la anemia semántica del discurso y, por consecuencia, la parálisis del pensamiento crítico?

Frente a un cuadro como este, saturado, y paradójicamente vacío, conviene postular la multiplicidad de formas por las cuales un saber teórico-proposicional (*saber qué*) se relaciona con un saber operativo (*saber hacer*). Hay casos en que la excelencia del desempeño de una práctica poco tiene que ver con la posesión o el dominio previo de una teoría a ser “aplicada” en un contexto específico. ¿En qué medida, por ejemplo, la lectura de una obra como *La risa: ensayo sobre la significación de lo cómico*, de H. Bergson, sería fundamental para el éxito o el perfeccionamiento de la práctica de un comediante? ¿Qué papel puede tener una “teoría de lo cómico” para aquel que quiere apenas ser gracioso? ¿Habría, subyacente a la práctica del humor -una práctica innegablemente intencional e inteligente, tal como lo es la enseñanza- alguna especie de teoría o ese sería un *saber hacer* no directamente vinculado a la posesión de proposiciones teórico-conceptuales? Por otro lado, ¿no sería temerario someterse a una cirugía de un médico que desconociese completamente cualquier proposición teórica acerca de la anatomía o de la fisiología humana? Sin embargo, también en este caso, ¿no es obligatorio reconocer que la precisión con el bisturí, de los actos quirúrgicos, no derivan directamente de “verdades teóricas” que están en la mente del cirujano? [2]

Este breve cuadro de interrogaciones contrastante ya es suficiente para sugerir que cualquier reflexión acerca de las relaciones entre teoría y práctica que no considere la complejidad y la multiplicidad de las formas por las cuales se vinculan corre el serio riesgo de vehiculizar una visión abstracta del problema. Lo mismo al reducir el concepto de la investigación al campo estricto de las relaciones entre los aportes teóricos y la formación de profesores: la variabilidad de las relaciones y la complejidad de vínculos no permiten generalizaciones que puedan ser, al mismo tiempo, amplias y explicativas. Por esta razón, el análisis que presentamos a continuación recupera las relaciones entre teoría y práctica en las dos modalidades específicas del discurso pedagógico que fueron muy influyentes a lo largo del siglo XX: la primera vinculada a las grandes matrices del pensamiento filosófico y la segunda a la psicología genética de inspiración constructivista.

Aunque sin gravitación en los medios intelectuales contemporáneos, estas dos modalidades del discurso continúan teniendo influencias significativas en los programas de formación y en los cursos de capacitación docente. Además, su reciente sustitución por nuevas matrices teórico-conceptuales -como la “pedagogía de las competencias”- no han representado una ruptura significativa en relación a los presupuestos y elementos estructurales que son objeto de análisis crítico en este texto. Al contrario, como las teorías constructivistas la mayor parte de los discursos relativos a la pedagogía de las competencias también presentan una retórica prescriptiva igualmente forjada en la abstracción de la cultura escolar (de las prácticas pedagógicas y de los valores y principios históricamente vinculados a los ideales de la cultura letrada y de la escolarización), indicando antes una continuidad acrítica que una superación de los modelos precedentes.

Lo mismo parece ser cierto de la reciente transposición para el ámbito de los discursos educativos de expresiones y conceptos que surgen de las dudosas teorías de la administración de empresas. Si sus prescripciones parecen ser inocuas en lo que concierne a la renovación de las prácticas escolares, su difusión ha concurrido sistemáticamente para la desaparición de cualquier sentido público de formación educativa. En su perspectiva reduccionista la experiencia escolar es concebida como un mecanismo de formación para el mercado de trabajo en una sociedad de consumidores; la cultura del trabajo escolar, a su vez, es comprendida como algo análogo al comercio de legumbres. No nos ocuparemos, sin embargo, de estas “novedades” del discurso educacional. Su breve señalamiento en esta presentación busca simplemente resaltar el hecho de que el núcleo de los problemas ligados a los discursos pedagógicos que marcaron la segunda mitad del siglo XX permanece intacto, a pesar del nuevo -pero tal vez aún más débil- ropaje para vestir los modismos del discurso pedagógico contemporáneo.

La filosofía como matriz teórico-conceptual en la formación de profesores

Hasta por lo menos la segunda mitad del siglo XX se puede hablar de una presencia dominante de la filosofía en los discursos acerca de los objetivos y de las prácticas educativas. De forma bastante resumida, podríamos caracterizar este movimiento como una transposición hacia el campo de las teorías de la educación de las diferentes visiones metafísicas, ontológicas o políticas originalmente articuladas en la obra de un pensador, o solidificadas a partir de comentaristas en un sistema de pensamiento o en una doctrina filosófica. Hablamos, por ejemplo, de una concepción de educación en Platón o en Rousseau, porque en ellos es posible encontrar un conjunto articulado de reflexiones sobre los ideales que deben regir los procesos educativos, si bien siempre subordinados a la respectiva teoría política y perspectiva acerca de la naturaleza humana, de la vida en sociedad, de los fundamentos de la ética o del conocimiento.

