

De las teorías pedagógicas, a las prácticas y condiciones socio- institucionales del trabajo docente

Federico Butti¹

Resumen:

En el presente trabajo proponemos un análisis que integra por lo menos tres aspectos: las teorías pedagógicas, las prácticas y las condiciones socio-institucionales del trabajo docente. Partimos de una revisión de algunas características del enfoque constructivista en educación y algunas peculiaridades que adoptó su aplicación en nuestro país (a partir de la década de los años 90), para vincularlo a las condiciones socio-institucionales del trabajo pedagógico y al malestar docente. Intentaremos mostrar que una reflexión sobre las teorías pedagógicas que sustentan las prácticas, debe continuarse necesariamente con un análisis del contexto socio-institucional donde dichas teorías y prácticas se sitúan, implicando –entre otras cuestiones- las condiciones reales y concretas del trabajo pedagógico.

Palabras claves: teorías pedagógicas – constructivismo – trabajo docente – malestar docente

From the pedagogical theories to the practices and socio-institutional conditions of the educational work

Summary:

In this piece of writing we propose an analysis that integrates at least three aspects: the pedagogical theories, the practices and socio-institutional conditions of the educational work. We begin by doing a revision of some of the characteristics of the constructivist approach in education and some peculiarities that its application adopted in our country (from the nineties), in order to link it to the socio-institutional conditions of the pedagogical work and teaching malaise. We will try to show that a reflection on the pedagogical theories that support the practices must necessarily continue with an analysis of the socio-institutional context where such theories and practices are situated, implying, among other things, the actual and concrete conditions of the pedagogical work.

Key words: pedagogical theories, constructivism, educational work, teaching, malaise.

¹ Lic. en Psicología. Profesor Adjunto e Investigador. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

1. Presentación

Los modelos pedagógicos se sustentan en diversas concepciones sobre el sujeto que aprende. Para nuestro análisis, partiremos fundamentalmente de la denominada concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza (Pozo, 1994; Carretero, 1993).

Cabe mencionar que diversas reformas educativas en la década de los años 90, en especial las reformas de los sistemas educativos español y de algunos países latinoamericanos (incluido la Argentina), se basaron en principios psicopedagógicos enmarcados en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica. Esta concepción que no se identifica con una teoría en particular (como la de Piaget, Vigotsky, etc.), representa –en educación- un enfoque tributario de teorías diversas y que confluyen en una serie de principios.

Ahora bien, no puede analizarse el enfoque constructivista sin hacer menc n a sus vínculos con los valores del “neoliberalismo” (como retomaremos más adelante), modelo que se intent  afianzar en ese momento de auge de las reformas, y analizar los presupuestos y consecuencias que esto trajo aparejado. Tampoco queda completo el análisis si no se ubican el sentido de las reformas educativas en el contexto de las condiciones reales del trabajo docente, el impacto que tienen los cambios sociales en los actores del sistema educativo (Esteve, 2006) y las dificultades y padecimientos subjetivos que conlleva el trabajar como docente (Esteve, 1987; Kornblit y Méndez, 1993; Martínez, Valles y Kohen, 1997).

En este artículo, entonces, partiremos de analizar críticamente algunas características del enfoque constructivista, junto con algunas peculiaridades que adoptó su aplicación en el contexto argentino, para vincularlo a las condiciones del trabajo pedagógico y al malestar docente (recuperando así, en el análisis, la dimensión social e institucional que resignifica los alcances de los modelos pedagógicos). Asumimos que una reflexión sobre las teorías pedagógicas que sustentan las prácticas, es necesario articularlo con un análisis del contexto de aplicación o de uso de las mismas (Bautista Vallejo, 2008), y que implican –entre otras cuestiones- las condiciones concretas del trabajo pedagógico.

2. Acerca de la visión constructivista del aprendizaje y de la enseñanza

Después de varias décadas en las cuales fue dominante el enfoque conductista en el campo de investigación de la psicología (en especial en EEUU), este paradigma entra en crisis y luego en franca decadencia.

Algunos autores señalan el cambio de perspectiva o la revolución que significó el desarrollo de la psicología cognitiva de la mano de la metáfora computacional (a mediados de 1950), ya que produjo un giro que legitima el lugar y el estudio de lo mental en psicología

(concepto cuestionado en la tradición conductista). Cabe señalar que esta revolución es tal si se la piensa en el contexto anglosajón, en cambio en Europa, autores como Piaget o los teóricos de la Gestalt, nunca renunciaron al estudio de los procesos mentales, como tampoco en la joven Unión Soviética, Lev Vigotsky.

