

DESDE EPISTEME HACIA PHRONESIS EN EL ESTUDIO Y MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA*

Elliot W. Eisner

Esta disertación es sobre el cambio. Es acerca de los cambios en la manera como pensamos sobre el conocimiento y sobre las clases de conocimiento que los profesores necesitan para enseñar bien. El cambio a que me referiré es el cambio desde episteme hacia fronesis.

Episteme, como ustedes saben es un término que representaba para los antiguos griegos el descubrimiento del conocimiento. Pero no solamente cualquier clase de conocimiento. Se refiere a lo que los filósofos griegos consideraban conocimiento verdadero y evidente. Para los griegos, tener episteme en lo que uno creía ser el caso, necesitaba ser realmente el caso. Puesto de otra manera, si uno sabía algo, es decir, si realmente sabía algo, tenía que ser verdadero. El conocimiento falso era, para los griegos un *oxymoron*.

Phronesis, por otra parte, se refiere al razonamiento práctico, sensato. El conocimiento, como una forma de episteme, no era una opción en la esfera de la vida práctica. El dominio práctico tenía una materia que era contingente más bien que necesaria. En el mundo de las cosas prácticas, por naturaleza, éstas no necesitaban ser de la manera que eran, podían ser de otra manera. Las materias prácticas requerían razonamiento práctico. Requerían fronesis. El razonamiento práctico es deliberativo, toma en cuenta circunstancias locales, sopesa hacer cambalaches, está acribillado de incertidumbres. Depende de juicios, saca provecho del buen criterio, se dirige a pormenores, tiene que ver con contingencias, es iterativo y cambia de mira durante el proceso, cuando es necesario. El razonamiento práctico es materia de la vida práctica; no lo es de la ciencia teórica. No es duradero y no es fundamentado. Su propósito es llegar a buenas decisiones, aunque imperfectas con respecto a circunstancias particulares.

23

La búsqueda de lo perdurable, lo fundacional, lo realmente sólido, en suma, la búsqueda del episteme ha sido una aspiración de largo tiempo para aquellos que buscan construir una ciencia positiva de la educación. La ciencia es una práctica prestigiosa y la educación ha sido, históricamente, un campo que ha sufrido algo por su ausencia. Crear una forma de práctica construida sobre lo que es, al mismo tiempo, sólido y prestigiado tiene una atracción innegable. Hoy sin embargo, nuestra confianza en el episteme es menos segura de lo que fue una vez. Para

* Discurso de apertura, Conferencia Internacional sobre Educación de Profesores: Estabilidad, Evolución, Revolución, julio 1996. Traducción de Ethel Escudero.

echar una mirada al pasado y aprender como se visualizó una vez, consideremos los pronósticos de uno de los gigantes en educación Americana, Edward L. Thorndike (1910). Escribiendo, en 1910, como el primer editor de The Journal of Educational Psychology, Thorndike proyecta su visión de la promesa de una ciencia de la psicología.

Thorndike escribe:

"Una ciencia completa de la psicología revelaría cada hecho sobre el intelecto, carácter y conducta de todo el mundo, la causa de cada cambio en la naturaleza humana, el resultado que cada fuerza educacional tendría, cada acto de cada persona que produjo cambios en cualquier otra o en sí mismo. Nos ayudaría a usar a los seres humanos para el bienestar del mundo con la misma seguridad sobre el resultado que ahora tenemos cuando usamos la caída de los cuerpos o elementos químicos. La proporción en que lleguemos a obtener tal ciencia, llegaremos a ser los amos de nuestras propias almas tal como ahora somos los amos del calor y la luz. Se están haciendo progresos hacia tal ciencia" (pág. 6).

Thorndike fue cautivado por la euforia de esos tiempos. Las ciencias sociales todavía eran nuevas y no es poco común que la utilidad de herramientas nuevas sean, inicialmente, sobreestimadas. Hoy en día, creo, hemos llegado a ser más realistas, por lo menos espero que sea así.

Pero, ¿cuáles son precisamente los supuestos tradicionales que hemos hecho sobre las condiciones del conocimiento? ¿Cuáles han sido las consecuencias de esos supuestos? ¿Cómo han cambiado las creencias sobre las condiciones del conocimiento y, lo que es más importante, qué significan esos cambios para la teoría, práctica y mejoramiento de la educación? Dicho de otra manera, ¿Dónde hemos estado, dónde estamos ahora, y qué significa el presente para el futuro? Estas preguntas constituirán nuestra agenda.

Déjenme comenzar describiendo cinco supuestos sobre las condiciones del conocimiento que han servido largo tiempo como fundamento para la investigación y la práctica en educación.

