



PROCESOS DE FORMACIÓN Y ACTORES DE LA EDUCACIÓN EL CARÁCTER DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y LA ESTRUCTURA DEL APRENDIZAJE.

SONIA COMBONI SALINAS¹ / JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA- UNIDAD XOCHIMILCO

sonia.comboni@gmail.com

jjuares4209@gmail.com

RESUMEN

Cualquier diseño que se practique en cualquier campo del conocimiento y/o de su aplicación surge de un trasfondo de tradición que está constituido tanto por el sentido común de la cultura del diseñador, y de su experiencia en ese dominio de prácticas, como por el conocimiento sistemático, la epistemología y las teorías particulares a las cuales hace referencia. La cuestión pedagógica no puede sustraerse a nuestros modos habituales de conocer, a través de las prácticas sociales cotidianas y del lenguaje. La tarea de hacernos conscientes de su carácter, limitaciones y posibilidades requiere establecer un vínculo reflexivo entre conocimiento y experiencia. En este sentido, en este trabajo analizamos la construcción social del conocimiento como un producto de las interrelaciones sociales, de nuestra historia y de nuestro medio social y cultural que se inscriben en nuestra cotidianidad y subyacen a nuestras prácticas. Desde esta perspectiva, se recupera el concepto habermasiano de “intereses constitutivos de nuestras prácticas” ya que guían y configuran el modo como se constituye el conocimiento en diferentes actividades humanas y como este se inscribe en nuestro habitus generando contenidos y disposiciones de aprendizaje guiadas por nuestras formas tradicionales de actuar y pensar, configurando de esta manera las formas tradicionales de la enseñanza a partir de un habitus social e históricamente conformado. Este trabajo presenta, en una primera versión, los resultados de una primera parte de la discusión sobre el carácter de la formación docente, de la





investigación sobre "Educación y Formación. Las controversias de la formación docente en Siglo XXI".

Palabras clave: conocimiento pedagógico, práctica, habitus, enseñanza, educación

¹ Los autores son profesores investigadores de la UAM-X, de la DCSH, Dpto. de Relaciones Sociales. sonia.comboni@gmail.com y juarez4209@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Diversos autores han puesto de relieve el hecho que todo diseño que se practique en cualquier campo del conocimiento o de aplicación del conocimiento surge de un trasfondo de tradición que está constituido tanto por el sentido común de la cultura del diseñador y su experiencia en ese dominio de prácticas, como por el conocimiento sistemático, la epistemología y las teorías particulares a las cuales se adscribe. De este modo, no existe diseño neutro pues todos ellos están inscritos en este trasfondo de tradición que no siempre se hace explícito. En el caso particular de la pedagogía, los diseños que se realizan tienen concepciones subyacentes de lo que significa aprender, enseñar y comunicar, por mencionar las más determinantes que se manifiestan en las prácticas que se derivan de ellos

La cuestión pedagógica, al igual que otros campos de las prácticas humanas, no puede entenderse ajena a nuestros modos habituales de conocer. La pedagogía forma parte de ese conocimiento, de esas prácticas y de ese lenguaje; de modo que las concepciones acerca de su carácter y de su modo de acción, constituyen una dimensión de esa construcción imaginaria. La tarea práctica de hacernos conscientes de su carácter, limitaciones y posibilidades requiere establecer un vínculo reflexivo entre conocimiento y experiencia. Sólo así, podremos comprender qué es lo que ocurre con nuestros modos acostumbrados de vivir las prácticas pedagógicas y cuáles son los obstáculos internos y contextuales que debemos remover para innovar en ellas; esto implica la necesidad de efectuar una serie de rupturas que nos permitan superar el sentido común.

La ruptura epistemológica, desarrollada por Bachellard, Bourdieu y otros, no lo es todo, se requiere construir un objeto científico. En este sentido, la tarea que se emprende con un diseño curricular, no es un asunto sencillo. Se trata de **aprender** que la realidad que admitimos como independiente de nosotros, está ligada profundamente con nuestros modos de actuar en el mundo. Que lo que parece obvio no lo es tanto, si lo miramos desde una perspectiva diferente.





