

LOS NUEVOS SABERES DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Oscar Lennon del Villar.

*Departamento de Formación Pedagógica
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*

Si bien es cierto que al abordar el tema de la educación, y de lo que debería ser, a menudo se hace mención a la "sociedad del conocimiento", resulta sorprendente que no se tenga en cuenta su presencia en el campo propiamente educativo, en el cual se ha producido un extraordinario desarrollo del conocimiento en el curso de las últimas décadas. Y ello hace posible que la práctica pedagógica pueda hoy día apoyarse en un vasto repertorio de saberes de carácter científico, lo que representa por lo demás un rasgo infaltable de un quehacer de tipo profesional. Muchos de esos conocimientos de carácter científico, que por su propia naturaleza están referidos a realidades observables, se han elaborado a partir del análisis de las situaciones y procesos escolares, e incluso de los problemas más característicos que allí se presentan, de manera que aportan importantes elementos conceptuales para el entendimiento de éstos.

Como consecuencia de un desarrollo sin precedentes de la investigación educativa en el curso de las últimas décadas, se dispone en la actualidad de un acervo apreciable de saberes, lo que ha llevado a decir a un reconocido autor de la corriente cognoscitiva de la psicología, Davis Perkins (1999), que "lo que ya sabemos alcanza y sobra para mejorar la educación", y que ello marca una radical diferencia con los saberes educativos de épocas anteriores, ya que hoy día estos, "se sustentan en hechos cuidadosamente verificados, lo cual hace difícil refutar sus conclusiones". Un ejemplo de ello es, según

el mismo autor el del papel fundamental que le cabe a la reflexión en los procesos de aprendizaje, que hace que éstos sean no un antecedente sino una consecuencia del pensamiento, contrariamente a lo que afirmaba la perspectiva tradicional, de acuerdo a la cual "los alumnos adquieren primero el conocimiento y solo entonces pueden pensar sobre el conocimiento adquirido y con él". Agrega Perkins que esto es incluso válido en el caso de los aprendizajes más simples, y de la propia memorización de informaciones, dado que las investigaciones han demostrado reiteradamente que se aprende mejor cuando se analiza lo que se está aprendiendo, se buscan y se encuentran pautas de estructuración de los saberes, se formulan preguntas e interrogantes. Y de todo ello se desprende una importante consecuencia, esto es, que las escuelas en lugar de girar en torno del conocimiento se focalicen en el pensamiento, y apunten primordialmente por tanto hacia una pedagogía de la comprensión, a una permanente cultura de la reflexión que debe estar desarrollándose continuamente en escuelas, y en sus distintos ámbitos.

Del mismo modo, la psicología de la cognición ha puesto en evidencia la influencia apreciable de la metacognición sobre el aprendizaje, y más recientemente el obstáculo que se deriva de las representaciones de los sujetos para la comprensión de nuevos conocimientos, la adquisición de ello, lo que viene a verificar las observaciones de Bachelard (1986) en el sentido de que el alumno "llega a clases con

conocimientos empíricos ya constituidos. No se trata entonces de adquirir una cultura, si no más bien de cambiar de cultura, derribar los obstáculos ya amontonados en la vida cotidiana". En función de ello, se ha planteado la necesidad de construir situaciones didácticas que permitan provocar una confrontación sistemática entre las concepciones ya instaladas y los nuevos saberes que es preciso adquirir. Asimismo, dentro de los nuevos saberes de la educación es preciso considerar asimismo el papel crucial de la interacción mental o cognitiva en los procesos de aprendizaje, tal como lo postulaba Vygotsky (1975), uno de los referentes más importantes de la pedagogía actual. En efecto, la investigación en torno a la interacción educativa ha demostrado que la comprensión compartida constituye la base del aprendizaje, de la apropiación que hace el niño de los saberes de los sujetos de un nivel más avanzado, la cual tiene lugar principalmente en el marco del proceso de intercambiar, generar y negociar significados, marco en el cual se realiza por el niño el aprendizaje de la cultura. Y así lo ha comprobado incluso la investigación psicología sobre el bebé (Kaye, 1986) la cual ha permitido constatar que desde las edades más tempranas el niño entra en relación con los miembros de su entorno, la madre en primer lugar, lo que se traduce en la elaboración de un terreno de entendimiento compartido, de formatos de interacción que consisten en ciertos tipos de actividades en las que los participantes pueden predecirse mutuamente, atribuirse intenciones y asignar interpretaciones o significados a los actos y expresiones del otro. El proceso de aprendizaje es, pues, inherentemente social y dialógico, y es ese contexto mutuamente construido el que hace posible que se produzca el traspaso de competencias desde el adulto hacia el niño. En este sentido, importa recordar los estudios de Edwards y Mercer (1988), en los que se ha abordado desde esta perspectiva los procesos que tienen lugar en el aula, y que han llevado a concluir que ellos reposan

fundamentalmente en un proceso de carácter intersubjetivo, de creación de ámbitos de significados compartidos, y en el curso de los cuales intervienen procesos de modificación y construcción mutua de perspectivas y de negociación de significados, y que ello constituye la base fundamental de la interacción didáctica. Según Barbara Rogoff (1993), es justamente de este modo que operan a diario los procesos de educación, o de "participación guiada", que implican "intentos de lograr un conjunto de principios comunes como fundamento de la comunicación" en la que los novatos van adquiriendo nuevas formas de comprensión y de actuación. En relación siempre con lo mismo, no se pueden dejar de mencionar, aunque sea brevemente, los trabajos de Perret-Clermont (1984) en torno al conflicto sociocognitivo, al que atribuye un rol central en el aprendizaje y el desarrollo, el cual se produce cada vez que los participantes en alguna actividad común exhiben y confrontan puntos de vista distintos, lo que genera una discordancia o desequilibrio que es preciso restaurar a través de la elaboración de perspectivas comunes o compartidas.

