

# 1.

## **El problema de la pedagogía normativa**

Pablo Mario Narvaja 1, Andrea Baumgratz 2,  
1 Universidad Nacional de Lanus, Pnarvaja@unla.edu.ar  
2 Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya, baum.a1976@yahoo.com.ar

Fecha de presentación: 13 de abril de 2018

Fecha de aceptación: 06 de mayo de 2018

## RESUMEN

El trabajo tiene por objeto sentar las bases conceptuales de una teoría de la educación escolar reflexiva y comprometida. Además, ofrece herramientas para reflexionar acerca de cómo la educación escolar construye y usa sus teorías, que en general, caen en el prescriptivismo pedagógico o en una pedagogía normativa que considera la teoría educativa como una teoría de la acción.

Por otra parte, presenta un programa de trabajo para la investigación educativa en orden a construir una teoría de la educación escolar, eslabón específico éste que es necesario construir para la innovación, el cambio y la transformación de los sistemas escolares.

**Palabras claves: Teoría científica, Teoría educativa, Tendencias pedagógicas, Pensamiento pedagógico escolar, Pedagogía normativa o prescriptiva.**

## ABSTRACT

The objective of this assignment is to build the conceptual basis of a reflexive academic education theory. Besides, it offers the tools needed to think over how education uses its theories which in the main, falls in pedagogical prescriptivism or in a normative pedagogy that considers the educational theory as an action theory.

In the other hand, it develops a work programme for educational investigation in order to build a education theory, which is vital to build for innovation and development of academic systems. Scientific theory, academic theory, pedagogical tendencies, academic pedagogical thinking, prescriptive or normative pedagogy.

**Keywords: Cientific theory, Education theory, Pedagogy trends, Thinking scholar pedagogy, Normative or prescriptive pedagogy**

# 1 INTRODUCCIÓN

## Problema

El objeto de este trabajo es construir un eslabón dentro de una argumentación cuya complejidad y extensión lo exceden. Es por ello que debe comprenderse en relación con otros textos y clases orientadas a sentar las bases conceptuales de una teoría de la educación escolar reflexiva y comprometida. Reflexiva porque debe volverse sobre las condiciones de la práctica de pensamiento de una comunidad de conocimiento científica que aspira a una reconstrucción conceptual orientada a comprender la complejidad de las relaciones que configuran la educación escolar. Comprometida porque implica la superación de la supuesta asepsia de la teoría científica y la necesaria explicitación de su compromiso con el sujeto histórico y soberano: el Pueblo.

Para ello proponemos una conversión de la mirada, una metanoia (Martínez, 2007; Bourdieu, 1992), un cambio de la perspectiva en que la reflexión acerca de la educación construye y usa sus teorías, una crítica al "prescriptivismo pedagógico" o a la pedagogía normativa que considera la teoría educativa como una teoría de la acción; y un programa de trabajo para la investigación educativa en orden a construir una teoría de la educación escolar.

Se trata de una ruptura con nosotros mismos como educadores, con nuestra forma de pensar la educación y, en especial, la educación escolar. La escuela habita en nosotros porque nosotros la habitamos, y al habitar en nuestros cuerpos, configura los esquemas a partir de los

cuales vemos, juzgamos, categorizamos y actuamos, tanto dentro de la comunidad escolar como en las prácticas de la comunidad académica. (Ver concepto de habitus en Bourdieu, 2007, Martínez, 2007).

También invitamos a una ruptura con lo evidente, con lo obvio, con las pre-concepciones, las reglas implícitamente incorporadas (Reber, 1994) al precio de la amnesia del proceso de incorporación y cuyo resultado es que se constituyeron en segunda naturaleza por ser un resultado inevitable de la vida en sociedad y se adquieren con la fuerza de lo natural.

El eslabón específico que es necesario construir se refiere a la teoría educativa, particularmente, su uso, su aplicación como herramienta político-pedagógica para la innovación, el cambio, y la transformación de los sistemas escolares. Referimos en singular a la teoría debido al plano meta-teórico en el que pretendemos situar la problemática. Haremos referencia a diferentes teorías como forma argumentativa necesaria para responder al problema y a teorías de la educación aún cuando no lo sean en sentido estricto, y a lo sumo, puedan pretender ser "ideas" referidas a la educación, surgidas de un sentido común más o menos cultivado. Aunque no sean teorías específicamente educativas, también utilizaremos teorías desarrolladas dentro de otros campos epistemológicos que se volcaron a la educación como extensión de la explicación de los fenómenos estudiados por esos campos. (Nos concentraremos con un poco más de detalle -sin pretender ser exhaustivos- en la teoría psicogenética desarrollada por J. Piaget y sus colaboradores como modo de ejemplificar nuestro argumento).

## 2

## DESARROLLO

### **Fricción entre el pensamiento pedagógico escolar y las teorías**

Nassif, Rama y Tedesco (1984) reconocen que la expansión del sistema escolar se llevó a cabo sin modificación de los rasgos estructurales internos característicos de las formas educativas tradicionales, y atribuyen a este hecho que el sistema haya dejado de cumplir sus funciones tradicionales (selección de las elites), los requerimientos planteados por los nuevos modelos de cambios propuestos y perdió efectividad en el plano de la transmisión. Todo ello, de acuerdo con los autores, se expresa en una disociación del sistema educativo tanto respecto del pensamiento pedagógico, como de las exigencias sociales externas y/o científicas.

