

Educación Agenda Educativa

Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.)  
**La narrativa en la enseñanza,  
el aprendizaje y la investigación**

Amorrortu editores



# **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**

Hunter McEwan y Kieran Egan

*compiladores*

Amorrortu editores

Colección *Agenda educativa*  
Directora: Edith Litwin

*Narrative in Teaching, Learning, and Research*, Hunter McEwan y Kieran Egan, compiladores

© Teachers College Press, Columbia University, 1995  
Traducción, Ofelia Castillo

Única edición en castellano autorizada por *Teachers College Press, Columbia University*, Nueva York, y debidamente protegida en todos los países. Queda hecho el depósito que previene la ley n° 11.723. © Todos los derechos de la edición en castellano reservados por Amorrortu editores S. A., Paraguay 1225, 7° piso, Buenos Aires.

La reproducción total o parcial de este libro en forma idéntica o modificada por cualquier medio mecánico o electrónico, incluyendo fotocopia, grabación o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

Industria argentina. Made in Argentina

ISBN 950-518-802-1  
ISBN 0-8077-3399-7, Nueva York, edición original

Impreso en los Talleres Gráficos Color Efe, Paso 192, Avellaneda, provincia de Buenos Aires, en mayo de 1998.

## Índice general

9 Introducción, *Hunter McEwan y Kieran Egan*

### **23 Primera parte. El lugar de la narrativa en la enseñanza**

- 25 1. Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza, *Philip W. Jackson*
- 52 2. La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos, *Sigrun Gudmundsdottir*
- 72 3. Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio, *Carol S. Whiterell, con Hoan Tan Tran y John Othus*
- 86 4. Razón y relato en la buena práctica docente, *Shirley Pendlebury*

### **109 Segunda parte. Los roles de la narrativa en la enseñanza**

- 111 5. Radicalizar la niñez: entendimiento multívoco, *Brian Sutton-Smith*
- 139 6. Buscando a la Urraca. Otra voz en el aula, *Vivian Gussin Paley*
- 150 7. El papel de la narrativa en la discusión interpretativa, *Sophie Haroutunian-Gordon*
- 169 8. Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias, *Kieran Egan*

### **181 Tercera parte. Narrativa en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje**

- 183 9. Trabajando con narrativas biográficas, *Michael Huberman*
- 236 10. Las narrativas en el estudio de la docencia, *Hunter McEwan*
- 260 11. Contar cuentos, *Ivor Goodson y Rob Walker*
- 274 12. Historias de la enseñanza como tragedia y novela. Cuando la experiencia se convierte en texto, *Robert J. Graham*
- 295 13. La racionalidad narrativa en la investigación educativa, *Nancy Zeller*
- 315 Sobre los colaboradores

## 2. La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos

*Sigrun Gudmundsdottir*

El interés por la narrativa como vía de conocimiento es una característica distintiva de la investigación en numerosas disciplinas: crítica literaria, semiótica, filosofía, antropología, lingüística, psicología cognitiva -e historia. Aunque parcial, esta lista nos da una idea del amplio interés que existe por la narrativa, especialmente en ciertas disciplinas que la comunidad educativa tradicionalmente frecuenta para informar su propia investigación. Y al mismo tiempo se advierte también un incipiente sentido de la importancia de la narrativa como medio para informar la investigación y la práctica de la educación. Pero ¿cómo debe interpretar el investigador educativo esas diversas definiciones y aproximaciones de la narrativa? Me gustaría revisar algunos de esos trabajos con el objetivo de contribuir a la comprensión de las diversas maneras en que los maestros *presentan* el conocimiento. En resumen, deseo explorar la cuestión de la naturaleza del saber pedagógico sobre los contenidos en su relación con las formas narrativas de conocimiento.

### Definiciones de narrativa

Las palabras «narrativa», «narración» y «narrar» tienen todas raíz latina, lo que indica una estrecha vinculación con el conocimiento y con la práctica profesional (Whyte, 1981). Los actuales usos y definiciones de la palabra «narrativa» conservan vestigios de sus raíces latinas. Independientemente de la disciplina o de la tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. En lenguaje cotidiano, los términos «historia» y «narrativa» son sinónimos: relatos de actos que por lo general involucran a seres humanos o animales humanizados. Una historia tiene personajes; tiene comienzo, medio y fin; y se unifica por medio de una serie de eventos organizados. El conjunto se denomina trama o argumento. Fry (1984), por ejemplo, considera que la forma de las historias representa un conjunto de modelos relacionales por medio de los cuales lo que de otra manera sería sólo una serie de acontecimientos vinculados mecánicamente entre sí, ahora presenta una conexión sustancial y moral. Otros especialistas han elaborado diversas definiciones para informar conceptos afines, tales como «discurso» e «indagación». Los diferentes enfoques pueden agruparse en dos tradiciones separadas.

Los teóricos literarios estructuralistas establecen una clara distinción entre narrativa, historia y discurso (Culler, 1975). Una narrativa tiene dos partes: la historia y el discurso (Chatman, 1978). La historia incluye los acontecimientos, los personajes y los escenarios que constituyen el contenido de una narrativa. El discurso es el relato, expresión, presentación o narración de la historia. El discurso puede ser oral, escrito o representado dramáticamente; también puede ser película cinematográfica, mimo o danza. El producto

final es una narrativa, un texto organizado (Chatman, 1981). Desde este punto de vista se considera que una historia tiene bien delimitados el comienzo, el medio y las fases finales (Scholes, 1981; Whyte, 1981). Whyte (1981) considera que las narrativas incorporan un punto de vista que impone «cierto número de exclusiones y de condiciones restrictivas» (pág. 3). Por otra parte, Scholes (1981) se concentra en los aspectos estructurales y comunicativos de las narrativas, y sostiene que una narrativa es «un texto que se refiere, o parece referirse, a cierta serie de acontecimientos que se producen fuera de él mismo» (pág. 205).

Otros autores establecen una distinción mucho más vaga entre historia y narrativa. En este caso la distinción es más flexible y, en consecuencia, más útil para los investigadores de las ciencias sociales -que desean aplicarla al análisis de una vasta gama de fenómenos sociales. Herrenstein-Smith (1981), por ejemplo, considera que la definición estructural de la narrativa es demasiado limitante. Nos aconseja utilizarla «fructíferamente» en el análisis «del lenguaje, el comportamiento y la cultura». Propone entonces otra definición, que se basa en la idea de que la narrativa es algo más que una mera característica estructural de los textos. Es más bien algo que está intrínsecamente incorporado al accionar humano (pág. 227). De acuerdo con este punto de vista, la narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de «contarle a alguien que ha sucedido algo» (pág. 228). Así, el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa (véase también el capítulo de Shirley Pendlebury en este volumen).

Esta manera de definir la historia y la narrativa ha sido adoptada por muchos investigadores y críticos de la educación que quieren estudiar la narrativa dentro de sus contextos social y educativo (Ben-Peretz, 1990; Carter, 1992; Connelly y Clandinin, 1988; Elbaz, 1983, 1990, 1991). Las narrativas han encontrado aplicación práctica en dos áreas del campo de la educación, ambas vinculadas con la acción «contarle a alguien que ha sucedido algo». La primera área es la enseñanza de los contenidos (véase el trabajo de Jackson en este volumen). La narrativa parece ser una elección obvia como estructura organizativa. Muchos maestros talentosos, entre ellos Leimar (1974), Marshall (1963), Paley (1990) y Warner (1963), han explicado cómo usan las historias para captar la atención de sus alumnos. Algunos filósofos de la educación, como Egan (1988), han recomendado a los maestros que utilicen la narrativa como un medio para estructurar el currículum. El modelo alternativo de Egan organiza el currículum sobre la base de opuestos binarios, que representan «las principales líneas estructurales a lo largo de las cuales avanza una historia» (pág. 27). Un estudio realizado por maestros con gran experiencia demostró que los maestros usan intuitivamente narrativas para poner orden en lo que consideran un currículum desmembrado (Gudmundsdottir, 1991). La estructura narrativa es también lo que los maestros noveles utilizan cuando tratan de explicar el currículum a sus alumnos y de explicárselo a ellos mismos (Carter, 1991; Gudmundsdottir, 1990x). La estructura narrativa caracteriza además las maneras en que los maestros experimentados organizan lo que saben acerca de la enseñanza. «Hanna», una maestra jubilada, comunica su importante conocimiento profesional por medio de relatos de hechos pasados y de personas que conoció hace décadas; y (quizás) gracias a la forma narrativa, recuerda todavía vívidamente los detalles (Ben-Peretz, 1990). Cuando Hanna y sus colegas, jóvenes y viejos, tienen que transformar «el saber en decir->» (Whyte, 1981), eligen naturalmente la narrativa.

La segunda área dentro de la educación donde las narrativas han encontrado aplicación útil es la investigación educativa. Elbaz (1990) identifica el relato como uno de los principales temas en la investigación sobre la enseñanza. Observa esta autora que «el

relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros tiene sentido» (Elbaz, 1990, pág. 31). Elbaz se refiere a tres tipos de narrativas: la narrativa en el currículum, la narrativa en la vida de los maestros y la narrativa de los investigadores acerca de las otras dos. Elbaz reconoce que las narrativas se instalan hoy firme y rápidamente en la investigación educativa. Cada vez más la narrativa representa el objeto de los intereses del investigador, su método de indagación y la forma que elige para estructurar sus propios escritos, como en el estudio de casos y la etnografía (véase el capítulo 13, de Zeller, en este volumen).

Clandinin y Connelly (1990) llaman a su trabajo, y a otras investigaciones afines, «relatos de experiencia y de indagación narrativa», es decir, cuentan historias de docentes y dirigen indagaciones narrativas. Para ellos la narrativa significa «tanto el fenómeno como el método» (Clandinin y Connelly, 1990, pág. 2). Es evidente que muchos buenos investigadores de la enseñanza utilizan narrativas tanto en el proceso de indagación como en los informes de los resultados de la investigación. Como Spence (1984) señaló, «es indudable que un relato bien construido posee una especie de verdad narrativa real e inmediata» (pág. 21). Las narrativas de los investigadores que se han ocupado de maestros, estudiantes de magisterio individuales o pequeños grupos de unos u otros muestran que la narrativa parece ser una mediación natural entre cierto estudiante y el maestro en determinada clase y entre los estudiantes y los maestros en todas las escuelas en el mundo occidental. Las historias de los «Lads» (Willis, 1977), «Sarah» (Elbaz, 1983), «Bruce» (Clandinin y Connelly, 1986), «Stephanie» (Clandinin, 1986), «Colleen» (Grossman, 1987), «Nancy» (Gudmundsdottir, 1988, 1991) y «Benny» (Erwanger, 1973) son bien recibidas también en Escandinavia.

Una de las razones por las que estos relatos son aceptados en Europa es porque hay algo básicamente humano en las narrativas. Whyte (1981) señala que el estudio de las narrativas implica «la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura y posiblemente hasta sobre la naturaleza de la humanidad» (pág. 1). Los relatos, al igual que la cultura y el lenguaje, han sido constantes compañeros de viaje de los seres humanos, siempre y en todas partes. Por ejemplo, podemos advertirlo en los dibujos rupestres de Francia y España. Esos dibujos pueden leerse como narrativas que describen un hecho de caza, y al contemplar estas vívidas e impresionantes pinturas podemos atisbar la cultura y los valores de las personas que las realizaron. Hoy en día diferentes culturas mantienen su acervo de narrativas para comunicarse y conservar sentidos compartidos. Participar de una cultura equivale a conocer y usar una amplia gama de sentidos, acumulados y compartidos. Sin embargo, esos sentidos compartidos no son estáticos sino que están en constante revisión. La idea de los sentidos compartidos subyace en la tesis de Bruner (1986) cuando afirma que nosotros, como individuos, sólo expresamos «una variante de las formas canónicas de la cultura» (pág. 15). Sus palabras encontraron eco en MacIntyre (1985), quien va aun más lejos y afirma que si a los niños se les priva de los relatos, «se los convierte en tartamudos, en personas vacilantes, tanto en sus palabras como en sus actos» (pág. 216).