En todo caso, los nuevos saberes de la educación no se restringen tan sólo a los aportes de la psicología, que son por cierto numerosos, en especial con el desarrollo de la corriente cognoscitiva que ha cuestionado severamente los postulados del conductismo, que por largo tiempo ha sido el referente casi único y central de la pedagogía. Algo que la investigación educativa ha puesto en evidencia es el carácter multidisciplinario de los saberes de la educación, el hecho de que ésta no puede ser comprendida adecuadamente, y en sus distintos aspectos, prescindiendo de los análisis y conceptos de distintos campos disciplinarios, como la antropología, la sociología, la historia y la lingüística. Es lo que hace ver, justamente, la expresión "ciencias de la educación" que empieza a utilizarse y difundirse a partir de los años sesenta, cuando se inicia el desarrollo

en amplia escala de la investigación educacional.

Vale decir, por consiguiente, que la acción pedagógica deja de estar fundada únicamente en la psicología, lo que entraña una ruptura con respecto al punto de vista anteriormente prevaleciente en casi todos los lugares, y también en el pensamiento educacional chileno, que se constituyó justamente a partir del postulado, que establecía Valentin Letelier en su *Filosofía de la Educación*, publicada en 1892, de que "sin base psicológica no puede haber ciencia pedagógica". En tal sentido apuntaba asimismo la teoría pedagógica de Juan Federico Herbart, introducida a fines del siglo diecinueve, cuando la educación chilena toma como modelo de referencia la educación y pedagogía alemanas que ejerció una profunda y prolongada influencia en los medios educacionales locales. Así lo pone en evidencia Amanda Labarca, en 1927, cuando constataba la inspiración herbartiana de los catedráticos alemanes del Instituto Pedagógico, de las reformas en las escuelas de preceptores, de los egresados de las escuelas normales. Y en los centros de formación docente todavía a mediados de los años sesenta la obra de Herbart sigue siendo considerada como el ejemplo por excelencia de una pedagogía científicamente fundada y de alcance universal, que "se aplica a toda clase de enseñanzas, sin considerar los contenidos culturales o materias" (Gómez Catalán, 1965).

Sin embargo, las ciencias de la educación existen hoy día en plural, ya no están conformadas sólo por la psicología, sino también por otras disciplinas, entre ellas la antropología de la educación, que existía ya desde fines de los años veinte con los trabajos pioneros de Margaret Mead. Pero va a cobrar un nuevo impulso en el marco de los nuevos saberes de la educación, lo que se traduce en estudios que aportan importantes esclarecimientos en relación a la naturaleza fundamentalmente cultural de lo humano y de los individuos y al papel que en ello le cabe a la educación, a los procesos de socialización

y de formación de la persona, la cognición y los saberes cotidianos. Y junto con ello se ponen en evidencia las variaciones culturales de éstos, de las formas de aprender y de enseñar, de las maneras de pensar, de las modalidades de comunicación y de uso del lenguaje. Y es preciso recordar asimismo sus aportes respecto a la comprensión de la escuela como una institución de carácter cultural, que tiene pautas culturales específicas, de la que forman parte significados y categorías perceptivas y apreciativas que se han constituido a lo largo de la historia de la institución escolar, y en función de las cuales se estructuran las acciones e interpretaciones que cotidianamente ponen en juego sus actores. Además de lo anterior, cabe recordar que el método etnográfico elaborado por la antropología se ha convertido en uno de los principales instrumentos de la investigación educacional, que ha permitido realizar descubrimientos tan importantes como el del curriculum oculto, por parte de Jackson (1991) cuando emprendiera el estudio de la vida en el aula; y que ha sido también utilizado en importantes investigaciones que se han hecho en Chile, entre las cuales cabe mencionar en particular la que realizaron López, Assael y Neumann (1984) sobre el fracaso escolar en escuelas que acogen a niños de familias de bajos recursos.

El enfoque etnográfico ha usado también el estudio de las escuelas, de los roles y el quehacer específico del profesorado, y de la propia interacción didáctica (Delamont, 1984), e incluso se ha planteado que debe ser incorporada al ámbito de las propias prácticas escolares a fin de alcanzar una efectiva transformación de éstas. Así lo señala Frank Smith (1994), especialista por lo demás de la psicología de la cognición y de la lectura, quien afirma que es preciso que los maestros emprendan la observación de sus alumnos, "de sí mismos y de los demás maestros desde una perspectiva antropológica" a fin de poder así conseguir una renovación real de la acción educativa. Y en lo relativo a la gestión de las

escuelas, un punto central dentro de los procesos de cambio que hoy se propician desde la reforma en marcha, también se ha hecho ver, en particular por Miguel Angel Santos (1993), que el uso de la etnografía es uno de los medios más apropiados para impulsar el cambio de los centros educativos, de sus modalidades de funcionamiento, que tienen una influencia ampliamente comprobada sobre los procesos del aula, y sobre la calidad de la educación que allí se imparte.

No menos importantes son las contribuciones efectuadas por la sociología de la educación, a partir de los años sesenta, y que se han traducido a menudo en un cambio sustancial de la visión de los procesos educativos, por el hecho principalmente de que han puesto en tela de juicio no pocas de las creencias clásicas en los que éstos se inspiraban. Es el caso, por ejemplo, de la idea predominante hasta esa época de que la institución escolar proporciona igualdad de oportunidad educativa a los niños de todos los grupos sociales y étnicos, o de que el éxito y el fracaso escolar son el producto de la "inteligencia" de los sujetos, o de una supuesta inferioridad intelectual de los niños que pertenecen a las minorías étnicas y los grupos sociales de menores ingresos. En lo concerniente a la primera de estas cuestiones, se comprobó positivamente, pues las demostraciones abundan, que la institución escolar funciona de hecho como una instancia socialmente selectiva, ya que los alumnos de los sectores sociales desfavorecidos son los más afectados por la repitencia, la deserción y el fracaso escolar. Al mismo tiempo, las investigaciones del campo sociológico han logrado identificar no pocos de los factores que inciden en el rendimiento escolar socialmente desigual, algunos de los cuales operan al interior del aula, en los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos cabe mencionar las diferencias socioculturales, dejadas completamente de lado por las ideas y prácticas pedagógicas anteriores, y que eran además percibidas y apreciadas desde una