Esta modalidad de discurso inspiró una serie de teorías de la educación desplazadas hacia la formación de profesores en las que se buscó recuperar y adaptar una red conceptual originalmente vinculada a las grandes cuestiones políticas, epistemológicas y éticas al ámbito de la educación escolar. Estos intentos, más o menos fieles a los pensadores que los inspiraron, buscaron en las derivas de los grandes sistemas filosóficos y conceptuales algunas medidas prácticas como abordajes de la enseñanza y, a su vez, perspectivas de políticas educativas. Así, forjaron un modelo influyente de *discurso pedagógico* vinculando el establecimiento de objetivos y procedimientos de acción educativa a determinados valores y visiones de hombre y de sociedad.

En general, los vínculos teóricos entre concepciones filosóficas y un modelo específico de discurso pedagógico fueron forjados por comentaristas, pedagogos y teóricos de la educación, aunque en algunos casos -el de Dewey o el de Kant, por ejemplo- los propios filósofos se hayan encargado de este tipo de articulación. En esta modalidad de discurso educacional -aún presente, pero en declive- se postula que a cierta concepción de hombre, de sociedad y de conocimiento debe corresponder una concepción de escuela, de alumno, de evaluación, etc. En suma, a cada gran sistema o teoría sobre el hombre correspondería una visión de educación, deducida de este campo conceptual y de sus ideales éticos, políticos y epistemológicos.

A pesar de las enormes divergencias teórico-conceptuales las diversas corrientes que integran esta modalidad de discurso concuerdan en un mismo presupuesto: que es posible, a partir de concepciones fundamentales de una visión filosófica de hombre, de sociedad y de ética, derivar o sino *deducir* [3] una concepción precisa de educación de la cual derivarían doctrinas operativas de prácticas pedagógicas. No obstante, la aceptación de tal presupuesto exige cautela. El argumento que parece sustentarlo es que visiones distintivas de mundo producirían concepciones y prácticas educativas igualmente distintivas. Así, una visión cristiana de mundo, por ejemplo, tendría implicaciones educativas radicalmente diferentes de aquellas fundadas en una visión materialista. Podríamos inferir que, mientras en el primer caso la formación religiosa puede ser vista como elemento fundamental de la formación ética, en el segundo caso, ella puede ser concebida como una estrategia de difusión de una “ideología”.

Ahora, aceptando que estas visiones de mundo presentan unas concepciones que son consideradas importantes y significativas en la realidad, en su conocimiento y en la conducta humana, es innegable que ciertas concepciones éticas, políticas o epistemológicas tienen alguna influencia, por ejemplo, en una política curricular. Y al mismo tiempo en la aceptación o rechazo de ciertas prácticas pedagógicas. Pero,

en general, lo que se postula es que habría mucho más que *alguna relación* entre esas diferentes visiones filosóficas y las concepciones y prácticas educativas. Kneller (1966) ilustra bien ese tipo de creencia:

La filosofía educacional depende de la filosofía formal porque casi todos los grandes problemas de la educación son, en el fondo, problemas filosóficos. No podemos criticar los ideales y las directrices educacionales existentes, ni sugerir nuevos, sin atentar contra problemas filosóficos de orden general, tales como la naturaleza de una vida mejor que es uno de los objetivos de la educación; la naturaleza del propio hombre, porque es el hombre que estamos educando; la naturaleza de la sociedad, porque la educación es un proceso social; y la naturaleza de la realidad suprema que todo conocimiento busca penetrar (...). El filósofo de la educación puede establecer tales teorías *deduciéndolas* de la filosofía formal y aplicándolas a la educación [cursiva nuestra] (p.35).

Evidentemente, no se trata de un caso aislado. Por el contrario, la idea de que a partir de esos grandes temas podríamos “aplicar”, “deducir” o establecer líneas de actuación práctica en educación es generalizada, inclusive en obras brasileñas relativamente recientes [4]. Como diferentes “sistemas” elaboran diferentes redes conceptuales relativas a estas cuestiones, a cada “posición teórica” debería corresponder una “visión pedagógica”. Así, el profesor, consciente o inconscientemente, tendría una concepción de educación vinculada a ciertas visiones filosóficas de hombre, de sociedad y de conocimiento. La tarea de una “teoría de la educación” sería ofrecer a los profesores modelos alternativos en relación a los cuales él optaría, orientaría y justificaría su acción; teorías educacionales en las cuales fundamentaría su práctica.