## **El saber pedagógico sobre los contenidos: una modalidad narrativa del saber**

Desde que Lee Shulman (1987) introdujo el concepto de *saber pedagógico sobre dos contenidos*, numerosos investigadores y maestros han reconocido que este concepto representa un elemento importante en la base de conocimientos de los maestros. El concepto designa las modalidades bajo las cuales los maestros conocen y comprenden su

materia, que son «específicas de los maestros y de la enseñanza» (Shulman, 1987). Intuitivamente se entiende que los maestros experimentados deben de tener sobre su materia un saber diferente del que tienen los que no se dedican a la docencia. Además, este concepto y el modelo que Shulman (1987) elaboró describen a la enseñanza como una actividad interpretativa y reflexiva, una actividad en la que los maestros dan vida al currículum y a los textos que enseñan con sus valores y sentido (Gudmundsdottir, 1990a). Esta imagen de la enseñanza como una preocupación narrativa se esclarece en la obra de Ben-Peretz (1990), Carter (1992), Connelly y Clandinin (1988), Doyle (1992), Egan (1988), Elbaz (1991) y Jackson (1986), y también gracias a los colaboradores de este volumen.

Aunque el concepto de Shulman haya capturado la imaginación de muchos maestros e investigadores, el concepto y el saber que quiere designar sigue siendo difuso. Los investigadores han descrito el desarrollo de esta modalidad de saber en docentes noveles (Carter, 1991; Grossman, 1987; Grossman y Gudmundsdottir, 1987; Gudmundsdottir 1990b; Reynolds, 1987, y Wineburg, 1987); y la investigación sobre los maestros experimentados demuestra que este grupo de docentes sabe su materia de un modo diferente que sus colegas con menos experiencia (Grant, 1988; Gudmundsdottir, 1988; Hashweh, 1987; Leinhardt y Smith, 1985). Su saber es práctico, se ha desarrollado a lo largo de los años con la «sabiduría de la práctica» (Shulman, 1987): Se caracteriza por sus cualidades narrativas.

La idea que está implícita en la expresión «saber pedagógico sobre los contenidos» es que el docente ha transformado su saber sobre los contenidos en algo diferente de lo que era, en algo que tiene aplicación práctica en la enseñanza. Las posteriores discusiones acerca del concepto se concentraron en este saber transformado sobre los contenidos. Wilson, Shulman y Richert (1987) describieron algunas de las fases iniciales de esta transformación. Uno de sus informantes, Frank, estudiante de la carrera de profesorado, se dio cuenta de que el enfoque de las materias que él había aprendido mientras estudiaba en los primeros años de la universidad no se prestaba para su actividad docente en la escuela secundaria. Frank pensó que, si él iba a enseñar su materia correcta y eficazmente, tendría que «manejar 150 enfoques diferentes de la biología». Frank no se queja de no saber suficiente biología, pero ha descubierto que la forma en que él sabe biología no es apropiada para enseñar la materia en el nivel secundario.

Grossman, Wilson y Shulman (1989) describieron los elementos que componen el saber sobre los contenidos y que lo hacen más pedagógico. Identifican básicamente dos componentes que facilitan este proceso, proceso al que Dewey se refiere como «psicologización» de los temas. En primer lugar, los autores describen «las dimensiones pedagógicas de los temas». Estas dimensiones se superponen y se integran parcialmente. La primera de ellas es «el saber sobre los contenidos a enseñar», que se define como «la sustancia misma de la disciplina: información fáctica, principios organizadores, conceptos centrales» (pág. 27). Hacen notar estos investigadores que los estudiantes de profesorado que se han especializado en un área muy reducida suelen encontrarse con que no tienen un saber sobre los contenidos adecuado para la enseñanza. La segunda es «el saber sustancial para enseñar». Esta manera de saber la materia se refiere a lo que Schwab (1978) llama «la estructura sustantiva de la disciplina». Se trata en este caso de los marcos teóricos que combinan, organizan y confieren sentido al saber dentro de cada disciplina. La tercera dimensión es «el saber sintáctico para enseñar». Y también en este caso los autores se apoyan en las potentes ideas de Schwab. Esta manera de saber la disciplina describe las estructuras que guían la investigación en una disciplina. Es fundamental para la manera en que posteriormente el saber sobre el contenido se desarrolla y se transforma pedagógicamente.

En segundo lugar, Grossman y sus colegas (1989) presentan un componente que lla-

man «las creencias acerca de la materia». Afirman estos autores que las creencias de los investigadores acerca de la materia, combinadas con sus creencias acerca de los estudiantes, las instituciones docentes, el aprendizaje y la índole de la enseñanza, «afectan fuertemente su enseñanza» (pág. 31). Se han identificado dos tipos de creencias. Uno se refiere a la materia misma y a las prioridades que los profesores asignan a los asuntos. El segundo tipo de creencia se vincula con la orientación de los profesores hacia la materia. Estas creencias, llamadas también valores (Gudmundsdottir, 1990b), modelan el tipo de historia, literatura, matemática o ciencia que los maestros y profesores consideran importante que los estudiantes sepan. También legitiman o excluyen toda una gama de estrategias pedagógicas que los profesores estiman adecuadas o inadecuadas para enseñar su materia a determinado grupo de alumnos.

Es precisamente esta creencia valorativa respecto de la materia, la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas docentes la que proporciona el fundamento para comprender la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Valores y narrativas están inextricablemente entrelazados. Unos y otras tienen en común un principio fundamental, un principio que es básico para la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Este principio básico es que las narrativas nos ayudan a interpretar el mundo. Los valores y las narrativas son instrumentos de interpretación que constituyen una práctica, pero son también una perspectiva altamente selectiva desde la cual contemplamos el mundo que nos rodea. Utilizamos las narrativas para explicar los hechos ya se trate de diversas clases de texto o de prácticas curriculares o docentes, desde el momento mismo en que entramos en una escuela. Este aspecto de la narrativa como organizadora de la experiencia está vívidamente ejemplificada en el estudio que Carter (1991) dedicó a «los acontecimientos que se recuerdan bien» entre los estudiantes de magisterio.

Las ideas de Shulman alcanzaron gran popularidad pero también merecieron críticas. McEwan y Bull (1991), si bien siguen simpatizando con la idea de que el saber es pedagógico, sostienen que no puede haber un saber sobre los contenidos sin una dimensión pedagógica, porque la comprensión y la comunicación de una idea son en sí mismas actos pedagógicos. Luego afirman que «comprender una idea nueva no consiste meramente en agregarla al acervo existente. Consiste también en captar su potencia heurística, su potencia para enseñar. Las explicaciones no son sólo explicaciones de algo, son también explicaciones para alguien» (pág. 332). Esta crítica no invalida las ideas de Shulman, simplemente las aclara. Porque si sostenemos que el saber sobre los contenidos posee cualidades narrativas y pedagógicas, podemos comprender mejor su «potencia heurística». El funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y reinterpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien. Implica, en resumen, transformar «el saber en decir» (Whyte, 1981), proceso que explicaré en la sección siguiente.

## **Narrativizar la experiencia**

*El saber pedagógico sobre los contenidos* es una manera práctica de conocer la materia. Se aprende ante todo observando, conversando y trabajando con los colegas. La tradición provee los modelos narrativos en los que es posible apoyarse para comprender y construir el presente; y se mantiene por el sentido de práctica acumulativa que es también compartida por los otros. Las narrativas contadas dentro de una tradición son «paquetes de conocimiento situado» (Jor, dan, 1989). Los docentes experimentados en esta tradición saben muy bien qué historias contar, cuándo, a quién y con qué propósito contarlas (Orr, 1987).

Los maestros viven en relatos. Los utilizan para contarles a sus alumnos algo de lo que saben. Si los investigadores interactúan con los docentes como oyentes interesados, llegan a conocer el mundo del aula y a saber cómo son los profesores y qué saben estos. A medida que los investigadores indagan y orientan con sus preguntas, las historias de los maestros se van convirtiendo inevitablemente en una producción conjunta. Este proceso es dinámico. Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice (Gudmundsdottir, 1992). A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos.

El estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza. Ese estudio debe concentrarse en las cuatro dimensiones de las narrativas dentro del *saber pedagógico sobre los contenidos*: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación (Shulman, 1987).

### ***Experiencia práctica***

Los profesionales que trabajan con gente suelen codificar sus experiencias en forma narrativa. Con frecuencia utilizan historias de caso y explicaciones narrativas, tal como se ejemplifica en el trabajo de Schon (1983). Los profesionales que él estudió eran arquitectos, ingenieros y psicoterapeutas, pero sólo los de este último grupo trabajaban con gente, y por lo general presentaban relatos para explicar y justificar su pensamiento y su accionar. Del mismo modo, el mundo del docente rebosa de actividad humana. A veces ese mundo es caótico, impredecible y multidimensional (Doyle, 1977), pero al representar los acontecimientos a través de narrativas los maestros logran poner cierto orden en el caos y proyectan un determinado nivel de saber práctico que informa sus acciones. Los estudios de investigación de Elbaz (1983), Connelly y Clandinin (1988), Grant (1988) y Gudmundsdottir (1988) exponen las diferentes maneras en que los profesionales experimentados estructuran su saber práctico. Elbaz junto con Connelly y Clandinin (1988) han identificado un cuerpo de saberes que ellos definen como «conocimiento práctico». Se trata de un «conjunto de conceptos complejo y de orientación práctica que los docentes utilizan activamente para modelar y dirigir el trabajo de enseñar» (pág. 19). Elbaz (1983) identifica cinco categorías de conocimiento práctico de los maestros: del yo, del entorno de la enseñanza, de la materia, del desarrollo curricular y de la instrucción.

Quienes estudian lo que los docentes experimentados saben acerca de la enseñanza y del mundo del aula se encuentran inevitablemente en algún momento escuchando historias que los maestros cuentan para explicar la esencia de lo que saben. «Bruce» (Clandinin y Connelly, 1986) contó una historia acerca de uno de sus ex alumnos para explicar y justificar moralmente su manera de usar el lenguaje en el aula. En los trabajos de Elbaz (1983), Clandinin (1986) y otros que han estudiado lo que los docentes experimentados saben acerca de su trabajo, se pueden encontrar muchas historias de este tipo. La investigación acerca del conocimiento y la práctica de los docentes experimentados demuestra también que a ellos les preocupa, explícita o implícitamente, la presencia de valores y otras cuestiones morales en su práctica. Huberman (1983) señala que los estudios sobre los valores entre los maestros han «demostrado consistentemente que los docentes son muy altruistas y tienen una orientación social» (pág. 501). Huberman informa que los docentes obtuvieron un elevado puntaje en la escala de Allport-Vernon-Lindzey, «ligeramente por debajo de los teólogos, pero muy por encima de los médicos, abogados, farmacéuticos e ingenieros» (pág. 501). Las enseñanzas morales y las narrativas parecen ser socios naturales en la vida de los docentes.

Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una significación moral. Whyte (1981) afirma que, al situar los hechos en una secuencia narrativa, todo relato se convierte en una suerte de alegoría dotada de significación moral. Y el acto de contar una historia está «íntimamente vinculado al impulso de moralizar la realidad (si no es una función de ese impulso), es decir, a identificarla con el sistema social que es la fuente de cualquier concepto moral que podamos imaginar» (pág. 14). Los estudios realizados sobre los estudiantes de profesorado muestran que a ellos también les preocupan los valores morales, y que son especialmente los futuros docentes muy interesados en su materia los que más se preocupan por ellos (Grossman, 1987; Gudmundsdottir, 1987).

Pero al mismo tiempo parecen incapaces de integrar cabalmente sus valores pedagógicos con su saber -en desarrollo- de las diversas maneras de enseñar el tema. Por otra parte, los docentes experimentados han integrado totalmente sus valores con la materia, los objetivos y sus puntos de vista acerca de los estudiantes y la enseñanza (Gudmundsdottir, 1990b). Al parecer, sus valores se han convertido en una suerte de andamiaje para su *saber pedagógico sobre los contenidos*.

La narración de la experiencia práctica surge naturalmente, tal como se aprende una lengua. Mandler (1984) considera que el esquema del relato es semejante al aprendizaje de la gramática. Es una manera natural de contar las experiencias y una solución para un problema fundamental en la vida: la creación de un orden razonable a partir de la experiencia. El orden se logra siguiendo varias dimensiones cognoscitivas (Robinson y Hawpe, 1986): *economía*, *selectividad* y *familiaridad*. La *economía* significa que el orden narrativo puede aplicarse a prácticamente todos los aspectos de nuestra vida: el pasado, el presente y el futuro. La *selectividad* es vital, ya que no podemos prestar la misma atención a todas nuestras experiencias. El esquema narrativo clasifica y asigna significación a la información y la sitúa dentro de la narrativa. La *familiaridad* se alcanza por medio de la repetición y de la creación de relatos similares de eventos característicos. Esto hace que las historias se cuenten dentro de una tradición más familiar y más fácil de comprender que si el marco es extraño y ajeno a la experiencia de los estudiantes.

### **Interpretación**

En la construcción y el relato de una narrativa hay siempre alguien que es un intérprete y que está situado, como dice Barthes, entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlas y describirlas. Los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones. Según Palmer (1969), comprometerse en la interpretación es colocarse en el lugar de un autor. El maestro tiene su mente fija en su audiencia (los estudiantes), se entrega a lo que McEwan (1987) llama «interpretación pedagógica» y produce un «texto pedagógico», como me gusta llamarlo. Como Barthes nos recuerda, un autor no es la persona que inventa las historias o los poemas más fantásticos, sino la persona que alcanza el mayor dominio de los códigos narrativos de determinada cultura.

Para interpretar de este modo, es preciso que los maestros aprendan a mirar y comprender textos, prácticas y aulas pedagógicamente. Pero existen muchas maneras posibles de mirar el mundo. Fish (1980) escribió en la pizarra una lista de sustantivos y les dijo a sus alumnos que era un «poema». Tan pronto como les dijeron que era un poema, los jóvenes lo miraron con «ojos de búsqueda de la poesía». O sea que activaron sus experiencias previas con la poesía y convocaron un conjunto de expectativas acerca de lo

que los poemas pueden hacer. Su definición de «poesía» funcionó como una «receta» de lo que había que buscar. Y en el proceso de esa búsqueda, produjeron sentidos para el texto. El texto mismo es como un esqueleto que espera que le den vida. Y los lectores lo hacen, al leerlo con «ojos de búsqueda de la poesía» o, para decirlo de otro modo, con «ojos de búsqueda de lo pedagógico».

Los textos usados en la enseñanza, como también los libros de texto y otros materiales, exigen una «mirada pedagógica». Según la hermenéutica clásica (Palmer, 1969), para comprender es preciso reconstruir el texto. El intérprete debe conocer los textos y la materia que presentan, debe sumergirse en ese mundo de textos y asunto. Sólo entonces puede tener lugar una interpretación pedagógicamente significativa. Para crear un nuevo texto, un texto pedagógico, es preciso seleccionar primero ciertos aspectos del texto (Polkinghorne, 1988). Por ejemplo, cuando «Nancy» y «Naomi» enseñan Huckleberry Finn, seleccionan ciertos episodios de la novela (Gudmundsdottir, 1988). «Snorre», un profesor de estudios sociales noruego, selecciona de los textos hechos, figuras e imágenes y los agrega a otros materiales que tiene en su colección privada de materiales curriculares (Gudmundsdottir, estudio en curso). Los referentes de segundo orden se crean estableciendo una pauta causal que integra todos los referentes de primer orden en un todo significativo, una narrativa. Esta narrativa es una interpretación del texto, que a su vez es una interpretación de un texto anterior. Las interpretaciones son siempre inevitablemente interpretaciones de interpretaciones. «Snorre» creó un nuevo «texto» narrativo, un texto que consideró más «pedagógico».

En cuanto a las dos maestras norteamericanas, «Nancy» y «Naomi», cada una creó un nuevo «texto» a partir de los referentes de primer orden que seleccionaron de Huck Finn, creando así la narrativa que cada una sintió que comunicaba mejor lo que ella había visto en la novela. Los diez profesores experimentados con quienes trabajé en Estados Unidos y en Europa son diferentes en muchos aspectos, pero todos llegaron a tener «ojos pedagógicamente curiosos», y los usan para estudiar textos y construir nuevas «interpretaciones pedagógicas» (McEwan, 1987).

## **Reflexión**

Aprender a mirar los textos de este modo es un logro y una medida de la índole compleja del aprendizaje experto. Posiblemente la base sólida para este logro se establezca en la escuela superior, cuando el joven empieza a estudiar su materia. Pero las lecciones más importantes de interpretación pedagógica se aprenden en el trabajo, en un ciclo de aplicación práctica y reflexión. La reflexión implica la explicación meditativa de los hechos pasados. Los sucesos no tienen por sí mismos una conexión cognoscitiva sistemática: se ubican uno detrás de otro en una secuencia temporal y sólo a través de la reflexión adquieren sentido y empiezan a asumir la forma de un relato. Según Robinson y Hawpe (1986), esa acomodación es una manera natural de contar las experiencias. Estos autores creen que tal naturalidad demuestra la constante presencia del pensamiento narrativo en la vida cotidiana, especialmente entre los profesionales que tratan con gente.

Pendlebury (véase el capítulo 4 en este volumen) afirma que la reflexión crea un equilibrio delicado pero importante entre dos «estados de ánimo»: el «equilibrio reflexivo» y la «espontaneidad perceptiva». El primero es típico de los docentes que enseñan según las reglas consagradas; el segundo es propio de los docentes que parecen impulsivos y propensos a tomar decisiones caprichosas. Pendlebury sostiene que los docentes alcanzan el equilibrio cuando aprenden a reflexionar sobre situaciones concretas y reales.

## **Transformación**

Las narrativas son un valioso instrumento *transformador*; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás (véase Jackson, capítulo 1 de este volumen). Podemos construir mundos en diversas formas (Goodman, 1978). Las narrativas nos permiten descubrir nuevos sentidos asimilando las experiencias a un esquema narrativo. Por ejemplo: al realizar experimentos con sujetos que observaban figuras geométricas en movimiento, se demostró que los participantes construían confiadamente elaboradas historias para explicar la más simple de aquellas configuraciones (Michotte, 1963), lo que constituye una prueba de que todas las personas tienen una urgencia fuerte y natural por contar una historia cuando tienen que dar sentido a sus experiencias. El experimento con las figuras geométricas implicaba avanzar desde algo casi sin sentido hasta una forma dotada de sentido. En la mayoría de los casos la transformación implica avanzar desde una historia incompleta hasta otra más completa y exigente. Hacemos esto estableciendo primero la relación o coherencia que hace avanzar la historia en el tiempo. Después viene la dirección de la historia, el objetivo o la razón de todo. Una vez establecido el objetivo, se seleccionan, rechazan o transforman los eventos; entonces adquieren estos una significación que de otro modo no habrían tenido. Los buenos relatos son interpretativos, memorables, funcionales y entretenidos. Esas características nos ayudan a recordarlos. Además, una forma narrativa clara los hace generalizables y aplicables a una vasta gama de situaciones.

Los docentes experimentados son maestros en el arte de transformar su curriculum (Gudmundsdottir, 1991). Tienen una gran provisión de unidades curriculares bien organizadas, a semejanza de los «pedazos de cuentos» de la tribu xhosa de África (Gough, 1990). Se trata de fragmentos coherentes de narrativas, que se combinan de diferentes maneras para crear una narrativa mayor. El narrador xhosa es libre, dentro de ciertos límites, de combinar novedosamente estos pedazos de cuentos.

Apoyándose en su saber pedagógico sobre los contenidos, los maestros experimentados revisan constantemente las viejas unidades narrativas de su curriculum y construyen con ellas otras, al mismo tiempo que tratan de imaginar nuevas maneras de hacer que algo interese a sus estudiantes. Pongamos un ejemplo. «Torolf» y «Hallgerd» enseñan literatura en un colegio secundario en Noruega. El curriculum les exige que enseñen los poemas de un poeta del siglo XVI cuyo lenguaje resulta de difícil comprensión para los estudiantes. Los profesores están constantemente imaginando maneras de hacer más fácil que los estudiantes se interesen por el poeta y comprendan su poesía. Encaran esa tarea construyendo una elaborada unidad de curriculum, con una clara estructura narrativa, en la que presentan al poeta y hacen conocer sus poemas y el mundo del siglo XVI. El motivo que está detrás de esos procedimientos no es sólo que los estudiantes entiendan esta literatura: es también que entenderla les resulte valioso. Esto indica un segundo sentido de transformación, el sentido que Jackson discute en un capítulo anterior: que las narrativas de los maestros no pretenden sólo informar a los estudiantes sino también transformarlos.

## **Conclusión**

Como cuerpo de saber que se desarrolla sobre todo a través de la práctica, el saber pedagógico sobre los contenidos conserva algunos de los elementos que caracterizan el saber de quienes trabajan con gente en el ámbito de las actividades prácticas. El conocimiento pedagógico del contenido es «hecho en casa», se desarrolla en la práctica, trabajando con textos, materias y estudiantes en diferentes contextos año tras año; y en el

caso de los profesores experimentados, a lo largo de décadas. Narrativas e historias son herramientas de trabajo que los profesionales usan con frecuencia para dar sentido a la experiencia y para organizarla en un cuerpo de conocimiento práctico. La teoría de la interpretación textual indica que comprender una historia es reconstruirla: a partir de textos viejos se crean textos nuevos. Los docentes están en una situación singular, porque tienen que interpretar esos mismos textos también pedagógicamente, es decir, teniendo en cuenta la comprensión de sus alumnos. Creo que lo que está en el meollo del saber pedagógico sobre los contenidos es precisamente la interpretación pedagógica. Los buenos maestros interpretan pedagógicamente: lo hacen y lo han hecho siempre desde los albores de la humanidad. Creo que ha llegado el momento de empezar a considerar a la enseñanza lo que es, «un texto intemporal», una interminable tradición de historias contadas y vueltas a contar con el expreso propósito de interesar a los estudiantes.