Primero, hemos considerado que el conocimiento tiene creencias sobre el mundo que corresponde al mundo tal como realmente es; que es igual que ponerle un espejo a la naturaleza. Con esta visión, lo que deseamos saber es de qué manera son las cosas que son realmente de la manera como son, y no simplemente nuestras creencias -lo que los griegos llamaban doxa- sobre la manera en que son. Buscamos el espejo que Richard Rorty (1979) rechaza en su libro Filosofía y el Espejo de la Naturaleza.

La aspiración de conocer el mundo como verdaderamente es, es tan humanamente comprensible como intuitivamente razonable. Premiamos la verdad en todas las materias, ya sean grandes o pequeñas; -sin embargo, hemos aprendido -tal como nos han enseñado Rorty y otros- que nunca podemos saber si nuestras

visiones corresponden a algo. La teoría de la correspondencia de la verdad vacila ante la necesidad de saber dos cosas y no una, si es que uno va a saber algo sobre correspondencia. Primero, necesitaríamos conocer el mundo como verdaderamente es, si queremos llegar a saber si nuestra percepción del mismo corresponde; y si supiéramos lo anterior no necesitaríamos conocer lo último. Lo que sí tenemos, como sugirió Karl Popper (1962), es conjetura y refutación. La ciencia es historia de cambio de mentes, si es algo. Ese creo, es un índice de su fortaleza, no de su debilidad.

Segundo, pensamos en el conocimiento como si se refiriera a algo que es regular y formando patrones y, por lo tanto predecible, no sobre lo que es único. Es una empresa nomotética, no ideográfica. No fue siempre así. Durante el renacimiento, el interés por particularidades de lo cualitativo era alto, pero con el Renacimiento del siglo 18 (Enlightenment) surgió el deseo de descubrir el orden, lo recurrente, y crear los formalismos que describían los patrones empíricos de la naturaleza como abstracciones, en la forma de ratios. Stephen Toulmin (1990), filósofo de la ciencia e historiador, describe el cambio de focalización de la filosofía de esta manera:

"Para Descartes y sus sucesores, las preguntas o asuntos circunstanciales no eran de incumbencia de la filosofía; en cambio, sí lo era el traer a la luz las estructuras permanentes que subyacían en todos los cambiantes fenómenos de la naturaleza..."

"Estos cuatro cambios de mentalidad [ocurridos durante el período mencionado] -de lo oral a lo escrito, de lo local a lo general, de lo particular a lo universal, de lo temporal a lo eterno- fueron distintos pero, tomados en un contexto histórico, tuvieron mucho en común, y su resultado conjunto excedió lo que cualquiera de ellos hubiera producido por sí solo. Todos ellos reflejaron un cambio histórico desde la filosofía práctica, cuyos productos surgieron de la medicina clínica, procedimiento jurídico, análisis de casos morales, o de la fuerza retórica del razonamiento oral, a una concepción teórica de la filosofía: los efectos de este cambio fueron tan profundos y duraderos que el resurgimiento de la filosofía práctica en nuestros días, ha tomado a mucha gente por sorpresa" (pág. 34)

25

Hay grandeza en lo general, en la abstracción, en la teoría, en la habilidad para domar la complejidad y caos a través de abstracciones matemáticas que los reducen eficientemente a esencias teóricas, purificadas de las particularidades que contaminan lo que es esencial. No es difícil ver por qué tal imagen atrajo.

Hay un tercer supuesto en relación a que el conocimiento consistía en lo que es regular y formando patrones, es decir, que el conocimiento genuino, episteme, es universal no local. Si el conocimiento del modo como opera el mundo es realmente conocimiento, las relaciones que uno llega a conocer no son ni fugitivas ni restringidas a un pequeño rincón del mundo. La caída libre de un objeto en el vacío es el mismo en Beijing como en San Francisco. Cuando uno penetra la estructura superficial de la apariencia para llegar a sus mecanismos subyacentes en lo profundo, esos mecanismos son idénticos, son independientes del tiempo y

espacio. Desde esta perspectiva no hay tal conocimiento local. Las leyes del aprendizaje, si son leyes, se aplican universalmente.

Cuarto, el conocimiento tal como lo hemos concebido tradicionalmente, se piensa que es una descripción de valor neutral de un estado de las cosas. La razón es muy clara: si el conocimiento es una descripción verdadera de lo que es, lo que es, es. El es, es en forma separada del deber ser. Vista así, la ciencia no prescribe, no expresa valores, proporciona un cuadro o análisis preciso de lo que es el caso; hecho y valor residen en mansiones diferentes y la intrusión del primero en el último sólo conduce a problemas.

Esta concepción de los valores como elecciones independientes de aquéllos que la ciencia construye desdeña, por supuesto, las secuencias de valor de la misma. La idea de que el método que uno usa, la elección de instrumentos, creencias sobre la naturaleza de las garantías son todos resultados de decisiones de valor, no se consideraron relevantes al argumento. Fue casi como si alguien pudiera estar fuera de un mundo saturado de valores, que él o ella pudiera elevarse sobre el 'smog' de la vida diaria con el propósito de ver para siempre.

