



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

# Endogamia educativa: las representaciones implícitas de los docentes como factor de reproducción de prácticas pedagógicas en la escuela

**Rodolfo Bächler Silva**

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile  
rodolfo.bachler@upla.cl

Reçu le 30-06- 2017 / Evalué le 15-07-2017 / Accepté le 27-07-2017

## **Endogamie éducative. Les représentations implicites des professeurs comme facteur de reproduction des pratiques pédagogiques à l'école**

### **Résumé**

L'expérience des professeurs en tant qu'élèves du système scolaire configure des représentations implicites qui guident, de manière inconsciente, leur travail dans la salle de classe. Cet apprentissage appuie un circuit de reproduction de pratiques endogamiques des consignes de fonctionnement peu désirables à l'école. Dans ce travail, on analyse les caractéristiques générales de ce circuit et on donne des orientations pour leurs modifications. Par rapport à ce dernier point, on propose que n'importe quel dispositif didactique, visant le changement devra prendre en considération les caractéristiques des expériences qui aident à faciliter la prise de conscience des images et sentiments, associés aux représentations que les professeurs ont dans les résultats de leurs biographies scolaires.

**Mots-clés** : représentations implicites, formation des professeurs, pratiques pédagogiques

## **Endogamia educativa: las representaciones implícitas de los docentes como factor de reproducción de prácticas pedagógicas en la escuela**

### **Resumen**

La experiencia de los docentes como alumnos del sistema escolar configura representaciones implícitas que guían, de forma no consciente, su quehacer en el aula. Este aprendizaje sustenta un circuito de reproducción endogámica de pautas de funcionamiento no deseadas en la escuela. En este trabajo se analizan las características generales de este circuito y se entregan orientaciones para su modificación. Respecto de esto último, se sugiere que cualquier dispositivo didáctico que apunte al cambio deberá considerar un trabajo de características experienciales que facilite la toma de conciencia de las imágenes y afectos asociados a las representaciones que los docentes tienen como resultado de sus biografías escolares.

**Palabras clave:** representaciones implícitas, formación docente, prácticas pedagógicas.

**Educational endogamy: teachers' implicit representations as reproduction factor of the pedagogical practices in the school**

**Abstract**

Teachers' experiences as students of the school system that configures implicit representations that drive, unconsciously, their classroom practice. These learnings support a circuit of endogamic reproduction of non desired operating guidelines in the school. In this work the general characteristics of this circuit are analysed and orientations for its modification are provided. Regarding this last issue, it is suggested that any didactic dispositive that seeks change should consider a work of experiential characteristics that facilitates the awareness of images and affects associated to representations that teachers have as a result of their school biographies.

**Keywords:** implicit representations, teacher training, pedagogical practices

**1. La escuela y las concepciones docentes: ¿educar para socializar o educar para cambiar la sociedad?**

El libro de educación del psiquiatra Claudio Naranjo, quien lleva décadas formando emocionalmente a los docentes en distintos puntos del planeta, se denomina *Cambiar la Educación para cambiar el mundo* (Naranjo, 2004). Se trata de un título sugerente, en la línea de otros pensadores que han visto en la educación una llave para el desarrollo de las personas y, en consecuencia, para el cambio social hacia un sistema más democrático y justo. Los anteriores corresponden a objetivos de la educación que algunos definen como su fin último, en una línea que, si nos apuramos, puede conectarse incluso con las ideas de Piaget, quien concebía el aprendizaje como una vía hacia el desarrollo de los aprendices (Coll & Martí, 2001: 82). No es el aprender un objetivo en sí mismo, es que aprendemos para desarrollarnos. Las matemáticas, el lenguaje, la historia, más que como contenidos de aprendizaje debieran ser vistas como herramientas para el desarrollo de estructuras de pensamiento cada vez más complejas en los aprendices: el paso desde el equilibrio simple al equilibrio mayorante, en palabras del psicólogo suizo. En términos ideales (utópicos si se quiere), la cadena de transformación del individuo y la sociedad sería más menos la siguiente: los estudiantes aprenden una serie de contenidos en la escuela, a través de este proceso desarrollan al máximo sus capacidades, producto de este desarrollo contribuyen a la realización de las modificaciones que requiere la sociedad en su conjunto.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plasmó esta meta de la educación como un asunto esencial cuando señaló en el Informe Delors: *La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación (...) Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo. La Comisión desea recalcarlo enfáticamente en un momento en que ciertas mentes se ven embargadas por la duda respecto a las posibilidades que ofrece la educación* (Delors, 1996 : 12-13).