Hay que señalar, además, que en el marco de la psicología norteamericana, además de los partidarios del modelo computacional, también aparecieron otros autores que serian decisivos para la configuración de una perspectiva constructivista, por ej., David Ausubel. En una de sus frases mas celebres, el autor, indicaba aquel principio que sintetizaba toda su psicología educativa, es decir, averiguar lo que sabe el alumno para organizar la enseñanza en consecuencia.

Este viraje, entonces, tuvo su repercusión en el ámbito educativo, cambiando los fundamentos psicológicos del aprendizaje sobre los que se apoyan los modelos pedagógicos.

Para un enfoque constructivista, el conocimiento y el aprendizaje se conceptualizan como parte de un proceso activo de construcción de la realidad y donde se juega una interpretación personal del mundo. Como visión epistemológica, el constructivismo recupera el papel activo del sujeto en el proceso de conocer y la tesis de que el conocimiento no es una copia fiel o literal de la realidad. El conocer en tanto construcción, se realiza en gran medida de modo compartido y a través del proceso de negociación social de significados.

A modo de síntesis, se ha señalado que una práctica de enseñanza constructivista, siguiendo básicamente a Hatano (citado por Baquero, 2002) y M. Carretero (1993: 19-20), se caracterizaría por:

- asumir una posición activa del alumno, tomando como punto de partida su nivel de desarrollo
- el supuesto de que los alumnos casi siempre buscan y a menudo logran comprender
- sostener que una construcción de conocimiento es genuina sólo si está motivada por la búsqueda de sentido o amplia la comprensión, procurando que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento
- asegurar la construcción de aprendizajes significativos, estableciendo relaciones sustanciales entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes
- asumir que la construcción de los alumnos se ve facilitada por interacciones tanto horizontales como verticales; y , que el acceso a una multiplicidad de fuentes de información amplía dicha construcción,
- la existencia de puntos de llegada no conocidos de antemano en los procesos constructivos

También se ha señalado que hay diversas visiones del constructivismo. Siguiendo a Carretero (Ibíd.), se podría hablar de tipos de constructivismo (en educación) según el grado de relevancia que otorguen al componente “social”, pasando de un constructivismo más centrado en el individuo a variantes que incorporan -en mayor o menor medida- el aspecto inter-subjetivo en la explicación de los procesos.

Según Hernández (1996), que existan versiones del constructivismo no es en sí un problema, ya que ofrece una riqueza de puntos de vista. Lo problemático, podría transformarse el intento de aplicar este enfoque “como teoría sustantiva de todo el proceso de escolarización y como referencia única para organizar la enseñanza”. Y agrega como una cuestión notable (y no siempre enfatizada):

“... no hay que perder de vista que el constructivismo (a pesar del tamiz social progresista derivado de la incorporación de la perspectiva vigostkyana) tiende a ofrecer una representación de la realidad, vigente hasta la modernidad, que separa mente y cuerpo, sujeto y objeto; que se trata de una visión centrada en la racionalidad occidental, basada en la acumulación y clasificación de evidencias, fundada en la aplicación del método experimental como forma única y válida de conocimiento, favorecedora de un cierto *individualismo cognitivo* y competitivo y que presenta una sintonía con el modelo de gobierno y de economía neo-liberal que se afianza en la actualidad en muchos países” (Hernández, 1996: p. 54)²

Nos parece fundamental esta mención a las relaciones del constructivismo con ciertos presupuestos y “valores” socio-políticos, en tanto también operan como fundamentos de las decisiones que se adoptan en el curriculum, ya que suponen una representación de la realidad, una lógica para pensar el proceso de aprendizaje, modos de conceptualizar el curso del desarrollo cognitivo, entre otras.

No es la intención prolongar esta caracterización del constructivismo y sus implicancias, aunque si nos interesa dejar en claro que, sin duda, el cambio en la perspectiva y/o concepción de cómo aprende el sujeto (y de sus potencialidades) significó un paso muy importante y necesario en la búsqueda de una mejora de los modelos pedagógicos (superando los presupuestos reduccionistas inspirados en la tradición de un conductismo radical).

Ahora bien, remitiéndonos al caso Argentino, los principios constructivistas mencionados y las prácticas que inspirarían, se intentaron transmitir a los docentes de todos los niveles del sistema educativo a través de diversas instancias de capacitación o formación, planteándose una serie de interrogantes acerca de su impacto en términos de procesos de transformación.

² Nótese que el artículo está publicado en 1996 (el subrayado es nuestro).