Sin embargo, el presupuesto incurre, en primer lugar, en un equívoco desde el punto de vista lógico ya que de premisas metafísicas, ontológicas o epistemológicas, no es posible *deducir* un curso necesario de acción o práctica educativa. Pues, una *deducción* depende enteramente de la manipulación formal de enunciados, y las conclusiones que de ellos derivamos son fundadas, por tanto, en lo que está de hecho y literalmente expreso en las premisas. Así, a partir de lo que *es* el hombre no podemos deducir *cómo se debe enseñar* a partir de una teoría sobre lo que *es* el conocimiento, puesto que las conclusiones propuestas se sirven de elementos ausentes en las premisas. Por eso, es una falacia afirmar que de un concepto de hombre podamos *deducir un programa de educación*. ¿Qué es posible deducir como principio educacional de una visión materialista-dialéctica del mundo? Los términos en que se expresan principios políticos, ontológicos, éticos y epistemológicos son demasíadamente amplios para que de ellos se pueda *deducir* algo relativo a la acción docente en un contexto escolar.

¿Si no se trata de una deducción podríamos, entonces, afirmar que tales posiciones “implican”, “condicionan” o “tienen como consecuencia” determinado abordaje práctico de la enseñanza o de la

educación? Lo mismo al atenuar la expresión, el problema no queda más simple. ¿En qué medida, por ejemplo, la noción de que la naturaleza humana es buena pero corrompida por la vida social puede implicar o condicionar una visión de lo que *debe ser* la práctica educativa? ¿A partir de la aceptación de ese principio axiológico, no podríamos sugerir que los fines y justamente los mismos procedimientos no sólo son realmente distintos y hasta conflictivos entre sí? ¿No podríamos, por ejemplo, sugerir la extinción de cualquier tipo de escolaridad formal, dado que ella introduce a los jóvenes en un mundo corrompido? ¿O sugerir, por el contrario, que ellos aprendieran desde temprano a convivir con ese mundo corrompido? ¿O buscar educarlos para que sean felices con una corrupción de la propia naturaleza? Cualquiera de estas perspectivas puede ser “derivada” o considerada una “consecuencia” del principio metafísico inicial...

Los principios no cargan en sí la regla de su aplicación. Por eso, las prácticas pueden ser tan variadas y al mismo tiempo opuestas, aunque supuestamente se rijan por los mismos fundamentos teóricos. ¿Cuántas escuelas con procedimientos distintos profesan la misma fe inquebrantable en las “teorías constructivistas”? ¿Y cómo explicar las desconcertantes semejanzas, por un lado, de las escuelas de la antigua Alemania oriental y, por el otro, de las conservadoras católicas, explícitamente fundadas en ontologías y visiones de mundo opuestas? El hecho es que, así como la adopción de visión de mundo dada no implica una práctica pedagógica determinada, un mismo conjunto de prácticas escolares puede haber sido justificado en perspectivas políticas, ontológicas o metafísicas muy diferentes.

Como señala Scheffler (1978), los términos a los cuales recurrimos al evocar como matriz a esas grandes teorías sobre el hombre o el conocimiento “*son incapaces, aisladamente, de producir cualquier consecuencia práctica, pues precisan ser acompañados contextualmente por proposiciones programáticas de cuño práctico (...) y el salto que va de la red conceptual teórica a la acción es largo y arriesgado*”. Lo mismo ocurre en los casos en que la teoría inicial venga a ser innegablemente fecunda para la comprensión de aspectos relevantes de la educación. No se trata de negar la existencia de cualquier impacto de esas modalidades de discurso en las prácticas educativas, sino de hacer evidente el hecho de que los problemas educativos tienen especificidades cuya formulación exige mucho más que una “visión general de mundo”. La comprensión de las peculiaridades históricas y sociales de la educación escolar no pueden ser ignoradas por simples analogías o transposiciones de conceptos originalmente formulados a partir de otros intereses teóricos; tampoco los problemas de la práctica educativa pueden ser formulados de un modo interesante a partir de perspectivas que ignoren la cultura de las instituciones escolares [5].

Las discusiones acerca de la democratización de la educación, recurrentes en las últimas décadas del siglo XX, ilustran bien los límites de la transposición mecánica de conceptos y de la aplicación acrítica de prácticas de un campo social -la política en sentido estricto- a otro: las prácticas pedagógicas de una institución escolar. La insistencia -aún hoy- en identificar la “democratización de la educación” con la mera implementación de métodos pedagógicos y ritos como asambleas y elecciones, supuestamente capaces de cultivar la libertad del educando, han resultado en el empobrecimiento tanto de las discusiones acerca del concepto de democracia como de las formas de examinar su vínculo con las prácticas educativas. Sea cual fuera el valor educativo de esas prácticas, dentro de la escuela, ellas nunca serán más que un simulacro de democracia; un “*haz de cuenta como si... pedagógico*” (Azanha, 1986) en el cual la libertad interna de la voluntad individual es confundida con la libertad como fenómeno político. Y la cuestión crucial de la democratización del acceso a un patrimonio cultural público queda oscurecido por el ideal de las relaciones interpersonales supuestamente “democráticas” porque se asumen “igualitarias”.