óptica profundamente etnocéntrica, según lo hicieran ver en particular Bourdieu y Passeron (1973). Y lo mismo sucede en el caso de la diversidad social de las formas de lenguaje, que también ejerce considerable influencia en la producción de las desigualdades que se dan en la escuela, en donde han sido entendidas y abordadas a partir de concepciones del sentido común que no son sólo equivocadas -como lo demostrara la sociolingüística- sino que tienen además consecuencias particularmente negativas sobre el aprendizaje de los alumnos que no manejan la variante estándar o legítima del lenguaje. Así lo indican, en efecto, los estudios que se han realizado en esta esfera, como los de Basil Bernstein (1988) quien hace ver que en la escuela se exige a los niños de sectores populares el empleo de formas de lenguaje que en realidad no poseen, y que esto constituye un obstáculo considerable para abordar con éxito los aprendizajes que allí se realizan; de ahí entonces que, según Bernstein, sea indispensable que el maestro disponga de conocimientos en esta materia que le permitan apreciar en su real significación los códigos sociolingüísticos, e incorporarlos a su quehacer en el aula, en donde casi todo lo que se hace reposa en el uso del lenguaje. En palabras del propio Bernstein, quien destaca además la relación del lenguaje con los restantes elementos de la cultura, "es preciso que la cultura del niño sea parte integrante del mundo del maestro" para que pueda cumplirse la finalidad de la enseñanza, esto es, "que la cultura del maestro se convierta en parte integrante de la cultura del niño".

Por cierto, hay otros aspectos del enfoque sociológico de la educación que son de indudable interés para una comprensión adecuada de la realidad escolar en sus múltiples aspectos, y que son particularmente relevantes en el tiempo presente, como es el caso de los análisis en torno a los currículum escolares, que han puesto de manifiesto por ejemplo la casi completa desvinculación de estos con respecto a la realidad de los alumnos, y los efectos que de ello se siguen para los

aprendizajes mismos. Igualmente el uso de modalidades de investigación en lo microsocioal, en las interacciones a través de las cuales se construye la realidad escolar de cada día, (Coulon,1994) han puesto en evidencia procesos "invisibles" y que operan inconscientemente en el aula, y que tienen consecuencias importantes en los aprendizajes, la presencia por ejemplo de prejuicios y prácticas de discriminación que afectan sobre todo a los niños que pertenecen de los sectores de menores ingresos y nivel de instrucción. En relación a esto, importa destacar desde luego los estudios de la psicología social, en especial los más recientes, acerca de los "sesgos" de la percepción y la apreciación social (Bouhris, Leyens,1996), de los estereotipos, discriminación, prejuicios que se hallan constantemente presente en la vida, y que mediatizan, de manera inconsciente casi siempre, las relaciones de género, al igual que los intercambios entre los individuos de distintos grupos sociales y étnicos. Y se trata de saberes que revisten una significación innegable para la acción profesional docente, en la medida que aportan instrumentos conceptuales y prácticos para la comprensión y el control reflexivo de estos elementos de la existencia social humana que también están presentes en el espacio del aula.

Tampoco se puede dejar de mencionar la historia, cuyos estudios en el dominio de la educación permiten una comprensión mucho más nítida de la realidad presente, de los problemas que en ella se plantean, de la manera en que son concebidos los distintos elementos de la realidad escolar. Y dichos estudios resultan hoy especialmente valiosos desde el punto de vista pedagógico mismo, pues se ha constatado que la escuela es una institución particularmente apegada a su pasado, lo que se traduce en la existencia de un verdadero inconsciente cultural, y que la clase escolar funciona a la manera de las "sociedades regidas por la costumbre (.....)" por un conjunto de prácticas establecidas por el uso" Astolfi (1997) categorías que es el que

orienta a menudo las prácticas de los maestros así como sus criterios de percepción y de apreciación. En otras palabras, el quehacer escolar funciona en base a un sistema de normas y prácticas que tienen su razón de ser en la tradición y se transmiten más bien a un nivel infrainconsciente, como la casi totalidad de las pautas que estructuran la acción humana que la historia debe contribuir en este caso a esclarecer y objetivar. Por añadidura, se ha señalado que en ello reside el factor principal de la marcada inmovilidad que ha caracterizado a las instituciones escolares, incluso en distintos períodos históricos, algo que hiciera ver Durkheim (1982), en sus análisis acerca de la evolución histórica de la enseñanza, que lo llevaban a concluir que una de las propiedades más notables de ésta es su tendencia a conservarse relativamente inalterada. Y todo esto resulta tanto más relevante si se considera que el cambio de la educación se ha convertido en una exigencia absolutamente crucial, y en un problema de difícil solución al mismo tiempo.

Como queda de manifiesto en el sucinto resumen anterior, en el que se presenta sólo algunos de los resultados de la investigación educacional, la cual ha experimentado un notable desarrollo, que abarca los más diversos aspectos del hecho educativo, y que ha puesto de manifiesto la complejidad de éste, que para ser comprendido requiere de un sistema de conceptos y teorías, y de un tipo de pensamiento, que sean capaces de responder a aquélla. Si la ciencia de la educación son existe sólo en plural, es de carácter multidisciplinario, es justamente porque ningún campo disciplinar particular está en condiciones de dar cuenta del carácter multifacético del proceso educacional, uno de los aspectos de su complejidad, el que no puede ser reducido por tanto a una sola de sus dimensiones. Como lo ha dicho Gimeno Sacristán (1983), "se necesitan esquemas amplios para explicar algo que, como en el caso de la enseñanza, es complejo", y también "porque en ella ocurren más cosas de las que

a primera vista se nos presentan como evidentes, e incluso tienen lugar fenómenos ajenos a la voluntad del profesor y de la institución escolar”.

En relación a ello, cabe señalar que la investigación educacional se ha traducido en el descubrimiento de elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que con anterioridad eran por completo ignorados, y que ejercen una influencia apreciable sobre éstos; y en el descubrimiento también de esos fenómenos a los que se refiere Gimeno Sacristán que no son inmediatamente visibles para los actores, e incluso a menudo no deseados. Al mismo tiempo, los nuevos saberes de la educación han implicado el cuestionamiento de no pocas de las verdades “evidentes” que se han constituido e institucionalizado en el campo educacional, de lo cual se han aportado ejemplos anteriormente, y en función de las cuales se han orientado las prácticas de enseñanza y la interpretación de los sucesos del aula. Y como resultado de todo ello, no sólo se ha modificado sustancialmente la visión tradicional de los procesos educativos, sino que se ha ensanchado y enriquecido considerablemente también el entendimiento de éstos.