Se trata de una publicación del año 1996 y que, sin embargo, ya mostraba conciencia del decaimiento que estos objetivos iban teniendo en nuestros sistemas educacionales, cada vez más estandarizados y centrados en el aprendizaje como proceso escindido del desarrollo. A pesar del relativo consenso existente entre los expertos respecto del rol de la educación como motor de desarrollo personal y cambio social, ocurre que nuestras escuelas no parecen ir en la dirección propuesta por UNESCO. Probablemente, aquello requeriría contar con sistemas de evaluación más dinámicos, aulas diversas e inclusivas, y, sobre todo, docentes flexibles que utilicen la pedagogía de modo plástico, adecuándose así a los tiempos cada vez más dúctiles de nuestra sociedad. Sin embargo, nuestros sistemas educacionales más que ser maleables, se caracterizan por su resistencia al cambio. Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos & Martín, (2006 : 30), describen muy bien este inmovilismo cuando señalan que, si nos ocurriese, como alumnos del sistema escolar, que despertásemos de un sueño de 40 años, de una forma similar a la película *El dormilón* de Woody Allen, pocas cosas nos serían extrañas en la sala de clases. Las modificaciones operadas en los últimos cuarenta o cincuenta años se han suscitado sobre todo en el ámbito de la investigación referida a las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero no así en las prácticas educativas, donde sigue predominando un larvado conductismo.

Poco cambian nuestras escuelas con el paso de los años. Por el contrario, pareciera que se vuelven cada vez más rígidas, una situación que tal vez resulte fomentada por las crecientes políticas privatizadoras que predominan en el mundo. Éstas, en acoplamiento con las concepciones economicistas de la «calidad» educativa, inducen la sensación de diversidad donde no hay más que estandarización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Nieto, 2014 : 18). Así las cosas, tenemos que la educación, lejos de ser un motor de cambio social es más bien una promotora de los valores y prácticas características de nuestra cultura. Educamos para socializar más que para cambiar la sociedad. Pensemos como ejemplo, en el caso de las exigencias de mayor democracia que reclaman las organizaciones y movimientos sociales que brotan como epidemia en nuestro planeta. ¿En qué medida son nuestros sistemas

escolares un nicho de experiencia y desarrollo de mayores niveles de participación para los futuros ciudadanos? Más bien parece que todo lo contrario. La escuela sigue siendo en esencia, el mismo espacio prusiano que motivó el establecimiento de un sistema masivo de aprendizaje destinado a la formación de mano de obra para la industria. Con algunas excepciones<sup>1</sup> nuestras escuelas son la mejor expresión de la verticalidad y autoritarismo que con airada energía criticamos en nuestros sistemas sociales. Obsérvese como ejemplo, las dificultades asociadas a la implementación de la enseñanza para la ciudadanía o los precarios grados de desarrollo que han experimentado en el mundo las experiencias enmarcadas en el movimiento denominado *educación inclusiva*. En un mundo con altos niveles de desigualdad pareciera lógico soñar con una escuela donde los futuros ciudadanos experimenten en una «cancha más pareja», un espacio de convivencia con similares oportunidades para todos sus integrantes. Aquello pudiera devenir en actores sociales más críticos y conscientes de la necesidad de cambios. Después de haber vivido en contextos igualitarios no puede uno sentirse cómodo en la segregación. De modo que es esperable que quienes viviesen en la escuela experiencias de mayor justicia, igualdad y respeto de los derechos humanos, egresen de nuestros sistemas escolares *presto a cambiar el mundo*.

Sin embargo, en muchos lugares del planeta ocurre que los sistemas escolares tienden cada vez más a la segregación a través de las políticas de privatización. Se trata de una lógica que refuerza, implícitamente, la idea de que existen distintas clases de personas según los ingresos que las familias poseen y el tipo de educación al cual pueden acceder. ¿Tiene sentido exigirle a quien se ha formado en un sistema segregado que promueva la igualdad de oportunidades y derechos entre las personas?