Interesa a los efectos del presente trabajo hacer foco en tres ideas contenidas en la caracterización de la situación problemática: el reconocimiento de una lógica interna del sistema escolar, que hay modelos de cambios que son resistidos por esa lógica interna, y la disociación con requerimientos externos provenientes de la ciencia. (Rescatamos éste por exigencia argumentativa sin pretender subestimar las exigencias del entorno social que, por otra parte, merecen un especial análisis).

Nassif (1984) clasifica las tendencias pedagógicas (de acuerdo con sus fuentes) en relación con el origen de propuestas de modificación de la estructura del sistema y sus prácticas. En ese sentido identifica una categoría de tendencias pedagógicas que son de procedencia y conformación teóricas. Es decir, que existe un reconocimiento de intentos de cambio/trans-

formación a partir del desenvolvimiento y aplicación de teorías científicas. Al mismo tiempo, el autor expresa la gran debilidad de esas teorías, tanto por su carácter prescriptivo como por su carácter prescindente de las necesidades y las expectativas de las mayorías populares.

Justamente, el análisis de esta debilidad de las teorías para fundamentar estrategias de transformación de los sistemas escolares es el objetivo problematizador de este trabajo y será abordado desde el marco conceptual/instrumental de la epistemología, es decir, pretendemos construir un modelo de análisis epistemológico de las teorías educativas (especialmente de las que han sido pretendidas para fundamentar políticas) y sus posibilidades de eficacia para orientar la práctica institucional y docente. De esta manera, buscaremos una respuesta parcial a la cuestión que nos plantea Nassif, si la responsabilidad de inmovilismo [de los sistemas] está en la práctica o en las teorías, en los ejecutores de la educación o en los que proyectan o piensan. Adelantamos desde ya nuestro rechazo a respuestas rápidas, simples, lineales y reduccionistas en la concepción de que 'un problema complejo requiere de respuestas complejas'.

Todo análisis de la relación teoría-cambio debe partir fundamentalmente de una razón crítica y reflexiva. Crítica para identificar los obstáculos a los que se enfrenta toda teoría educativa en el momento de pretender ser implementada, y reflexiva porque quienes habitan el sistema en sus diferentes posiciones deben reconocer las huellas que las prácticas institucionales han dejado en ellos.

La comunidad científica coloca en un lugar destacado el proceso de construcción de teorías, al considerarlo el fin propio de su actividad.

La ciencia está conformada por teorías, que para consolidarse, deben justificarse de acuerdo con los criterios, métodos y procedimientos que la ciencia (comunidad científica) acepta como línea simbólica de demarcación entre lo que es conocimiento científico y lo que no lo es. Por supuesto, lo que se entiende sobre cada uno de los elementos mencionados (método, procedimientos, reglas, etc.) es resultado de la posición y la perspectiva que cada actor ocupa dentro del campo científico, las tomas de posiciones individuales y grupales, y las luchas por imponerlas como “la visión” del campo.

Sin embargo, es importante rescatar algunas características de una teoría científica que goza de bastante aceptación, por lo menos en el nivel de su enunciación, aunque haya discrepancias, como reconocimos anteriormente, en el nivel de las definiciones de las mismas.

### **Elementos de una teoría científica**

Klimowsky (1990) afirma que las teorías científicas fácticas son aquellas que están orientadas a describir, comprender y explicar hechos reales concretos y son una herramienta poderosa para fundamentar la acción práctica. Las explicaciones pueden obedecer a diferentes modelos lógicos y variar de acuerdo con la disciplina y con los modos inferenciales utilizados: hipotético-deductivo o inductivo (Lamnek, 1988).

La explicación es lo específico del conocimiento científico. La expectativa es que toda investigación científica brinde no sólo una descripción del objeto de estudio, sino que proporcione un conocimiento de los elementos que rigen su funcionamiento, su surgimiento, las relaciones que producen su modo de existencia, su desarrollo, etc. (Samaja, 1994).

Las regularidades que se identifican en el proceso de conocimiento se expresan en un lenguaje regulado y forman proposiciones, enunciados e hipótesis que deben ser justificadas de modo suficiente. No son unidades de conocimiento aisladas, sino que están lógicamente y sistemáticamente organizadas y conforman sistemas de conocimiento y teorías.

El lenguaje regulado es el lenguaje en el que cada término empleado tiene un significado definido y se diferencia del lenguaje cotidiano, en cuyo contexto los términos se utilizan con la carga cultural propia de la comunidad a la que pertenece quien lo practica. El lenguaje regulado requiere un proceso de formación específica a diferencia del habla cotidiana que se aprende a lo largo del proceso de socialización primaria y secundaria (Ortiz, 2008).