El medio educativo en la actualidad cuenta, por tanto, con un vasto repertorio de saberes que han sido elaborados en conformidad a las exigencias propias del saber científico, hacen posible una comprensión mucho más adecuada de las realidades escolares. De hecho, es en función de la investigación de problemas reales de la enseñanza, y de los interrogantes que de ella se derivan, que se ha generado parte importante de dicho conocimiento, el que guarda por consiguiente directa relación con la realidad educativa misma, en sus diversos aspectos y manifestaciones. Es decir, sus conceptos y principios explicativos son de un valor práctico innegable desde el punto de vista pedagógico, constituyen valiosos instrumentos para el análisis de las situaciones

de enseñanza y aprendizaje, y todo lo que está implicado en ellas.

Vale decir por tanto que no se trata de un saber sin objeto, de teorías sin relación con los contextos y problemas cotidianos de la educación, contrariamente a los saberes teóricos del pensamiento educativo tradicional, que fueron construidos por una vía casi puramente deductiva, prescindiendo casi por completo de la referencia constante a la realidad que es propia de la ciencia. Y por eso, han consistido sobre todo en enunciados generales, de escaso valor explicativo en las circunstancias concretas en que transcurre la labor de los maestros. En ello radica, por lo demás, la principal razón del desfase que tradicionalmente se ha dado entre las teorías y la realidad de la educación, y entre la formación docente y ésta última, lo que se ha traducido entre otras cosas en el hecho de que los maestros a menudo se encuentren desprovistos de herramientas conceptuales apropiadas para dar cuenta de los eventos que sobrevienen en el aula y de las actuaciones de sus alumnos, como lo ha hecho ver el estudio etnográfico de los procesos del aula (López, Assael, Neumann, 1984),

Es, pues, en su naturaleza misma que se han profundamente transformado los saberes de la educación, que abre ahora la posibilidad de introducir los importantes cambios que son hoy requeridos en la esfera escolar. Al respecto, conviene destacar que los conocimientos generados por la investigación educativa, y los cambios que ellos traen aparejados en la manera de entender y concebir los procesos del aula, han constituido el principal vector de la innovación educativa, de la renovación de los dispositivos pedagógicos. Tal es el caso, por ejemplo, las nuevas ideas acerca del aprendizaje, del papel central que juegan en él la reflexión y los saberes previos de los sujetos, las que han dado lugar a las propuestas didácticas de una enseñanza que apunte prioritariamente hacia la comprensión conceptual (Stone, 1999), o de las propuestas de construcción de diseños curriculares

pertinentes que se plantean en la actualidad dentro de los propios marcos de la educación, y que tienen su punto de partida en las conclusiones de la investigación educacional sobre las desigualdades socioeducativas, y del papel determinante que desempeñan en ella las diferencias de orden cultural, que nunca antes habían sido consideradas por el sistema de enseñanza.

Tomando en cuenta todo lo que precede, bien cabe decir por cierto que el surgimiento de los nuevos saberes de la educación constituye uno de los cambios más importantes que se han producido en el campo de la educación, que una institución de formación de maestros en ningún caso puede dejar de considerar. Y mucho menos todavía si se tiene presente que una de las características más esenciales de un quehacer propiamente profesional, reside en el hecho de que cuenta para su desempeño con una base de conocimientos rigurosos y probados, en la cual se apoyan sus decisiones. De manera que es preciso que dichos saberes se conviertan en uno de los pilares fundamentales de la formación profesional docente, en la medida que aportan al maestro un conocimiento más riguroso y elaborado para entender e interpretar los acontecimientos del aula, las dificultades o problemas que tienen sus alumnos, el significado de su propia acción pedagógica.

UN NUEVO PARADIGMA INTERDISCIPLINARIO

El desarrollo de los conocimientos generados por la investigación educativa durante las últimas décadas no sólo se ha acompañado de una revisión crítica de la totalidad, o casi, de las ideas con que funcionaban precedentemente las instituciones y prácticas educativas, por ejemplo el postulado de que los resultados escolares son el producto de la "inteligencia", que las aptitudes constituyen una disposición natural e individual, o que existe una "deprivación cultural" en los alumnos que pertenecen a los grupos sociales desfavorecidos". Junto con ello, dichos saberes

conducen a un cuestionamiento del principio más fundamental en que se ha asentado el pensamiento pedagógico, esto es, la imagen del individuo como un ser aislado y autosuficiente sin tradiciones y desprovisto de conexiones sustanciales con su universo social de pertenencia. Tal es el marco en el que se ha asentado tradicionalmente la acción educativa de la escuela. Y se trata también de la imagen del individuo que ha prevalecido dentro de la propia psicología, referente único y privilegiado de la pedagogía durante largo tiempo, la que ha consistido según George Herbert Mead, en una psicología "intraepidérmica", en circunstancias quien señalaba asimismo que el espíritu se desarrolla y tiene su ser "en el proceso social de la experiencia y la actividad". Así como la psicología experimental del aprendizaje, y la teoría conductista generada por ella se construye a partir de individuos (o animales) que son observados en condiciones de aislamiento en el laboratorio, de la educación escolar ha hecho en su forma clásica algo semejante, con cada alumno aislado en su banco efectuando un trabajo únicamente individual, y siendo objeto de evaluación y calificaciones personales.