Quinto, el conocimiento debía ser considerado como 'afirmaciones garantizadas', el conocimiento era declarativo. Para saber algo se necesitaba ser capaz de incluir en las proposiciones algo que fuera comprobable. La verificabilidad de la creencia era crítica como certificación de conocimiento genuino, y como una manera de dejar en evidencia a los impostores. Desde otro ángulo, los límites de la cognición estaban muy definidos por los límites del lenguaje y esta visión llevaba a algunos a concluir que el pensar mismo, por necesidad, era posible por el lenguaje. Esto, a su vez, conducía a la noción aun más extraña de que lo que uno no podía decir, no podía saberlo -tanto así para el conocimiento tácito (Polyani, 1966) como saber andar en bicicleta, o saber que uno ama a alguien, o saber cómo se siente el otoño cuando el tiempo es refrescante y vigoroso y el aroma de las hojas quemándose, perfuma el aire.

La centralidad del lenguaje con respecto al conocimiento se hizo más explícita que nunca debido a los analistas del lenguaje de la escuela de Oxford en los años 1940 y 1950. Alfred Jules Ayer, en su tesis doctoral, *Lenguaje, Verdad y Lógica* (N.D.) planteó el caso tan bien como cualquier trabajo filosófico. Aunque en sus años de mayor madurez reconoció que casi todo lo que había escrito sobre estas materias en sus primeros años estaba equivocado, Ayer cambió el paso y ayudó a definir un clima que conformó, y todavía lo hace, nuestra concepción de lo que significa saber.

Bien, ¿qué han significado para la educación estos cinco supuestos sobre el conocimiento, es decir, acerca de la posibilidad de *episteme*? ¿Cuáles han sido las consecuencias prácticas y conceptuales de la creencia que conocimiento no era lo mismo que creencia; que el conocimiento revela regularidades y no lo único; que el conocimiento era universal, no local, que el conocimiento era separable de los valores; y que el conocimiento dependía del lenguaje para existir?

Déjenme que describa algunas de esas consecuencias y luego converse sobre los cambios que han estado sucediendo, cambios que proporcionan un lugar para *phronesis*- y más.

Las Consecuencias de los Supuestos sobre el Conocimiento para la Educación

Empezaré con las consecuencias para la práctica de la investigación. Una de esas consecuencias estuvo enraizada en el modelo que debía emular la investigación en educación. El modelo seleccionado fue la física experimental. Esta era atractiva por varias razones. Dependía de la medición y así podía sostener que era objetiva. Era experimental y, por lo tanto, podía hacer que las cosas sucedieran, algo que los educadores deseaban hacer. Demandaba controles de manera que la explicación fuera posible, algo que se consideraba importante si debía haber una ciencia de la educación que fuera genuina y no sólo un conjunto de rutinas que podrían funcionar en la escuela pero cuyos efectos no se comprendían. Finalmente, la física era una ciencia con un status alto, un ejemplo de 'naturwissenschaft', no 'geisteswissenschaft',; no fueron las artes y las humanidades las que proporcionaron el ideal metodológico.

Una segunda consecuencia de este modelo era considerar a la universidad como el lugar donde se descubría el conocimiento y la escuela el lugar donde se aplicaba. La universidad sería el sitio para el descubrimiento, los descubrimientos se transmitirán luego a los mediadores (extension workers) quienes, como aquellos en la agricultura, los llevarían a profesores ansiosos quienes, con presteza usarían las prácticas en sus salas de clase. O así parece.

27

Esta interrelación entre el trabajo de los profesores universitarios y el trabajo de los profesores de las escuelas y colegios refleja la distinción que Nathan Glazer (Schon, 1983) hace entre profesiones mayores y menores. La educación, especialmente en la universidad, es de bajo status.

Una tercera consecuencia fue considerar lo que Egon Guba llama el **verdadero experimento** como un ideal metodológico para descubrir las 'leyes del aprendizaje'. Este método era un esfuerzo de crear un experimento que tuviera validez tanto interna como externa. Para hacerlo se homologaban los sujetos de los grupos experimentales y de control, o se asignaban al azar y se necesitaba controlar todas las fuentes de confusión mientras que, al mismo tiempo, se empleaban las condiciones experimentales prescritas por la teoría de la cual se derivaban y sirviendo así para contrastarla.

Quedó claro que aun si se lograban tales controles en el experimento, era poco probable que se replicaran en la escuela o sala de clases; las salas y los colegios eran '*desordenados*' e impredecibles. Cultivar niños y cultivar maíz no era lo mismo y los vacíos que eran posibles en el laboratorio de física no tenían contrapartida en las escuelas. El modelo en sí mismo era problemático. Además, diferencias de contexto, diferencias en lo que se está enseñando, diferencias en aptitud e

interés entre los alumnos, en su experiencia anterior y otros innumerables factores producían interacciones significativas tales que los supuestos sobre tendencia (additivity) -el supuesto de que un tratamiento experimental tenía un efecto igual en cada alumno- eran dudosos en sí.