No se trata, es importante resaltar, de un problema puntual y restrictivo a la temática aludida. Al contrario, ese ejemplo, casi una caricatura, ilustra una modalidad del discurso pedagógico en la que la apropiación de los resultados de una investigación teórica es hecha en abstracción de sus procesos, contextos e intereses. No se busca, pues, un *modo de pensar* la especificidad del campo de la educación, sino una forma de “aplicar” los resultados de reflexión teórica a los discursos y a las prácticas pedagógicas. En esta perspectiva la filosofía deja de ser un *modo de interrogar* a la educación, con eventuales -aunque siempre inciertos- impactos en su práctica, para construirse en un supuesto *stock de respuestas* a problemas que difieren de aquellos que les dieron origen. Como veremos, la mera sustitución de la matriz teórica no implica la superación del modelo; puede inclusive agravarlo.

La psicología del desarrollo como matriz teórico-conceptual en la formación de profesores

El desarrollo de las ciencias humanas a lo largo de los siglos XIX y XX impulsó la esperanza de que la aplicación de sus *modi operandi* al campo de la educación pudiese traer innovaciones teóricas y prácticas análogas a las que entonces marcaron las investigaciones y prácticas médicas. Ya en 1911, Robert Rusk afirmaba: “cuando los nuevos métodos de investigación (...) de educación experimental se tornen aplicados de modo general y sus resultados universalmente aceptados se dejará de impugnar a la educación el derecho de ocupar su lugar entre las ciencias” (citado en Moraes, 1997, p. 21). En el Brasil, en la década de 1950, al inaugurar el Centro Regional de Investigaciones Educativas (CRPE-SP, en sus siglas en portugués), Fernando de Azevedo afirmaba que en aquel momento se iniciaba una nueva era en la cual

“el empirismo, la improvisación y la superficialidad cedían, finalmente, el lugar al espíritu y a los métodos científicos en los estudios de los problemas de la educación” (citado en Santos, 2001, p. 84).

En medio de este entusiasmo científicista las psicologías del aprendizaje y del desarrollo pasaron a ocupar un lugar privilegiado en el campo, alternándose desde entonces en los modismos de la jerga pedagógica. Por su presencia distintiva en el Brasil el constructivismo piagetiano es un ejemplo particularmente interesante de esta modalidad de discurso pedagógico que pretende, a partir de investigaciones de cuño psicológico, orientar la producción teórica y las prácticas en educación. En este, objetivos educativos y procedimientos didácticos se subordinan a una teoría del desarrollo cognitivo y a una concepción de infancia y aprendizaje que se arroga el estatuto de una investigación científica supuestamente capaz de imprimir a las teorías y prácticas educativas un nuevo nivel epistemológico y un nuevo desarrollo técnico. En su obra, *Psicología y pedagogía*, Piaget expresa su creencia en la capacidad de un “progreso” técnico y científico de la educación a partir de investigaciones empíricas acerca de las controversias que marcaban -y marcan- el campo frente a la urgencia de sus elecciones:

[...] Es un problema de la *pedagogía experimental* decidir si la *mejor manera de aprender a leer* consiste en comenzar por las letras, pasando a las palabras y finalmente a las frases, según preceptúa el método clásico llamado analítico, o si es mejor proceder de forma inversa, como recomienda el método “global” de Decroly. Sólo el estudio paciente, metódico, aplicado a los grupos comparables (...) es capaz de permitir la *solución del problema* (Piaget, 1978, p. 34-35, cursivas nuestras).

Así, recurrir a procedimientos canonizados en el ámbito de las ciencias es concebido como la forma más adecuada de orientar las elecciones prácticas en educación. Datos sistemáticamente sometidos a tests podrían apuntar la *mejor manera*, por ejemplo, de alfabetizar alumnos. Es preciso destacar, entonces, que si fuera viable una investigación de esa naturaleza podría señalar el método supuestamente más *eficaz, rápido o fácil*, que no necesariamente se confunde con el *mejor*, en la perspectiva de una formación educativa. Es evidente que la eficacia, la facilidad o la rapidez pueden ser criterios importantes para la adopción de un método de trabajo escolar. Sin embargo, esos aspectos pueden no tener la primacía en una elección que, por su carácter formativo y no meramente instrumental, envuelve una serie de otros valores y principios. Ese es el caso de la alfabetización si la concebimos no sólo apenas como una capacidad o una competencia técnica, sino como una forma de iniciación en la “cultura letrada”. Por eso, la rapidez, la eficacia y asimismo la facilidad no son criterios absolutos. También, deben ser juzgados a la luz de los ideales formativos de la escolarización pública.

En ese sentido, basta recordar escritos como *La República* de Platón para, por lo menos, poner en duda esa idea, tan rápida y acríticamente aceptada, de que en educación el camino más simple y fácil coincide siempre con el mejor desde el punto de vista formativo. Es perfectamente defendible que, aún más lenta o más difícil, una forma de trabajo venga a ser adoptada en función de otros valores que consideramos superiores, como el esfuerzo personal o la disciplina para el trabajo intelectual.