Es en el marco de esta visión del individuo como un ser anterior a lo social, y cuyos atributos son por tanto de carácter innato, que se elabora el pensamiento pedagógico moderno, en primer lugar el de Juan Federico Herbart (1923) que se asienta en la idea de un yo dotado de una capacidad natural de reflexión, "algo originario, que no puede aprenderse". Es el caso asimismo de las concepciones de Froebel, de amplia influencia también en el pensamiento educacional chileno, para quien la educación "se debe encaminar, no a contrariar, sino a dirigir las inclinaciones naturales del niño" (en Letelier, 1912). Algo planteaba, en 1930, la Asamblea de Rectores y Directores de Establecimientos de Educación, celebrada en Santiago: la educación como "dirección de los poderes innatos de los individuos". Y es desde esta

perspectiva por tanto que se elaboran históricamente que se construyen las nociones, categorías e interpretaciones que dan forma y sentido a las situaciones educativas, y a lo que en ellas sucede. Bien cabe afirmar, pues, que se trata de un verdadero paradigma educativo, ya que condiciona la visión de los procesos educativos, y de los distintos elementos involucrados en éstos, entre los que se puede mencionar, por ejemplo: las ideas acerca del desarrollo infantil, que se fundaron como dijera Vygotsky en la creencia de un "niño eterno" o intemporal; la representación igualmente de las aptitudes humanas en términos de propiedades intrínsecas o biológicas de los individuos; las explicaciones acerca del fracaso escolar y de las dificultades de aprendizaje por medio de características supuestamente innatas de los alumnos; la idea también de que el saber es el producto de un sujeto aislado que "descubre" solo el conocimiento y para sí mismo, y que los procesos cognitivos son independientes de los contextos en los que se actualizan y operan. Los nuevos saberes de la educación ponen de relieve la importancia fundamental de las determinaciones contextuales y socioculturales, y el carácter ficticio de esta representación de un ser humano sin sociedad ni cultura igual que el desarrollo del niño y las experiencias de educación y aprendizaje. Tal es la conclusión que se impone con una evidencia cada vez mayor en los distintos componentes disciplinarios de las ciencias de la educación, que exhiben por tanto un creciente grado de convergencia interdisciplinaria. En otras palabras, esos saberes tienden a convertirse en un conjunto de conocimientos relativamente unificados en torno a un referente conceptual central: la cultura, y todo lo que ella implica. Ya en los años sesenta la sociología de la educación la incorpora como un eje central de sus análisis, especialmente a través de los trabajos de Bourdieu y Passeron (1973) acerca de la desigualdad socioeducativa. Y en la misma dirección apunta actualmente la propia

sicología, la cual ha hecho ver que sin la dimensión cultural no es posible entender el individuo mismo, la acción humana y el significado que siempre está ligado a ella. Como ha dicho no hace mucho tiempo Jerome Bruner (1995), "es la cultura (y no la biología) que da forma a la vida y al espíritu del hombre, y que da significación a su acción (...); es ella que fija los modelos simbólicos de una sociedad: su lenguaje y modos de discurso, la forma que adoptan sus explicaciones lógicas y narrativas; y es también ella la que establece las reglas de una vida común hecha de mutua dependencia". Y ello lleva a afirmar al representante actual más ilustre de la psicología que ésta ha estado por largo tiempo orientada por una óptica puramente individualista, en circunstancias de que "es inseparable de la antropología y de las demás ciencias culturales". Es por lo demás un programa que ha empezado a ser puesto en práctica con el surgimiento de la psicología intercultural, que toma justamente como objeto de estudio la variación cultural de los procesos del conocer, y que ha generado un conjunto de conocimientos que son de extrema importancia para la educación, en especial en lo que se refiere a la implantación de formas curriculares pertinentes.

De la misma manera, en la psicología cognoscitiva está cada vez más presente la idea de la cultura como elemento esencial de los saberes y el desarrollo cognitivo del niño, tal como explícitamente lo reconoce Howard Gardner (1993) en sus análisis acerca de la mente del niño. Y las conclusiones a las cuales llega a propósito del frecuente fracaso escolar de los niños de los sectores sociales desfavorecidos muestran una coincidencia casi total con los modelos explicativos elaborados por la sociología de la educación, en especial en lo relativo a la influencia que en ello tienen las diferencias culturales. En este sentido, señala que "sólo la suposición más optimista de la existencia de una armonía preestablecida entre la mente del estudiante y el currículo de la escuela justificaría la

predicción de que las escuelas, tal como estaban constituidas podrían lograr llevar a cabo con éxito su misión"; y conjuntamente con lo anterior que como consecuencia de la "etnicidad, clase social, estilos de los padres" hay "niños pueden sentirse incómodamente distantes del programa de estudios de la escuela".

En relación a esta creciente concordancia de los múltiples saberes de la educación en torno al reconocimiento del hecho cultural, o sociocultural, es dable decir que apunta hacia un verdadero cambio de paradigma, en el sentido propio de este término, ya que se traduce en un desplazamiento del sustrato más profundo de las visiones, los saberes y las explicaciones que predominaban precedentemente. Un sólo ejemplo que de por sí es ilustrativo de esto es el del desarrollo intelectual del niño, concebido anteriormente como un proceso único y universal: desde la perspectiva cultural, se plantea en cambio que el desarrollo es multidireccional Rogoff (1993), es decir, sigue senderos distintos dependiendo de los saberes, las destrezas, los instrumentos intelectuales y las prácticas que existen en cada sociedad; y también de los valores que son los suyos, que determinan cuáles son las aptitudes o los ideales hacia los cuales apunta el desarrollo en una sociedad, orientan por tanto la educación y son, por todo ello, un constituyente indispensable de su desenvolvimiento progresivo tanto intelectual como físico y moral.

Bien cabe hablar, pues, de la emergencia de un nuevo paradigma de la educación, desde el cual se modifica sustancialmente la concepción de los más distintos elementos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que apunta hacia la imprescindible contextualización sociocultural de éstos como una condición de la calidad de la educación y de aprendizajes realmente significativos. Y ello es aún más importante si se tienen presente, además, las consecuencias profundamente negativas que se derivan de la idea del individuo

autosuficiente aislado, y que son tanto más acentuadas en la medida que la población escolar se caracteriza, como ocurre en la actualidad, por una marcada diferenciación sociocultural de los alumnos.