En relación a la aspiración de crear un experimento verdadero para la educación era la imagen que la ciencia perseguía ladrillo por ladrillo y que, eventualmente, cuando todos estuvieran en su lugar, se había construido un edificio de conocimiento. La metáfora del ladrillo es eficaz. Los ladrillos son unidades modulares. Pueden envolverse, almacenarse y enviarse. Son intercambiables. El conocimiento enmarcado en la imagen de un ladrillo es material, es un objeto, un sustantivo, algo que puede enviarse y entregarse, algo contable, es una imagen que nos permite decir, como hacemos tan a menudo, que el conocimiento se dobla cada 20 años. Una unidad es eminentemente contable. Pero ¿es el conocimiento una unidad - realmente? No para Thomas Kuhn (1962) quien considera el progreso significativo en la ciencia como el resultado de ver el mundo de maneras nuevas y, por lo tanto, ser capaz de hacer nuevas preguntas. Que los cambios no son el número de ladrillos, sino el carácter de los paradigmas.

La relevancia de la ciencia física orientó las ciencias sociales, dio un lugar predilecto a la teoría y a los sostenedores de la teoría; profesores universitarios, no profesores de enseñanza media (grade school). Se hizo creer a los profesores que si entendían la teoría todo iría bien. Y si no podían comprenderla como señala David Tyack (1974), tendrían un método mejor que todos podrían usar. Desde 1913 hasta comienzos de 1930 el manejo científico (Callahan, 1962) proporcionó una solución putativa al problema de crear escuelas efectivas; las clases cargadas de teorías de los profesores de educación proporcionaron la otra. En estas clases se prestaba poco o nada de atención al uso de ejemplos prácticos que ilustraran a través de videos, films y estudio de casos la aplicación de las ideas teóricas que se estaban enseñando. El supuesto, por lo menos el supuesto tácito, era que la teoría lo haría todo y que la aplicación de lo teórico a la práctica se daría en gran medida por sí sola. Este supuesto y esta práctica todavía tipifica la mayoría de las clases en que se preparan profesores.

En relación con la preeminencia de la teoría existía la imagen del profesor como un solucionador científico de problemas. El profesor estaba, parece, en su mejor nivel profesional cuando se ocupaba de solucionar problemas científicos. El educador profesional era alguien que debía exudar racionalidad técnica (Schon, 1983) se prestaba poca o ninguna atención hacia la exploración de los rasgos artísticos o estéticos de la enseñanza. El modelo de racionalidad humana era el científico, no el artístico.

Dado el estado idealizado de la ciencia, no es sorprendente que los investigadores buscaran el método mejor de todos, el único. Si la enseñanza pudiera ser incluida como ciencia, como decían, se alcanzarían eficiencia y efectividad. Prevalecería la fría racionalidad.

Es importante notar que la fría racionalidad y la búsqueda de un método único mejor era una caricatura de la ciencia. La práctica de la ciencia es en sí misma un arte impregnado de pasión, dependiente de la imaginación, lleno de incertidumbre, y a menudo motivado por el desafío y la alegría del viaje. No es la aplicación de rutinas sanitizadas que los profesores debían usar como una manera de desenvolverse en la sala de clases.

Mirando retrospectivamente, el ir en pos del episteme -la búsqueda del conocimiento cierto y verdadero- ha tenido un sinnúmero de consecuencias para el estudio y mejoramiento de la educación. Primero fue la confianza inveterada en la teoría, en un campo en el que la teoría es limitada y una creencia que una vez que se descubrieran las leyes de la enseñanza y el aprendizaje se daría una práctica mejor. Segundo, los esfuerzos de reforma educacional debían provenir de los esfuerzos investigativos de los profesores universitarios quienes, en ese tiempo, tenían un acceso fácil a las salas de clase de nivel básico y medio. Tercero, la imagen de lo que significaba ser un educador profesional se explicaba por analogía con la imagen de un piloto profesional. La enseñanza se veía como un proceso de saber cuáles rutinas había que usar cuando se necesitaran, y estas rutinas eran aquellas que proporcionaba la investigación. Cuarto, los profesores tenían la idea que lo que Atkin llama "conocimiento interior", no podía traducirse al lenguaje científico y la psicología científica que era de uso limitado en la enseñanza, se tomaba en cuenta pocas veces excepto por algunos expertos - William James fue uno de ellos, en sus charlas a los profesores. La mayoría de esas voces estaba localizada en los márgenes del campo.