Alguien pudiera argumentar que contrariamente a lo afirmado en párrafos anteriores, el sistema educativo se encuentra cada vez más ocupado de este tipo de cuestiones. Mal que mal, hoy tenemos programas educativos relacionados con la convivencia, la prevención del acoso escolar, la integración de las minorías sexuales, o el cuidado del planeta entre otros temas relacionados. Por cierto, se trata de avances importantes, sin embargo, hay un punto álgido respecto de estas políticas de cambio que no parece tenerse en cuenta al momento de su diseño. La mayoría de los ejemplos anteriores corresponden a programas que, de modo equivocado, se implementan siguiendo la lógica de los aprendizajes declarativos o explícitos. Éste es un tipo de proceso que permite la construcción de significados *sobre acontecimientos, hechos e información general* (Morgado, 2005: 225), pero que poco o nada tiene que ver con la adquisición de valores y cambios en los patrones de conducta de los estudiantes.

Cuando hablamos de formar a los futuros ciudadanos para un mundo más justo, nos encontramos frente a desafíos de cambio más relacionados con el hacer que con el saber. No se busca sólo aprender «qué» son los derechos humanos o «qué» es el respeto por el medio ambiente. Se trata, principalmente, en estos casos, de la adquisición de modos de comportamiento respetuosos, tolerantes, o que demuestren valoración por este tipo de cuestiones. Desgraciadamente, las políticas y programas educativos se equivocan en estas distinciones. Buscando el desarrollo integral de sus alumnos, el proceso de enseñanza sobre estos temas suele apuntar al aprendizaje de conceptos tales como *respeto*, *diversidad*, *tolerancia*, etc. Sin embargo, de poco o nada sirve saber «qué es el respeto si no se aprende a vivir de un modo respetuoso. Poco aporta al cambio cultural conocer el concepto *diversidad* si en la práctica, los modos de convivencia escolares tienden a la uniformidad<sup>2</sup>.

De forma muy desafortunada, las escuelas niegan a través de sus prácticas y reglas implícitas, aquello que declaran explícitamente como deseable en el currículum. Por cierto, ésta es una condición que se encuentra encastrada en un contexto cultural católico-occidental más amplio, donde se considera como único saber verdadero aquello que es expresado verbalmente (no olvidemos la importancia que adquiere *la palabra* en la doctrina católica). Por otra parte, las directrices políticas que presionan para cumplir con estándares internacionales evaluadas a través de sistemas de medición internacional como PISA<sup>3</sup>, obligan a que los aprendizajes sean concebidos como procesos de todo o nada, en atención a la búsqueda de objetivación de los resultados con fines comparativos entre países. Esta situación, avalada y promovida por la cultura neoliberal que prevalece entre las naciones que conforman la OCDE<sup>4</sup> obliga a los docentes a relegar a segundo o tercer plano su sensibilidad como criterio experto a la hora de estimar avances en el proceso de aprender (Pozo, 2014: 432). El anterior es un mecanismo de una influencia que afecta a todos quienes pasan por las aulas escolares pero que, en particular, presenta una importancia radical para la formación de quienes una vez que egresen, escogerán la profesión docente. Durante sus doce años de formación escolar, los futuros profesores y profesoras adquirirán una serie de representaciones implícitas acerca de diferentes cuestiones relativas a la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como examinaremos a continuación, dichas representaciones les dificultarán en el mañana, cumplir adecuadamente su rol como formadores en el sentido anteriormente descrito. Nos referimos a una dificultad que se producirá incluso más allá de lo que ellos mismos busquen intencionada y conscientemente.