El proceso de conocimiento científico se puede ordenar a partir de la consideración de tres contextos: el contexto de descubrimiento, el de justificación y el de aplicación. El primero, abarca todo lo relativo a la manera en que los científicos plantean sus problemas y producen sus conjeturas, hipótesis y afirmaciones. Puede considerarse el resultado de poner en relación la observación y la problematización de un recorte de hechos de la realidad con los marcos teóricos que definen los hechos significativos, la perspectiva epistemológica, y los límites que enfrenta la posibilidad de incorporar las respuestas a los problemas planteados dentro del cuerpo de la misma teoría. Las tomas de posición teóricas que no son relevantes para el proceso de explicación/comprensión de un recorte específico de la realidad pasan a conformar el conjunto de supuestos fundamentales de la teoría.

El segundo, el contexto de justificación, com-

prende toda cuestión relativa a la validación de la teoría (se acepta actualmente que la validación surge del proceso metodológico que busca su falsificación). Dentro de este contexto se encuentra la metodología y las técnicas de la investigación, que forman parte de la teoría como su fundamento metodológico.

El último está compuesto por todo aquello que permita la aplicación del conocimiento científico, tanto en el plano teórico, epistémico, como la aplicación de una teoría de modo analógico (Nagel, 1991) para resolver problemas en otro campo teórico o para profundizar, justificar o cuestionar otra teoría, como en el plano de la acción práctica, empírica, con el fin de operar sobre los fenómenos que son conocidos (explicados/comprendidos) por la propia teoría.

Además, podemos distinguir en las teorías científicas cuatro aspectos fundamentales:

- La esfera de los objetos, hechos o entidades de carácter empírico sobre el cual se busca actuar cognitivamente para explicarlos/comprenderlos y que, al mismo tiempo, sirven para fundamentar proposiciones, conjeturas, hipótesis y para controlar las suposiciones de la teoría y las hipótesis generadas de modo inductivo o deductivo. Es la base empírica de la teoría, esencial para comprender los fenómenos en que la teoría se basa y explica/comprende.
- La faz lingüística de la teoría que implica el tipo de vocabulario involucrado, el conjunto de proposiciones y su clasificación de acuerdo con el grado de abstracción, entre otros aspectos.
- La estructura lógica de la teoría, que jerarquiza la teoría de acuerdo con sus nexos lógicos inferenciales.
- Los problemas relacionados con los procesos

de validez de las proposiciones que conforman la teoría y de las conexiones lógicas entre ellas.

Gómez (2014) considera que toda teoría, además de explicar un conjunto de hechos, está formada por un marco normativo, que es el primer componente de la teoría, y está compuesto por los supuestos ontológicos, epistemológicos y éticos asumidos por la comunidad científica que comparte la validez de la teoría. El marco normativo está internamente interrelacionado con el resto de la teoría, de modo que muchas tesis ontológicas suscitan ciertas tesis epistemológicas y ciertas tesis epistemológicas dan sentido a propuestas de acción ‘se debe’ y, la adopción de ciertos valores éticos condiciona el modo de concebir aspectos ontológicos y epistemológicos funcionales para alcanzar esos valores.

Podemos agregar que estos supuestos condicionan, además, el proceso de planteamiento de los problemas, la pertinencia de ciertas preguntas y la eliminación de otras, los procesos de justificación y de aplicación de la teoría (relación de determinación), puesto que en el fondo, define el ámbito de los objetos (base empírica) que son interesantes en cada contexto de la formación de la teoría. El conjunto de suposiciones de una teoría permite obtener de ellas consecuencias que pueden conducir a la explicación (consecuencias observacionales), sugerencias concernientes a la dirección que es conveniente seguir en nuevos ámbitos de investigación e indicaciones acerca de las modificaciones que deben introducirse en la formulación de las leyes experimentales para ampliar el dominio de aplicación válida (Nagel, 1991).

El segundo componente está conformado por el corpus explicativo, es decir, el conjunto siste-

mático interrelacionado lógicamente de hipótesis que explican/comprenden un conjunto de hechos de la realidad. El tercero es el espacio de conversión de los conocimientos de la teoría en práctica individual o colectiva-política.

### **Un formato de razonamiento**

Mencionamos anteriormente que el presente trabajo tiene como objetivo poner en evidencia un supuesto no reflexionado, una creencia, una actitud intelectual previa, un formato que subyace a nuestra forma de pensar la institución escolar, sus prácticas propias y las que promueve.

La importancia de realizar tal análisis radica en que este formato, esta lógica de la razón (Bachelard, 2001) que se expresa en cómo se piensa la educación escolar, opera como un obstáculo epistemológico y político que impide la construcción de una teoría acerca de la escuela. Es por eso que el análisis de este formato es una de las tareas imprescindibles para poder comprender teóricamente y modificar políticamente el régimen de verdad (Narvaja, 2014) que subyace a todo el dispositivo escolar, que regula la verdad de las proposiciones acerca de la educación en la escuela y establece la corrección de las prácticas, lo que es razonable hacer en ella. Todo aquello que contradice el criterio de verdad y de corrección no es aceptable y queda fuera de la norma, mayormente implícita.