29

Lo que ha Cambiado y lo que Esto Significa para la Educación

¿Qué ha cambiado? y ¿Qué significan estos cambios? Permítanme que describa algunos de los cambios más importantes y luego discutir su significado para la educación. Primero, una pulcra distinción entre conocimiento como episteme y creencia como doxa en el presente es mucho menos clara de lo que se solía ser. Episteme, en el sentido griego como conocimiento verdadero y cierto, escribe Stephen Toulmin (Eisner, 1991) siempre fue una aspiración no realista. Pero dejémoslo hablar por sí mismo. Toulmin escribe:

"Todas nuestras explicaciones científicas y lecturas críticas comienzan, engloban, e implican algún punto de vista interpretativo, un marco conceptual, o perspectiva teórica. La relevancia y adecuación de nuestras explicaciones no pueden ser nunca demostradas con el rigor platónico que necesita la geometría. (Para no desmenuzar los asuntos episteme siempre fue demasiado pedir): En cambio, la pregunta operativa es ¿cuál de nuestras posiciones están garantizadas racionalmente, son razonables, o defendibles -es decir, bien fundadas más bien que opiniones sin base, son doxai sólido mas bien que posiciones vacilantes?, (pág. 51).

Las implicaciones de este giro desde la persecución de la Verdad inmutable hacia una concepción de conocimiento que reconoce que todo lo que alguna vez tendremos son ideas sobre el mundo cuyo valor de verdad en sí mismo depende

de las opiniones de otros -las comunidades críticas a quienes enviamos nuestras ideas a través de conversaciones, periódicos, libros y discursos- lo que hace más tentativas nuestras ideas sobre el mundo y debiera, también, hacernos más modestos. Este darnos cuenta debería, además, ayudarnos a que nos demos cuenta que mente y materia no pueden ir desacoplados. Lo que hacemos de una sala de clases, una escuela, o el trabajo de un profesor es lo que nosotros hacemos de ellos. Como Phillip Jackson (1992) nos recuerda, la percepción de las salas de clases es una lectura, una interpretación. Nosotros hacemos el significado.

Esto no debe ser interpretado como que cualquier cosa es tan buena como cualquier otra. Significa, sí, que es tema de debate cuán buena es una construcción que hacemos y que actualmente los criterios de excelencia (goodness) han llegado a ser más diversificados de lo que fueron alguna vez.

Esta diversificación en sí misma se debe a una creciente comprensión que la ciencia, siendo tan maravillosa, no tiene el monopolio del conocimiento. En alrededor de 350 A. C. Aristóteles señaló en su Física, que había diferentes clases de conocimiento -teórico, práctico y productivo- cada uno de ellos definido por la naturaleza de la materia a que estaba dirigido. Aristóteles, a diferencia de Platón quien puso el conocimiento en una continua, llamó nuestra atención hacia una concepción pluralista de lo que significa conocer, una concepción que está representada en los tiempos modernos por el trabajo de filósofos tales como Ernest Cassirer (1961), Suzanne Langer, (1976), Michael Polanyi, (1966) y Nelson Goodman, (1978).

El reconocimiento de que hay muchas maneras en las cuales la comprensión humana se agranda, da énfasis al carácter constructivo del conocimiento.

Por supuesto, el constructivismo, probablemente la visión filosófica más importante y sostenida más ampliamente entre los educadores, reconoce específicamente la naturaleza interactiva de toda experiencia humana. Lo que hemos aprendido es que el conocimiento es la creación de una mente inventiva que interacciona con un universo que es en sí mismo una parte de lo que los humanos construyen en el proceso de interacción. Esta visión tiene consecuencias de doble filo. Primero, confiere en el que inquiere un sentido de libertad para inventar formas de explicación que satisfagan nuestra racionalidad; en este sentido, llegamos a ser creadores. Segundo, el precio que pagamos por la libertad es la pérdida de seguridad que una concepción fundamentalista del conocimiento hace posible. Junto con la creencia en la posibilidad de encontrar leyes inmutables de una clase u otra, viene una reafirmación que hay algo realmente sólido debajo de ello, al decir de Nelson Goodman (1978). Decir que ninguna de estas leyes existe salvo aquellas que nosotros mismos conformamos, es ganar libertad, pero también perder el confortamiento que proporciona lo cercanamente cierto. Desde mi perspectiva, la busca de la certeza se ha ido hace mucho tiempo.

Hemos aprendido también que la elección de formas simbólicas, lo que yo he llamado en mis escritos "formas de representación", influye más de lo que nos dábamos cuenta anteriormente no sólo en lo que uno es capaz de decir, sino también en lo que uno es capaz de ver. Buscamos lo que somos capaces de encontrar. Esta comprensión es especialmente importante para aquellos que reali-

zan estudios de casos. La narrativa, por ejemplo, hace uso de una forma de lenguaje en el cual cómo se dice algo influye en lo que Ferdinand Saussure (1974) llama "lo dicho" es decir, el significado que hay bajo lo dicho. Así la narrativa, o película, o drama, o video, o combinaciones de los anteriores hacen posible significados que pueden expandir nuestra comprensión de lo que buscamos comprender. Las imágenes en las manos de un artista hace posible que aprendamos lo que deseamos comprender. Puesto tan simplemente como puedo, el permiso para usar nuevas herramientas y nuevas formas de representación nos capacita para buscar diferentes cosas y hacer nuevas preguntas (Eisner, 1993).