SABERES EDUCATIVOS Y PEDAGOGIA

La existencia de un amplio repertorio de conocimientos, elaborados en conformidad a las exigencias del saber científico, de una trascendencia particular desde el punto de vista de la pedagogía, que consiste ante todo en "maneras de hacer" (Durkheim, 1992) que están ligadas a una reflexión sistemática sobre el modo más apropiado de llevar adelante la enseñanza a fin de realizar su finalidad específica. En este sentido, importa recordar que en la acción educacional, y en todo el quehacer humano más en general, nunca están ausentes elementos teóricos o interpretativos, y que cuando no se cuenta con una base de saberes rigurosos y probados, retoman simplemente las creencias sociales prevaletentes del sentido común educativo. En otras palabras, toda tentativa de enseñanza siempre reposa en ideas o conjeturas que se refieren ante todo a la naturaleza de la mente o el espíritu de quienes aprenden. Es el caso de "las pedagogías profanas", dice Jerome Bruner (1999), pero también algo que está presente en la propia escuela, de suerte que "la concepción que el maestro tenga de sus alumnos da forma al tipo de enseñanza que dispensa"; y añade que por lo mismo es preciso que el maestro este premunido de los conceptos y teorías más avanzados, de mayor poder explicativo, y que se produzca por tanto una ruptura efectiva con las creencias comunes o habituales. No está demás agregar que el mismo autor demuestra que a las concepciones acerca del espíritu del niño con que se aborde la tarea de enseñar, están asociadas modalidades determinadas de la acción pedagógica. Creer por tanto que el niño aprende por imitación, o por "absorción" o simple exposición a los conocimientos, no es lo mismo que ver en él un pensador que tiene

y construye teorías, capaz de razonar, de intercambiar argumentos y de negociar la significación con los demás.

De ahí entonces lo importante que resulta incorporar a la esfera del quehacer docente los saberes más actuales de la educación, que hacen que hoy sea posible elaborar una teoría de la educación que esté realmente articulada con la práctica, y que contribuya por tanto a la transformación de ella. De hecho, esto es algo que ha empezado a ocurrir en los últimos lustros, en el marco de la reforma educacional, en base justamente a dichos saberes, cuando se insiste insisten por ejemplo en la idea de una enseñanza que tiene que se focaliza en la generación de aprendizajes, se destaca el papel esencial que en ello juegan la reflexividad y la vinculación con los saberes previos de los alumnos; y se apuntan asimismo a la amplificación de la capacidad de aprender por parte de los alumnos (aprender a aprender), y se subraya la importancia de la actividad metacognitiva, proponiendo estrategias de aprendizaje para todo ello (Nisbet, Shuksmith, 1987). Por cierto, son numerosas las conclusiones de orden práctico o pedagógico que se derivan de los conocimientos de las ciencias de la educación, de la cual forman parte también las investigaciones de orden pedagógico, que muestran por ejemplo que la separación de los alumnos por grupos de nivel constituye un obstáculo considerable para el progreso de aquéllos que son ubicados en los grupos inferiores, y que tiene por consecuencia que los estudiantes de distinta posición social en el aula participen en curriculum cualitativamente diferentes, lo que tiende a incrementar las diferencias en función de las cuales se constituyen inicialmente los grupos (Liston, Zeichner, 1993). Y también se deberían citar, entre muchos otros ejemplos, las conclusiones que se desprende de estudios acerca de los estilos de los alumnos, o del estilo de enseñanza de los profesores y sus efectos sobre las actitudes de los alumnos; de los sesgos que interviene en la corrección y evaluación de las evaluaciones tanto escritas

como orales, que operan de manera inconsciente y en detrimento de los alumnos de status social inferior; de las consecuencias en la autoestima de los alumnos que produce el sistema escolar de evaluación y, en particular, el carácter clasificatorio que tradicionalmente han tenido (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1992); o de los efectos sobre el aprendizaje de la lectura que se siguen de las correcciones reiteradas a las que se hallan a menudo expuestos los niños que no tienen las formas de pronunciación populares, y que constituyen un serio obstáculo para la realización exitosa de los aprendizajes en este dominio y la adquisición de una relación positiva con la lectura (Cazden, 1982).

Del mismo modo, una de las conclusiones más actuales de la psicología cognitiva, acerca del carácter contextualizado de los conocimientos, hace ver que el problema de la transferencia de los aprendizajes no puede ser abordado adecuadamente en base a la creencia que tradicionalmente ha prevalecido en la escuela, según la cual el niño adquiere competencias generales o transversales que le permiten utilizar sus aprendizajes en todos los contextos. Las investigaciones demuestran que no es así, que la construcción por el alumno de ciertos saberes no garantiza ni mucho menos que se puedan emplear en otros contextos, como lo muestra Gardner (1993) a propósito de estudiantes de física graduados con las más altas calificaciones, los que frecuentemente son incapaces de resolver problemas básicos cuando se plantean en un contexto distinto de aquel que es propio de la enseñanza universitaria, por ejemplo cuando se les pide que reconozcan las fuerzas que actúan sobre una moneda que ha sido lanzada al aire. Y lo mismo acontece tratándose de las matemáticas y de los restantes contenidos disciplinarios. De lo cual se deriva la conclusión que la transferencia de los aprendizajes no consiste en una generalización que implica sólo el acceso a conocimientos y competencias registrados en la memoria, sino más bien en todo lo contrario, un proceso de

particularización que requiere de una serie de operaciones suplementarias: evaluar la validez de esos saberes con respecto a la nueva situación, identificar los elementos que no se corresponden entre ellos, proceder posteriormente a las adaptaciones que sean necesarias, principalmente. Desde esta perspectiva, una pedagogía que se proponga la transferencia como objetivo requiere por de una ejercitación sistemática de ésta por parte del alumno, y en una variedad de contextos distintos, lo que conduce incluso a la adquisición de competencias de en este dominio de la transferencia (Tardif, 1999).

