

El problema de las representaciones en el espacio áulico: hiatos entre la teoría y la práctica

Alicia Filpe

IdIHCS-FaHCE-UNLP-CONICET

FBA-UNLP

IPEAL

Introducción

Los profesores hablamos mucho del “sentido” de lo que enseñamos, de cómo hacer para que eso que enseñamos “tenga sentido” ¿Por qué esta recurrente pregunta? Porque cuando estamos en las aulas, el conocimiento a enseñar no está allí presente, somos nosotros los que tenemos que introducirlo de alguna manera. Parafraseando a Freire, nuestras relaciones con los estudiantes están “mediadas por el mundo”, porque es justamente ese “mundo” lo que no está en el aula, y lo que tenemos que enseñar. Sea cual sea la selección de ese “mundo” que hagamos –el origen de los sistemas educativos nacionales, nociones de epistemología, los pueblos originarios latinoamericanos o los tipos de plano-, lo que todos esos saberes tienen en común es que no están presentes en el aula. Y tampoco, en la amplia mayoría de los casos, nos son requeridos por parte de nuestros estudiantes. Y eso es algo que no podemos evitar: es el problema de la enseñanza sistemática.

Por otra parte, lo que aprendemos espontáneamente en nuestro entorno social es personal, vital, es una verdadera experiencia educativa porque las cosas están efectivamente sucediendo allí: necesitamos aprender a encender ese fuego porque estamos acampando, es de noche y hace frío. Y no vamos a olvidarnos fácilmente de eso que aprendimos “en contexto real”. En las aulas, en cambio, el contenido carece de esa necesidad. Se enseña a prender fuego sin campamento, sin ramas, sin frío, y hasta sin fuego. Porque la realidad no está allí, está en otra parte. Porque la realidad la tenemos que hacer entrar al espacio áulico de manera artificial, a veces forzada, y demasiadas veces descontextualizada. Y la

introducimos por medio de representaciones de ese “mundo”, de representaciones que no siempre guardan la indispensable vinculación con los contextos de producción de esos conocimientos, con su sentido, con su urgencia experiencial.

Esas inevitables representaciones son el núcleo de la pedagogía. La pedagogía ha sido, desde sus inicios como práctica social, un espacio de representación de la realidad. Esos procesos de representación son ineludibles a causa de lo que venimos afirmando: los conocimientos que deseamos / debemos enseñar no se encuentran en el espacio pedagógico sino fuera de él. Por eso es que tampoco nuestros estudiantes nos requieren con urgencia conocer esos aspectos del mundo porque tienen en ese momento un problema que necesita esos saberes para ser resuelto. Y sin embargo nosotros queremos/debemos enseñar eso que nadie parece necesitar, eso que no está presente, eso que nadie nos pide que le enseñemos.

La pedagogía nos convoca a enseñar “conocimiento socialmente significativo”; asumimos entonces que debería estar involucrado con las características de su entorno, comprometido con su momento histórico y con su región. En ese caso, es indispensable problematizar la realidad en las que estamos insertos, la situación latinoamericana actual demanda un perfil de graduado con saberes que lo habiliten a responder a las necesidades de su contexto. Eso nos compele a pensar en una propuesta curricular que abarque los conocimientos disciplinares teóricos, pero también otros que permitan una mirada crítica sobre la realidad y un compromiso ético para la transformación.

Ahora bien, más allá de nuestras propuestas pedagógicas que, en su dimensión proyectual, muchas veces rebasan de principios democratizadores y comprometidos, resulta necesario pensar en “puentes” que lleven esos posicionamientos, esos proyectos, esos deseos, al plano de la acción. Una vez más Dewey nos aclara el problema: los principios a los que adherimos son generales y abstractos, por esa cualidad no son los que definen las experiencias. ¿Y qué es aquello que define las experiencias? Las acciones, lo que efectivamente hacemos...

Es ahí es donde el curriculum pasa de ser un proyecto a ser práctica, a corporizarse en lo que hacemos en nuestras aulas. Es que, como afirma Stenhouse (1998: 27), el problema

curricular se instala en el “hiato” existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas.

En este trabajo vamos a problematizar ese hiato, ese espacio entre el pensar y el hacer, entre la teoría y la práctica, poniendo en el centro de la escena nuestras prácticas de enseñanza, buscando modos de resignificar y vivificar nuestros vínculos con la realidad regional, con el conocimiento y con los estudiantes de carne y hueso que habitan nuestras aulas. Y esto nos conduce a poner en cuestión nuestras representaciones, los modos en que introducimos la realidad en el aula, las acciones que llevamos a cabo para hacer entrar el mundo en ellas. Si somos coherentes con las posiciones practicistas que sostenemos, deberíamos entonces partir de lo que sucede en el “mundo concreto”: si los aprendizajes de la vida real son verdaderas experiencias educativas, analicémoslos para ver las causas de su efectividad.