## 2. Representaciones implícitas de los docentes

De acuerdo a lo examinado en el apartado anterior, el sistema escolar con todos sus dispositivos de interacción social y su inmanente carga de valores culturales, configura una poderosa instancia de construcción de creencias acerca del proceso educativo para los docentes. Mucho más allá de aquello que podemos declarar conscientemente, los educadores tenemos una serie de representaciones implícitas que, querámoslo o no, influirá sobre nuestra práctica pedagógica. Las representaciones implícitas que los docentes poseen afectan no sólo las interpretaciones sobre lo que ocurre en la sala de clases, sino que, además, se constituyen como directrices para la práctica pedagógica (Calderhead & Robson, 1991 : 7). Sobre todo, en situaciones de incertidumbre, dichas representaciones se activarán y tendremos a actuar guiados por éstas, más que por los contenidos que adquirimos de forma explícita y declarativa. Y ocurre que el aula escolar es un espacio de mucha complejidad e incertidumbre (Jackson, 2001: 17). Con un gran número de personas interactuando diariamente en múltiples dimensiones, donde todo ocurre de modo inmediato y público, es poco lo que se puede predecir respecto del proceso. Así las cosas, el poder de la planificación asociado a la enseñanza-aprendizaje es limitado. Son muchas las situaciones donde los docentes deben diariamente *improvisar* acudiendo de modo no consciente a estas representaciones, las cuales jugarán un rol como guías de conducta y toma de decisiones. Pensemos como ejemplo, en el profesor novato que llega a la sala de clases y se encuentra con un gran alboroto entre los estudiantes. Este docente sabe, producto de su formación universitaria, que debe regular el desorden con alguna estrategia, una que no implique agregar más tensión entre sus alumnos. Tal vez hablar en un volumen más bajo hasta que los estudiantes se auto-regulen, o quizás, escribir en la pizarra *necesitamos silencio para comenzar la clase*. Sin embargo, si la situación se repite diariamente, es probable que este profesor termine, *sin querer hacerlo*, dando un grito para silenciar a sus alumnos. Se trata de una acción no deliberada, una conducta guiada, probablemente, por su propia experiencia como alumno del sistema escolar. Tal vez allí padeció similares voces por parte de sus propios docentes. Mal que mal es una estrategia que *funciona*, en el sentido en que provoca el efecto buscado, aun cuando significa reproducir un estilo de relación no deseado con los estudiantes. Algo parecido puede que ocurra con las ironías, las charlas excesivamente expositivas, la conformación del espacio físico de la sala, etc. Comienza así un proceso endogámico de reproducción social de la educación a pesar de todas las buenas intenciones y las pautas recibidas por los docentes durante su formación universitaria. Más allá de los planes, políticas y programas educativos que buscan otros modos de relacionarse entre docentes y alumnos(as), el sistema se reproduce a sí mismo de un modo muchas veces indeseado e innecesario.

Como hemos dicho, se trata de una situación que depende en gran medida de la internalización por parte de los docentes, de modelos de enseñanza conformados durante el tiempo que ellos han pasado en relación con sus propios profesores en la escuela. Tomando en consideración estos antecedentes, hay quienes incluso afirman que la formación de los docentes no comienza con su ingreso a la universidad (Alliaud, 2004: 1). Las experiencias que traen los estudiantes de pedagogía como parte de su biografía escolar, configuran una impronta que se activará posteriormente durante su ejercicio profesional. Esta cultura latente constituye un factor de inercia, dificultando el cambio en nuestros sistemas educacionales. La cercanía y familiaridad que tienen los estudiantes con los procesos de enseñanza les lleva a identificarse con las prácticas educativas a las que fueron expuestos, jugando un rol en el proceso de reproducción social y mantención de las mismas (Ginsburg & Newman, 1985 : 52). Se trata de representaciones muy difíciles de modificar puesto que fueron adquiridas de forma implícita, un tipo de aprendizaje que es filo y ontogenéticamente más antiguo, y, por lo tanto, más robusto que los conocimientos que de modo explícito suelen adquirirse durante la formación universitaria (Pozo, 2014: 110). Por otra parte, aun cuando las teorías implícitas son primitivas si se les compara con las teorías formales, éstas sirven para proporcionar regularidad a la experiencia otorgando además estructura al campo de la enseñanza y el aprendizaje y constituyéndose en un gran predictor de las prácticas docentes (Randon & Menges, 1991: 10). Según Nespor (1987: 322), en la síntesis de conocimientos, las personas utilizan las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar o discriminar entre varias de ellas. En el nivel de las creencias (implícitas), en cambio, las personas utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Estas últimas, surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo.

De cualquier forma, de acuerdo con Pozo (2014 : 265), la distinción entre implícito y explícito no debería entenderse como una dicotomía entre ambos formatos de la actividad mental, sino como un continuo que va desde lo implícito no consciente, a la progresiva explicitación de los estados mentales. Así, «la mayoría de los autores parece estar de acuerdo, en que para acceder a las concepciones de los docentes es necesario una convergencia de métodos que presten distintas perspectivas al mismo objetivo de estudio, y que permitan diferenciar los aspectos implícitos de las concepciones de otros más explícitos o más relacionados con convenciones sociales» (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, & Martin, 2006: 94).

