

CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN

José Luis LINAZA IGLESIAS

QUIERO comenzar agradeciendo a Carlos Palao, decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma, y a los profesores Francisco Laporta y Liborio Hierro su invitación para participar en algo tan necesario en nuestra universidad española como la reflexión autocrítica sobre nuestra forma de enseñar. Soy cada día más escéptico ante los hipotéticos cambios que se van a producir en nuestras universidades como consecuencia de la nueva Ley de Ordenación Universitaria (LOU). Sin embargo, creo que son fundamentales los procedimientos que nosotros mismos instauremos para regular y resolver los inevitables conflictos de intereses que en ésta, y en cualquier institución humana, se producen. Es éste un tema que a los psicólogos nos interesa desde hace años, las normas y reglas que permiten el funcionamiento de nuestras sociedades humanas, y el proceso mediante el cual pasamos de regirnos por normas impuestas y controladas por un autoridad externa (moral heterónoma) a otra de normas autoimpuestas y reguladas mediante el mutuo acuerdo de los afectados (moral autónoma). No es el tema de hoy, pero vale la pena señalar, en este contexto, que desde la perspectiva de un psicólogo evolutivo retroceder a formas de regulación heterónomas no puede entenderse como un avance ni un progreso.

Cuando acepté participar en el VI Encuentro de esta Facultad sobre enseñanza del Derecho, planteé a sus organizadores la modesta contribución que me parecía podía hacerse desde una disciplina como la psicología de la educación, precisamente por la diversidad de perspectivas y cambios profundos que en ella se están dando en la forma de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque la psicología sea una ciencia con una corta historia, comparada con otras; como dijo Boring, esa breve historia no impide que tenga un largo pasado, puesto que las cuestiones psicológicas y la reflexión sobre procesos tan centrales a nuestra condición humana como es la educación están presentes desde tiempo inmemorial en otras disciplinas de las que, en parte, surge la propia psicología (la filosofía, la medicina, la literatura, el derecho, etc.).

Como en otros muchos campos del conocimiento, en la psicología se plantea una cierta dicotomía entre una enseñanza más teórica y un entrenamiento orientado a la práctica y a la resolución de problemas concretos. Algunos entienden

AFDUAM 6 (2002), pp. 105-114.

nuestra área de conocimiento como el conjunto que engloba ambos aspectos (la psicología evolutiva, que aborda las diferentes teorías sobre el desarrollo humano, y la psicología de la educación que se ocuparía de problemas más prácticos sobre cómo educar). Considero que una de las cuestiones más importantes de las dos últimas décadas ha consistido en recuperar la reflexión sobre el proceso educativo como central e indispensable para el desarrollo humano. Ello nos obliga a replantear esa división entre conocimiento teórico y práctico en el que nos habíamos instalado los investigadores, y abre nuevas e importantes perspectivas para ambas disciplinas.

La psicología, a lo largo de todo el siglo xx, ha hecho grandes esfuerzos por equipararse a otras ciencias de la naturaleza, por adoptar la metodología experimental y poder descubrir leyes universales, susceptibles de poder ser aplicadas a sujetos y situaciones muy diversas. Mucha gente ha oído hablar, por ejemplo, de las teorías conductistas (las famosas ratas y las no menos famosas jaulas de Skinner). O de la saliva «psicológica» (condicionada) de los perros de Pavlov, que es un fenómeno biológico diferente de la secreción de saliva («incondicionada») ante la comida. Estos cambios de comportamiento de ratas y perros se convirtieron durante muchas décadas en el modelo de nuestras teorías psicológicas para explicar el comportamiento humano. Los procesos mentales, lo que sucedía en la «caja negra» que era el organismo, quedaba fuera de la posible explicación científica. Desde mitad del siglo pasado este enfoque perdió su carácter hegemónico y excluyente de otras concepciones psicológicas y tuvo que ceder espacio (y recursos para investigar) a otras formas de abordar y explicar el comportamiento humano.