Los aprendizajes en la vida cotidiana están plagados de sentido ¿qué pasa con los que tienen lugar en las aulas?

En las sociedades más sencillas, los “nuevos” -como llama Meirieu (1998) a los que van llegando al mundo-, aprenden los saberes necesarios participando en la vida real de los adultos. En una comunidad de pescadores, los “nuevos” aprenden a pescar yendo a pescar con los adultos que ya son expertos en eso. Esos aprendizajes están plagados de significaciones, no hace falta explicar por qué hay que saber pescar, es un conocimiento útil legitimado por todos, que se aprende haciendo, mirando hacer y haciendo con otros; se aprende enfrentando los problemas reales de la práctica “profesional”; los errores enseñan a hacerlo mejor la próxima vez. Estos aspectos forman parte del “aprender haciendo” -descrito ya por Dewey como “la disciplina básica o inicial”-, y comprenden las etapas consideradas por Dewey como necesarias para la construcción del conocimiento: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa. Y, además, el que aprende desea y necesita saber eso. No hay que inventar el río, los peces, las cañas, ni los

problemas; todo está ahí en la complejidad de la situación real que nos desafía y nos involucra por lo que tiene de imprevisible, irrepetible, porque es la vida misma.

Pero en las situaciones áulicas esto no surge espontáneamente, debemos representar la realidad para enseñarla. Ferry nos advierte “[c]uando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones” (Ferry, 2004: 56). Las representaciones deberían ser, entonces, un problema pedagógico primordial, algo que merece toda nuestra atención y un análisis crítico profundo.

Pensamos que las preguntas fundantes deberían ser: ¿Desde cuándo enseñamos “separados” del mundo real? ¿Por qué hacemos esto?

Lundgren (1992) afirma que estos problemas surgen cuando comienza la separación entre los procesos de producción y los de reproducción. En las sociedades más simples se dan juntos ambos procesos: como ejemplo podemos pensar que el proceso de producción –cazar- y el de reproducción -enseñar a cazar-, se dan de modo simultáneo, en el mismo lugar y al mismo tiempo. Pero en sociedades más complejas se genera una separación tal que “el problema de la representación, que consiste en representar los procesos de producción de forma que puedan ser reproducidos, se convierte en el objeto del discurso educativo y, por consiguiente, en la eterna cuestión de la Pedagogía como campo de estudio” (Lundgren, 1992: 18-19).

Y es ahí, en esa inevitable separación, donde comienza el peligro de pérdida de sentido de lo que enseñamos porque, además, el modo dominante de representación en nuestras prácticas de enseñanza, es el discurso, la narración.

En nuestras sociedades complejas en las que existen multiplicidad de ocupaciones, y en las que los avances científicos y tecnológicos producen una variedad inabarcable de conocimientos, es imposible pensar en educar a los que van llegando al mundo sólo por participación directa en las actividades de los adultos. Por una parte, porque ningún adulto podría conocer todos los conocimientos existentes, y por otra porque la complejidad de los saberes los separa también de la vida cotidiana.

Los aprendizajes espontáneos y no planificados pueden tener lugar para las cuestiones más sencillas, las que pueden aprenderse por mera imitación, pero para el importantísimo caudal

de saberes sistematizados, es indispensable recurrir a personal especializado que garantice su posesión (maestros, profesores, especialistas, profesionales, investigadores en los diferentes campos disciplinares) y a instituciones especialmente diseñadas para esa transmisión (escuelas, academias, universidades, institutos). Estas instituciones y estos sujetos tienen que conocer el universo simbólico de los diferentes saberes y estar legitimados para su distribución. La legitimación no es un tema menor e involucra al Estado que debe acreditarla, y que además avala y garantiza el funcionamiento de las instituciones y es responsable de su financiamiento. Es así como la educación pasa de ser un tema de índole familiar e individual, particularizado y experiencial, a un problema social, político, a una cuestión de Estado; pasa de estar constituida por aprendizajes contingentes, azarosos, pero también contextualizados -ya que surgen de las urgencias cotidianas, cargados de sentido, de utilidad-, a constituirse en un extenso y complicadísimo sistema de saberes clasificados, ordenados, planificados, que deben ser enseñados por medio de representaciones, de manera masiva y muchas veces homogeneizadora.

Dewey afirma, con respecto a esta situación: “La instrucción sistemática llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias.” (Dewey, 1971:16).