Al analizar la literatura sobre las metodologías utilizadas para la evaluación de las concepciones, nos encontramos con una clasificación que permite distinguir

con cierta claridad, entre herramientas destinadas a indagar aspectos implícitos o explícitos de las concepciones. De acuerdo a estas clasificaciones, las entrevistas o los cuestionarios tipo likert, constituyen ejemplos de metodologías que permiten acceder a las capas más explícitas de las concepciones. El uso de analogías y los cuestionarios de dilemas por su parte, constituirían herramientas destinadas a profundizar más en el polo implícito de las concepciones (Aparicio, 2007: 95). Respecto de la evaluación del polo más explícito, no parece haber un problema significativo en relación con el tipo de metodología a utilizar a la hora de investigar. Tal vez, el asunto estribe aquí principalmente, en torno de aspectos prácticos, tales como el grado de estandarización que la metodología presente, el número de sujetos que puedan evaluarse en una misma oportunidad, o el tiempo que la aplicación del instrumento requiera. Sin embargo, cuando queremos definir una metodología para la evaluación de los aspectos implícitos de las concepciones, los problemas que se presentan no son sólo prácticos sino también conceptuales. Dentro de éstos, tal vez el más importante se relacione con comprender las características centrales de nuestro objeto de estudio, puesto que, como hemos examinado, conocer estas representaciones constituye una necesidad de primer orden para cualquier intento de modificar el sistema educativo. En atención a lo anterior, en el próximo apartado analizamos algunas características de estas concepciones.

### **3. Las características de las concepciones implícitas**

Respecto del formato de las representaciones implícitas, parece haber un unánime consenso, en el sentido de reconocer que éstas no tendrían forma lingüística. Justamente, sería su re-descripción verbal lo que permitiría el paso de lo no consciente hacia la conciencia, transformando la representación en un saber declarativo (Pozo, 2014: 285). Sin embargo, ¿qué es aquello que se re-describe a través de las palabras?

Al preguntarse por los rasgos que presentan estas representaciones una propiedad que aparece en primer lugar en la bibliografía es su carácter icónico (Pajares, 1992: 310). Se trata de vívidas imágenes que tienen los futuros educadores acerca de su quehacer, que influyen sus interpretaciones sobre lo que ocurre en la sala de clases y su práctica como docentes (Leal, 2005: 2). Dichas *visiones* actuarían como guías en el proceso de enseñar, en aquellos momentos en que los docentes se enfrentan a situaciones imprevistas que no son posibles de abordar mediante la planificación explícita y verbalmente codificada. Cuando el saber consciente y declarativo no logra operar eficientemente, los docentes son influenciados por estas imágenes provenientes de eventos pasados, creando guiones intuitivos que funcionan como filtros para la nueva información que se obtiene (Goodman, 1988:



130). El proceso operaría a partir de la asociación entre imágenes que aparecen en contextos similares o idénticos. Éstos comienzan a percibirse como patrones, es decir, configuraciones que se repiten en diferentes situaciones otorgando a cada una de éstas, una cierta similitud con el resto. Posteriormente, a partir de una suma de experiencias con características análogas, los futuros docentes comenzarán a percibir dichas imágenes como pautas, es decir, *gestalts* que guiarán el futuro proceso de enseñanza-aprendizaje. La experiencia tiene entonces un formato que es en parte icónico y que juega un rol clave en el proceso de crear conocimiento en torno de la enseñanza-aprendizaje. Se trata de un tipo de funcionamiento de la mente que es característicamente humano, como lo demuestran las evidencias provenientes desde diferentes enfoques y técnicas. Por ejemplo, Finke, Ward, & Smith (1992: 280), dan cuenta del rol de las imágenes mentales en el pensamiento, la creatividad y los procesos de cambio en psicoterapia. Singer (2008: 32), por su parte, releva el rol de las imágenes como formas de representación utilizadas por los lactantes pre-verbales para moverse adaptativamente en su ambiente.