Hoy el enfoque dominante en la psicología es el llamado «cognitivo», que muchos identifican con el procesamiento de la información. La metáfora de los humanos como ordenadores ha sido muy productiva, en el ámbito teórico, para elaborar modelos sobre el funcionamiento de procesos psicológicos como la memoria o la atención. Desde una perspectiva más práctica o aplicada ha generado mucha técnica informática, ha «humanizado» en parte nuestros ordenadores (por ejemplo al concebir el procesamiento en paralelo frente al puramente serial). Pero las relaciones entre el conocimiento teórico y el más aplicado son muy complejas. En un extremo se situaría la doble relación entre ciencia y tecnología, como polo del conocimiento más desarrollado, pero en el otro estaría la no menos compleja relación entre conocimientos explícitos e implícitos en cada ser humano desde el momento del nacimiento. Una de las grandes aportaciones del psicólogo suizo Jean Piaget fue la de situar el origen de nuestras capacidades intelectuales en la actividad sensorio-motriz de los primeros años de vida. Entender los fenómenos complejos nos obliga en muchas ocasiones a entender el proceso de su desarrollo. Por eso también, en un trabajo reciente, Juan Delval (2000) reflexiona sobre las diferencias y las relaciones entre lo que los seres humanos aprendemos en la escuela (para aprobar exámenes, para sobrevivir en el sistema educativo) y lo que aprendemos en la vida para resolver situaciones y problemas concretos (comenzando por aprendizajes como andar o hablar, enormemente complejos, pero en los que todos logramos una cierta maestría).

La reducción de los problemas, su simplificación, es un modo tradicional de abordarlos en la ciencia. Seleccionar una parte de la realidad para poder elaborar

un modelo, una teoría, y profundizar en ella. En el caso de la educación esa simplificación ha conducido en ocasiones a una abusiva generalización desde unas especies a otras (la rata como modelo del hombre), y en otras a la separación entre maestro y aprendiz, disolviendo con ello la relación entre enseñanza y aprendizaje. Las explicaciones basculaban hacia uno u otro extremo: el sujeto como recipiente pasivo de las asociaciones, los condicionamientos, los refuerzos (en el enfoque conductista), o de la estructuración, la programación, etc. (en los enfoques cognitivos), o como sujeto activo, que construye, no sólo sus propios conocimientos, sino hasta las mismas estructuras u órganos con los que poder conocer (en los enfoques constructivistas derivados de autores como Piaget o Vygotski). Lo que sigue faltándonos en la comprensión del proceso educativo es una teoría capaz de coordinar ambos procesos y de situar la complejidad del mismo en una perspectiva más interdisciplinar.

Olson y Bruner (1996) atribuyen este divorcio entre teorías y prácticas educativas a la ausencia de interés explícito en las primeras por los objetivos, los propósitos, las creencias, y las intenciones de alumnos y educadores en el curso mismo de la interacción que supone cualquier proceso educativo. Por ello, las teorías que no se han interesado por quién es quien aprende, qué es lo que aprende y con qué objetivos, irán siendo sustituidas por otras que permitan relacionar lo recién aprendido con los conocimientos anteriores. El conocimiento nunca se construye sobre el vacío y, en el desarrollo individual, tanto las capacidades nuevas (acceso a los símbolos, a las operaciones mentales, etc.) como los nuevos conocimientos, obligan a una labor de reorganización de los conocimientos anteriores, a una actividad mental y que corresponde en parte a lo que Juan Delval ha llamado con acierto «la cara oculta del desarrollo» (1994, p. 19). Pero el conocimiento que se construye como resultado de un proceso educativo es, en parte, diferente a esta actividad más individual. Es siempre consecuencia de una «interacción» entre dos seres humanos y, para que sea eficaz, ambos tienen que estar personalmente implicados, llegar a definir un objetivo común y comprender el sentido que tiene la acción complementaria del otro en el logro de dicho objetivo. No es posible enseñar sin haber logrado esta complicidad de quien aprende. Para poder enseñar el educador tiene que «creer» en la capacidad para aprender del alumno. Son ya clásicos los estudios que muestran la enorme incidencia que estas creencias tienen en las prácticas educativas y cómo los profesores, a quienes se les informa que sus alumnos son «inteligentes» actúan de modo mucho más eficaz que con aquellos otros alumnos, de igual capacidad intelectual pero que ellos consideran menor. Sin embargo no se suele comentar que, tan importante como esta creencia en la capacidad del alumno, lo es que éste «crea» en la del profesor. No se puede aprender de quien uno considera que no tiene nada que enseñarle. El fracaso más seguro se produce cuando ni uno ni otro requisito están presentes: la actividad educativa se convierte entonces en una mutua pérdida de tiempo y genera frustración y apatía crecientes en cada uno de los dos polos de la interacción.