Requiere, en gran medida, replantearse el carácter de nuestro conocimiento social: de dónde surge lo que sabemos; qué clase de relaciones definen el contexto de nuestro aprendizaje; cómo ocurre nuestro aprendizaje. En fin, supone que sometamos a discusión nuestras formas aceptadas e incuestionadas de ver, estar y actuar en el mundo.

EL DISEÑO DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

En los diseños de formación de profesores, el conocimiento acumulado a través del desarrollo teórico y de la investigación pedagógica suele no tener un valor significativo. La mera observación del trabajo docente en la formación señala que éste está relacionado con un conocimiento difuso y tradicional respecto a lo pedagógico, en el que prima una orientación "práctica" de sentido común y tradicionalismo, más que de conocimiento sistemático.

Por otra parte, al contrario de lo que ocurre con muchas profesiones, se hace evidente que el trabajo docente en la formación se ejerce en condiciones de autonomía muy limitada; la oportunidad para su desempeño autónomo en instituciones muy jerarquizadas en donde las decisiones mayores son de carácter administrativo-burocrático, es casi inexistente.

Desde esta perspectiva, los programas de formación docente dependen de dos cuestiones esenciales: (1) disponer de una base sólida de conocimientos acumulados por la teoría y la investigación en cuanto a cuestiones pedagógicas; y (2) ejercer la autonomía, tanto en un nivel colectivo participando en las decisiones con respecto a la cuestión educativa en un contexto amplio, como en las decisiones que implican el ejercicio individual de la práctica pedagógica.

EL CARÁCTER DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO.

El rasgo más distinto del conocimiento pedagógico es que está dirigido a la formación y cultivo del carácter de los individuos. Los atributos particulares del proceso mediante el cual aprendemos a vivir en el seno de nuestras culturas y sociedades, hacen que no seamos meros sujetos inertes, cuyo aprendizaje es susceptible de manipular mediante la aplicación instrumental de técnicas y métodos.





De hecho, toda la planificación educativa ha estado asentada sobre esta creencia. El control burocrático administrativo, la jerarquización de las instituciones educativas, el rol subordinado y la escasa participación de los docentes en las decisiones educativas, las prácticas pedagógicas instructivas son, entre otras, las manifestaciones más acusadas de esta ideología en el campo educacional.²

En el desarrollo de su teoría crítica, Habermas examina el paradigma de la racionalidad instrumental que surge de las concepciones del conocimiento del racionalismo y del positivismo en dos sentidos fundamentales: (1) trata de mostrar que la ciencia (básicamente natural) ofrece sólo una clase de conocimiento y en ese esfuerzo rechaza el postulado que la ciencia puede definir los estándares en términos de los cuales todo el conocimiento puede ser medido. (2) Oponiéndose al postulado que la ciencia proporciona una explicación objetiva y neutra de la realidad, trata de mostrar cómo las diferentes clases de conocimiento se configuran a partir de los particulares intereses humanos que ellos sirven. Habermas denomina a esta teoría del conocimiento, la teoría de los "intereses constitutivos del conocimiento", las llama así, porque son intereses que guían y que configuran el modo como se constituye el conocimiento en diferentes actividades humanas. De esta manera, rechaza la idea de que el conocimiento se produce por una suerte de acto intelectual "puro" en el cual el sujeto cognoscente actúa "desinteresadamente". El conocimiento nunca es el producto de una "mente" que funciona independiente de las preocupaciones cotidianas. Por el contrario, siempre se constituye sobre la base de intereses que se han desarrollado a partir de las necesidades naturales del hombre, las que se han configurado por condiciones históricas y sociales. Si se careciese del conjunto de necesidades e intereses que están incorporados a la especie humana, los seres humanos no tendrían interés en adquirir conocimiento.