Por otro lado, sistemas como los descritos son denominados por algunos autores como *procesamiento experiencial* y además de estar relacionados con las imágenes, tendrían características emocionales (Epstein & Rosemary, 2001: 197). Así, según Atkinson (2002: 78), tanto la visión como la intuición, representarían formas alternativas de conocer que difieren del análisis razonado. Se trata de un *saber* que se deriva directamente de nuestra construcción del mundo a través del cuerpo, por lo que algunos autores lo denominan como *representaciones encarnadas* (Pozo, 2017: 221). Este *conocimiento* además de tener propiedades icónicas, se almacenaría bajo la forma de sensaciones corporalmente experimentadas, de una forma similar a lo que han sido denominados *marcadores somáticos* (Damasio, 2001: 116). De este modo, las sensaciones que los futuros docentes experimenten cuando hagan clases les permitirán anticiparse al desarrollo de los sucesos de una forma que la planificación consciente no posibilita. En este contexto puede entenderse que cuando nos referimos a los procesos reflexivos que los docentes ponen en marcha cuando enseñan, aquello no nos habla únicamente de las inferencias lógicas que los maestros realizan. Existen también, procesos implícitos, no conscientes y afectivo/intuitivos que se despliegan en la enseñanza. Durante el desarrollo de la clase se activarán sensaciones cualitativo corporales, que *anunciarán* de alguna forma el curso futuro de los eventos posibles, sugiriendo intervenciones para corregir o acentuar dichos escenarios.

Siguiendo la lógica de argumentación anterior, podemos entender las representaciones implícitas de los docentes como estados que son en parte emocionales, y que guían de modo implícito el proceso de enseñanza. Algunos autores han relevado

a través de estudios empíricos esta dimensión emocional de la enseñanza. Por ejemplo, Hargreaves (1998: 836), ha encontrado que la conexión emocional de los docentes con sus estudiantes, influencia gran parte de las decisiones educativas que ellos toman en el aula. Por otra parte, Sutton & Wheatley (2003: 337), documentan con una gran cantidad de evidencia empírica, la influencia de las emociones de los docentes sobre sus procesos cognitivos mientras enseñan. Lo anterior se manifiesta en ámbitos tales como la atención, la memoria, la categorización y la resolución de problemas, entre otros. La experiencia emocional interna provee así a los individuos en general, y los docentes en particular, una importante información acerca de su ambiente, sirviéndoles como una fuente de significación para los juicios y acciones que siguen.

Los antecedentes examinados permiten comprender que la mejora en las prácticas pedagógicas de los futuros educadores dependerá, en una importante medida, de la modificación de las representaciones implícitas que ellos traen como parte de su saber escolar. Sin embargo, tal y como está concebida la formación de pre grado por la cual atraviesan los futuros docentes, ésta no logra modificar las representaciones implícitas que ellos traen. De no mediar un proceso intencionado y diseñado explícitamente para modificar estas concepciones, los futuros docentes terminarán de una u otra forma, repitiendo sus experiencias como estudiantes a la hora de verse enfrentados a situaciones complejas en el aula. ¿Qué características debiera tener el diseño de una metodología que apunte a modificar las representaciones implícitas en torno de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de pedagogía? A continuación, dedicamos las últimas líneas de este trabajo a proponer algunas ideas preliminares respecto de este punto.

#### **4. Modificar las representaciones implícitas de los futuros docentes: algunas ideas preliminares**

Finalmente, tomando en consideración el análisis realizado acerca de las propiedades de las representaciones implícitas, puede comprenderse que cualquier metodología que apunte a su modificación deberá considerar un trabajo destinado a la toma de conciencia de las imágenes y emociones que se han construido en relación con las biografías escolares de los futuros maestros. Para que se produzcan las reestructuraciones mentales en los docentes se requiere explicitar y reconstruir o re-describir representacionalmente los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que dan identidad y forma a las teorías implícitas sobre las distintas facetas del proceso educativo. ¿De qué forma se produce esta reconstrucción? Pozo (2014: 293), en una revisión del modelo de Karmiloff-Smith, plantea que el paso desde lo implícito a lo explícito consistiría en un proceso que ocurre en cuatro

etapas que finalizan en una re-descripción de lo implícito a través de las herramientas que nos provee la cultura, en especial el lenguaje. Según mi apreciación, se trata de un proceso que es principalmente experiencial, en el sentido en que implica una toma de conciencia emocional de las representaciones que se poseen. No se trata de hablar acerca de las representaciones que se han construido en torno de la enseñanza-aprendizaje, sino más bien, de volver a experimentar las imágenes y emociones asociadas a este proceso con el objetivo de producir su re-significación consciente. Lo anterior se enmarca en una perspectiva para el cambio sustentada en enfoques provenientes de la psicología humanista (Pascual-Leone; Paivio; & Harrington, 2002: 152), una visión acerca de la educación que resulta plenamente necesaria en estos tiempos economicistas.