El análisis de esta lógica de la razón educadora es comprensible desde la orientación de Koyré (1991) de no considerarlo un compartimiento estanco, puesto que nos situamos frente a un pensamiento que consideramos débil y no científico, como una costumbre mental que obstaculiza el pensamiento. Desde esa crítica

puede entenderse la necesidad que planteamos de una Teoría de la Educación focalizada en la escuela, para comprenderla y sólo luego transformarla.

La forma de pensamiento a la que nos referimos ha sido construida históricamente en los discursos educativos y se puede expresar de la siguiente manera:

“dado un conjunto de proposiciones aceptadas como válidas -a partir de un contexto de descubrimiento y de justificación particulares-, en cualquier campo epistemológico, la escuela o los docentes, “deben” hacer una serie de cosas (contexto de aplicación)”.

Esta forma de pensamiento pedagógico ha estado ligada a tomas de posición filosófica, psicológica, sociológica o política, y llevó muchas veces a que la pedagogía fuera considerada una filosofía práctica, una psicología aplicada, una herramienta de crítica social o componente de un proyecto político. Un ejemplo entre tantos, es el pensamiento de Rousseau y su reflexión acerca del individuo y de la sociedad. A partir de los supuestos de su marco teórico, es decir, del supuesto de la confianza básica en la naturaleza humana y en la bondad innata de los seres humanos individuales, y vista la sociedad como algo negativo para el desarrollo individual, como un factor que interfiere negativamente en la evolución del ser humano, la escuela entonces, debe abstenerse y seguir el desarrollo de los niños y no interferir en él. La pedagogía, por lo tanto, recurrió a la no intervención o una intervención reducida. Lo mismo puede derivarse de algunas posiciones psicológicas, por ejemplo, a partir del psicoanálisis con la concepción de Carl Rogers: el mandato de dejar a los niños en su libre des-

envolvimiento, (una consigna que se presenta demasiado sintéticamente y que no pretende presentar integralmente la posición del autor, pero que es de utilidad para la argumentación que despliega este trabajo). Presencia de una psicología que sobrepasa su propio campo y fundamenta un deber ser para la escuela. De la misma manera, hay manifestaciones de este razonamiento a partir de una gran variedad de concepciones filosóficas o psicológicas. La escuela nueva nace de una consideración de la Psicología Infantil. Descubierta la especificidad de ésta, deriva aplicaciones a la educación: la escuela debe respetar el desarrollo del niño, sus intereses, sus motivaciones.

Consecuencia de esta forma de razonar es la ausencia de lo que denominamos anteriormente el corpus propiamente explicativo de la teoría. Es decir, el conjunto de hipótesis interrelacionadas con sus nexos lógicos inferenciales que emergen de contextos de formulación de los problemas y sus métodos de justificación desde una perspectiva pedagógica para tratar de comprender o explicar las relaciones entre los elementos que conforman y estructuran el conjunto de hechos educativos que se pretende transformar. Entonces, al faltar el corpus teórico, explicativo/comprendido, todas estas filosofías o tomas de posición de otros campos, terminan convirtiéndose en un supuesto dado por válido, como un axioma, con todas las influencias que un marco normativo ejerce sobre el corpus explicativo de las teorías, que se pretende aplicar a la escuela.

En un texto de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1994) bastante difundido en la educación escolar, se representa claramente este formato. En el Capítulo II, Pérez Gómez describe teorías

del aprendizaje, entre ellas la Teoría Psicogenética, y en el Capítulo III sintetiza que dados los aportes de la Psicología Genética, entonces “la escuela debe” y plantea una serie de “mandamientos” escolares:

“En síntesis, y como hemos visto en el Capítulo II, las derivaciones pedagógicas más importantes que se alimentan en los planteamientos piagetianos son las siguientes:

- La educación debe centrarse en el niño/a. (...)
- El principio operativo más importante en la práctica educativa es primar la actividad. El niño/a debe descubrir el mundo a través de su actuación directa sobre él. La educación debe preparar su escenario de actuación. (...)
- La educación debe orientarse a los procesos autónomos y espontáneos de desarrollo y aprendizaje. (...)
- La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades formales, operativas y no en la transmisión de contenidos. (...)
- (...) este principio implica fomentar tanto el conflicto cognitivo y el contraste de pareceres como la elaboración compartida, el trabajo en grupo y la cooperación entre iguales. (...). (p.64)

Este esquema intelectual es el que fundamenta la concepción de una pedagogía normativista



o teoría de la acción que no busca la comprensión de los fenómenos sobre los que quiere actuar sino que intenta operar directamente como si las condiciones que requiere la aplicación de las teorías utilizadas para prescribir una acción fueran las mismas que aquellas que configuran la escuela.