Como bien saben, la generalización en investigación convencional manejada estadísticamente depende del proceso de muestreo al azar. Dada una muestra seleccionada al azar de una población, los resultados que pertenecen a la muestra también pertenecen a la población de la cual se extrajo la muestra, dentro de algún margen de error de medición.

Lo que ha cambiado es la comprensión de que lo general también reside dentro de lo particular y que el proceso de generalización adquiere más de una forma. Generalizamos todo el tiempo sin selección al azar, nos comprometemos en los que Stake (1980) y Donmoyer (1990) llaman generalización naturalista.

Lo que hemos aprendido es que podemos tratar las lecciones aprendidas en los estudios de casos como esquemas anticipatorios que facilitan nuestros procesos de investigación. Lo que podemos aprender de un caso, como dice Lee Shulman, es de qué trata un caso. Puesto en una forma más literaria, *Las Uvas de la Ira* de Steinbeck se refiere a mucho más que la depresión Americana en los años 1930. *Macbeth* (Shakespeare) se refiere a mucho más que los afanes del gentil hombre de Glamis quien vivió en Escocia en 1606, y *la Sociedad de la Esquina de la Calle* (Whyte) se refiere lejos a algo más que los Italianos en Boston en los años 1940. Lo que hemos aprendido es que hay más de una manera de descubrir el mundo educacional, que las formas a través de las cuales se describe el mundo no son pasivas, que ningún método en particular o familia de métodos es dueño de los modos a través de los cuales puede progresar el conocimiento. Hemos aprendido que la investigación en sí misma es un paraguas conceptual y que la ciencia es una de sus especies.

31

Estos desarrollos en los cuales descansa el creciente interés en el estudio de casos han complicado nuestras vidas metodológicas y han creado tensiones e incertidumbres referentes al significado y utilidad de diferentes formas de investigación; el significado mismo de investigación está en proceso de reconstrucción. Las preguntas se propagan. Cuando la fundamentación se pierde ¿qué hacemos con la noción de objetividad?. Cuando proliferan los paradigmas ¿qué hacemos con el relativismo? Cuando la aseveración garantizada se considera sólo una manera en que puede ser revelada nuestra comprensión, ¿qué hacemos con los procedimientos de verificación? ¿Cómo podemos saber si estamos equivocados?. Cuando las formas literarias y narrativas son permisibles, ¿qué hacemos con las amenazas a la precisión del referente?. Cuando se reconozca el carácter de constructo (construido) al conocimiento, ¿cómo abordaremos las distinciones entre hecho y

acción?. Y dada toda esta diversidad, ¿quién tiene la competencia suficiente como para juzgar la calidad de la investigación? ¿Qué criterios deberían usarse?.

A pesar de estas incertidumbres hay poco apetito para volver a días más seguros, las perspectivas hacia adelante son demasiado excitantes, los métodos posibles ahora son demasiado atractivos. La balanza social ha cambiado. Los profesores ahora, por ejemplo, no son considerados como aquellos quienes implementaban las prescripciones de otros, sino como aquellos más familiarizados con la vida en las salas de clase; compañerismo con los profesores es posible, el profesor ya no es más el jefe. Los educadores son los colaboradores en la construcción del conocimiento y traen a la mesa de las deliberaciones una especie de conocimiento de primera mano, digamos de segundo grado, que la mayoría de los profesores universitarios no tienen. Los educadores tienen lo que algunos llaman "experiencia vivida". (Connolly, M. y J, Clandrinen). El cuerpo se considera ahora una fuente de comprensión: algunas cosas se pueden entender sólo a través de la habilidad de sentir. El conocimiento, por lo menos una especie de conocimiento, ha llegado a ser encarnado. Es íntimo. El saber ha adquirido un significado bíblico.

Lo que también ha cambiado es que la enseñanza ya no es vista más como una especie de ciencia social aplicada, aunque puede haber tales aplicaciones en ella. La buena enseñanza depende de la habilidad artística y de consideraciones estéticas. Se reconoce en forma creciente que la enseñanza es de muchas maneras, más parecida a tocar en un cuarteto de jazz que seguir una rutina fija. Sabiendo cuando entrar y adelantarse, sabiendo cuando retirarse, sabiendo cuando improvisar, todos son aspectos de la enseñanza que no siguen reglas, necesitan ser sentidos. Mucha de la buena enseñanza es así.