## Referencias

- Ben-Peretz, M. (abril de 1990) *Scenes from the past: Professional episodes remembered by retired teachers*. Trabajo presentado ante la International Conference on Teacher Thinking, BenGurion University, Beer-Sheva, Israel.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press. [*Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa, 1988.]
- Carter, C. (1992) «The place of story in research on teaching», *Educational Researcher*, 22(1), págs. 5-12.
- Carter, K. (1991) *Well remembered events*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Chicago.
- Clandini, D. J. (1986) *Classroom practice: Teacher images in action*, Londres: Falmer Press.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1986) «On the narrative method, personal philosophy, and narrative units in the story of teaching», *Journal of Research in Science Teaching*, 23(4), págs. 293-310.
- (1990) «Story of experience and narrative inquiry», *Educational Researcher*, 19(5), págs. 2-14.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988) *Curriculum planners: Narratives of experience*, Nueva York: Teachers College Press.
- Culler, J. (1975) *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics, and the study of literature*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Chatman, S. (1978) *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- (1981) «What novela can do that filma can't (and vice versa)», en W. Mitchell, ed., *On narrative* (págs. 117-36), Chicago: University of Chicago Press.
- Doyle, W. (1977) «Learning the classroom environment: An ecological analysis», *Journal of Teacher Education*, 28(6), págs. 51-5.
- (1992) «Curriculum and pedagogy», en P. Jackson, ed., *Handbook of research on curriculum* (págs. 486-515), Nueva York: Macmillan.
- Egan, K. (1988) *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*, Londres, Ontario: Althouse Press.
- Elbaz, F. (1983) *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, Londres: Croom Helm.
- (1990) «Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking», en C. Day, P. Denicolo y M. Pope, eds., *Insights into teachers' thinking and practice* (págs. 15-42), Londres: Falmer Press.
- (septiembre de 1991) *Hope, attentiveness and caring for difference: The moral voice in teaching*. Trabajo presentado en la International Study Association of Teacher Thinking (ISATT5), University of Surrey, Guildford, RU.
- Erwanger, S. (1973) «Benny's conception of rules and answers in IPI mathematics», *Journal of Children's Mathematical Behaviour*, 1(2), págs. 7-26.
- Fish, S. (1980) *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fry, N. (1984) *Fables of identity*, Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Goodman, N. (1978) *Ways of worldmaking*, Indianápolis, IN: Hackett.
- Gough, P. B. (1990) «The principle of relevance and the production of discourse: Evidence from Xhosa folk narrative», en B. K. Britton y A. D. Pellegrini, eds., *Narrative thought and narrative language* (págs. 199-218), Londres: Lawrence Erlbaum.
- Grant, G. (1988) *Teaching critical thinking*, Nueva York: Praeger.
- Grossman, P. L. (1987) «A passion for language: A case study of Colleen, a beginning English teacher», en *Knowledge growth in a profession publication series*, Stanford, CA: Stanford University, School of Education.
- Grossman, P. L. y Gudmundsdottir, S. (abril de 1987) *Teachers and texts: An expert / novice comparison in English*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research As-

sociation, Washington, DC.

- Grossman, P. L., Wilson, S. y Shulman, L. S. (1989) «Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching», en M. C. Reynolds, ed., *Knowledge base for the beginning teacher* (págs. 23-36), Oxford: Pergamon Press.
- Gudmundsdottir, S. (abril de 1987) *Learning to teach social studies: Case studies of Cathy and Chris*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Washington, DC.
- (1988) *Knowledge use among experienced teachers: Four case studies of high school teaching*. Disertación doctoral inédita, Stanford University, Stanford, CA.
- (1990x) «Curriculum stories», en C. Day, P. Denicolo y M. Pope, eds., *Insights into teachers' thinking and practice* (págs. 10718), Londres: Falmer Press.
- (1990b) «Values in pedagogical content knowledge», *Journal of Teacher Education*, 41 (3), págs. 44-53.
- (1991) «Story-maker, story-teller: Narrative structures in curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), págs. 207-18.
- (abril de 1992) *The research interview as a joint construction of reality*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco.
- Gudmundsdottir, S. y Shulman, L. S. (1987) «Pedagogical content knowledge insocial studies», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), págs. 59-70.
- Hashweh, M. (1987) «Effect on subject matter knowledge in teaching of biology and physics», *Teaching and Teacher Education*, 3(2), págs. 109-20.
- Herrenstein-Smith, B. (1981) «Narrative versions, narrative theories», en W. Mitchell, ed., *On narrative* (págs. 209-32), Chicago: University of Chicago Press.
- Huberman, M. (1983) «Recipes for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in school», *Knowledge: Creation, diffusion, utilization*, 4(4), págs. 478-510.
- Jackson, P. (1986) *The practice of teaching*, Nueva York: Teachers College Press.
- Jordan, B. (1989) «Cosmopolitan obstetrics: Some insights from the training of traditional midwives», *Social Science Medicine*, 28(9), págs. 925-44.
- Landau, M. (1986) «Trespassing in scientific narrative: Grafton Elliot Smith and the Temple of Doom», en T. Sarbin, ed., *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (págs. 45-64), Nueva York: Praeger.
- Leimar, U. (1974) *LTG metoden*, Copenhagen: Gyldendals Pédagogiske Bibliotek.
- Leinhardt, G. y Smith, D. (1985) «Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge», *Journal of Educational Psychology*, 77(3), págs. 247-71.
- Mandler, J. (1984) *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marshall, S. (1963) *An experiment in education*, Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- McEwan, H. (1987) *Interpreting the subject domains for students: Towards a rhetorical theory of teaching*. Disertación doctoral inédita, University of Washington, Seattle.
- McEwan, H. y Bull, B. (1991) «The pedagogic nature of subject matter knowledge», *American Educational Research Journal*, 28(2), págs. 316-34.
- MacIntyre, A. (1985) *After virtue*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Michotte, A. (1963) *The perception of causality*, Londres: Methuen.
- Orr, J. (1987) «Narratives at work», *Field Service Manager: The Journal of Association of Field Service Managers International*, págs. 47-60, Palo Alto, CA: Intelligent Systems Laboratory.
- Paley, V. G. (1990), *The boy who would be a helicopter*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Palmer, R. (1969) *Hermeneutics*, Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Polkinghorne, D. (1988) *Narrative knowing and the human sciences*, Nueva York: State University of New York Press.
- Reynolds, A. (1987) «Everyone is invited to the party: A case study of Catherine, a beginning English

- teacher», *Knowledge Growth in a Profession Publication Series*, Stanford University, School of Education.
- Robinson, J. y Hawpe, L. (1986) «Narrativa thinking as a heuristic process», en R. Sarbin, ed., *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (págs. 111-25), Nueva York: Praeger.
- Scholes, R. (1981) «Language, narrative, and anti-narrativa», en W. Mitchell, ed., *On narrative* (págs. 200-8), Chicago: University of Chicago Press.
- Schon, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Nueva York: Basic Books.
- Schwab, J. (1978) «Education and the structure of the disciplines», en I. Westbury y N. Wilkof, eds., *Science, curriculum and liberal education* (págs. 229-72), Chicago: University of Chicago Press. (Publicado originalmente en 1958.)
- Shulman, L. S. (1987) «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, 57(1), págs. 1-22.
- Spence, D. (1984) *Narrative truth and historical truth*, Nueva York: W. W. Norton.
- Warner, S. A. (1963) *Teacher*, Nueva York: Touchstone.
- Whyte, H. (1981) «The value of narrativity in the representation of reality», en W. Mitchell, ed., *On narrative* (págs. 1-24), Chicago: University of Chicago Press.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S. y Richert, A. E. (1987) «"150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching», en J. Calderhead, ed., *Exploring teachers thinking* (págs. 104-24), Londres: Cassell.
- Willis, P. (1977) *Learning to labour*, Londres: Gower.
- Wineburg, S. (1987) «From fieldwork to classwork: A case study of Cathy, a beginning social studies teacher», *Knowledge Growth in a Profession Publication Series*, Stanford University, School of Education.

## 10. Las narrativas en el estudio de la docencia

*Hunter McEwan*

En este capítulo contaré una historia acerca de la filosofía de la educación. Esta historia representa un intento por explorar el aporte de la narrativa para entender la docencia y también un esfuerzo por franquear la brecha que se ha abierto entre la práctica docente y la práctica de estudiar la docencia. Como ha sostenido Alasdair MacIntyre (1984, pág. 208), las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen historias, y nuestra comprensión de esas prácticas asume con frecuencia la forma de un relato. Esta perspectiva reconoce que las prácticas existen en el tiempo y cambian con el tiempo. Su rasgo distintivo es el producto de la práctica pasada y los esfuerzos pasados por entenderlas. Las historias sobre prácticas nos ayudan a definir nuestros propósitos, localizar nuestros valores y «fijar nuestra orientación afectiva» hacia las personas y las cosas (Egan, 1988, pág. 100). Así, aunque quiera argumentar acerca de la docencia, es inevitable que aspectos de mi argumentación asuman las características de una historia. Por cierto, dada la índole histórica de este proyecto y la importancia de plantear la discusión dentro de un contexto que revele los objetivos de los filósofos de la educación, es difícil separar los elementos formales de relato y argumentación. El tema de mi narrativa es que la filosofía de la educación y el estudio empírico de la educación se han mantenido apartados de la práctica de esta; y que un método narrativo puede ayudar a avanzar un paso en busca de la necesaria reconciliación.

### **Narrativas implícitas en la filosofía de la educación**

Empezaré agregando un calificativo a mi declaración formal de que contaré un cuento. El cuento que voy a contar parece reunir escasamente las condiciones que constituyen ese algo al que nos referiríamos llamándolo «cuento». En primer lugar, el argumento no está desarrollado, y ese es un rasgo del tema de mi narrativa que difícilmente permitirá tejer un cuento cautivante. Pero además advierto que estoy suprimiendo la «función narrativa» (Ricoeur, 1981, pág. 274); primero, al confinar a los principales personajes de mi historia a la sección de las referencias; y segundo, al tratar con cualidades abstractas y no con los detalles concretos que son característicos de la prosa narrativa. La mayor parte de los escritos académicos puede ser considerada un esfuerzo de sofocar el impulso de relatar una narrativa; y a su vez, las pautas de la composición académica tienden a favorecer las escrituras no narrativas por sobre los relatos directos (Marshall y Barritt, 1990; y Zeller, capítulo 13 de este volumen). Por otro lado, existe una respetable tradición filosófica que sostiene que la argumentación no ha de ser considerada simplemente un género diferente de la narrativa sino una forma que se construye sobre fundamentos narrativos, como todas las formas de escritura más desarrolladas. Esta tradición surge de la obra de Hegel; y como señala Huberman en este libro, la filosofía hegeliana está en la raíz misma de un floreciente esfuerzo por aplicar la narrativa como medio de comprensión de los fenómenos sociales. La argumentación de este capítulo está informada por esta tradición y mi tarea consistirá en revelar las narrativas implícitas que ya sustentan buena parte del trabajo de la filosofía de la educación como también ciertos métodos empíricos para el estudio de la docencia. Pretendo exponer lo que Jonathan Ree (1987)

denomina «historias integrales». Estas historias no son incidentales respecto de las formas, los procedimientos y los objetivos dominantes de determinada tradición filosófica sino que los sustentan y les otorgan legitimidad. Al relatar esas historias llegamos a apreciar el poder que tienen las narrativas sobre la manera en que pensamos la actividad docente; y eso constituye un importante avance en el desarrollo de una perspectiva crítica que influya sobre las maneras de comprender la docencia.