Los alumnos no llegan a nuestras facultades universitarias con la cabeza «vacía» y, los conocimientos que en ellas aprendan tendrán que cimentarse en los que ya tenían, por mucho que nos parezcan ingenuos, poco estructurados o populares (en el sentido de legos).

Como profesores, ignorar este proceso de construcción del conocimiento nuevo sobre otro previo (y nunca en el vacío) es el camino más seguro hacia el fracaso.

Bruner, uno de los psicólogos que más contribuyó a la crítica del conductismo y a la adopción del llamado enfoque cognitivo, se viene manifestando cada vez más crítico con el reduccionismo de éste a planteamientos puramente computacionales y reivindica un enfoque más interdisciplinario para liberar a la psicología de su propio enclaustramiento. En las dos últimas décadas, su propio trabajo ha estado muy influido por su colaboración con antropólogos y juristas. Su forma de entender el conocimiento como una construcción de significados compartidos debe más a estas dos disciplinas que a la propia psicología, siempre predispuesta a entender los procesos psicológicos como contenidos en el ámbito de cada organismo biológico.

En un trabajo reciente, cuyo título en castellano es «La educación, puerta de la cultura», Bruner (1997) apuesta por un concepto más amplio del conocimiento y entiende la cultura, de acuerdo con los más modernos planteamientos antropológicos, como una continua negociación de significados, de creencias compartidas, de objetivos comunes. La educación forma parte de esa misma cultura. Su fin último es recrearla, transmitir a otras generaciones los logros obtenidos (conocimientos, tecnologías, artes, etc.), un modo de entender la realidad externa, de comprender a los otros y comprendernos a nosotros mismos.

Enseñar y aprender dejan de ser, desde esta perspectiva, dos procesos independientes y relacionados lógicamente y causalmente (aprendo porque me enseñan) y pasan a convertirse en un proceso único que involucra a ambos protagonistas (aprendiz y maestro) en la creación y recreación de ese proceso cultural que es toda educación.

Desde la perspectiva de cómo se accede a la mente de los otros (que tanto ha popularizado la Teoría de la Mente), los problemas educativos se replantean con palabras muy cotidianas en cualquier aula (¿Cómo conseguir que me atiendan, que les interese (mi derecho canónico, matemáticas, latín, psicología o metodología... da lo mismo el apellido que pongamos a la materia o asignatura).

Como señalaba antes, el enfoque dominante hoy en la psicología es el cognitivo. Y a él debemos mucho de lo que hoy sabemos sobre el funcionamiento de la mente humana. La importancia de nuestra forma de concebir la memoria, por ejemplo, afecta profundamente a otros procesos y decisiones, como son el valor de un testimonio, el papel del recuerdo y de la reconstrucción del recuerdo, etc.