Hay otro sentido en el cual el arte es importante en la enseñanza y tiene que ver con el lugar que ocupa la experiencia estética en lo que se persigue. Para comprender lo que hacen los profesores uno necesita comprender dónde reciben satisfacciones, qué les proporciona mayor éxito al enseñar. Los profesores estructuran su experiencia modelando, dando forma, plasmando el medio ambiente que comparten tanto profesores como alumnos. Este medio ambiente, a su vez, da forma a la manera como interactúan profesores y alumnos. La calidad de esa interacción resulta, primordialmente, de los pasos que dé el profesor, los planes que diseñe, y por asuntos de regulación de tiempo, de estilo y tono. Todas estas son materias cualitativas informadas en parte por la teoría, pero en el contexto de la acción representada también por un sentir en el tiempo real en el lugar. Cuando esto va bien, lo llamamos estética. Hay una sensación de orgullo en el oficio.

Como algunos de ustedes probablemente se han dado cuenta, la calidad de vida y las fuentes de la acción que estoy describiendo ahora se han movido desde phronesis hacia lo que Aristóteles llamaba como productivo, en contraste con el conocimiento práctico. El conocimiento productivo se refiere al saber cómo elaborar algo.

El conocimiento práctico es deliberativo y reflexivo. Puede ser personal como en una conversación con uno mismo o puede ser social, algo comprometido con

otros. La imagen de los rasgos prácticos y meditativos de lo deliberativo son seguramente propios, en gran parte, de la enseñanza. Reflexión y deliberación sugieren la comparación de cursos de acción alternativos y la estimación de sus costos y beneficios potenciales. El razonamiento práctico es iterativo, hay un sentido de acción y corrección de someter a prueba las cosas, de hacer elecciones y embarcarse en cambalaches (tradeoffs). La phronesis está impregnada con lo deliberativo. Su fin es tomar decisiones sabias.

Esta concepción de parte de lo que hacen los profesores puede parecer adecuada pero, seguramente no es todo lo que hacen. La enseñanza es también el hacer algo -explicaciones claras, motivación de los niños, saber cuándo y cómo cambiar el tema, por ejemplo. Estas acciones se hacen, típicamente al vuelo (in-flight). Son más inmediatas que deliberativas. Estas acciones hechas por el profesor al pasar, son materias de habilidad artística, de actuar con sentido de rectitud-"rectitud de adecuación", la llama Nelson Goodman (1978). ninguna concepción de la enseñanza puede ser adecuada sin prestar atención a los modos en los cuales funcionan los procesos y ningún programa de formación de profesores será efectivo en forma óptima si descuida su cultivo. El cómo se podrían desarrollar tales formas de acción, me lleva a la sección final de mis observaciones.

Como pueden darse cuenta, mi discusión ha ido desde el interés del campo en el descubrimiento de los ladrillos del conocimiento a partir de los cuales se podrían deducir las rutinas pedagógicas, hacia una perspectiva de la enseñanza que se basa en el razonamiento práctico, de ahí a una concepción de la acción humana enraizada en el arte y guiada por la sensación, la estética de la experiencia. La primera orientación, el **episteme**, busca descubrir las regularidades de la naturaleza como verdaderamente son; la segunda, **phronesis**, busca preparar a profesionales que, en su práctica, puedan usar su sabiduría profesional en circunstancias locales y únicas; y la tercera, la **productiva**, trata la enseñanza como una elaboración y sostiene que cualquier cosa construida puede construirse bien y que hacer las cosas bien constituye el fin central de un arte. Las implicancias del primer planteamiento conducen, en lo que le es más poderoso, a lo que ha sido llamado métodos de pruebas de profesor (teacher proof methods). Las implicancias de la segunda perspectiva se orientan a la preparación para la práctica profesional reflexiva. Pero ¿qué hay con la tercera? ¿Qué implica para la enseñanza, su mejoramiento y, por supuesto, para el estudio de la práctica?

33

Por lo menos una implicancia parece estar clara:

Cuando el arte en enseñar llega a ser un ideal hacia el cual se esfuerzan los profesores, las condiciones usadas para realzar el valor del arte en otros campos llegan a ser recursos relevantes para pensar sobre progreso de la enseñanza. ¿Qué significa esto en la práctica? Significa que los profesores serán capaces de discutir con otros su desempeño como profesores. Significa que aquellos que discuten su enseñanza con ellos tendrán las destrezas que se necesitan para ver lo que es sutil y significativo sobre la enseñanza que observan. Significa que aquellos que se comprometen en tales discusiones necesitarán tener un lenguaje para conversar sobre lo que ven. Significa que la escuela tendrá normas institucionales para hacer

de tales relaciones profesionales una parte rutinaria de la manera como trabajan estos profesionales. Esto significa, a su vez, que las escuelas tendrán estudios de enseñanza, 'vidrios' de una vía y tiempo para consultas. Significa que las instituciones formadoras de profesores necesitarán proporcionar oportunidades para que los alumnos aprendan a participar en sesiones que proporcionen críticas de su trabajo. Y significa que deberíamos esperar que como cualquier otro arte, cada profesor(a) conferirá su propia firma distintiva al arte de enseñar. Significa que diferentes profesores serán buenos para diferentes cosas de diferentes maneras. Significa que la metáfora del estudio es, por lo menos, tan apropiada para la preparación de profesores como el laboratorio.