Los escritos filosóficos pueden muy bien ser vistos como formas dependientes que exigen de nosotros que nos apartemos de lo que acontece naturalmente: la capacidad de contar un cuento. La «mente disciplinada» suaviza las descripciones de estados intencionales, descarta el tiempo y el espacio, pone a los personajes entre paréntesis y condensa los hechos convirtiéndolos en generalidades. Desde luego, el poder de abstracción es considerado esencial, en grados diversos, en todas las ciencias. Así, la sofocación de la narrativa en la mayoría de los escritos académicos es algo más que una preferencia estilística: muchas veces es considerada un requisito académico previo y una demostración del ideal científico que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio. No obstante, en la mayoría de los trabajos académicos es posible detectar vestigios de relatos, en la parte que no ha sido condicionada por la exigencia de formar abstracciones y generalizaciones. Pero a veces, especialmente en los períodos en que se ponen en duda los paradigmas establecidos, existe aquello que podríamos denominar un «retorno a la narrativa», es decir, un esfuerzo por recuperar y tal vez volver a contar las narrativas que forman la base de determinada práctica académica.

Quiero, por lo tanto, poner el discurso filosófico acerca de la educación en una forma más narrativa, de modo que su historia implícita se exponga con más detalle. Los eventos que deseo describir representan una serie de prácticas en evolución que se extienden a lo largo de unos treinta años. Hablan de las acciones de los filósofos de la educación en relación con su objetivo de informarnos acerca de la naturaleza de la enseñanza.

Al intentar una aproximación narrativa a este tema, espero aclarar lo que los filósofos analíticos han estado haciendo con el concepto de educación y transmitir algo del compromiso con que transcurre la conversación filosófica acerca de la educación. Pero mi incursión en la narrativa no es puramente un intento de registrar hechos pasados. Creo que al revelar cierto número de supuestos filosóficos implícitos dentro de la filosofía tradicional de la educación mi narrativa tiene algo que decir acerca del estudio empírico de la docencia. Creo también que contando esta historia puedo vincular los esfuerzos de los filósofos analíticos de los últimos años con una conversación contemporánea que emerge como resultado de una comprensión más hermenéutica de la educación. Y entiendo aquí la hermenéutica como «el estudio de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de textos» (Ricoeur, 1981, pág. 43).

Por lo tanto, mi historia es una historia de continuidad dentro de una tradición, de seguimiento de una huella que nos lleva hasta el momento actual y se extiende aun más allá para abrirnos posibilidades de trabajo futuro. Espero mostrar, además, el importante lugar que la filosofía analítica ha ocupado en la formación de nuestra comprensión actual de la docencia; y su contribución a una conversación permanente y en desarrollo sostenida por los filósofos y otras personas que estudian la docencia.

Una manera posible de entender la práctica del filosofar acerca de la educación es considerarla comprometida en un conflicto con otras disciplinas que estudian la educación. Este cuadro presenta un retrato conocido del filósofo como observador interesado pero distante, como un observador que se mantiene apartado del estudio de la docencia pero también preparado para administrar sanción o censura, según las restricciones teóricas de sus creencias epistemológicas y sus inferencias. Pero en la práctica de la filosofía de la educación surge otro tema, que se vincula con la función crítica. En ese aspecto, el rol del filósofo consiste en revelar la naturaleza esencial de la docencia. Esta función po-

sitiva -como opuesta a la función crítica o negativa- se dirige hacia un análisis lógico o caracterización conceptual de las propiedades formales esenciales del concepto.

Con frecuencia la opinión popular describe a los filósofos en su papel negativo de críticos. Se los ve como individuos solitarios, apartados de los legos, ansiosos por comentar los actos y brindar consejo (aun cuando no les sea pedido) pero rara vez dispuestos a tomar las armas para dar batalla en las trincheras. Los filósofos mismos son los principales responsables de que exista esta imagen, ya que ella es consecuencia de la historia que los filósofos han divulgado acerca de la filosofía y su misión de descubrir terrenos inconquistables para las ansias de conocimiento de las personas enroladas en otras disciplinas (Rorty, 1982). La filosofía dice la historia, es un asunto de orden segundo, la reina de las ciencias, y su principal preocupación consiste en satisfacer las ansias de conocimiento de quienes trabajan en las disciplinas de orden primero. Pero ¿acaso esta explicación de la tarea de la filosofía refleja bien lo que los filósofos han venido haciendo en las últimas décadas al analizar el concepto de educación? Yo sostengo que tal explicación representa sólo una parte de la historia de la filosofía de la educación; y que al reducir esta historia a un sostenido comentario de los reclamos de conocimiento de quienes investigan en el campo de la docencia equivale a dejar de lado algo importante: la forma en que la filosofía misma de la educación ha contribuido a nuestra comprensión de lo que es la docencia.

Así, hasta no hace mucho eran dos los temas interconectados que caracterizaban la conducta de la filosofía de la educación: un tema negativo, que habla de un conflicto entre los filósofos y quienes estudian la docencia; y un tema positivo, que expone la búsqueda de una descripción lógica de la naturaleza esencial del pensamiento de los maestros, es decir, la búsqueda de una teoría lógica de la enseñanza (Macmillan y Garrison, 1988). Estos temas épicos de conflicto y búsqueda pueden parecer un grito lejano originado en las preocupaciones prosaicas de los filósofos de la educación, sobre todo aquellos cuyos intereses se concentran en la naturaleza de la enseñanza y su estudio. Pero al operar, como lo hacen, como narrativas implícitas, representan un subyacente sentido de finalidad que informa la tarea que los filósofos mismos se han propuesto en el estudio de la docencia. En efecto, cuando nos reivindicamos agentes en una lucha y relacionamos nuestros actos con cierto objetivo superior, damos sentido a lo que hacemos. Y esto ayuda a explicar por qué son tan importantes las historias y cómo desempeñan un papel tan vital en nuestra comprensión de la naturaleza de la docencia y en su estudio. En la sección que sigue propondré una explicitación más detallada de estas narrativas implícitas y diré algo acerca de sus consecuencias y sus desventajas.

### ***Cómo fueron las cosas: conflicto y búsqueda en el estudio de la docencia***

Hay una manera muy conveniente de explicar lo que los filósofos de la educación han venido haciendo con el concepto de enseñanza en las últimas décadas: considerar sus acciones como parte de un prolongado sitio de la visión del *establishment* acerca de la enseñanza, es decir, de la visión propuesta por los psicólogos de la educación y particularmente por los de mentalidad conductista. C. J. B. Macmillan (1990, pág. 199) describió ese conflicto como un compromiso en el que los filósofos han desplegado todo el arsenal crítico de la filosofía del lenguaje corriente para combatir las excesivas simplificaciones favorecidas por el movimiento de los < objetivos conductistas», lo que puede compararse con una descarga cerrada de armamento sofisticado contra una fuerza enemiga grande, atrincherada y obsoleta. Al participar en este compromiso, los filósofos de la educación han desempeñado bien su función de comentaristas, de representantes de una fuerza de tareas epistemológica lista para negarle al enemigo sus avances territoriales, pero al

mismo tiempo desprovista de ambiciones territoriales propias. El principal valor de sus reflexiones consiste en habernos dicho lo que la enseñanza no es. Ellos nos recuerdan que no se puede pensar la enseñanza en términos exclusivamente conductistas, ni tampoco por analogía con el funcionamiento de una máquina. La enseñanza, dicen, ha de entenderse más correctamente como acción informada, como una empresa racional de considerable complejidad que no puede ser reducida a mecanismos simples de estímulo y respuesta. Así, las metáforas mecánicas frecuentadas por los psicólogos de mentalidad mecanicista son, en el mejor de los casos, simplificaciones; y en el peor, distorsiones y equivocaciones (Taylor, 1985a). Los enfoques científicos reductivos del estudio de la enseñanza que tratan de describirla en términos «objetivos» dirigen su atención sólo hacia los fenómenos exteriores y observables y no tienen en cuenta la rica vida interior de los docentes, sus tomas de decisiones, sus planes y sus debates, sus hábitos de reflexión.

Este rol crítico u opositor ha desempeñado una importante función: recordarnos constantemente lo que la enseñanza decididamente no es. Sin embargo, la perspectiva crítica no es puramente negativa. En el acto mismo de criticar las concepciones de la docencia, mejoramos nuestra percepción de los métodos apropiados para estudiarla y ampliamos nuestro conocimiento conceptual del asunto.

Para entender cómo han cambiado los abordajes filosóficos del estudio de la educación, será entonces conveniente rastrear la obra positiva, constructiva, de la filosofía de la educación, tal como surge en el a menudo penoso análisis del concepto de docencia (Kerr, 1974). Como resultado de ese trabajo, surge un nuevo tema en la historia de la filosofía de la educación: el tema de la búsqueda. Como señala Graham en su capítulo del presente libro, el mito de la búsqueda es una poderosa fuerza que modela nuestra conciencia acerca del rol del docente en la sociedad occidental. Podríamos también decir que la filosofía de la educación posee su propia versión de la búsqueda del Santo Grial, con el filósofo de la educación en el papel de Sir Galahad, dedicado a la búsqueda de la esencia o la verdadera naturaleza de la educación. El objetivo de este proyecto es definir la docencia de un modo que pueda distinguirse de otros actos similares: por ejemplo, la diferencia entre explicar y enseñar.

Este proyecto esencialista dentro de la filosofía de la educación tiende a definir aquellos rasgos que distinguen a los actos docentes de los no docentes (McClellan, 1976). Los filósofos se propusieron reducir al mínimo los lineamientos externos de la enseñanza para llegar al meollo de lo que la enseñanza es realmente. En otro trabajo (McEwan, 1990), me he referido con más detalles a este proyecto, que constituye básicamente un esfuerzo por establecer las condiciones necesarias y suficientes para que un acto sea considerado un acto de enseñanza. Para realizar esa tarea, los filósofos desplegaron las herramientas del análisis lingüístico, con el propósito de esclarecer nuestra comprensión del concepto de enseñanza. Hablando en términos muy generales, esto significa analizar las características lingüísticas y las relaciones que pueblan los usos del concepto, en un intento de trazar, según la afortunada expresión de Gilbert Ryle (1945), la «geografía lógica» del término.

Otro desarrollo, más reciente, del programa esencialista consiste en describir lo que es la enseñanza en función de las características formales de los procesos de pensamiento de los docentes. En este punto el proyecto se ha desplazado, desde la formulación de los diferentes significados del verbo «enseñar», o la identificación de diferentes estados docentes intencionales -como, por ejemplo, la intención de producir aprendizaje-, hacia la descripción de las operaciones lógicas implícitas en el acto de enseñar (Kerr, 1974, pág. 64). Así, por ejemplo, Green (1976) y Fenstermacher (1986) seleccionaron las propiedades formales del raciocinio práctico usando la explicación de Aristóteles de lo que es un silogismo práctico. Macmillan y Garrison (1988), por otra parte, han explorado la lógica erotética como una manera de colocar la lógica en el corazón de la enseñanza. En un

intento por hacer más o menos lo mismo, Shulman (1987) propuso la idea de que el rasgo distintivo de la comprensión de los docentes surge de un proceso de «raciocinio pedagógico», del que los maestros derivan una forma especializada de conocimiento que llaman «saber pedagógico sobre los contenidos». La consecuencia de filosofar acerca de la educación no es meramente criticar ciertas concepciones de la enseñanza desde afuera, sino también plantear una alternativa filosófica con sus propias implicaciones e interrogaciones de investigación. En resumen, las teorías lógicas de la educación promueven la idea del maestro como pensador; y ello constituye un avance sobre los modelos conductistas que ven al maestro más bien como un autómatas.