En el traspaso de los logros de la investigación educativa, que permiten reemplazar las comprensiones intuitivas legadas por la tradición escolar por otras mucho más rigurosas y apropiados, un papel fundamental le incumbe a los procesos de formación de los maestros, y se trata por tanto de un desafío que debe ser asumido por las unidades académicas consagradas al tema de la educación. En todo caso, reconocer el lugar privilegiado que les corresponde ocupar a los nuevos saberes educativos, en ningún caso involucra un desconocimiento de la dimensión esencialmente praxeológica de la pedagogía, sino más bien un reconocimiento del papel que lo teórico desempeña con respecto a la práctica. Como lo dijera Kurt Lewin, "nada hay más práctico que una buena teoría", que facilite en este caso la comprensión de los procesos complejos de enseñanza y aprendizaje, de los múltiples elementos que inciden sobre éstos, y permitan así definir en cada ocasión los cursos de acción más adecuados. En este sentido cabe recordar que una de las críticas que se han formulado con respecto a las instituciones formadoras de maestros es "el exilio de lo teórico" (Tezanos, 1992) que se ha producido como consecuencia sobre todo de la difusión de las concepciones tecnocráticas de la enseñanza, y también por el marcado abstraccionismo de las teorías tradicionales de la educación. No es el caso, sin embargo, de los conocimientos que se

construyen en constante relación con las realidades empíricas, y a partir de los problemas de la educación escolar.

Y es por ello que los progresos en las formas de comprensión del fenómeno educacional se han traducido en propuestas pedagógicas diversas, como por ejemplo la pedagogía del dominio que elaborara Benjamín Bloom, los modelos de diferenciación pedagógica de Meirieu (1990), la idea de una enseñanza que apunte hacia las concepciones que obstaculizan la construcción de nuevos saberes (Astolfi, 1997), o de entre otras. Y si algunos de esos planteamientos han sido objeto de críticas severas, como ha ocurrido en especial con la pedagogía por objetivos, ellas han contribuido así al surgimiento de fructíferas interrogantes y al desarrollo del pensamiento pedagógico. En este sentido, cabe agregar asimismo que dentro de los marcos conceptuales elaborados por las ciencias de la educación, han adquirido una significación relevante las propuestas didácticas elaboradas por los propios por los movimientos de la Escuela Nueva, o Escuela Activa, que fue impulsado en Chile desde los años veinte por los propios maestros y sus organizaciones (De los Reyes, 1966). Si bien se ha efectuado una revisión crítica de sus conceptualizaciones y propuestas, no es menos cierto que muchas de ellas y la mayor parte de las innovaciones didácticas realizadas por Freinet, Montessori, Cousinet y otros educadores, y entre los que habría que incluir también a Paulo Freire, son concordantes con las ideas de la pedagogía que se derivan de los nuevos saberes de la educación, como es el caso de la idea de una enseñanza centrada en el sujeto y en su actividad, que tome en cuenta los intereses del niño, que funcione en base a la acción conjunta y colaborativa de los alumnos, que cree ambientes propicios y entusiastas de trabajo, que esté estrechamente vinculada a la realidad.

En todo caso, es preciso recordar también que la investigación educacional en torno al quehacer específico de los maestros, uno de

sus objetos centrales de preocupación en la actualidad, ha puesto en evidencia la importancia que tienen en el quehacer pedagógico los saberes prácticos o experienciales. Es lo que Schön (1992) ha denominado conocimiento-en-la-acción, el cual se construye y reconstruye continuamente en función de la práctica y en el contexto de ésta, y que apunta en primer lugar a la identificación o explicitación de los problemas que surgen continuamente en las actividades del aula, y que el maestro no puede dejar de atender. Según el citado autor, el profesor mantiene una suerte de diálogo permanente con la situación problemática en que se halla situado, y que se pueden entender más adecuadamente teniendo en cuenta características particulares de ésta, registradas inicialmente por Jackson (1992) en su celebre estudio etnográfico de la vida en el aula. Allí muestra, en efecto, que en el salón de clases el maestro, que es un ambiente masivo, en el cual participan e interactúan numerosos sujetos, el maestro se encuentra en una situación de permanente incertidumbre, pues está constantemente interrogándose acerca de los numerosos eventos que ocurren en la sala de clases, y que no puede dejar de considerar: explicar la actitud o conducta de un alumno, saber si han entendido o no el problema, determinar el curso de acción a seguir si esto no ha ocurrido, etc. Esto hace, dice Jackson, que el aula sea un entorno en extremo complejo, en donde se producen una gran cantidad de hechos que el profesor debe atender, y a un ritmo además particularmente rápido, ilustrado por número de intercambios que tiene un profesor con sus estudiantes en un solo día, que suman varios cientos cerca de quinientos en el caso de la enseñanza primaria, de acuerdo a las estimaciones de Jackson. Asimismo, en el aula muchas cosas ocurren simultáneamente, y la mayor parte de ellas son impredecibles, y el grupo curso ejerce una presión continua sobre el maestro para que reaccione de manera rápida y decisiva. Como consecuencia de todo ello, el profesor

se halla en una situación de permanente incertidumbre, y de urgencia a la vez, sin tener por tanto la oportunidad de detenerse a reflexionar pausadamente sobre lo que acontece y lo que se podría hacer. En tal circunstancia, "no es el profesor el que controla la situación, sino la situación la que controla al profesor", y la reflexión en acción constituye la única herramienta con que puede contar el maestro, cuya acción está además sujeta a la incertidumbre, inherente a toda tentativa educativa, de alcanzar los resultados esperados en términos de aprendizaje, los que nunca pueden estar garantizados de antemano, y deben estar siendo por ende objeto de constante atención e interrogación por parte del maestro.

A través de este saber práctico, en el que se imbrican estrechamente pensamiento y acción, el docente dispone de una capacidad de actuar con competencia en el espacio de la sala de clases. Sin embargo, se trata de un saber que no es de carácter técnico, muy por el contrario, pues las propias características recién señaladas de los contextos escolares hacen que la aplicación de procedimientos estandarizados sea un ejercicio escasamente provechoso. Pero tampoco se trata de un conocimiento de naturaleza teórica, el que supone un distanciamiento con respecto a la situación en la que se hallan implicados los actores. En todo caso, ese conocimiento-en-acción puede ser objeto de una reflexión a posteriori, que Schön denomina reflexión-sobre-la-acción, la que permite al maestro efectuar un análisis de su práctica, de las decisiones que le correspondió adoptar, de sus consecuencias, y del carácter fundado o no de ellas. Y esta reflexión post facto debe constituir de acuerdo a Schön un elemento esencial del proceso de aprendizaje permanente que es propio del ejercicio profesional docente; y que es lo que impide que la práctica se vuelva rutinaria o repetitiva, tal como ya lo había advertido Durkheim (1975) cuando señalaba que "la reflexión es por excelencia la fuerza antagonista de las rutinas", y lo único que

permite que puede generarse el cambio. En esta reflexión que toma por objeto la práctica, así como el conocimiento y la reflexión que están inmersos en ella, a los saberes de la educación les incumbe un significativo papel, ya que como lo advirtiera César Coll (1994) es preciso disponer de conocimientos e instrumentos conceptuales que guíen y apoyen las las prácticas reflexivas de los maestros, ya que en ausencia de ellos "la reflexión se vuelve errática, el análisis no conduce a una verdadera revisión crítica de la práctica y el proceso formativo no se produce", o es de reducido impacto.