En este sentido, Habermas sostiene que el conocimiento está constituido por dos intereses: el técnico y el práctico. El **técnico** está determinado por el interés que tienen las

² El desarrollo de las ideas siguientes sigue los postulados de la llamada "teoría crítica", como una teoría que tiene como tarea central "emancipar" a los individuos de las ideologías que oscurecen sus prácticas, fundamentalmente a través de la comprensión de sus propias acciones. Esta teoría ha sido formulada y desarrollada, principalmente por el sociólogo y filósofo alemán Jürgen Habermas. Desarrollos de este enfoque se encuentran en Carr y Kemmis: **Becoming Critical**, Falmer Press, London, 1990 y en Grundy, S.: **Teoría o Praxis del Currículo**, Morata, Madrid, 1992.





personas en adquirir un conocimiento que les facilite el "control" técnico sobre los objetos naturales y los individuos. El conocimiento que resulta de este interés es un conocimiento típicamente instrumental que asume la forma de explicaciones científicas. Este análisis no significa para Habermas que esta forma de conocimiento sea negativa; al contrario, mucho del progreso científico y tecnológico se debe a este tipo de conocimiento. Sin embargo, lo que él rechaza es la actitud que postula a este conocimiento como el único conocimiento válido y, por tanto, extensible a los fenómenos humanos y sociales. Al rechazar esto, sostiene que el conocimiento del dominio estructurado simbólicamente de la acción comunicativa que comprenden los procesos de enseñanza y aprendizaje, no es reductible al conocimiento derivado del interés técnico. Para entender a los demás, para enseñar y crear situaciones y experiencias de aprendizaje, se requiere aprehender los significados sociales que constituyen la realidad social. En este sentido, sostiene, que los métodos "interpretativos" proporcionan el conocimiento que sirve al interés **práctico** de "comprender" y clarificar las condiciones que requiere la comunicación significativa y el diálogo y, por tanto, el aprendizaje. En este sentido el "interés práctico" genera conocimiento en la forma de comprensión interpretativa que puede informar y guiar el "juicio práctico".

Sin embargo al mismo tiempo Habermas sostiene que los métodos de acercamiento interpretativo no proporcionan una base suficiente para el estudio de los fenómenos sociales, porque cualquier reducción de estos fenómenos a la explicación de los significados subjetivos, no puede reconocer que los significados que caracterizan la vida social están ellos mismos condicionados por un contexto social o "mundo de vida" (tradicición) que limita tanto las intenciones de los individuos como las posibilidades de su realización.

Al adoptar una epistemología para el proceso de auto-comprensión que excluye el cuestionamiento crítico de tal comprensión, el enfoque interpretativo no puede establecer hasta dónde, cualquier forma existente de comunicación, puede ser sistemáticamente distorsionada por las condiciones sociales, culturales y políticas existentes. Esto significa que el interés "práctico" en la comunicación no puede ser adecuadamente logrado hasta que las condiciones de alienación hayan sido reconocidas y eliminadas. En este sentido Habermas sostiene que existe un interés humano básico en la autonomía y la libertad racional que se configura en la demanda por condiciones materiales e intelectuales en las cuales pueda haber una comunicación y una interacción no alienadas.





Con estas distinciones en mente podemos caracterizar el **conocimiento pedagógico** como un conocimiento que combina los intereses prácticos y emancipatorios. **Práctico** porque la historia natural del aprendizaje y el desarrollo comunicativo de la enseñanza requieren de una relación que "interprete" y "comprenda" las estructuras cognoscitivas, las orientaciones culturales, las necesidades e intereses individuales y colectivos de las personas que concurren a ella. Esto implica una reconceptualización de la relación pedagógica como una acción comunicativa que reconoce a los individuos que participan en ella como entidades autónomas, portadoras de significados codificados en el lenguaje y que, por tanto, su interacción esta orientada a la construcción de dominios de consenso, mediados por conversaciones.

El carácter práctico del conocimiento pedagógico se vincula también con la reflexión constante de la práctica pedagógica y el conocimiento que la informa, orientada a decidir con respecto a cuáles son las formas pedagógicas que pueden generar aprendizajes culturales y sociales más equitativos a partir de los cuales los individuos pueden ejercer apropiadamente la participación en una sociedad democrática.