Del mismo modo, la política educativa ha sido prescriptivista o ha planteado siempre los “deber ser”, en parte, por la función propia de la política de ser un producto e instrumento del gobierno del sistema educativo, y de la posición de los docentes dentro de ese sistema, especialmente cuando tienen asignada la responsabilidad de la ejecución de las decisiones políticas que se toman en la cúspide de la pirámide de la organización del sistema escolar. Entonces, los currículum que se definen también como prescripción curricular, establecen lo que se debe enseñar y muchas de las cosas que se deben hacer. Los currículum también plantean en sus fundamentos teorías que proceden de distintas disciplinas, como si bastara considerarlas como fundamento del currículum para llevarlas a la práctica. Y aparece también un conjunto de deberes que los docentes deben cumplir, como si las prácticas institucionales, las restricciones objetivas que predominan en la escuela, el tipo de relaciones entre los elementos del sistema educativo, permitieran la aplicación de cualquier conclusión teórica independientemente del contexto histórico o de diferentes elementos que la pueden obstaculizar. Por otra parte, no hay conciencia de esa obstaculización porque, en el fondo, también se parte del supuesto de que la práctica del docente es causada por el propio docente y no resultado, al mismo tiempo, de la relación del propio docente con las restricciones institu-

cionales que influyen en esa práctica (Narvaja, 2017).

Dentro del conjunto de deberes de los docentes, prescritos en el currículum, figuran, por ejemplo, entre otros:

“(…) la dimensión normativa del diseño curricular tiene valor de compromiso como lugar en donde se prescribe lo que hay que enseñar y cómo hay que hacerlo para garantizar los propósitos del ciclo y, por lo tanto, es el lugar al que debe volverse para controlar, garantizar, evaluar si se está cumpliendo y para realizar los ajustes necesarios para optimizar su implementación.” (p.18)

“(…) es preciso que los/las docentes de cada institución, como comunidad de trabajo, definan un proyecto educativo. El foco del mismo debe estar puesto en el análisis que la institución hace de sus problemáticas y de su contexto para la elaboración de propuestas de contextualización y especificación curricular que, expresando las prescripciones de los diseños y propuestas curriculares provinciales, responden a las particularidades y necesidades de sus alumnos/as y sus comunidades. Tal proyecto debería contemplar mecanismos que permitan el desarrollo de autoevaluación institucional para monitorear y revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.” (p.33-34)

“La continuidad (...) es una carac-

terística que debe reinstalarse en la organización de la enseñanza. (...) Se necesita que el/la docente prevea secuencias, es decir, series de propuestas referidas a un mismo núcleo temático, de cierta extensión - ni indefinidas ni efímeras - que den a los niños/as la posibilidad de instalarse en los contenidos, de acercarse a ellos desde distintas miradas, (...) aún aquellos que intermitentemente faltan a la escuela tienen la posibilidad de algún encuentro con el contenido desarrollado (...). El docente está a cargo de una primera secuenciación que produce progresos a lo largo de un año." (p. 18)

"La organización de la tarea didáctica debe consolidar en la acción cotidiana la formación de niños/as (...)" (p.21)

"El/Ella prevé y acuerda con los niños/as, sostiene, interrumpe y retoma los temas, garantiza inicios claros y cierres explícitos de cada uno, en los tiempos previstos -ni efímeros ni interminables-" (p. 28)

"Un aspecto central de la organización interna de cada institución fue desde siempre la distribución de la carga horaria entre las diversas áreas curriculares (...). Todas las áreas requieren de un tiempo mínimo indispensable para el desarrollo de la amplia gama de contenidos que aquí se proponen. El/la docente prevé - a partir de acuerdos institucionales claros - la distribución del

horario semanal y, aún con flexibilidad y ajustándose a ciertas situaciones que pueden presentarse en el aula y la escuela, cumple dicho horario en beneficio del desarrollo de los contenidos y para asegurar a los niños/as la participación en las situaciones de enseñanza." (p. 28)

"Estos logros progresivos se producen en la escuela, no son espontáneos; requieren que, en cada año, el/la docente determine secuencias y rutinas: prever el trabajo en grupo, desarrollar contenidos en días prefijados de la semana, llevar agenda sobre previsiones individuales y grupales, días de entrega de trabajo, evaluaciones, lecciones orales, etcétera; analizar entre todos si se pudo realizar lo previsto, qué otros trabajos o contenidos se incluyeron, por qué 'no alcanzó el tiempo' para cierta actividad." (p. 35)

"Para acompañar este proceso, los alumnos/as cuentan con las devoluciones de los maestros/as. La devolución acerca de cómo se está transitando la escolaridad es siempre un momento más de enseñanza: el trabajo sobre el boletín de calificaciones, sobre los trabajos y pruebas escritas, sobre la organización de los cuadernos y carpetas; las entrevistas individuales, las rondas de autoevaluación, por ejemplo, contribuyen -entre otras propuestas- a que los alumnos/as construyan una idea acerca de su

propio proceso de aprendizaje.” (p. 35)

El marco teórico presentado en la primera parte de este trabajo acerca de una teoría, nos puede mostrar los puntos de falla que consisten en hacer una traslación directa desde un marco teórico hasta un contexto de aplicación que no corresponde o no coincide con los fenómenos que sirven de base a la teoría. Es extender el alcance de la teoría a un conjunto de fenómenos o hechos que no están abarcados por ella. De esta manera permanecen no indagadas las relaciones que concurren a configurar el objeto sobre el que se pretende actuar. Es decir, se lo supone conocido, y se supone también que el conocimiento teórico de otro campo epistemológico permite operar eficazmente sobre él.