Si hablamos de «enseñar» y «aprender», este enfoque cognitivo es aún más omnipresente y, con demasiada frecuencia, nos lleva a identificar «enseñar» con «transmitir información». Pero los seres humanos no somos únicamente máquinas que procesan información. Somos personas concretas que vivimos en comunidades específicas, y que tratamos de reconciliar nuestros deseos, creencias y metas con la realidad en la que vivimos. Una de las características más fascinantes de nuestra forma de interactuar con la realidad es que podemos ir más allá de la pura información e inferir consecuencias a partir de ella. Piaget dedicó buena parte de su vida a descubrir de dónde procede esta capacidad humana (la inteligencia) y cómo va modificándose a lo largo del desarrollo.

Muchos profesores, y también muchos estudiantes, suelen pensar que el conocimiento está situado en la cabeza del profesor y que éste lo imparte de modo unidireccional a la clase. En condiciones de enseñanza apropiadas descubren que

otros compañeros –incluidos ellos mismos– también tienen conocimientos valiosos y que éstos se pueden *compartir*.

En los niveles de enseñanza primaria, A. Brown y J. Campione han dedicado años a investigar este proceso de *creación* de conocimiento a partir de las discusiones en grupo. Algo que, por otra parte, todos sabemos que es práctica común en cualquier grupo humano que se dedique a la investigación.

Hoy ya nadie puede pretender saber «todo» sobre cualquier tema. Para eso están los libros, las revistas. Acceder a la universidad es comenzar a ser parte de una comunidad que desborda los límites geográficos y temporales. Cuando alguien se aventura en un tema nuevo (como ha sucedido, por ejemplo, entre nosotros con las investigaciones que colegas como Juan Delval lleva a cabo sobre cómo los niños adquieren las ideas sobre la sociedad, la economía y otros aspectos igualmente complejos de la realidad) muchos investigadores descubren la utilidad de los primeros esfuerzos de economistas o sociólogos al analizar esos mismos fenómenos. Se encuentran con fascinantes paralelismos entre esas primeras teorías económicas o sociológicas y las ideas que espontáneamente elaboran los niños. Las nuevas ideas, los descubrimientos, siempre se apoyan en otros esfuerzos anteriores, con frecuencia para demostrar lo erróneos o limitados que eran. Acudir a estas fuentes de información, al análisis de los fenómenos desde otras disciplinas, desde otros momentos históricos, ilustra lo que es la cultura (o las diversas culturas) como marco de fondo en el que transcurren nuestras vidas.

LAS DIFERENTES FORMAS DE CONCEBIR QUIÉN ES UN ESTUDIANTE

Nuestra forma de enseñar está intrínsecamente vinculada al modo como concebimos el conocimiento, a cómo concebimos a quien aprende y al proceso mediante el que se puede transmitir dicho conocimiento a otro ser humano.

Olson y Bruner (1996) muestran cómo han ido cambiando las prácticas educativas a medida que se han ido modificando nuestras concepciones sobre en qué consiste conocer y sobre cómo se construye el conocimiento.

Frente al empirismo, que reducía el conocer a una mera impresión sobre el sujeto de los datos del mundo externo, la psicología ha reivindicado el conocimiento como acción y, por tanto, también la importancia de aprender en el propio contexto en el que se aplica el conocimiento.

Ésta era la idea de partida también de Piaget. Conocer es saber hacer. Y enseñar sería *mostrar* cómo hacerlo. La imitación constituye el procedimiento fundamental del maestro. Tradicionalmente éste era el modo de transmisión del conocimiento en los *oficios*. Hoy, en la enseñanza universitaria, me parece que una parte importante de las enseñanzas del tercer ciclo se sobreentiende que deben transmitirse en ese mismo contexto en el que se aplican: los créditos por investigación, por ejemplo. En las más diversas disciplinas, todos estamos de acuerdo en que la formación de futuros científicos requiere de este aprender en la práctica: se aprende a investigar investigando.

Pero conocer es también ir más allá de la experiencia concreta, generalizar, anticipar nuevas experiencias. En las instituciones educativas nos proponen continuamente trascender la experiencia personal con el aprendizaje de hechos, de reglas, de principios. A partir de los siete años, con las llamadas operaciones mentales, y muy especialmente a partir de la adolescencia con el pensamiento formal o proposicional, la educación cuenta, o se apoya, en esta capacidad humana para «actuar mentalmente» e ir más allá de la experiencia directa.