De este modo, el conocimiento práctico que caracteriza a la pedagogía se vincula con una disposición a **emancipar**, a través de la ampliación de los horizontes de aprendizaje, a las personas de las restricciones sociales y culturales que les impiden ejercer en plenitud sus disposiciones hacia la verdadera comunicación y la colaboración en la participación social democrática.

En las sociedades latinoamericanas actuales, este ideal se presenta como una aspiración de desarrollo social que requiere formas educativas más eficaces que logren conciliar la adquisición de competencias de desempeño social con formas de participación más plenas que les permitan a las personas ejercer su autonomía en la creación y colaboración de nuevas formas sociales y productivas.

En este sentido, el conocimiento pedagógico no orienta sus características prácticas y emancipatorias sólo hacia los sujetos (los alumnos) de la acción pedagógica, sino que incluye una mirada **crítica** de las prácticas que constituyen la relación pedagógica, incluyendo en ellas





el análisis de los obstáculos cognoscitivos, sociales e institucionales que impiden a los profesores desarrollar contextos de aprendizaje y comunicación socialmente eficaces y liberadores.

¿CÓMO SE CONSTITUYEN NUESTRAS PRÁCTICAS DE DISEÑO Y FORMACIÓN?

El sentido común dominante que se ha construido en nuestras experiencias sociales cotidianas, nos dice que nuestras prácticas³; esto es, lo que hacemos en nuestros dominios de acción, es ejecutar un conocimiento experto. En nuestra tradición, las prácticas se explican como la aplicación de un conocimiento sistemático y codificado fundamentalmente en textos escritos especializados donde se expresa la resolución de los problemas que se presentan en nuestros desempeños.

De este modo, el conocimiento experto define, no sólo lo que tenemos que hacer, sino las situaciones que deben ocurrir para aplicar el conocimiento. Como lo hemos señalado, generalmente aceptamos que el conocimiento es un repertorio de contenidos más bien externo a nosotros, compuesto de una serie de representaciones de una realidad objetiva, esto con respecto a los distintos campos del saber humano que funcionan como "asignaturas" en el contexto escolar.

En esta concepción, enseñar consiste en transmitir instructivamente estos contenidos a través de enunciados lingüísticos a un receptor (generalmente pasivo) que se supone que aprende cuando es capaz de representarse estos contenidos del mismo modo que el que los transmitió. En estas condiciones, las "situaciones" pedagógicas tienen el carácter de una relación instructiva socialmente asimétrica entre el emisor y el receptor que ocurre en un espacio y en un tiempo muy regulado.

La relación se ejerce fundamentalmente a través del control del comportamiento y de las respuestas de los alumnos que deben corresponder a las representaciones transmitidas instructivamente por el profesor en situaciones bien estructuradas. Del mismo modo, nuestro

³ El desarrollo del concepto de práctica que aquí se presenta tiene sus bases en la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu, particularmente en sus obras: *The Logic of Practice*, Cambridge University Press, 1992; *Choses Dites*, Les Editions de Minuit, París, 1987; *Questions de Sociologie*, Les Editions de Minuit, París, 1980. La teoría de la cognición a la que se hace referencia proviene del cognocitismo y epistemólogo chileno Francisco Varela, particularmente su obra: *Conocer. Las Ciencias Cognitivas: Tendencias y Perspectivas* Gedisa, Editorial. Barcelona 1990.





propio desempeño como maestros en esta concepción, se entiende básicamente como la capacidad de poseer, por una parte, los conocimientos necesarios para "resolver" problemas pedagógicos: cómo planificar, cómo seleccionar apropiadamente los contenidos que deberán ser transmitidos, cómo evaluar las respuestas de los alumnos, etc.; y, por otra, controlar más adecuadamente los comportamientos de los alumnos.

Las prácticas son actividades sociales que están íntimamente entrelazadas con nuestros modos habituales de comprender: existe en ellas una interdependencia relacional del agente y el mundo. Tenemos acceso al mundo en que actuamos a través de un involucramiento "práctico" con lo que nos rodea y con lo que hacemos y no siempre podemos identificar el conocimiento o las razones que nos hacen actuar del modo en que lo hacemos.