3. De las reformas educativas a las condiciones reales del trabajo pedagógico: la pérdida de sentido del trabajo docente y sus padecimientos subjetivos

Habiendo transcurrido más de una década, a partir de las reformas, hay algunas preguntas que podemos plantearnos y que involucran la implementación de las ideas constructivistas.

 Impactaron significativamente estos nuevos principios en las prácticas pedagógicas?

 Son suficientes las capacitaciones o cursos para transformar las concepciones o las "teorías en uso" que poseemos incorporadas como sujetos históricos y situados (socialmente)?

 Por qué, en ocasiones, son tan resistentes al cambio las concepciones y prácticas adquiridas?

Mencionemos de paso que en sus estudios sobre las diversas formas de cognición, Samaja destacaba el papel desempeñado por una forma básica de cognición estrechamente vinculada al cuerpo, a la acción inmediata y configurada a partir de la experiencia personal³. Siguiendo esta idea, sería posible identificar un tipo de *cognición "encarnada" y que es defendida con tenacidad* ante las evidencias que intentan contradecirla para modificarla⁴. Tesis que se corresponde con la distinción entre "teoría en uso" (o "encarnada") y "teoría adoptada" formalmente (Bautista Vallejo, 2008). Esta modalidad cognitiva da una pista para re-pensar el fundamento de la "resistencia al cambio" que presentan algunas concepciones, creencias y prácticas; y que, a su vez, al enlazarse con tramas institucionales complejas configuran una totalidad difícil de modificar (Fernández, 1994).

Sin embargo, y más allá de los modos cognitivos que puedan estar operando como fundamento de las concepciones y prácticas adquiridas, hay cierto consenso en señalar que existe una visión pesimista y deteriorada de la cuestión educativa actual.

Esta visión se acompaña de un malestar significativo entre los actores que deben participar en estos procesos. El negativismo y la desazón refleja un sentimiento generalizado que se halla instalado en el colectivo profesional docente, y que prácticamente est  presente en todos los niveles del sistema educativo. De modo ilustrativo, cabe mencionar que en nuestro país, estas cuestiones llegaron a ser muy significativas dando lugar a una serie de Jornadas sobre "Malestar Docente" (1999, 2002), que convocó a docentes, sus gremios y agrupaciones de psicólogos (ver Martínez y Saavedra, 1999).

³ Recuperando, en ello, la idea de Francisco Varela acerca de la "enacción".

⁴ El autor, inspirando en Peirce, llamaba a esta orientación cognitiva el "método de la tenacidad"

A su vez, en una serie de investigaciones efectuadas en nuestro medio (Chaco-Corrientes) tanto en el nivel primario (Butti, 2001) como en el nivel secundario (Pérez Rubio y Butti, 2005), venimos encontrando como una cuestión recurrente, que los docentes manifiestan el no sentirse capacitados o instrumentados para diagnosticar y afrontar las situaciones con las que tienen que trabajar. Apareciendo una tensión entre el alumno ideal (representación o expectativa con la que fueron formados) y el alumno real-concreto con el que hay que trabajar y producir logros. En las instituciones educativas donde se atiende a sectores desfavorecidos económicamente y con resultados de fracaso escolar (repitencia y abandono) parecería que esta tensión se profundiza.

En uno de nuestros trabajos (Pérez Rubio y Butti, 2005), sostuvimos que frente a diversas condiciones y resultados desfavorables, se manifiesta una tendencia –por parte de los docentes que deben operar en estas situaciones- a exteriorizar las causas de estos problemas. Así es como se depositan en factores exteriores a la propia práctica, las causas que originan los resultados negativos, a saber: el alumno y sus dificultades personales (cognitivas, afectivas, motivacionales, etc.), el alumno y su condición socio-económica (escasos recursos, situación de pobreza), el entorno familiar y cultural (falta de apoyo para las tareas escolares, escaso valor atribuido a la educación por los adultos del hogar) y, también, el propio sistema educativo y sus políticas ineficaces.

Algo interesante de notar aquí, es que al entrevistar a estos docentes, referían intentar ubicarse en un modelo pedagógico constructivista. En la investigación de referencia (Ibíd.), efectuamos numerosas entrevistas individuales y grupales, de carácter cualitativo; y una pauta recurrente era identificar en el discurso ideas “constructivistas”: aprendizaje significativo, evaluación en proceso, trabajar con ideas previas, etc.