En educación la elección de las formas de trabajo siempre exige la articulación de varios principios institucionales de naturaleza formativa, ética y política que pueden, inclusive, entrar en conflicto entre sí. Tales principios no son posibles de ser examinados como hipótesis, pues no se refieren a la verdad o falsedad de una tesis, sino al significado educativo de ciertas prácticas docentes. Podemos, por ejemplo, creer que la propia autonomía de los profesores en la escuela con un determinado modo de trabajo sea un valor más importante a cultivar en el contexto de una formación educacional que la supuesta eficacia de una forma de trabajo o de un material estandarizado.

Jamás será sólo a partir de datos empíricos que podremos fundamentar y justificar, por ejemplo, la pertinencia o no de la adopción de una política que favorezca o dificulte el acceso a ciertos segmentos o de la totalidad de la población a la enseñanza primaria. Y lo mismo se aplica a la definición de los mecanismos de evaluación y selección dentro de ese sistema educativo y a los recortes curriculares. Incluir o no a la cultura afro-brasileña en el currículum escolar es una opción de naturaleza político-educacional, no una hipótesis a ser examinada. Esta, como la mayor parte de las cuestiones educativas, remite a decisiones de orden programático cuyos criterios de evaluación y selección pueden contar con el auxilio de investigaciones empíricas, pero necesariamente van más allá, porque revisan la constitución misma y del esclarecimiento de los objetivos y apuntan a vehicular conceptos y programas de acción. Son, por tanto, decisiones de cuño ético y político y no técnico-científicos.

Uno de los escritos de Piaget sobre la enseñanza de la historia puede ilustrar los límites de la pretensión de renovar la producción teórica y las orientaciones prácticas de la educación a partir de teorías psicológicas. En un artículo acerca de las posibles contribuciones de la psicología de la infancia para este campo de enseñanza, Piaget (1933, pp. 97-104) se propone ofrecer a los pedagogos los resultados de investigaciones iniciales en relación a *cómo el niño representa el pasado en lo vivido*. El autor comenta brevemente su importancia para un eventual uso pedagógico a partir de datos sobre el desarrollo en los niños de las “representaciones espontáneas” de la historia:

[...] las primeras reacciones que notamos en nuestros sujetos no son simplemente el reflejo de conocimientos escolares mal digeridos: ellas dan testimonio de una actitud específicamente pueril en la presencia del pasado. El pasado infantil no es ni lejano, ni ordenado en épocas distintas. No es cualitativamente diferente del presente. La humanidad permanece idéntica a sí misma, tanto en su civilización como en sus actitudes morales. Y, sobre todo, el universo es centrado en el país o en la ciudad a la que pertenece el sujeto. Se reencuentra, así, el egocentrismo en el dominio histórico, tal como existe en todas las representaciones del niño. Abstengámonos, sin duda, de tomar de estas dispersas investigaciones toda una pedagogía. Pero si verdaderamente (...) la educación del sentido histórico del niño supone la educación del espíritu crítico u objetivo, de reciprocidad intelectual y del sentido de relaciones o de escalas, *nada nos parece más propio para determinar la técnica de enseñanza de la historia que un estudio psicológico de las actitudes intelectuales espontáneas del niño*, por más ingenuas y descuidadas que ellas puedan parecer al inicio (Piaget, 1933, p. 104, cursiva en el original).

Para los propósitos de esta discusión dejemos de lado una serie de cuestiones conceptuales y empíricas que merecerían análisis desde el punto de vista psicológicos o antropológico, como el postulado carácter “natural” o “racional” de la linealidad y progresividad en la representación del tiempo histórico. Para analizar su empleo educacional, demos por hecho que los resultados presentados acerca de la progresiva construcción de la temporalidad y de la reciprocidad son plenamente aceptables. Aún así, aceptar las supuestas fases y estructuras desarrolladas por los niños en la construcción de la noción de “pasado” podrían, como máximo, explicar límites y posibilidades generales de las estructuras cognitivas en la comprensión de esos fenómenos. Estas pueden mostrar al profesor, por ejemplo, que es perfectamente normal que un niño de determinada franja etaria no tenga una clara noción secuencial de los eventos o que proyecte para el pasado ciertas características del presente. Sin embargo, el conjunto principal de problemas que un *profesor* debe enfrentar al establecer *prioridades, contenidos, formas y objetivos* de la *enseñanza de la historia* en una *institución escolar* permanece inmutable.

Los datos y objetivos presentados por Piaget, por ejemplo, son absolutamente compatibles con una enseñanza de la historia que se concentre en grandes eventos y héroes, en el cotidiano de las civilizaciones pasadas o en los diferentes modos de producción en distintas sociedades. Sería compatible también con una enseñanza de la historia que procurara forjar en el alumno una identidad nacional o modelos de comportamiento ejemplares. Para la práctica escolar, sin embargo, se trata exactamente de escoger entre perspectivas mutuamente excluyentes. Lo mismo se podría decir en relación a civilizaciones o a eventos históricos que deben integrar un determinado currículum: ¿debemos o no incluir, en un programa escolar específico, por ejemplo, la historia de los pueblos africanos y de las naciones indígenas precolombinas? Y lo mismo corresponde también para las formas por las cuales tales eventos serán presentados, estudiados o evaluados por el profesor.