La historia social que vivimos nos predispone a actuar de un modo particular. Así, el profesor concebido como un "civilizador", va a realizar siempre sus prácticas de un modo instructivo que ubica a su alumno en una posición de ignorancia. En este sentido los significados de nuestras prácticas no pueden ser atribuidos al conocimiento que un individuo aplica a un ámbito de desempeño problemático, sino que éstos surgen del ámbito social en el cual se hacen inteligibles. Esto explica, en cierto modo, por qué, a pesar del conocimiento que disponemos con respecto al aprendizaje, actuamos casi siempre dentro de una rutina pedagógica que funciona normalmente de espaldas a los procesos naturales del aprender. Una persona no es sujeto individual que toma sus decisiones aplicando un conocimiento objetivo, sino que es un individuo actuando en una red de significados sociales que abren un conjunto de posibilidades, situados en un ámbito social y dentro de un modo particular de comprender.

De este modo, las prácticas están situadas en el entramado del "sentido común". El conocimiento que subyace a nuestro actuar surge del hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, de nuestras prácticas cotidianas y de nuestra historia social.

En la vida cotidiana los procesos cognoscitivos requieren del uso continuo del sentido común, que funciona como una "red" de significados y de orientación para la acción, para configurar nuestro mundo de objetos e interacciones sociales. En otras palabras, comprendemos nuestra profesión a través de las orientaciones de nuestras prácticas que, a su vez, configuran nuestra comprensión.





El ámbito configurado por nuestras disposiciones sociales, por nuestros modos de comprender, por nuestras prácticas y por las orientaciones cognoscitivas que fluyen de todas ellas y que a su vez las estructuran, es conocido, a través de la obra de Bourdieu, como **habitus**. Las disposiciones que surgen de nuestras particulares ubicaciones sociales y del capital cultural que poseemos, también nos orienta a actuar de un modo que nos resulta difícil de modificar.

El **habitus**, este ámbito social donde realizamos nuestras prácticas, está conformado, entonces, no por escenarios materiales, sino por las ideas que tenemos en nuestra mente acerca de esos escenarios. A su vez, estos escenarios ratifican nuestras ideas acerca de ellos, generando así una operación cognoscitiva cerrada en la que se especifica mutuamente y se fijan entre sí. La imagen que puede ayudar a comprender esto es como en el cuento de Borges, la de aquel sabio árabe, Averroes, que enfrentado a traducir a Aristóteles, sólo podía entender el significado de las palabras griegas: tragedia y comedia, en los términos de la tradición de su cultura islámica.

Nuestras prácticas ofrecen la posibilidad de abrir el mundo en el que nos encontramos a partir de la comprensión que desarrollamos en ellas. Esta comprensión, que involucra no sólo actividades intelectuales, permite una relación interpretativa de los significados que configuran la realidad en que vivimos. La comprensión es una estructura básica de nuestra experiencia de vida (Dreyfus 1983).

Por lo que podemos concluir, que el diseño de la formación docente deberá vincular siempre teoría y práctica como la posibilidad de recuperar las experiencias vividas único sostén en la construcción del conocimiento. La formación docente es parte tradición y parte innovación, y su construcción es social.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bourdieu, Pierre, "The Logic of Practice", Cambridge University Press, 1992.

Dreyfus, H. y Rabinow, P.: "Michel Foucault, un parcours philosophique", Folio, Paris, 1983.

Carr y Kemmis: *Becoming Critical*, Falmer Press, London, 1990

Carr, Eileen et All. (Compiladores): "Estrategias para enseñar a aprender", Aique, Argentina, 1995.

Carr, Wilfred: "Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica", Morata, Fundación Paideia, Madrid, 1996.

Giroux, Henry: "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje", Paidós, Madrid, 1990.

Grundy, Shirley: "Teoría o Praxis del Currículum", Morata, Madrid, 1992.

Habermas, Jürgen, "Conocimiento e interés", 2a.ed. Taurus, Madrid, 1986.

Habermas, Jürgen: "Le discours Philosophique de la modernité", éditions Gallimard, París, 1985.