Es así como, los docentes conocían las teorías -desde el punto de vista formal- ya que habían tomado cursos de capacitación diversos⁵, incluso algunos continuaban su formación en licenciaturas y otros en posgrados... pero la decepción y frustración ante los resultados de la tarea era algo generalizado y persistente. En su discurso formal, los participantes, proclamaban adherir al constructivismo, pero en la práctica (que es donde se visualiza la “teoría en uso”) estaban lejos de poder aplicar aquellos principios que se enunciaban.

Efectivamente, las teorías en uso (implícitas), se estructuraban sobre una imagen de alumno “empobrecida” (con escasas posibilidades de logro, desmotivado para aprender, con problemas sociales y familiares, etc.) repercutiendo en la forma de pensar e implementar las

⁵ La mayoría de los docentes habían recibido capacitaciones desde el enfoque constructivista, en la época de auge de la reforma.

propias prácticas, aportando así al empobrecimiento de los resultados de la acción pedagógica (funcionando al modo de una profecía de auto-cumplimiento).

Otra cuestión significativa, es que los entrevistados manifestaban haber recibido de una forma "verticalista" la aplicación de la reforma, en el sentido de que su elaboración e implementación llegó "de arriba" (de las autoridades del ministerio), sin haberse sentido partícipes o protagonistas activos de la misma, aportando con la definición de problemas, sugerencias, etc. Sin duda, todo ello potenció el malestar frente a la tarea educativa, junto con la cuestión de que las condiciones de trabajo no mejoraban: salarios, reconocimiento, mayor nivel de participación genuina en la toma de decisiones, etc.

En este sentido, planteábamos al inicio que un análisis de las teorías pedagógicas es necesario complementarlo con una reflexión integrada sobre las condiciones en que se ejercen las prácticas, ya que en ese plano de la acción (o enactivo) se resignifican los modelos, los obstáculos y emergen las teorías en uso que, además, se enlazan a dinámicas institucionales que pueden favorecer los procesos de transformación o bien obstaculizarlos (Fernández, 1994).

Es decir, cambiar las concepciones y las prácticas a que dan lugar, es necesario para promover una transformación educativa pero, además, deben acompañarse de un cambio relevante en las condiciones socio-institucionales donde se ejerce la profesión docente (el contexto de aplicación real).

4. Re-pensando el oficio docente

Tal vez no se ha insistido lo suficiente en la necesidad de recuperar los principios de aquellas experiencias "exitosas", que pongan en evidencia las "buenas prácticas" en educación. Hay que advertir que no se trata de volver a prácticas basadas en puro sentido común o intuitivas, en un intento por desprendernos de las teorizaciones estériles.

Al respecto podemos recurrir a un clásico: La experiencia educativa de la "Escuela de la señorita Olga", efectuada entre los años 1935 y 1950 en la periferia de la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe).

Si bien Olga Cossetini (la directora de la escuela que sostuvo esta propuesta), se inspir  en los principios de la Escuela Nueva, lo interesante de marcar es cómo un liderazgo eficaz posibilita transformar ideas innovadoras en concepciones compartidas y sostenidas por el colectivo docente, y así traducidas en un compromiso y entusiasmo frente a la tarea (es de arriesgar la hipótesis de que prácticamente no existían los síntomas del malestar docente en esa escuela).

Pero evidentemente el contexto histórico era otro, así como el lugar y prestigio de la profesión docente, pero un análisis detallado de este tipo de prácticas pueden dar pistas

para repensar la complejidad de nuestro presente y favorecer la búsqueda de mejores formas de posicionarse ante la tarea.

De la experiencia citada, podría rescatarse esta idea básica: *cuando el trabajo es en equipo y se comparten las concepciones, los fines que se persiguen y se aúnan los criterios de acción, el trabajo necesariamente se vuelve más gratificante (menos frustrante) y los resultados tienden a ser mejores (en términos de rendimiento de los alumnos, convivencia, etc.).*

Por ello, y a modo de hipótesis, podríamos sostener que haber planteado una aplicación del constructivismo, sin acompañarlo de un análisis orientado al mejoramiento de las condiciones profesionales y socio-institucionales del trabajo docente, junto con la falta de adhesión del colectivo profesional a un proyecto percibido como compartido (entre otras cuestiones) pueden haber contribuido a que los resultados de la reforma no fueran los mejores o los esperados.

Pero además, deberíamos agregar que el "oficio docente", como lo indica M. Poggi (2006), viene enfrentando en las últimas décadas grandes cambios, por un lado los que provienen del orden social y cultural, y por otro, los cambios específicos del propio sistema educativo.