A través de situaciones prediseñadas, los docentes debiesen tener la posibilidad de acceder a dicho material con el objetivo de permitir su gradual explicitación para alcanzar el cambio conceptual que se pretenda. Por un lado, se requerirá trabajar a través del lenguaje con la amplia gama de estados cualitativo/emocionales o intuiciones que se experimentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Preguntas tales como: *¿Qué sentiste?*, *¿De qué te diste cuenta?*, o la invitación a examinar el estado corporal/emocional mientras se enseña o se recuerda experiencias de aprendizaje, resultarán pertinentes para el examen de las representaciones implícitas a través del diálogo con los futuros docentes. Por otra parte, será necesario utilizar, además, alguna metodología que permita el rescate de las historias de aprendizaje asociadas a la biografía escolar de los futuros docentes. Este es un hecho que ha sido estudiado por algunos investigadores, pero que, sin embargo, no se ha tratado aún mediante herramientas que permitan un acercamiento más implícito, privilegiándose la reconstrucción de las biografías, únicamente a partir de relatos verbales (ver por ejemplo Alliaud, 2004). No obstante, todo lo analizado en apartados anteriores sugiere que además de indagar lingüísticamente a través de entrevistas u otras herramientas similares, para un acceso más completo a este «conocimiento» previo que tienen los estudiantes, parece conveniente utilizar también algunas metodologías que posibiliten una toma de conciencia de las imágenes que se han almacenado o construido en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Idealmente, esta toma de conciencia debiera producirse con el menor grado de reconstrucción lingüística posible. Relacionado con lo anterior, una técnica proveniente de la psicología clínica que ha sido empleada con éxito por décadas para el rescate de imágenes relativas a las historias personales de los pacientes, es el uso de imagerías, un tipo de intervención consistente en una visualización guiada y de carácter retroactivo, y que yo sugiero utilizar para conocer las representaciones implícitas asociadas a la enseñanza-aprendizaje. Se trata de una herramienta

empleada en psicoterapia a partir de contextos teóricos muy diferentes que van desde enfoques conductuales (desensibilización sistemática) y psicoanalíticos (libre asociación), hasta terapias de corte humanista de distintos formatos tales como la *gestalt* o el análisis transaccional. Aunque existe una profunda controversia sobre la efectividad del uso de la imagería como método para recuperar memorias de un modo *objetivo* (Arbuthnott, 2005: 801), no es menos cierto que hay también suficiente cantidad de estudios que demuestran el peso que tienen las imágenes como guías de conducta, más allá de que éstas sean recuerdos puros o reconstrucciones hechas sobre eventos pasados. En este sentido, como señala (Alliaud, 2004: 40), los objetivos de rescatar aspectos de la biografía escolar no se relacionan tanto con saber *lo que pasó sino lo que les pasó* a los docentes durante su paso por la formación escolar. Nuestra experiencia en este sentido, es que se trata de un instrumento que permite el rescate de imágenes en un nivel más implícito que aquel al cual se accede mediante entrevistas, recuperando además de modo espontáneo, las emociones asociadas a las mismas.

Recapitulando, en este trabajo he descrito las características de uno de los principales mecanismos por los cuales se dificulta el cambio en nuestros sistemas educacionales. Éste consiste en una reproducción endogámica por parte de los docentes, de ciertas prácticas y estilos de hacer pedagogía que tienen como origen sus propias experiencias como alumnos del sistema escolar, generando representaciones implícitas sobre la enseñanza-aprendizaje. Modificar estas representaciones implica llevar a cabo un proceso de aprendizaje experiencial que no se considera actualmente durante la formación de pre ni de postgrado de los docentes. Sin embargo, el cambio en este contexto es imperativo para la modificación de nuestros sistemas educacionales en un sentido amplio, y requiere para su efectiva implementación, realizar una serie de innovaciones en la formación de los pedagogos. Esto último implica incorporar metodologías, técnicas, y procedimientos provenientes de distintos frentes de conocimiento que *rompan* con la endogamia que caracteriza a nuestros sistemas educacionales. En este trabajo he propuesto una metodología como ejemplo de lo anterior, la cual he venido utilizando durante los últimos años en mi propia actividad como docente formador de docentes y que actualmente estoy testando empíricamente mediante un proyecto de investigación en curso. En este contexto, las reflexiones anteriores se proponen como una invitación a generar un necesario y hasta ahora escaso debate, acerca de las estrategias y procesos a considerar para el cambio de las representaciones asociadas a la enseñanza-aprendizaje de los docentes de nuestro país.