Como resumen, déjenme hacerlo de esta manera. El episteme no solamente era un fin irreal también limitaba lo que podía ser estudiado. El phronesis, el desarrollo del razonamiento práctico sabio, es más apropiado a lo que los profesores hacen y necesitan. Pero aun phronesis, con todo lo razonable y relevante que es, no nos da todo lo que necesitamos saber para comprender y promover la excelencia en la enseñanza. Necesitamos también comprender el conocimiento productivo, es decir, cómo aprende la gente a hacer las cosas bien. En una palabra, necesitamos prestar atención a las habilidades artísticas. El arte es más prometedor cuando reconocemos su relevancia para la enseñanza y creamos las condiciones en escuelas en las cuales los profesores puedan aprender a pensar como artistas.

34 Esta es un agenda formidable. Las normas institucionales corrientes a menudo hacen difícil el tener acceso a las salas de clase. El aislamiento profesional al cual muchos profesores han llegado a acostumbrarse necesitará cambiarse. Para cambiar estas condiciones tanto aquellos que trabajan en los colegios como aquellos que trabajan en las universidades deben llegar a darse cuenta que el corazón de la formación de profesores a largo plazo, no es en primer lugar la universidad es el lugar de trabajo, la escuela, es el lugar en el cual los profesores pasan la mejor parte de sus vidas. La enseñanza superior y en especial la universidad juegan un papel importante en la formación de profesores, pero no pueden ser el corazón a largo plazo de la formación profesional de los educadores. Necesitamos una perspectiva distinta de la escolaridad. Tal perspectiva tiene algo de revolución. Es una revolución en cuanto a supuestos y práctica.

Si el cambio en los supuestos sobre lo que las escuelas podrían llegar a ser representa una revolución, la creación de escuelas en las cuales el crecimiento de los profesores se toma seriamente requerirá evolución: tomará tiempo aprender cómo crearlas. Para crear tales lugares será necesario elaborar una nueva cultura escolar, una cultura en que importe el crecimiento de los profesores tanto como el crecimiento de los alumnos. Mencione la palabra cultura. Ustedes saben lo que es una cultura. Una cultura en el sentido biológico es un medio para cultivar cosas. Una cultura en el sentido antropológico, es un modo de vida compartido. Las escuelas necesitan crear un modo de vida compartido que proporcione un medio para el crecimiento de los profesores, porque en última instancia, el crecimiento de los alumnos no irá más allá que el crecimiento de aquellos quienes les enseñan.

Referencias

- Ayer, A. J. *Language, Truth and Logic*. Dover Publications, New York, 1952
- Callahan, R. *Education and the Cult of Efficiency*. The University of Chicago Press, Chicago, 1962
- Cassirer, E. *The Philosophy of Symbolic Forms*. Yale University Press. New Haven, 1961
- Donmayer, R. "Generalizations and the Single Case Study" en *Qualitative Inquiry in Education*. E. Eisner and A. Peshkin (eds.) Teachers College Press, New York, 1990
- Goodman, N. *Ways of World Making*. Hackett Publishing Co. Indianapolis, 1978
- Jackson, P. *Untaught Lessons*. Teachers College Press, New York, 1976
- James, W. *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*. Norton, 1958
- Kuhn, T. *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press, 1962
- Langer, S. *Problems of Art*. Scribner's Sons, New York. 1976
- Polanyi, M. *The Tacit Dimension*. Double day and Co. , New York, 1966
- Popper, K. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Basic Books, New York, 1962
- Rorty, R. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press. Princeton, 1979
- Saussure, F. *Course in General Linguistics*. (W. Barkins, Trans.), Fontana, London, 1974
- Schon, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York, 1983
- Stake "Generalizations", paper presentation at A. E. R. A. , Boston, 1980
- Thorndike, E. L. "The contributions of psychology to education" en JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, Vol. 1, 1910
- Toulmin, S. *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. The Free Press, New York, 1990
- Tyack, D. *The One Best System*. Harvard University Press, Cambridge, 1974
- Whyte, W. F. *Street Corner Society*. University of Chicago Press, Chicago, 1993

35



Elliot W. Eisner

- Doctor en Educación, Universidad de Chicago
- Profesor en la Universidad de Stanford
- Especialista en Currículo y Evaluación Educativa
- Cuatro Doctorados Honoris Causa
- Presidente electo de la Sociedad John Dewey