Entre los cambios sociales externos al propio sistema "podrían mencionarse sólo a modo de ejemplo, los requerimientos de la sociedad en relación a una formación cada vez más extensa, tanto por el proceso de aceleración en la producción de saberes que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones, como por los requerimientos de la organización de la vida social y del ejercicio de la ciudadanía; las mutaciones en las estructuras productivas y en el mercado laboral, con efectos en términos de una distribución diferenciada de los recursos económicos; la transformación de las estructuras familiares (...), la mundialización con sus diversas manifestaciones del pluralismo y la diversidad cultural".

Pero también, dice Poggi, est n "los cambios producidos con el desarrollo de los sistemas educativos: grupos de alumnos cada vez más heterogéneos y diversificados (...), las múltiples influencias de otras agencias socializadoras; la incorporación de nuevas generaciones de docentes al tiempo que se expanden los sistemas, todo en el marco de una redefinición del papel de los Estados (...) y con el desarrollo de nuevos modos de regulación de los sistemas escolares" (Poggi, 2006: 10).

Por lo tanto, todo ello impacta en el acceso a la profesión docente y su ejercicio, planteando un "desafío para la carrera (docente) como para la construcción de una identidad" profesional (ibíd.).

Quedará, entonces, seguir trabajando para lograr mejorar las condiciones de la labor docente estudiando y reconociendo la complejidad que posee, en función de estas profundas transformaciones que vienen acaeciendo.

Bibliografía

1. Baquero, Ricardo (2002): *“Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional”* en *Perfiles Educativos*, Tercera  poca, Volumen XXIV, Números 97-98, pp. 57-75, México.
2. Bautista Vallejo, J. M. (2008): *“Teorías pedagógicas y su relación con la praxis educativa y las sociedades escolarizadas”*, (Curso Doctorado en Ciencias Cognitivas, 10 al 12 abril 2008, Facultad de Humanidades, UNNE), notas de clase.
3. Birgin Alejandra (2001): *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. En Gentili Pablo y Frigotto Gaudencio (Compiladores): *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Bs.As., CLACSO. 2  edición
4. Butti, Federico (2001): *Las condiciones del éxito y del fracaso escolar. Un estudio de representaciones sociales y prácticas pedagógicas*. En *Revista Nordeste*, 2da.  poca, N  15 –Serie Investigación y ensayos- Facultad de Humanidades, UNNE, Chaco. pp. 97-107
5. Carretero, Mario (1993): *Constructivismo y educación*. Bs.As. Edit. Aique.
6. Esteve, José (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Edit. Paidós
7. Esteve, José. (2006): *Identidad y desafíos de la condición docente.*, Compilado por E. Tenti Fanfani en “El oficio de docente: vocación. Trabajo y profesión en el siglo XXI”, Bs. As., Siglo Veintiuno editores.
8. Fernández, Lidia (1994): *Instituciones Educativas*, Buenos Aires: Paidós.
9. Hernández F. (1996): *Psicología y educación*. En *Cuadernos de Pedagogía*, 253, Barcelona, España. Pág. 50/56.
10. Kornblit, Analía y Méndez Diz, Ana María (1993): *El profesor acosado. Del agobio al estrés*. Bs. As., Editorial Humanitas.
11. Martínez, D., Valles, I. y Kohen, J. (1997): *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Bs. As., Edit Kapeluz.
12. Martínez, D. y Saavedra, C. (1999): *Malestar docente. Primeras Jornadas Nacionales de análisis y propuestas de acción*. En *Revista Ensayos y Experiencias “Malestar Docente. Análisis y propuestas de acción”*. Buenos Aires: coedición CTERA-APBA- Novedades Educativas, número 30. pp 3-4

13. Pérez Rubio, Ana María y Butti, Federico (2005): *Hagamos de la escuela nuestro lugar. Relato de una experiencia para revertir el fracaso escolar en la enseñanza media*. Corrientes, CES - UNNE. Editado por el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste.
14. Poggi, Margarita (2006): *Prólogo* al libro compilado por E. Tenti Fanfani "El oficio de docente: vocación. Trabajo y profesión en el siglo XXI", Bs. As., Siglo Veintiuno editores.
15. Pozo, Juan (1994): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 3  Edición. Madrid, Morata.
16. Samaja, J.: *Semiótica de la ciencia*. Primera parte: Los caminos del conocimiento (material inédito).
17. Suaya, D. (2002): *Desafiando la jungla. El malestar que el docente resiste*. En Revista Ensayos y experiencias "Crónicas del Malestar Docente". Buenos Aires, edición Novedades Educativas, número 42, pp 21-31.