## Bibliografía

- Alliaud, A.2002. Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. In: *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Alliaud, A. 2004. « La experiencia escolar de maestros *inexpertos*. Biografías, trayectorias y práctica profesional ». *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 34, p. 0-11.
- Aparicio, J. A. 2007. Concepciones implícitas del aprendizaje en estudiantes universitarios. Universidad Autónoma de Madrid. Tesis Doctoral.
- Arbuthnott, K. 2005. «The Effect of Repeated Imagery on Memory». *Applied Cognitive Psychology*, nº 19, p. 843-846.
- Atkinson, T. 2002. Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. In: *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Calderhead, J. et al. 1991. « Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice ». *Teaching and Teacher Education*, nº 7, p.1-8.
- Coll, C. et al. 2001. Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. In *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la educación escolar (Vol. 2)*. Madrid: Alianza.
- Damasio, A. 2001. *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Epstein, S.et al. 2001. «The influence of visualization on intuitive and analytical information processing ». *Imagination, Cognition and Personality*, nº 20, p. 195-216.
- Finke, R.et al. 1992. *Creative Cognition Theory, Research, and Applications*. Cambridge: The MIT Press.
- Ginsburg, M.et al. 1985. « Social inequalities, schooling, and teacher education ». *Journal of Social inequalities, schooling, and teacher education*, nº 36, p. 49-54.
- Goodman, J. 1988. « Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives ». *Teaching & Teacher Education*, nº 4, p. 121-137.
- Hargreaves, A. 1998. « The emotional practice of teaching ». *Teacher and teaching education*, nº 14, p. 835-854.
- Jackson, P. 2001. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Leal, F. 2005. « Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. » *Revista iberoamericana de educación*, nº 34, p. 1-16.
- Morgado, I. 2005. « Psicobiología del aprendizaje y la memoria ». *Cuadernos de Información y Comunicación*, nº 10, p. 221-233.
- Naranjo, C. 2004. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria-Gasteiz: La Llave.
- Nespor, J. 1987. « The role of beliefs in the practice of teaching ». *Journal of curriculum studies*, nº19, p. 317-328.
- Nieto, S. 2014. *Public schools and the work of teachers*. In: *¿Why we teach now?* New York: Teachers college press.
- Pajares, M. F. 1992. « Teachers' beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct ». *Review of Educational Research*, nº 62, p. 307-332.
- Pascual-Leone, A., et al. 2002. Emotion in Psychotherapy: An Experiential-Humanistic Perspective. In: *Humanistic psychotherapies: Handbook of research and practice*. Washington: American Psychological Association.
- Pérez Echeverría, M. et al. 2006. Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. In: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., et al. 2006. *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las concepciones de Profesores y Alumnos*. Barcelona: Graó.

Pozo, J.-I. 2017. « Learning beyond the body: from embodied representations to explicitation mediated by external representations ». *Infancia y Aprendizaje*, n° 40, p. 219-276.

Pozo, J.-I. 2014. *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.

Singer, J. 2008. *Imaginería en psicoterapia*. México DF: El Manual Moderno.

Sutton, R. et al. 2003. « Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research ». *Educational Psychology Review*, n° 15, p. 327- 358.

Vázquez, A. et al. (comp.) 2010. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. UniRio editora. [https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro\\_jornadas\\_unesco\\_unrc\\_2010.pdf](https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf) [consulté le 10 juin 2017].

## Notes

1. El documental *La educación prohibida* exhibe una serie de experiencias educativas alternativas en Latinoamérica y España. A pesar del valor que presentan dichas experiencias como ejemplos de una educación diferente, me parece que éstas adolecen de un problema fundamental que por problemas de espacio no trataré en este trabajo: la falta de confianza en el aprendizaje como proceso no solo cognitivo, sino también emocional. Dichos casos, en su empeño por mostrarse como sistemas alternativos, suelen *rellenar* el proceso educativo con talleres destinados a tratar las emociones, los valores, etc., mediante actividades que se encuentran escindidas de los contenidos tratados a través de las asignaturas tradicionales.
2. Por ejemplo, en Chile se asiste a la escuela pública con un uniforme de blanco y tonos grises.
3. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*.
4. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.