No obstante, a pesar de que ofrece una teoría de la educación basada en fundamentos más ricos, la teoría propuesta por Shulman no está exenta de dificultades. En primer lugar, se concentra demasiado estrechamente en la psicología del individuo y define el meollo de la docencia como una correspondencia entre el pensamiento docente y ciertas formas lógicas de pensamiento, perfectamente identificables. El pensamiento docente está ligado a una limitada franja de operaciones formales, las que supuestamente indican con precisión los rasgos distintivos del raciocinio pedagógico. Lamentablemente, esta postura ignora la significación que tiene para la docencia una capacidad de pensamiento más amplio, como también la capacidad de construir sentido y de interpretar sentido para otros. El problema de las teorías lógicas de la enseñanza consiste, entonces, en que toman las argumentaciones formales como ejemplares, mientras que el pensamiento formal de este tipo presupone un rico basamento de sentidos intersubjetivos que están ya en su sitio en la comprensión de los maestros y que integran su raciocinio (Pendlebury, 1988).

Una segunda dificultad del esencialismo en la enseñanza es que al concentrarnos en lo que pasa en la cabeza de los docentes perdemos contacto con los ricos contextos sociales en los que ese raciocinio ocurre (Sockett, 1987, pág. 209). No es posible hacer una descripción formal del raciocinio práctico que esté divorciada de las prácticas de las que surge. Por tanto, todo esfuerzo por describir cómo piensan los docentes debe arraigarse en las diversas prácticas a que ellos se dedican, y no en cierta capacidad que trascendería las acciones y los propósitos de los maestros para abstraerse de ellos.

Y en tercer término, en este procedimiento hay un programa prescriptivo implícito, que indica que podemos mejorar la enseñanza simplemente haciendo que los docentes piensen de la manera correcta. Tal programa no tiene en cuenta el rico contexto social que rodea a las prácticas reflexivas de los docentes y que inhibe y fomenta al mismo tiempo sus maneras de pensar (véase Pendlebury, capítulo 4 de este volumen).

Pero una importante debilidad de esta versión de la indagación filosófica es que en gran medida se ha ocupado de describir lo que es la enseñanza como si fuera una tajada de vida: un acto con una serie finita de características descriptibles (McEwan, 1990, pág. 194). Se da prioridad a las cuestiones de estructura y no a las cuestiones de proceso: a cómo son las cosas y no a cómo cambian las cosas. Así, el esencialismo de los filósofos de la educación puede ser contemplado como un intento de descripción de lo que separa a la docencia de su historia social; y esto constituye una indudable limitación en buena parte de la investigación empírica de la educación. Hasta ahora nos hemos ocupado de describir el compromiso de la docencia como si se produjera dentro de una cápsula del tiempo, como si el acto de enseñar no tuviera ni historia ni futuro. Pero las prácticas humanas tienen lugar en el tiempo y a lo largo del tiempo. Tienen historias. Y así, si queremos comprender algo como un acto de enseñanza, tendremos que saber cómo surgió y cómo se desarrolló. Pondré un ejemplo para esclarecer este punto. Imaginemos una clase en la que el docente les ha asignado a los alumnos la tarea de escribir una carta de protesta a una figura política. ¿Esto es enseñanza? Es posible que lo sea; pero es igual-

mente posible que se trate de una acción interesada, de un intento de utilizar a los estudiantes para alcanzar los objetivos personales o políticos del docente. ¿Cómo podemos saber que el maestro está enseñando y no simplemente aprovechando la situación? La solución filosófica habitual a este problema es apelar a las intenciones del docente y preguntar si su objetivo es producir aprendizaje. Pero ocurre que no basta con identificar este acto como un acto de enseñanza. Después de todo, el docente puede haberlo realizado con ambos objetivos en mente. Si queremos resolver el problema, debemos saber más. En otras palabras, es preciso que trascendamos los estados psicológicos individuales del maestro y nos preguntemos cómo surgieron tales estados mentales. La manera obvia de hacerlo es contar una historia que explore más profundamente los motivos del docente, explicando el raciocinio que precedió a la decisión de asignar la actividad de redacción de la carta, y esclarecer los objetivos del maestro, vinculándolos a las anteriores pautas públicas de práctica pedagógica profesional. Para entender la docencia, entonces, tenemos que sumergirnos en el pasado, y no sólo en el pasado de los docentes individuales sino también en las tradiciones de práctica pedagógica dentro de cuya órbita los maestros piensan y trabajan. La consecuencia es que, para responder la pregunta de si alguien está enseñando o no, los investigadores tienen que contar historias acerca de lo que hacen los docentes. Por consiguiente, cuando los docentes reflexionan sobre sus actos y tratan de hacerlos inteligibles, para ellos y para los otros, tienden también a formular sus explicaciones en forma de relato.

¿Qué significa esto para la filosofía de la educación? Significa que la enseñanza tiene una historia y que los filósofos deben renunciar a sus ambiciones esencialistas, a su indagación de la naturaleza interna y el verdadero centro del acto docente. Enseñar no es algo que tenga una naturaleza fija e inmutable sino que está sujeto a cambio a lo largo del tiempo. La búsqueda del Santo Grial de la enseñanza debe ser abandonada. Y como respuesta, la filosofía de la educación debe también cambiar sus métodos y objetivos. Los filósofos deben encontrar un lenguaje nuevo y nuevas razones para continuar su conversación filosófica acerca de la enseñanza. Y mientras prosiguen su tarea, deben tratar de redefinir su relación con docentes y otras personas que se dedican a estudiar la enseñanza.

## **Lo que vendrá: otras visiones de la enseñanza**

Hasta ahora mi historia puede ser vista como un esfuerzo de explicar el compromiso filosófico con el concepto de enseñanza y el proyecto filosófico de definir la naturaleza esencial de la enseñanza. He situado esta discusión dentro de la tradición del análisis del lenguaje corriente, una tradición que ha tenido enorme influencia en el pensamiento educativo moderno. Mi historia empezó con el rechazo por parte de los filósofos de las reducciones mecanicistas de la docencia a habilidades discretas, y su intento por reemplazar todo ello por una visión distinta de aquella como una forma distinta de conocimiento. Este programa refleja la visión de Strawson de la filosofía analítica como una teoría de la acción humana que acepta que hay un «núcleo masivo de pensamiento humano que no tiene historia» (Strawson, 1963, pág. iv).

Sostuve, sin embargo, que los esencialistas tienen razón en empezar con una teoría de la acción, pero se equivocan en sus esfuerzos por buscar la naturaleza esencial de la docencia. La docencia y los procesos de pensamiento de los docentes no son ahistóricos. No existe método mental básico ni forma esencial de pensamiento que sean distintivos de la docencia. Sería posible relatar muchas historias que dan un sentido diferente a lo que es enseñar. La enseñanza, por lo tanto, no es la misma cosa siempre y en todas partes.

Lo mismo sucede, o está empezando a suceder, con nuestra comprensión del alfabetismo, que también tiene sus historias (Darnton, 1989). Los pasados esfuerzos de los esencialistas por definir exactamente las características fundamentales de los procesos de la lectura y la escritura han merecido recientemente una considerable atención de la crítica. Existen otros alfabetismos y otras tradiciones han contribuido a darles forma. Por cierto, es ahora más exacto usar el plural que el singular y hablar de «alfabetismos» y no de «alfabetismo», término este último que oculta la naturaleza multiforme de los procesos en que participan quienes leen y escriben. (Dado que la forma del plural, «enseñanzas», ya se ha utilizado para designar las doctrinas de algunos docentes, sugiero que usemos la expresión «prácticas docentes» para reflejar nuestra comprensión de las diversas maneras en que puede practicarse la enseñanza.)

Así, la enseñanza, como el alfabetismo, tiene una historia. Y en consecuencia, tal vez evolucionó por caminos muy diferentes de nuestra estrecha visión de lo que es enseñar. Tal como sucede con el alfabetismo, tal vez estemos asistiendo a nuevas formas incipientes de enseñanza, nuevas historias y nuevas metáforas que expresan diferentes propósitos y valores para el docente. Los escritores feministas, por ejemplo, han argumentado que nuestra concepción de la docencia es estrechamente racional y socrática. Y afirman que debe estar ligada a cualidades morales y afectivas como el cuidado y la preocupación por los otros (Noddings, 1984). La historia de estos autores pretende vincular la enseñanza con sus raíces femeninas en la relación que existe entre madre e hijo, en vez de colocarla en un frío espacio lógico.

Hay aun otra historia, en la bibliografía del campo, que requiere del docente una conciencia más crítica, una capacidad no sólo de pensar de cierta manera sino también de entender la índole contingente del pensamiento y el conocimiento. Me refiero aquí, siguiendo a Richard Rorty (1989, pág. 74), al docente como liberal irónico; a un maestro cuyas prácticas reflejan su conciencia de la naturaleza histórica del conocimiento porque cree que «nada tiene una naturaleza intrínseca ni una verdadera esencia». Esta idea es similar a la del «Maestro Epico» de Garth Boomer (1989), quien se encontraría más cómodo en el teatro brechtiano que en el aula.

«Un Maestro Epico, a diferencia del maestro naturalista, les mostraría a los estudiantes que el curriculum es una construcción destinada a tener ciertos efectos sobre ellos. Este maestro llevaría continuamente a sus alumnos detrás de las bambalinas de su teatro para que vieran el andamiaje y las tecnologías de su construcción» (pág. 10).

Una concepción más conocida del teatro está implícita en el moderno deseo de ver a los maestros como profesionales deseosos de colaborar en la tarea abierta de educar a los estudiantes, y no como operadores aislados que siguen un plan establecido. según los principios científicos del diseño del curriculum y la técnica de la instrucción. Una manera de expresar esta diferencia consiste en reemplazar la metáfora del maestro como supervisor de línea de montaje por la del maestro como director de teatro. Y según otro enfoque, las concepciones de la educación podrían ser vistas como si surgieran desde dentro de las disciplinas de las materias o como si formaran parte de las historias que esas disciplinas tienen que contar acerca de lo que significa hacer ciencia, estudiar filosofía o leer literatura (McEwan y Bull, 1991). En este caso, las disciplinas mismas brindan las metáforas para la enseñanza (McEwan, 1992b).

Cada una de estas alternativas se basa en lo que Jonathan Ree (1987, pág. 31) llama una «historia integral implícita», una narrativa que constituye un «argumento cuya lógica termina en el punto en el que a uno le piden que permanezca» (pág. 32). Estas historias operan como mitos fundacionales, dan legitimidad a nuestras creencias, y consuelo a nuestras irreflexivas prácticas y hábitos mentales. En la docencia, proponen retratos del maestro como una figura culminante dentro de determinada historia evolutiva.

¿Adónde, entonces, nos lleva todo esto con respecto a la enseñanza y a nuestra com-

comprensión del acto docente? En el resto del capítulo expondré tres cuestiones afines que, según considero, adquieren preponderancia por la quiebra del esencialismo en la enseñanza. La primera formula la siguiente pregunta: ¿cómo debemos teorizar acerca de la enseñanza? La segunda trata de la noción general de lo que es una práctica docente y también del lugar que ocupa la narrativa en la comprensión de la enseñanza. La tercera cuestión se refiere al propósito de teorizar acerca de la educación y plantea el interrogante del futuro de esta, la idea de que nuestro estudio de la docencia no debe necesariamente limitarse a investigar las prácticas actuales sino que puede explorar también aquello que la enseñanza podría llegar a ser.

## Del análisis a la interpretación

En la sección anterior de este capítulo expresé mi incertidumbre respecto de los objetivos de la filosofía analítica de la enseñanza a través de mis dudas sobre su capacidad para arribar a una descripción verdadera y ahistórica de la enseñanza. Si no hay concepción básica de la enseñanza, si la empresa de identificar una serie de intenciones, pensamientos y acciones que son comunes sólo a la enseñanza es una búsqueda inútil, entonces ¿qué sentido tiene teorizar sobre la enseñanza? Al parecer, la filosofía de la educación debe asumir una nueva explicación de sí misma o retroceder a algún oscuro rincón donde jugar ociosos juegos de palabras.