Entonces, al suponer la validez de una teoría explicativa, se supone, al mismo tiempo, que su derivación prescriptiva al ámbito escolar es correcta. Es decir, implícitamente se acepta que las relaciones objetivas escolares no juegan ningún rol en la aplicación de la teoría “importada”.

También se acepta, de modo no reflexivo, que la realidad que es la base empírica de la teoría, su contexto de descubrimiento y de justificación, guarda relaciones de isomorfismo u homología con lo que pasaría a ocupar el lugar de contexto de aplicación, es decir, las relaciones escolares.

### **Un ejemplo. La Teoría Psicogenética**

En Argentina, a partir del regreso de la democracia en 1983 se formuló un conjunto de políticas educativas, muchas de ellas de impacto en los diseños curriculares, basadas en la Teoría Psicogenética que pueden considerarse como

un intento de aplicación del esquema de Pérez Gómez al ámbito de la escuela y se constituyen en un caso concreto de pedagogía normativa, objeto de este trabajo (si Piaget dijo esto, y esto suponemos que es verdad, entonces lo podemos aplicar sin problemas a la escuela). Sin embargo, hay un consenso bastante extendido en relación con el pobre impacto que tal aplicación produjo efectivamente en las prácticas docentes e institucionales. Para tratar de comprender las razones de esta situación desde el punto de vista epistemológico (existen otras que no abordaremos aquí), es necesario plantear el problema referido a las cuestiones de isomorfismo entre los contextos de descubrimiento y de justificación de la teoría, por un lado, y el contexto de aplicación por otro.

¿Cuál es el contexto teórico del descubrimiento de la teoría de Piaget? ¿Cuáles eran sus problemas de investigación? ¿Cuál fue su método experimental para justificar las hipótesis que él construía? Esos dos ámbitos, la biología, como ámbito, comunidad científica a partir de la cual plantea sus problemas, y los procesos metodológicos de justificación que utiliza: ¿tienen elementos estructurales comunes con la educación escolar entendida como contexto de aplicación? ¿Es posible sostener que esa base empírica de la teoría de Piaget alcanza para justificar su aplicación en un ámbito que no es el de su descubrimiento ni de su justificación?

El contexto de planteamiento de los problemas de investigación que Jean Piaget ha desarrollado a lo largo de su obra plantea“(…) como objeto discutir los problemas de la inteligencia y del conocimiento en general (en particular el conocimiento lógico-matemático) a la luz de la biología contemporánea”(Piaget, 1969, p. 1). Él

mismo se definió como “un viejo zoólogo, hostil a la lógica y a las matemáticas [que] se ha transformado en un psicólogo de las operaciones lógicas creyendo permanecer fiel a su pasado biológico (...).” (Piaget, 1959: 910, tomado de: Bideaud, Houdé y Pedinielli, 1995). (Si bien reconocemos con Bideaud y colaboradores (1995) que la teoría piagetiana descansa sobre tres anclajes: el biológico, el epistemológico y el lógico matemático, nos centraremos sólo sobre el primero a los efectos del presente trabajo, en la certeza de que los otros dos anclajes nos permiten arribar a las mismas conclusiones.)

“Yo me interesaba por los problemas del conocimiento en tanto pueden ser abordados científicamente por un biólogo. Para encontrar un puente entre la biología y la teoría del conocimiento era necesario estudiar el desarrollo mental, el desarrollo de la inteligencia, la génesis de las nociones...” (Bringuier, 1985, p. 25).

“Al estudio de esas transformaciones del conocimiento, al ajustamiento progresivo del saber, es a lo que yo llamo epistemología genética, y es la única perspectiva posible para un biólogo, en todo caso, es lo que yo creo.” (Bringuier, op cit., p. 25).

Y la perspectiva teórica que da marco y sentido a la formulación de sus problemas apunta a:

“(...) Comprender la manera en que se plantea el problema biológico de los conocimientos (...).” (p.5)

“La psicología del desarrollo, por el contrario, nos ha proporcionado un cuadro completamente diferente de la formación de los conocimientos y de la inteligencia, el cual conduce a plantearse problemas mucho más emparentados con las grandes cuestiones biológicas que actualmente discuten los embriólogos y los especialistas de la herencia o de la variación, y todo esto porque no hay conocimiento que no traiga consigo una organización.” (p.4)

“Así pues, el problema central del que se ocupará esta obra, es el de las relaciones entre las regulaciones cognoscitivas y las regulaciones orgánicas en todos los niveles.” (p.13)

“La vida es esencialmente autorregulación, la explicación de los mecanismos evolutivos, largo tiempo encerrada en la disyuntiva sin solución del lamarckismo y del neodarwinismo clásico parece encontrar su camino en la dirección de una tercera posición que es cibernética y se orienta efectivamente hacia la teoría de la autorregulación.” (p.25-26)

A partir del planteo del problema general se desarrollaron dos líneas de trabajo investigativo: 1) el análisis sistemático de las diferentes nociones o normas lógicas y de los ámbitos donde se desarrollan: clase, número, velocidad, tiempo, espacio, entre otras, y 2) la elaboración de modelos formales que explican esas invariantes. (Bideaud, Houdé y Pedinielli, 1995).