Ahora bien, la educación sistemática es un avance gigantesco, algo que sostenemos como derecho social y humano inalienable. Y hasta ahora no hemos inventado una tecnología educativa mejor que la escuela, en sentido amplio, incluyendo en el concepto todos los niveles educativos hasta el universitario y los posgrados. De hecho, luchamos fervientemente para que todos y todas puedan habitar las aulas en las que esos procesos de representación tienen lugar.

¿Qué podemos hacer para potenciar las posibilidades de la educación sistemática y atenuar sus consecuencias no deseadas?

Hemos reflexionado acerca de la importancia de la educación sistemática como modo de distribuir el cúmulo de conocimientos de las sociedades complejas, y la necesidad de elaborar representaciones para que este sea enseñado en las aulas.

Es importante incluir en este análisis que, en ese proceso de representación, la transmisión que se lleva a cabo en las aulas se realiza por medio del lenguaje oral y escrito, por medio de símbolos artificiales y convencionales. Consecuencia de esto es que, de manera hegemónica, el conocimiento acumulado presente en la sociedad no se pone en práctica en las instituciones educativas, sino que solamente se enuncia. Este tipo de “narraciones” condenan muchas veces a nuestras representaciones a convertirse en algo estático, “petrificado” y a los estudiantes en seres pasivos habilitados únicamente a escuchar un relato que les es ajeno. La mayor parte de lo que se va a aprender en las aulas universitarias, se halla depositado -como se ha afirmado- en símbolos; es un material artificial con respecto a la realidad circundante y “...existe en un mundo propio, no asimilado a las costumbres ordinarias de pensamiento y expresión” [...] “existe el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática esté aislado de los temas de las experiencias de la vida. Se está expuesto a perder de vista los intereses sociales permanentes.” (Dewey, 1971: 17). Podríamos afirmar entonces que el material constitutivo de la gran mayoría de las representaciones que tienen lugar en nuestras aulas, no es el más adecuado para enseñar los saberes vinculados a los problemas del mundo real. La realidad tiene una complejidad tal que se resiste a ser apresada en meras declaraciones, en fórmulas enunciativas.

Volvamos a la metáfora del “puente” ¿Qué puentes podemos tender entre las representaciones que rebosan nuestras aulas y las cosas reales que están en el mundo? ¿Cómo hacer para vincular de una manera significativa esos dos mundos: el pedagógico y el de la vida real?

Dewey afirma que este tipo de educación discursiva, enunciativa, “busca la adaptación de los sujetos al medio social existente constituyéndose entonces en fuertemente reproductora del status quo, ya que toma en cuenta las condiciones objetivas e impone un control externo sobre el sujeto, anulando –o intentándolo al menos- su subjetividad”. Claramente esto resulta contrario a la noción de construcción de “conocimiento socialmente significativo”.

Para Dewey, el principio básico de la experiencia –en tanto que experiencia verdaderamente educativa- es la interacción entre las condiciones objetivas y las internas. “Toda experiencia es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos una situación.” (Dewey, 1958: 47). Esas “situaciones” es lo que necesitaríamos construir en las aulas como propuesta superadora del mero discurso oral. Situaciones que habiliten experiencias educativas valiosas cargadas de sentido.

En la búsqueda de estrategias para construir esos puentes entre aula y realidad, recurrimos al concepto de “espacio transicional” que Winnicott –en coincidencia con las afirmaciones de Dewey-, define como

un área intermedia de experiencia, en la que concurren participativamente tanto la realidad interna como la externa. Es un espacio ilusorio, el espacio transicional. Zona intermedia entre la realidad interna del individuo y la realidad compartida del mundo que es exterior a los individuos. (Winnicott, 1971: 13).

Si bien Winnicott concibe este espacio para definir el juego simbólico de los niños, resulta muy interesante para pensar nuestro trabajo áulico y el problema nodal de las representaciones.

Cuando un/a niño/a juega a ser médico/a, bombero/a o bailarín/a, no es todavía ninguna de esas cosas; sin embargo, al jugar comienza a construir esos roles. Ese espacio transicional que habita cuando juega es un modo de acceder a aquello en lo que quiere convertirse. Se está “preparando” para ser lo que todavía no es.

Y de eso se trata la formación: de prepararnos para ser algo que no somos ahora pero que queremos ser. A causa de esto es que Winnicott afirma que este espacio transicional es un espacio que demanda creatividad. Es, de algún modo, ese “salto de la imaginación” del que habla Dewey, ese salto que damos cuando estamos en un proceso de construcción de conocimiento.