Richard Rorty (1979, pág. 315) señala que cuando dejamos de hacer epistemología nos encontramos comprometidos en una conversación interpretativa con nosotros mismos y con los otros. Para el estudio de la enseñanza esto significa que, en vez de anclar nuestras creencias en fundamentos inamovibles, debemos abrir nuestra mente a los procesos de comprensión interpersonal. No debemos empeñarnos en llegar a un acuerdo absoluto acerca de lo que sea o no sea la enseñanza, sino en establecer el grado de acuerdo que nos hace falta para entenderla. La hermenéutica es la disciplina que pretende interpretar los textos para fijar su sentido. Según Rorty, la hermenéutica no es tanto una «disciplina accesoria» de la epistemología como un aspecto inevitable de nuestra comprensión cuando tratamos de explorar sentidos y explicar cómo es que las cosas «van juntas» (pág. 365). No obstante, la afirmación de Rorty es polémica. Otros pensadores, como Paul Ricoeur (1981) y Charles Taylor (1985b), se inclinan más bien a considerar que la hermenéutica posee objetivos y procedimientos metodológicos, aun cuando concuerden con Rorty en la apreciación de que la interpretación no es algo que se pueda suspender por completo y retomar a voluntad.

El objetivo de la reflexión filosófica sobre la educación cambia cuando se abandona la indagación epistemológica de las esencias en favor de un enfoque más hermenéutico. El objetivo del filosofar en ese caso es interpretar la docencia; no se trata de descubrir lo que la docencia es de una vez y para siempre, sino de encontrar «nuevas, mejores y más interesantes maneras de hablar» de la docencia (Rorty, 1979, pág. 365).

Existe un nuevo objetivo: contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de que al decir algo nuevo aprenderemos a enseñar mejor. Para Rorty (1979, pág. 315) y también para Gadamer (1975), la hermenéutica no es un método más para establecer la verdad, sino una expresión de la esperanza de que podremos alcanzar una mayor comprensión del mundo humano. Al producirse este cambio en la filosofía de la educación, se reemplaza la búsqueda de esencias y de una teoría lógica de la enseñanza con una exploración de la multitud de maneras en que es posible entender la enseñanza. Este giro metodológico se aparta de la división atomizante de los actos docentes en elementos que los constituyen y se aproxima a las narrativas que ayudan a explicar cómo han evolucionado las diversas prácticas docentes. Se pasa del análisis a la interpretación, de la epis-

temología a la hermenéutica, y de la descripción sincrónica y la argumentación lógica a la explicación narrativa. De este cambio se desprende una ventaja epistémica: al abandonar la búsqueda de la esencia de la educación, los filósofos pueden contemplar los análisis formales de los actos de enseñanza dentro de un contexto más histórico. Podemos ver que el concepto de enseñanza está informado por las diversas prácticas a que los maestros se dedican públicamente. Podemos abrir nuestras investigaciones de la naturaleza de las prácticas docentes y advertir los aspectos históricos y narrativos de esos conceptos. El resultado de esta reorientación en el estudio filosófico de la educación cerrará la brecha entre la teorización acerca de la enseñanza, el estudio empírico de la disciplina y las prácticas de los maestros. Podemos llegar a la conclusión, siguiendo a Marx, de que el propósito de la investigación y la teoría no es entender la docencia sino cambiarla. Y un cambio de este tipo no surge a través de la experimentación, la observación y la adopción de un punto de vista aparentemente neutral. El cambio surge desde adentro, a través de una nueva descripción de la práctica; una descripción en la que se explican las insuficiencias de los anteriores compromisos teóricos y preteóricos, y se trazan nuevas y mejores vías para la práctica. El compromiso reflexivo con la práctica no es ocioso sino que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos. Ese compromiso nos permite adoptar una postura crítica que puede contribuir a la elaboración de una explicación más completa de nuestras prácticas. Y es fructífero si ensancha nuestra comprensión, explica nuestras teorías previas y produce mejores consecuencias.

## **La enseñanza, la narrativa y el concepto de práctica**

En este capítulo he vinculado la idea de la narrativa con la discusión filosófica acerca de la narrativa como acto. Como consecuencia, se introdujo el concepto de práctica de una nueva manera: no como opuesto a la teoría sino como una forma de demostrar la interrelación de teoría y práctica.

En el pasado, los intentos de entender el concepto de práctica en el campo de la educación siguieron en general el modelo de las ciencias naturales, donde la teorización es considerada diferente del fenómeno que se estudia (Carr, 1987). Según este punto de vista, una práctica está sujeta a ser en sí misma un objeto no teórico, algo de lo que las teorías tratan, no algo inherentemente teórico. El objetivo de teorizar según el modelo de las ciencias naturales es llegar a tener mayor control técnico sobre el mundo fenoménico. Así, el concepto de práctica ha quedado fijado en nuestra mente más bien dentro del mundo fenoménico que del teórico. Pero establecer tal división entre teoría y práctica equivale a no entender la índole de la práctica. Wilfred Carr (1987) señala que observar las prácticas educativas a través de la lente del modelo de las ciencias naturales nos ha predispuesto a pensar que tales conceptos pueden «ser analizados filosóficamente aparte de su historia» (pág. 164). Este proyecto, sostiene el autor, concibe de manera radicalmente errónea la naturaleza de la acción y de la práctica, y desatiende la genuina tarea de informarnos acerca de las cuestiones educativas para lanzarnos a una fútil búsqueda de objetividad.

«Al postular que toda teoría es no práctica y toda práctica es no teórica, este método subestima el dato de que todos aquellos que se comprometen en las prácticas educativas tienen que reflexionar sobre ellas y, por lo tanto, teorizar sobre ellas; y es lo que, en general, tratan de hacer» (pág. 164).

Al contar una historia diferente acerca de lo que los filósofos tienen para decir acerca de las prácticas sociales humanas, Carr propone una serie de cuestiones filosóficas novedosas acerca de la descripción de las interconexiones entre teoría y práctica. Su solución al dilema que enfrentan quienes ven a la teoría y a la práctica a través de la lente frag-

mentadora de las ciencias naturales consiste en invertir la marcha del reloj, retrotraer la historia del problema del raciocinio práctico al punto de partida y volver a la visión aristotélica de la práctica incorporada dentro de una teoría del obrar humano racional. Carr señala que el concepto de Aristóteles de praxis plantea la cuestión de la conducta humana racional de una manera muy diferente, que es ajena a los hábitos técnicos y racionales de la mente y considera la teoría un elemento de la práctica (pág. 168). La gran intuición de Aristóteles en este punto fue ver que la acción humana requiere sus propios términos de explicación e interpretación y que esos términos son irreducibles a los de la explicación física

Al apoyarse en una concepción más aristotélica de la práctica, en una concepción que ha sido también desarrollada recientemente por algunos filósofos contemporáneos como Richard Bernstein (1971), Richard Rorty (1979) y Charles Taylor (1985a, 1985b), la filosofía de la educación ha empezado a adoptar un abordaje más hermenéutico de las cuestiones de teoría e investigación en la docencia. La importancia de este movimiento en la filosofía contemporánea es que vincula la conversación analítica acerca de la enseñanza con una tradición hermenéutica dentro de la filosofía europea moderna y dentro de la línea de pensamiento que empieza con Schleiermacher y se prolonga en pensadores como Dilthey, Heidegger y Gadamer (véase Palmer, 1969).

La tradición hermenéutica en la filosofía moderna está representada por filósofos como Jürgen Habermas, HansGeorg Gadamer, Paul Ricoeur y Charles Taylor (véase Dallmayr y McCarthy, 1977). En los últimos años, esta tradición ha empezado a hacer sentir su influencia sobre el pensamiento anglo-americano y ha trascendido el estrecho círculo de los filósofos especialistas para extenderse hasta los diversos campos de la investigación humanista.

¿Qué es entonces, según la hermenéutica, una práctica? ¿Y cómo interviene el pensamiento narrativo en nuestro razonamiento práctico?

Al responder estas preguntas espero demostrar que es un error de los filósofos o investigadores empíricos entender o definir la enseñanza puramente en términos de operaciones lógicas específicas o apelando a unas descripciones generalizadas de los procesos de raciocinio de los maestros que abstraen esas operaciones de las prácticas en que se presentan. Una explicación hermenéutica del raciocinio práctico sirve de correctivo a esta forma de pensar y de proceder; en efecto, ella disuelve el dualismo entre teoría y práctica (McEwan, 1992a).

La hermenéutica ha presentado siempre el conocimiento y la acción diciendo que se mueven en círculo: el llamado «círculo hermenéutico». Podemos entender este proceso si pensamos que las prácticas nunca están desprovistas de cierto nivel de comprensión teórica o preteórica. Por otra parte, la práctica está constituida por una serie de conceptos y sus relaciones, reglas, objetivos, valores, distinciones, y hasta por el lenguaje mismo en que la práctica se hace inteligible para nosotros y para los demás. Por lo tanto, comprometerse en una práctica equivale en cierto modo a ser capaz de hablar la lengua de esa práctica. Precisamente por esa razón, los cambios en el lenguaje de una práctica han de ser vistos como cambios en la práctica misma. Así, los agentes son personas que pueden explicar sus acciones vinculándolas con cierto objetivo y explicando la naturaleza de su conducta. Aunque este tipo de discurso puede ser incompleto o hasta falto de coherencia, es siempre compartido en diversos grados por la comunidad que participa de la práctica. Así, los sentidos implícitos en las acciones de los individuos forman parte del reservorio común de sentidos del grupo. Charles Taylor (1985b, pág. 36) así lo sostiene cuando nos dice que los sentidos de las prácticas son intersubjetivos. Los sentidos no se imponen desde afuera sino que surgen dentro de la actividad, de modo que no es sensata la idea de salir de la práctica, no existen un punto de vista objetivo ni un lenguaje neutral en el cual hablar de nuestras acciones. Esto no significa que teorizar sea imposible; sólo signi-

fica que es imposible toda teorización que trate de abordar prácticas desde un punto de vista neutral y externo.

Como señala Taylor (1985b), el objetivo de la teorización en las ciencias humanas consiste en explicar una práctica de una manera que vaya más allá de la autocomprensión de sus agentes. «Las teorías no sólo hacen explícitas nuestras comprensiones básicas sino que las amplían, critican o cuestionan» (pág. 94). Este objetivo no puede ignorar el nivel actual de comprensión teórica implícito en la práctica. La reflexión y el estudio ponen en acción un proceso circular en el que los viejos conceptos son absorbidos en una nueva síntesis que tiene el poder de iniciar un cambio cualitativo en la práctica.

Por otro lado, también la teoría produce un nuevo nivel de comprensión y el correspondiente cambio en la práctica.

Gadamer dice que este proceso conduce a una «fusión» de los antiguos supuestos con las ideas nuevas (1975, pág. 30). El proceso es cíclico porque no tiene comienzo ni fin. Los nuevos conceptos influyen sobre las viejas prácticas y se incorporan en diversos grados al lenguaje que constituye la nueva práctica. Así, al cambiar el lenguaje a través del cual entendemos las prácticas, producimos cambios en ellas y los incorporamos a su historia. Este intercambio dinámico entre teoría y práctica da impulso a cualquier futura orientación que la práctica pueda tomar al dar expresión a nuevos objetivos, nuevos procedimientos y nuevos conceptos, y al establecer nuevas relaciones entre ellos.