Desde el punto de vista metodológico, a Piaget (1969) le interesa comprender cómo a partir de un cierto nivel de desarrollo, el ser humano construye estructuras operatorias superiores. Así, trabajó en entrevistas individuales, sobre todo de tipo cualitativas y por controles estadísticos, incluso mediante un método "longitudinal", siguiendo a los mismos niños a intervalos repetidos, lo que le ha permitido mostrar la coherencia de estas respuestas en el interior de un estadio, describiendo las operaciones subyacentes al sistema de respuesta propio de dicho estadio.

En la entrevista con el niño, a partir de distintas situaciones problema y a través del método (clínico) de entrevista, obtuvo nociones de conservación como índices psicológicos del completamiento de una estructura operatoria. Su método fue revelador, ya que le permitió verificar en el curso de conversaciones dirigidas las respuestas significativas de los niños. El material y el problema planteado tenían en cada investigación una función primordial, pues a través de sus modificaciones le permitió establecer una relación de comprensión con el niño.

La prueba de conservación de la sustancia es un claro ejemplo de su metodología: el experimentador presenta al niño una bolita de masa para modelar y le pide que haga otra idéntica. El niño debe aceptar esta identidad (es la misma cantidad de masa). Una de las bolitas se deja sin cambios, como referente, la otra es transformada, alargándola en forma de salchicha o aplastándola. El experimentador pregunta en cada caso si sigue habiendo en la bolita transformada la misma cantidad de masa que en la primera. A partir de una colección de respuestas a este y otros problemas, Piaget cons-

truye hipótesis, entre otras, referidas a las etapas o estadios de desarrollo. (Bideaud, Houdé, Pedinielli, 1995).

Las condiciones de trabajo a partir de las cuales Piaget generó y puso a prueba sus hipótesis, evidentemente diferentes a las que imperan en el contexto escolar, pueden ser un elemento, entre otros, que constituye la razón por la cual sea tan difícil, si no imposible, predicar de la escuela su 'constructivismo'. ¿Es posible una escuela constructivista cuando el tiempo está regulado desde la organización? ¿Existen condiciones de posibilidad que permitan tener una escuela basada en los intereses de los alumnos y en su operación sobre la realidad cuando se prescribe un curriculum basado en la transmisión de gran cantidad de información? ¿Los conocimientos resultantes de la operación de los niños sobre los objetos que el investigador ponía a su disposición son equivalentes a los que forman parte de la prescripción curricular? En este caso, ¿qué elementos del espacio escolar están ausentes de este tipo de experiencias?

Los elementos del espacio escolar ausentes en los procesos de justificación de hipótesis en la conformación de la teoría psicogenética son, entre otros,:

- La transmisión de los contenidos que deben ser aprendidos por el niño;
- el programa de la materia que influye significativamente en el tiempo que puede ser dedicado a la resolución de un problema;
- la cantidad de niños con los que el docente trabaja es radicalmente superior al niño individual, a partir de cuya intervención se construyeron las hipótesis;
- el mobiliario escolar, que reduce las capaci-

dades de operación de los niños (por ejemplo, intercambiar ideas con otros o trabajar en grupo). "Baste decir que los niños no se desarrollan social o moralmente trabajando solos frente a sus pupitres y haciendo los ejercicios que les dan" (Kamii, 1996).

- la evaluación final que pondera el grado de corrección de los conceptos incorporados por el niño;

- los conceptos no-naturales que transmite el docente, que no pueden darse al aprendizaje y reconstrucción espontánea de los alumnos y son prescritos en el curriculum, no comparten la misma naturaleza de los utilizados en la investigación, a partir de la cual el investigador se orienta a comprender la génesis psicológico-epistémica de los mismos;

- La obligación que tienen los alumnos de adecuarse a los requerimientos de la institución en el ámbito escolar no se observa en los procesos experimentales en los cuales las situaciones problemáticas, los tiempos y las interpretaciones se centran en el niño.

- La metodología no resulta coherente, consistente o isomorfa con las relaciones que se dan en el aula, y la relación que el aula mediatiza con la realidad.

De esta manera, podemos preguntarnos cómo es posible que pensemos que cualquier teoría puede funcionar cuando las relaciones entre los elementos que configuran el ámbito de aplicación de la misma son totalmente distintas a las que ella estudia y explica.

Se pide prestado a las otras teorías lo que ellas explican, pero sin considerar que ellas no explican los fenómenos escolares. Si la sociología de la educación explica la relación entre procesos

escolares y los mecanismos de reproducción social, por ejemplo, si la psicogénesis explica el surgimiento de las operaciones formales a partir de los mecanismos de adaptación del hombre a su ambiente, etc. ¿Dónde está la perspectiva propiamente pedagógica? Es decir, la reflexión científica sobre la educación escolar (que es lo que se pretende transformar), la búsqueda de explicación de los fenómenos propiamente escolares...?