Cada una de esas decisiones teóricas o prácticas está impregnada de antecedentes y consecuencias educativos. Y sería poco sensato sustentar que, como todos son compatibles con “la naturaleza y el curso del desarrollo de las nociones de la historia”, dichas decisiones teóricas cumplen *igualmente* su papel educativo o tienen poca importancia para la visión de historia que tendrá el alumno que con ellas interactúan. Por otro lado, como vimos, no es posible a partir de la descripción de la “naturaleza del desarrollo espontáneo de la noción de historia” “deducir” o derivar decisiones fundamentales sobre contenidos, metas o formas de enseñanza.

En fin, la enseñanza de la historia en una institución escolar -como la de cualquier otra disciplina, capacidad, hábito o valor- exige del profesor elecciones relativas al contenido a ser abordado, a la perspectiva del abordaje, a las formas por las cuales se presentan las informaciones y el propio modo de pensar cómo la disciplina será presentada. Y a los objetivos de esa disciplina en el contexto específico de una institución escolar particular y en relación a las características de sus grupos. Por eso, las responsabilidades y metas del profesor y de la escuela van más allá, mucho más allá, aunque lo incluyan, del desarrollo psicológico de la noción de temporalidad o de la misma correspondencia intelectual.

Esos objetivos, perspectivas, procedimientos y formas de enseñanza solamente pueden encontrar modelo, justificación y comprensión en la propia *cultura de la institución escolar*, en las peculiaridades de cada grupo social que la integra, en suma, en el hecho de que:

[...] la escuela, o mejor, el mundo escolar es una entidad colectiva situada en un cierto contexto con prácticas, convicciones, saberes que se entrelazan en una historia propia en permanente cambio. Ese mundo es un conjunto de vínculos sociales frutos de la aceptación o rechazo de una multiplicidad de valores personales y sociales (Azanha, 1998, p. 20).

Así, la concepción de una educación que dé cuenta del pleno desarrollo de las capacidades psicológicas de los niños y de los jóvenes parecería ignorar o menospreciar el “mundo escolar” en que se da la enseñanza de cualquier disciplina. Por eso, cuando esta es aplicada a las instituciones escolares se torna en una visión exterior y abstracta de las instituciones: el desarrollo de las capacidades es visto en abstracción de los contenidos escolares específicos; el aprendizaje del alumno, en abstracción de la enseñanza y de las elecciones del profesor; el desarrollo del joven, en abstracción de las exigencias y de los valores sociales específicos de una sociedad históricamente determinada.

Como consecuencia de ese carácter abstracto las recomendaciones de procedimientos didácticos y educativos del constructivismo pedagógico raramente tienen resultados en alternativas de prácticas

escolares que sean simultáneamente operativas, abarcadoras y significativas. Al contrario, frecuentemente transformados en *slogans* y “palabras de orden”, los principios didácticos y las orientaciones metodológicas constructivistas remiten a fórmulas generales de escaso valor práctico para el trabajo docente.

No podría ser de otro modo. Lo que se espera de un discurso que anhele modificar un conjunto de prácticas sociales históricamente consolidadas como las escolares es que, al menos, se conozcan en sus manifestaciones más típicas o frecuentes, en sus condiciones y resultados y, a partir de ese conocimiento se orienten alternativas y se justifiquen teniendo en cuenta los valores y condicionamientos históricos a ellas asociadas. El constructivismo educativo, en cambio, ha pretendido llevar a cabo reformas educativas a partir del conocimiento psicológico de uno de los polos comprometidos en esa relación -el niño a quien educamos-, como si la mera posesión de informaciones acerca de su desarrollo cognitivo pudiese condicionar prácticas pedagógicas, elecciones curriculares y las demás decisiones inherentes a la complejidad de cualquier propuesta educativa. Así, el constructivismo pedagógico parece postular que las prácticas escolares serían una “consecuencia” de los conceptos de niñez, inteligencia, desarrollo, etc., de modo que la renovación de esos conceptos en la representación de los profesores resultaría en la renovación de sus prácticas.

Ahora, como vimos, esa postulada relación entre concepciones teóricas de profesores y sus prácticas escolares es bastante frágil. Entre otros motivos, porque concibe cambios en las prácticas educativas como consecuencias de poseer nuevos conceptos y principios, ignorando que todo concepto o máxima tiene, necesariamente, cierto grado de generalidad que no puede contener especificaciones que se adapten a los detalles de un hecho particular. Como afirma Ryle (1967), “un soldado no se transforma en un general astuto por el mero hecho de compartir los principios de Clausewitz. Debe ser capaz de aplicarlos. Saber cómo aplicar máximas no se puede reducir ni derivar de su aceptación” (p. 31).