La conclusión que quiero extraer de esta discusión acerca de las prácticas es que la continuidad de las interacciones entre acción y pensamiento es en gran medida un proceso histórico. Encontramos prácticas en el presente, en el punto de intersección entre el pasado y el futuro, pero debemos entenderlas como parte de un proceso de cambio. Nuestros intentos por comprender las prácticas están destinados a incorporarse a su historia, como también a participar en las futuras orientaciones de las prácticas. Como el raciocinio práctico se refiere tanto a los fines como a los medios, la acción de entender las prácticas requerirá de nosotros que contemos historias acerca de cómo se han desarrollado estas y con qué propósito. Para su caracterización cabal, las prácticas requieren descripciones de acciones corrientes y usos del lenguaje, situadas en el contexto de los relatos históricos que ayudan a explicar cómo las prácticas han alcanzado su forma actual. Un relato sincrónico está en sí mismo desprovisto de historia, es una descripción de cómo son las cosas, una tajada de vida, como una fotografía. Sólo llegamos a entender la naturaleza de una práctica cuando ponemos en movimiento la imagen y rastreamos la historia de sus elementos constitutivos: las acciones, los pensamientos, el lenguaje y las intenciones que contribuyen a ella y le dan carácter y orientación. Cuando situamos estas descripciones dentro de un contexto histórico y, por así decir, explicamos cómo han evolucionado esas prácticas, no estamos meramente describiéndolas sino que al mismo tiempo contribuimos a explicarlas.

Pero ¿qué significa la palabra «narrativa» en el sentido en que se la usa aquí? Pese a lo antigua que es la práctica humana de inventar historias y contarlas, la palabra «narrativa» y sus derivados, como «narrativizar» y «narratividad», son bastante recientes. Hace relativamente poco que surgieron estos términos en el lenguaje reflexivo de la acción y la práctica humanas (Swearingen, 1990). Ellos se refieren a una categoría abierta de discursos que por lo general conciernen a la construcción y la reconstrucción de eventos, incluyendo los estados de conciencia del hombre, en un orden que los coloca o los configura de manera tal que impliquen cierta dirección o cierta orientación hacia un objetivo. El habla informal se estructura de este modo; también, los productos de la reflexión literaria y artística. Y así se estructuran nuestras prácticas, y este punto es decisivo, tanto que el lenguaje constitutivo de la práctica tiende a esclarecer los propósitos de la práctica. Así, el lenguaje narrativo no discurre sólo acerca de la práctica sino que además forma parte de las prácticas que constituye. Esta conclusión indica que no basta con que

tengamos mayor conciencia de que nuestras prácticas están constituidas en parte por una narrativa, porque además, y a consecuencia de ello, debemos empezar a ver nuestra vida y nuestras prácticas sustancialmente modificadas por nuestra comprensión narrativa. En la educación, la diferencia reside en que, además de llegar a comprender la docencia como narrativa, debemos llegar a practicarla con plena conciencia de que está informada por la narrativa. Así llegaremos finalmente a ver nuestros propios valores y objetivos pedagógicos como contingentes y revisables.

## Imaginar lo que puede llegar a ser la enseñanza

Dentro de la tradición analítica, la filosofía de la educación se ha dedicado a desarrollar una sola narrativa posible entre muchas narrativas potenciales. Y tal vez parte de su influencia haya sido desafortunada porque excluyó la posibilidad de visiones alternativas de la educación. Pero, por otra parte, la filosofía de la educación ha desempeñado un papel fundamental en la demostración de la pobreza de las descripciones mecánicas que los conductistas hacen de la enseñanza.

Al aceptar un método más narrativo para comprender la enseñanza, nos damos cuenta de que puede haber también otras maneras, todavía inexploradas, de interpretar la enseñanza. Y si las historias incluyen una orientación implícita hacia objetivos, los filósofos se confrontan con una consecuencia inevitable de la teorización sobre la práctica: al relatar lo que es la enseñanza, se ven también comprometidos por la necesidad de definir lo que puede llegar a ser. Debemos tener conciencia del hecho de que al construir una historia tendemos a hacer algo más que describir un estado de cosas, porque nuestras descripciones son implícitamente prescriptivas.

Paul Ricoeur (1981) ha argumentado que la historia y la ficción no son categorías duras y separadas sino que, hasta cierto punto, participan la una de la otra. Al contar historias acerca de la enseñanza, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas. Al encontrar un nuevo lenguaje para hablar de las prácticas de la enseñanza -un nuevo lenguaje que pueda, además, llegar a formar parte de la práctica misma-, estamos construyendo la historia de la práctica y participamos, para bien o para mal, en su evolución. Por lo tanto, en la medida en que cuenta historias acerca de la enseñanza, la investigación, sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas.

Una de las consecuencias del poder de las historias para modificar nuestra manera de hacer las cosas es que debemos reconocer que esas historias, como los estudios de caso y las etnografías, contribuyen a producir el cambio educativo. Pero además, si el propósito del raciocinio práctico no es sólo obtener una mejor interpretación de nuestras prácticas docentes sino de algún modo mejorarlas, entonces tiene sentido utilizar historias que pretendan explorar el ámbito de lo real y también el de lo posible. Me refiero aquí al tipo de enseñanza que Robert Coles describe en su libro de 1989, *The call of stories*, en el que desafía a los médicos a explorar la dimensión moral de sus prácticas sumergiéndolas en una conversación acerca de los personajes y acontecimientos en una literatura de imaginación. Estoy propugnando el uso de relatos ficcionales de la docencia y de sus metáforas como una manera de abrir otros mundos docentes. Tomemos como ejemplo la descripción de la primera experiencia docente de Ursula Brangwen, el personaje del libro de D. H. Lawrence *El arco iris*. Ese fragmento literario expresa vigorosamente la metáfora de la prisión aplicada a la enseñanza. La ventaja de este procedimiento es que nos obliga a trascender el estado actual de nuestras prácticas para considerar cómo podría ser concebida la enseñanza; consideración esta que nos confronta con nuestras propias prácticas

y nos desafía a reflexionar más profundamente sobre ellas. La ficción nos facilita el acceso a la mentes de los maestros y a las prácticas que cultivan. El capítulo de Jackson en este volumen demuestra que hace milenios que se cuentan cuentos para transformar el pensamiento y la acción. Las historias tienen la capacidad de transformarnos (a través de la acción de lo que Coles (1989) llama la «imaginación moral») porque incorporan toda su riqueza a nuestra práctica y nuestra comprensión.

En resumen, la conversación filosófica acerca de la enseñanza ha sufrido un cambio radical. La historia es compleja pero en ella se destacan ciertos rasgos. En primer lugar, el rol del filósofo como crítico ha sido reemplazado por el concepto del filósofo como una persona cuyo trabajo es una continuación del trabajo de los profesionales y de todos los que estudiamos la enseñanza desde otras perspectivas. Y segundo, sería conveniente que la búsqueda de la esencia de la enseñanza cesara. Una hermenéutica de la enseñanza tiene intereses más diversos que su predecesora, que trataba de identificar la esencia racional de la enseñanza. La hermenéutica de la enseñanza representa un sostenido esfuerzo por encontrar sentido, por descubrir mejores maneras de enseñar y, para usar las palabras de Rorty (1979, pág. 359), por «educar» encontrando un lenguaje mejor para hablar de la enseñanza y, por lo tanto, mejores maneras de enseñar.

## Referencias

- Bernstein, R. (1971) *Praxis and action*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Boomer, G. (julio de 1989) *Literacy, the epic challenge: Beyond progressivism*. Trabajo presentado ante la Joint Australian Reading Association and Australian Association for the Teaching of English National Conference, Darwin, Australia.
- Carr, W. (1987) «What is an educational practice?», *Journal of the Philosophy of Education*, 21(2), págs. 163-75.
- Coles, R. (1989) *The call of stories: Teaching and the moral imagination*, Boston: Houghton Mifflin.
- Dallmayr, F. R. y McCarthy, T. A. (1977) (eds.) *Understanding and social inquiry*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Darnton, R. (1989) «Toward a history of reading», *Writers' Quarterly*, otoño, págs. 87-102.
- Egan, K. (1988) *Primary understanding*, Nueva York: Routledge, Chapman & Hall.
- Fenstermacher, G. (1986) «Philosophy of research on teaching: Three aspects», en M. Wittrock, ed., *Handbook of research on teaching* (38 ed., págs. 37-49), Nueva York: Macmillan. [«Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós Educador, 1989.]
- Gadamer, H.-G. (1975) *Truth and method* (J. W. D. Marshall, trad.), Nueva York: Crossroads.
- Green, T. F. (1976) «Teacher competence as practical rationality», *Educational Theory*, 26, págs. 249-62.
- Kerr, D. H. (1974) «Analyses of "teaching"», *Educational Philosophy and Theory*, 6, págs. 59-67.
- MacIntyre, A. (1984) *After virtue* (2a ed.), Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Macmillan, C. J. B. (1990) «Telling stories about teaching», en *Philosophy of Education* (págs. 199-203), Normal, IL: Philosophy of Education Society.
- Macmillan, C. J. B. y Garrison, J. W. (1988) *A logical theory of teaching*, Países Bajos: Kluwer.
- Marshall, M. J. y Barritt, L. S. (1990) «Choices made, worlds created: The rhetoric of AERJ», *American Educational Research Journal*, 27(4), págs. 589-609.
- McClellan J. (1976) *The philosophy of education*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McEwan, H. (1989) «Teaching and rhetoric», en *Philosophy of Education* (págs. 203-11), Normal, IL: Philosophy of Education Society.
- (1990) «Teaching acts: An unfinished story», en *Philosophy of Education* (págs. 190-8), Normal, IL: Philosophy of Education Society.
- (1992a) «Teaching and the interpretation of texts», *Educational Theory*, 42(1), págs. 59-68.
- (1992b) «Five metaphors for English», *English Education*, 24(2), págs. 101-28.
- McEwan, H. y Bull, B. (1991) «The pedagogic nature of subject matter knowledge», *American Educational Research Journal*, 28(2), págs. 316-34.
- Noddings, N. (1984) *Caring*, Berkeley: University of California Press.
- Palmer, R. (1969) *Hermeneutics*, Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Pendlebury, S. (1988) «Teaching: Answering questions or telling stories?», en *Philosophy of Education* (págs. 326-37), Normal, IL: Philosophy of Education Society.
- Ree, J. (1987) *Philosophical tales: An essay on philosophy and literature*, Londres: Methuen.
- Ricoeur, P. (1981) *Hermeneutics and the human sciences* (J. B. Thompson, trad.), Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1979) *Philosophy and the mirror of nature*, Princeton, NJ: Princeton University Press. [*La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid: Cátedra, 1989.]
- (1982) «Philosophy in America today», en *The Consequences of Pragmatism* (págs. 211-30), Minneapolis: University of Minnesota Press.
- (1989) *Contingency, irony, and solidarity*, Cambridge, RU: Cambridge University Press. [*Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona: Paidós Básica.]

- Ryle, G. (1945) *Philosophical arguments*, Oxford: Oxford University Press.
- Shulman, L. S. (1987) «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, 57(1), págs. 1-22.
- Sockett, H. (1987) «Has Shulman got the strategy right?», *Harvard Educational Review*, 57(2), págs. 213-6.
- Strawson, P. F. (1963) *Individuals*, Nueva York: Anchor Books.
- Swearingen, C. J. (1990) «The narration of dialogue and narration within dialogue», en B. K. Britton y A. D. Pellegrini, eds., *Narrative thought and narrative language* (págs. 173-97), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taylor, C. (1985x) *Philosophical papers: vol. 1. Human agency and language*, Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- (1985b) *Philosophical papers: vol. 2. Philosophy and the human sciences*, Cambridge, RU: Cambridge University Press.