Desde luego todo, lo anterior es de innegable relevancia para la preparación profesional docente, sobre todo porque pone de manifiesto que la práctica de los futuros maestros no puede ser concebida de acuerdo al clásico modelo aplicacionista, que supone la existencia de soluciones previas con respecto a las situaciones del aula, sino que debe ser un momento fundamental de la formación, de aprendizaje y construcción del conocimiento-en-acción, y de la reflexión que toma a éste por objeto.

Resumen

En este trabajo se intenta mostrar que la "sociedad del conocimiento" también toca a la educación, un campo en el que la investigación ha generado un conjunto importante de conocimientos en el curso de las últimas décadas, lo que ha permitido descubrir elementos de los procesos escolares antes ignorados; y ha puesto en tela de juicio gran parte de las concepciones tradicionales de la educación y los distintos elementos implicados en ella, en particular la imagen del individuo como un ser aislado y autosuficiente, sin vínculos sustanciales con su medio social de pertenencia. En este sentido, se hace ver que desde los nuevos saberes de la educación, de carácter multidisciplinario, está emergiendo un nuevo paradigma del conocimiento educativo que

tiene como eje conceptual la noción de cultura, y todo lo que ella implica. Asimismo, se plantea que los saberes actuales de la educación son un importante vector del cambio pedagógico, y que es necesario por ende que se conviertan en un componente central del cambio pedagógico, sin que esto implique desconocer los saberes praxeológicos o experienciales de los maestros.

BIBLIOGRAFIA

- Astolfi J.P., 1997, *Aprender en la escuela*, Dolmen, Santiago.
- Bachelard G., *La formación del espíritu científico*, Siglo veintiuno edts., México
- Bouhris R.Y., Leyens J.P., *Estereotipos, discriminaciones y relaciones entre grupos*, McGraw-Hill, Madrid.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1973, *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Madrid.
- Berstein B., 1988, *Clases, códigos y control*, Akal, Madrid.
- Bruner J., *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Paidós, Barcelona.
- Bruner J., 2000, *La educación puerta de la cultura*, Visor, Madrid.
- Cazden C., 1991, *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*.
- Cerda A.M., Aránguiz G. y otros., 1994, *Los docentes y los procesos de descentralización pedagógica*, PIIE, Santiago
- Cerda A.M., Núñez I., Silva M., 1991, *El sistema escolar y la profesión docente*, PIIE, Santiago.
- Cox C., Gyslyng J., *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*, CIDE, Santiago.
- Coulon AS., 1995, *Etnometodología y educación*, Paidós, Barcelona.
- Delamont S., 1984, *La interacción didáctica*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- Delors J. Y otros., 1997, *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México.
- De los Reyes S., 1996, *La experimentación*

- educacional se inicia en la enseñanza primaria, *Perspectivas Educativas* n°18, Instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Durkheim E., 1975, *Educación y sociología*, Edcs. 62, Barcelona.
 - Encina F.A., 1962, *La educación económica y el liceo*, Nacimiento, Santiago.
 - García Huidobro J.E., 1999, *La reforma educacional chilena*, Edtr. Popular, 1999, Madrid.
 - Gardner H., 1993, *La mente no escolarizada*, Paidós, Barcelona.
 - Gimeno Sacristán J., Pérez Gómez A., 1983, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal Universitaria, Madrid.
 - Gimeno Sacristán, Pérez Gómez A., 1992, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
 - Herbart J.F., 1923, *La educación del hombre*, Ed. De La Lectura, Madrid.
 - Huberman S., 1994, *Como aprenden los que enseñan*, Aique, Buenos Aires.
 - Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1985, Ed.Universitaria, Santiago.
 - Jackson P.W., 1992, *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.
 - Kaye K., 1986, *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*, Paidós, Barcelona.
 - Labarca A., 1927, *Nuevas orientaciones de la enseñanza*, Santiago.
 - Letelier V., 1912, *Filosofía de la Educación*, Imp.Cervantes, Santiago.
 - Lévi-Strauss C., 1973, *Antropología estructural dos*, Paidós, Buenos Aires
 - Liston D.P., Zeichner K.M., 1993, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Morata, Madrid.
 - López G., Assael J., Neumann E., 1984, *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?*, PIIIE, Santiago.
 - Magendzo A., 1986, *Curriculum y cultura en América Latina*, PIIIE, Santiago.
 - Mead G.H., 1973, *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Barcelona
 - Edwards D., Mercer N., 1988, *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós, Barcelona.
 - Mialaret G., 1982, *La formación del docente*, Huemul, Buenos Aires.
 - Nisbet J., Shucksmith J., 1987, *Estrategias de aprendizaje*, Santillana Aula XXI, Madrid.
 - Perkins D., 1999, *La escuela inteligente*, Gedisa, Barcelona.
 - Perret-Clermont A., 1984, *La construcción social de la inteligencia*, Visor, Madrid.
 - Rivero J., 1999, *Educación y exclusión en América Latina*, Niño y Dávila Edts., Madrid.
 - Rogoff B., 1993, *Aprendices del pensamiento*, Paidós, Barcelona.
 - Salas D., 1967, *El problema nacional*, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, Santiago.
 - Santos M.A., 1993, *Hacer visible lo cotidiano*, Akal, Madrid.
 - Schön D., 1992, *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona.
 - Smith F., 1994, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, Aique, Buenos Aires.
 - Stubbs M., 1984, *Lenguaje y escuela*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
 - Vygotsky L.S., 1975, *Pensamiento y lenguaje*, Pléyade, Buenos Aires.