Es evidente que esas observaciones no pretenden negar el eventual valor de estudios en psicología del desarrollo para profesores y demás profesionales de la educación. Lo que se buscó destacar fue que teorías y programas de acción educativa exigen referencias a una compleja serie de cuestiones de naturaleza formativa e institucional que no pueden ser reducidas a las supuestas características psicológicas de los alumnos.

Por otro lado, si el constructivismo -o cualquier otra línea de investigación en psicología- pretende contribuir a las prácticas y a los discursos pedagógicos es preciso que el foco de sus investigaciones se oriente directamente hacia ese fenómeno particular y concreto que es el “mundo escolar”, superando la mera transposición mecánica de conceptos. En caso contrario, como tantas otras corrientes educacionales que se alternan en los modismos pedagógicos, el constructivismo nunca pasará de una retórica abstracta, incapaz de aumentar nuestros conocimientos sobre las instituciones escolares o de renovación de sus fundamentos y prácticas, simplemente porque no las considera en sus características históricas e institucionales y en sus compromisos éticos y políticos.

Consideraciones finales

El análisis de estas dos modalidades de discurso pedagógico, consideradas desde su larga influencia en el campo de la educación, no nos autoriza a enunciar conclusiones generales acerca de los modos por los cuales se han concebido las relaciones entre teoría y práctica en la formación de profesores. Pero su examen puede sugerir, al menos como hipótesis, la existencia de ciertos trazos y elementos recurrentes, a pesar de la variedad de perspectivas teóricas que se han alternado en las tendencias y en los modismos pedagógicos. Entre ellos buscamos destacar la costumbre pedagógica de proponerse innovaciones didáctico-metodológicas a partir de perspectivas teóricas que ignoran las prácticas y los problemas característicos de la cultura del trabajo escolar y de los principios éticos y políticos que históricamente se asociaron a los ideales de la escolarización.

Hay aún otro elemento que merece mención en estas consideraciones finales, sobre todo, por su peso creciente en las propuestas de directrices curriculares sobre la formación docente. Se trata de la divulgación y de la adopción de una concepción curricular marcadamente instrumental en la cual el *sentido formativo* de los contenidos teóricos cede paso a la difusión de saberes supuestamente dotados de una *finalidad práctica* y que se asumen disponibles para una aplicación inmediata a los desafíos cotidianos de la educación [6].

Es evidente que parte sustancial de la formación de profesores -como la de tantos otros profesionales- debe necesariamente recurrir a la difusión de medios técnicos eficaces o a la presentación de formas de trabajo cuya aplicación sería supuestamente interesante para alcanzar determinados “fines”. En ese sentido, hay una dimensión necesariamente instrumental en el proceso formativo de un profesor que no puede ser desatendida. Pero, esa dimensión se torna problemática cuando se asume que se puede

minimizar o directamente eliminar la búsqueda del *sentido* ético y político de la formación docente, dando atención exclusiva a cuestiones ligadas a la eficacia de los medios -y, claro, a sus mediciones y control-.

La lógica instrumental -de donde deriva la noción de “finalidad”- es típica de un ámbito de la existencia humana: la fabricación de objetos. Fabricamos una mesa, por ejemplo, no por cualquier valor intrínseco que podamos atribuir a la propia actividad o a su proceso, sino por su “finalidad práctica”. Es decir, por ser esta un “medio” conveniente o necesario para un “fin” que le es exterior: tener un lugar para comer, para apoyar una computadora, etc. Por otro lado, ese “fin” para el cual esta es un “medio” será, también, un “medio” para otro “fin”. Así, fabricamos la mesa para apoyar una computadora que, a su vez, es un “medio” para escribir un artículo u obtener informaciones que, a su vez, se tornan un “medio” para otro “fin” en una cadena infinita y, por sí misma, carente de “sentido” o “significado”.

Ahora bien, la lógica instrumental que marca la producción de objetos puede tornarse peligrosa al ser aplicada sin distinción alguna al ámbito de las relaciones entre los hombres, a las cuales evaluamos o juzgamos no como meros “medios” para otros “fines”, sino como acciones que pueden tener un “sentido” intrínseco. Hay, por lo tanto, acciones y experiencias humanas a las cuales no se le aplica la pregunta acerca de la finalidad (“¿para qué sirven?”). Ellas no tienen necesariamente ninguna utilidad inmediata y, muchas veces, ni siquiera se proponen lograr un “fin” exterior a la propia actividad. Pueden, igualmente, ser dotadas de “sentido”. Las relaciones de amistad, la experiencia de la paternidad, el placer de leer un poema son ejemplos de experiencias que pueden tener un profundo *sentido formativo* para quien las vive, a pesar de su vaga o nula aplicabilidad práctica inmediata. Y las experiencias son formativas no por lo que permiten fabricar como fruto de su aprendizaje, sino por el hecho de operar, en tanto transformaciones, en aquellos que las atraviesan. Por eso, forman *sujetos* que, entre otras posibilidades, son profesionales.