Aprender fuera de contexto, generalizar lo aprendido a otras situaciones, fue la gran aportación de la escuela como institución humana. Frente al saber hacer del aprendizaje como forma de acción, el aprendizaje escolar trata de transmitir principios, reglas, leyes, etc. La comparación entre aprendizajes que se aplican inmediatamente (como son la mayoría de los que realizamos en las actividades de la vida cotidiana) y los que realizamos en las instituciones escolares (descontextualizados, fragmentados, más abstractos) debe ser motivo de preocupación, reflexión e inspiración para cualquier educador. Uno no excluye a otro y ambos pueden verse potenciados con dicha comparación.

Sin embargo los profesores, en la escuela o en la universidad, tendemos a explotar esta capacidad mental y nos proponemos «llenar» la cabeza de los alumnos con reglas, principios, hechos significativos, etc. El problema es que, en tal caso, los alumnos tienden a aprender para responder a los exámenes, o para impresionar con una exhibición de citas o datos a quien los desconoce, o a quien no tiene tiempo para valorar la solidez y rigor de los mismos, etc. El conocimiento es así entendido como un «almacén», muy acorde con determinados modelos psicológicos de la memoria humana. Los estudiantes son tablas rasas que deben ser «rellenadas» con nuestros extensos programas de cada asignatura. Nos resulta insoportable la idea de que «no sepan» tantos nombres, tantas leyes, tantos experimentos que consideramos «centrales» en nuestra cultura humanista, jurídica o psicológica.

Pero no debemos olvidar nunca que los alumnos, niños o adultos, tienen siempre que *interpretar* esos datos, fechas, teorías, etc., que éstos no existen nunca por sí mismos, que no son absolutos. Y este problema de la interpretación nos lanza de lleno a uno de los temas más actuales en los estudios sobre el desarrollo humano y, creo, central para las ciencias sociales: el intercambio intersubjetivo.

La intersubjetividad, la coordinación de procesos entre varios seres humanos (y no sólo en el interior de un mismo organismo) sigue constituyendo un desafío para la psicología actual y para nuestra comprensión de un proceso de interacción humana tan complejo como la educación: la enseñanza y el aprendizaje.

Piaget insistió en que nadie puede aprender por uno. Todo lo que se enseña se impide que lo descubra el alumno. Esta perspectiva personal de quien aprende es fundamental. Desde ella se entiende la importancia de los errores de crecimiento, como descubrimiento de la insuficiencia de anteriores formas de actuar o de razonar.

Los alumnos tienen que construir un *modelo* de la realidad y los maestros, los sujetos más expertos, pueden desempeñar un papel fundamental de ayuda en esa tarea. Discutir y colaborar son procesos esenciales en esta tarea de construcción y de comprensión de sus experiencias. Más que tablas rasas, las mentes humanas están llenas de creencias e ideas que, mediante la discusión y la interacción pueden llegar a ser organizadas en un marco de referencia compartido. El punto de vista individual es compatible con el reconocimiento de *otros puntos de vista* que no