La teoría de Piaget fue utilizada para revivir, con base científica, los principios de la escuela activa. De ahí que sus derivadores al ámbito escolar hayan puesto el acento en la oposición con la enseñanza tradicional y en el método educativo. Y partieron del mismo supuesto heredado de la ilustración a partir del cual se fundaron los sistemas escolares: la emancipación del hombre por la razón. Por ello su punto de divergencia termina siendo metodológico, ya que consideraron que no se logra esa emancipación por la obediencia al maestro (Parrat-Dayan y Tryphon, 1998). Sin embargo la derivación del niño epistémico al niño psicológico pudo realizarse, pues la psicología del niño fue el campo de trabajo del epistemólogo (Gillieron, 1979). Fracasó el pasaje del niño psicológico al alumno, como ya había sucedido con la escuela nueva.

### **A modo de conclusión**

- Las teorías producidas en campos epistemológicos que se refieren a la educación desde su propia perspectiva para resolver sus propios problemas construyen sus hipótesis, las relaciones entre ellas y sus procedimientos de justificación a partir de una base empírica cuyas características no siempre son isomórficas con las de la realidad escolar y se convierten en supuestos

no reflexionados de una pedagogía normativa.

- Así, no toda teoría resulta pertinente para aplicar al sistema escolar. Las condiciones objetivas y subjetivas que resultan de las relaciones del campo escolar obstaculizan preceptos que implican un cambio del "orden" instituido.

- Es necesario comprender las relaciones que configuran ese orden para operar sobre las condiciones de posibilidad de las prácticas docentes e institucionales lo cual requiere la construcción de una teoría de la educación escolar.

- El curriculum, prescriptivo por definición, plantea como posibles y necesarias un conjunto de prácticas que no corresponden con las tomas de posición teóricas y no pueden tampoco ser ejecutadas.

### 3

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachelard, Gastón. (2001). El compromiso racionalista. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- Bideaud, Jacqueline, Houdé, Oliver y Pedinielli, Jean-Claude (1995). El hombre en desarrollo. Buenos Aires, Ed. Docencia.

- Bourdieu, Pierre. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- Bourdieu, Pierre. (1992). Rêponses. París, Seuil.

- Bringuier, Jean-Claude (1985). Conversaciones con Piaget. Barcelona, Gedisa.

- Dirección General de Cultura y Educación, (2007) .Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del sistema educativo. La Plata, DGCyE.

- Dirección General de Cultura y Educación, (2008). Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volumen 1. (1a ed). La Plata, DGCyE.

- Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1er año ESB. La Plata, DGCyE.

- Gillieron, Christiane. (1979) De la epistemología piagetiana a una psicología del niño en edad preescolar. En: Anuario de Psicología, Num 21 (2).

- Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. (1994) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.

- Gómez, Ricardo. (2014). Neoliberalismo, fin de la historia y después. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Punto de Encuentro.

Kamii, Constance. (1996). La teoría de Piaget y la enseñanza de la aritmética. En: Perspectivas, Vol. XXVI, nro. 1, marzo 1996.

- Klimovsky, Gregorio. (1971). Estructura y validez de las teorías científicas. En: Gaeta, R. y Robles, N. (Eds.) (1990). Nociones de epistemología. Buenos Aires, Eudeba.

- Koyré, Alexandre. (1991). Estudios de historia del pensamiento científico. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

- Lamnek, Siegfried. (1988). Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. München, Psychologie Verlags Union.

- Martínez, Ana Teresa. (2007). Pierre Bourdieu. Buenos Aires, Manantial.

- Nagel, Ernest. (1991). La estructura de la ciencia. Barcelona, Paidós.

- Narvaja, Pablo. (2014). Herramientas epistemológicas para la comprensión de la pedagogía escolar, Presentación en el 9 Encuentro de Cátedras de Pedagogía. Universidad Nacional de Córdoba.
- Narvaja, Pablo. (2017). La zoncera del individuo. En: <https://youtu.be/FMdl1usYyKM>
- Nassif, R.; Rama, G.W. y Tedesco, J.C. (1984). El sistema educativo en América Latina. Buenos Aires, Kapelusz.
- Parrat-Dayan, Sivia y Tryphon, Anastasia (1998). Introducción. En: Piaget, Jean (1998). De la pédagogie. Paris, Éditions Dile Jacob.
- Ortiz, Gustavo (2008). Conocimiento. En: Biagini, Hugo y Roig, Arturo Andrés (eds.): Diccionario del pensamiento alternativo. Buenos Aires, Biblos-UNLa.
- Piaget, Jean (1970). La explicación en psicología y el paralelismo psicofisiológico. Buenos Aires, Paidós.
- Piaget, Jean. (2000). Biología y Conocimiento. México, Siglo XXI editores.
- Piaget, J., Inhelder, B. (2015). Psicología del niño. Madrid, Ediciones Morata, S.L.
- Reber, Arthur (1993). Implicit learning and tacit knowledge. An essay on the cognitive unconscious. New York-Oxford, Oxford University Press.
- Samaja, Juan. (1994). Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires, Eudeba.