Los recientes intentos de reducción de toda forma de conocimiento a la noción de una “competencia” a ser ejecutada en un contexto práctico de resolución de problemas son ejemplo evidente del triunfo de la “lógica instrumental” sobre el “sentido formativo”. Al introducirla al campo específico de los aportes teóricos a la formación de profesores se desacredita una importante peculiaridad de las relaciones educativas. Los objetos -ladrillos, chapas de acero, teclados de computadora- reaccionan a los actos, procesos y técnicas a los que son sometidos independientemente de quien los opere. Esto sucede porque la sustitución de un operario no altera significativamente el producto industrial: la tecnología decreta la superficialidad del trabajador, de su experiencia y de su singularidad. Pero las personas -sobre todo los alumnos en formación- no reaccionan apenas a técnicas, métodos y procedimientos a los que son

sometidos. Reaccionan también y fundamentalmente a la singularidad de la persona que les enseña, a su visión de mundo; reaccionan, por lo tanto, no solamente a *aquello* que un profesor hace, sino a *quién* es él. De ahí que el proceso formativo de un profesor no se agote en el desarrollo de sus “competencias profesionales”, ya que incluye necesariamente la *formación de un sujeto*. Al menos que se tenga por objetivo decretar la *superficialidad del educador*.

Notas

[1] La versión original en portugués de este artículo fue publicada en Carvalho, J. S. (2012): “Reflexões sobre educação, formação e esfera pública”. *Revista Brasileira de Educação*. V. 16, N° 47, maio-ago, Porto Alegre, Penso, pp. 307-322. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a03.pdf>

[2] En relación a este tema, ver la distinción que realiza Gilbert Ryle (2002, cap. 2) entre los usos proposicionales (*know that*) y operativos (*know how to*) del verbo “saber”.

[3] No se trata, como veremos adelante, de una deducción en el sentido canónico del término; sin embargo, no es raro su empleo en discursos educacionales con el sentido de una consecuencia recogida de un principio.

[4] Sólo a título de ilustración citamos a Mizukami (1986, p. 3), quien busca presentar un cuadro general de las teorías de enseñanza y aprendizaje a partir de referencias filosóficas o científicas de esos temas: “El conocimiento humano, pues, dependiendo de los diferentes referenciales, es explicado diversamente en su génesis y desarrollo lo que, consecuentemente, condiciona conceptos diversos de hombre, mundo, cultura, sociedad, educación, etc. (...) Diferentes posicionamientos personales deberían derivar de diferentes órdenes de situaciones de enseñanza-aprendizaje y diferentes acciones educativas en las aulas, partiéndose del presupuesto de que la acción educativa ejercida por profesores en situaciones planificadas de enseñanza-aprendizaje es siempre intencional. Subyacente a esta acción estaría -implícita o explícitamente, de forma articulada o no- un referencial teórico que comprendiera conceptos de hombre, mundo, sociedad, cultura, conocimiento” (cursiva nuestra).

[5] Damos preferencia a la expresión “institución escolar” (en vez de simplemente “escuela”) para resaltar la diferencia, oscurecida por las perspectivas economicistas, entre una institución y una organización. En cuanto esta última -ligada a los medios de producción privados- depende exclusivamente de la aceptación presente de sus productos, la primera recupera su legitimidad de su enraizamiento histórico en la sociedad.

[6] La distinción entre “sentido” (*meaning*) y “finalidad” (*end*) es particularmente bien desarrollado por Arendt (1972, cap. 2).

Bibliografía

- Arendt, Hannah (2006): *Between the past and the future*. Nova York, Penguin. 10. ed.
- Azanha, José M. P. (1986): *Educação: alguns escritos*. São Paulo, Cia. Editora Nacional.
- (2006): *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo, SENAC.
- Becker, Fernando (2006): *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, Vozes.
- Bergson, Henry (1983): *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Carvalho, José S. F. (2001): *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre, Artmed.
- Kneller, George (1966): *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Mizukami, Nicoletti (1986): *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, EPU.
- Moraes, Amaury C. (1997): *Uma crítica da razão pedagógica*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Piaget, Jean (1978): *Psicologia e pedagogia*. São Paulo, EPU.
- (1998a): *Sobre a pedagogia*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- (1998b): *De la pedagogie*. Paris, Odile Jacob.
- Platão (1987): *A República*. Lisboa, Gulbenkian. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 5. ed.
- Ryle, Gilbert (2002): *The concept of mind*. Chicago, UCP, 2. ed.
- Santos, Márcia Ferreira (2006): *Centros de Pesquisa do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Scheffler, Israel (1978): *A linguagem da educação*. São Paulo, Saraiva, EDUSP.