Si concebimos a los procesos formativos de nuestras aulas universitarias como espacios de construcción de conocimiento profesional, ¿cómo puede aportar este concepto de “espacio transicional” a la construcción de los puentes entre el aula y el mundo real?

Pensamos que, en nuestras aulas universitarias, debemos desplegar acciones que apunten a que los estudiantes puedan representarse una realidad futura, una práctica en la que todavía no son expertos, pero en la que aspiran a serlo. Las aulas como espacios formativos, y las representaciones que en ellas tienen lugar, deberían entonces ayudar a estos estudiantes a “representarse” la realidad profesional para poder actuarla, porque estamos convencidos de que son las aulas los espacios pedagógicos adecuados para que puedan apropiarse de ese rol antes de “jugarlo” profesionalmente.

Winnicott dice que en el juego entre sí mismo y la realidad, se va construyendo un “personaje”. Convertir el aula en un espacio transicional implica facilitar la construcción de ese “personaje/profesional” que el estudiante quiere ser, vinculando lo que él mismo es hoy con aquel que será según las necesidades sociales de la práctica que va a desempeñar.

Y ese “lo que él mismo es hoy” nos requiere una mirada particular sobre nuestros estudiantes, una mirada que tome en cuenta sus subjetividades, sus trayectorias, las experiencias que los constituyen como “eso que son hoy”.

Entendemos entonces que esas representaciones que construimos para los que hoy habitan nuestras aulas tienen que apuntar a la construcción de un conocimiento situado por parte de los estudiantes, un conocimiento que no tenga sentido solamente dentro del aula, sino que refiera clara y explícitamente a las cosas que pasan en el mundo. En este caso, en el mundo real de los profesionales en los que están trabajando para convertirse.

De acuerdo con las visiones practicistas en la que los problemas de la práctica son el punto de partida para la construcción de conocimiento teórico, proponemos acciones que ayuden a los estudiantes a conocer los problemas del campo profesional, las tradiciones de esa comunidad; estrategias que los interpelen para que puedan constituirse como sujetos de una comunidad de prácticos.

Nos parece significativo concebir la formación como un juego de representación de la compleja realidad profesional para poder reflexionar sobre ella; como un juego de alternancia entre el accionar de un profesional y la posibilidad de reflexionar sobre él en nuestras aulas, un modo de contactar los dos “mundos”, el del trabajo profesional y este

espacio universitario, áulico, que nos permite retomar la experiencia y analizarla. Un espacio transicional entre un estudiante y el profesional que aspira a ser.

Esta proposición de alternancia que se formula, nos impulsa a pensar el aula como un “practicum” -tal como nos propone Schön-, como un espacio que representa la realidad profesional, una especie de “simulador” de los problemas de la práctica que provoca reflexión sobre la experiencia para transformarla en formación-, no se contrapone de ningún modo con el indispensable trabajo teórico y conceptual. Justamente se sostiene que esta es la manera en que puede alcanzarse una formación exhaustiva en la construcción de un conocimiento fundamentado diferente al basado en “verdades a reproducir”.

Un practicum reflexivo, lo que implica la construcción de situaciones pensadas y dispuestas para aprender una práctica, un “saber hacer” que es necesariamente de índole praxiológica. En palabras de Schön: “En el mundo concreto de la práctica, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los materiales obtenidos de situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un problema, un practicante debe llevar una labor muy concreta. Tiene que descubrir el sentido de una situación que, al principio, no tiene ninguno” (Schön, 1998: 65). ¿Podremos construir en nuestras aulas representaciones que rompan con lo instituido, cargadas de sentido, que sumerjan a nuestros estudiantes en el “mundo real”, y logren desafiar de este modo su creatividad?

A modo de provisorio cierre, afirmamos que seguiremos profundizando en estas líneas de trabajo, convencidos de la importancia de poner en el centro de la escena pedagógica, al problema de las representaciones, indagando también acerca de los materiales que las constituyen -ideas, palabras, imágenes- y las consecuencias que pueden tener en las posibilidades de apropiación de conocimiento socialmente significativo.

Bibliografía

Dewey, John (1958). *Experiencia y Educación*. Losada, Buenos Aires.

VI Coloquio Internacional de Filosofía del Conocimiento
Las búsquedas de la filosofía en la contemporaneidad
La actualidad del pragmatismo

- Dewey, John (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada.
- Ferry, Gilles (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Filpe, Alicia (2010). “La noción de experiencia en Dewey. La educación y las Bellas Artes” en *XV Congreso Nacional de Filosofía*. Buenos Aires, AFRA.
- Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Winnicott, Donald (1971). *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.