siempre son reconciliables con el propio, pero que pueden ser igualmente razonables. Son capaces de reflexionar sobre su propio pensamiento y reconocer que están equivocados (o que otro está equivocado, o que ambos estaban equivocados). Piaget planteó ya esta capacidad que hoy denominamos «meta» (metalingüística, metamemoria, etc.) y sus posibilidades como operaciones mentales de segundo orden (pensamiento formal). Pero, como los restantes modos de conocimiento, hay una capacidad meta-en-la acción (es decir saber hacerlo sin tomar conciencia de ello), previa y diferente a la conceptualización del proceso. Antonio Corral planteó hace años entre nosotros qué tipo de pensamiento es el que llevaba a formular el pensamiento formal, qué tipo de estructuras mentales permiten este desdoblamiento. Bruner señala que, además de actuar como epistemólogos, los niños pueden llegar a ver a los otros también como epistemólogos. Es decir, no sólo tienen teorías sobre el mundo sino sobre los otros seres humanos y sobre el funcionamiento de sus mentes. Estas teorías ingenuas llegan a ser congruentes con las de sus padres y maestros, no mediante la imitación ni la acumulación de información, sino mediante la negociación, la colaboración y el diálogo. El conocimiento es aquello que comparte una comunidad o un paradigma científico. Y las verdades aceptadas son el producto de las discusiones, las demostraciones y la construcción, no la propiedad de la autoridad. La paradoja de todo conocimiento es que, precisamente la autoridad que reconocemos por haberlo generado se vuelve objetivo de nuestras críticas para llegar aún más lejos. Freud no fue freudiano, ni Piaget piagetiano ni Marx marxista. La transmisión del conocimiento que nos proporcionan las «autoridades» en cada materia requiere, simultáneamente, la capacidad crítica para no estancarse en ese límite que representa cada una de ellas. Por ello, el buen maestro es aquél que nos sitúa en el límite de lo conocido y *nos anima a seguir*. No es sólo una *pedagogía centrada en el alumno*, que parte de lo que todavía no sabe para proporcionarle un conocimiento ya hecho, sino un esfuerzo por establecer un auténtico *intercambio* de comprensión entre profesor y alumno. Es más importante la interpretación y la comprensión que la acumulación de datos, o que lograr una gran habilidad en cualquiera que fuere la disciplina.

Bruner se refiere con frecuencia a cuatro grandes líneas recientes de la investigación psicológica que han reforzado esta concepción del aprendizaje y la enseñanza.

1. La lectura de la mente de los otros o las investigaciones sobre *intersubjetividad*. Aquí se agrupan los estudios sobre la comunicación temprana y el intercambio de contactos oculares entre adulto y bebé, el desarrollo de la capacidad para atender simultáneamente a objetos y personas y acontecimientos del mundo que les rodea, y la adquisición del lenguaje entendido como el encuentro de dos mentes mediante el intercambio verbal (tarea que continúa a lo largo de toda la vida).

2. La investigación sobre la capacidad infantil para captar los estados intencionales de los otros (creencias, promesas, intenciones, deseos, etc.). Se suele denominar Teoría de la mente (Leslie, Harris, White, Gómez, Rivière, etc.). Sólo hacia el inicio de la escolaridad son capaces los niños de darse cuenta que ellos u otros pueden actuar bajo la influencia de creencias falsas, que se puede mentir o que para «esconderse», en un juego como el escondite, es requisito necesario que el otro no sepa donde estás.

Descubrirlo en los otros le permite aplicárselo a sí mismo y diferenciar entre creencias y opiniones correctas o incorrectas, entre las basadas en hechos y las basadas en creencias.

3. Las investigaciones sobre metacognición, sobre lo que pensamos respecto al aprendizaje, la memoria o el pensamiento. El trabajo de Anna Brown sobre memoria fue pionero. No es una simple introspección, sino construir un modelo sobre la mente y el conocimiento y abordar el propio funcionamiento cognitivo desde dicho modelo. Tomar conciencia de nuestro conocimiento, o de los procesos implicados en él, transforma nuestro modo de actuar.

4. Los estudios sobre aprendizaje cooperativo, que abordan cómo explican y revisan los niños sus creencias en el curso de la interacción con sus compañeros (Brown y Campione, Pea, Scardamalia, etc. Y Lacasa, Echeita, etc., entre nosotros).

Las cuatro líneas de investigación tienen como denominador común tratar de entender cómo organizan los niños su propio aprendizaje, su recuerdo, su pensamiento, etc. En lugar de imponer modelos «científicos» proporcionados por las diversas teorías psicológicas tratan de entender la «psicología ingenua» que elaboran los propios alumnos.

Hay autores que se muestran muy críticos con calificar como «conocimiento» estas concepciones ingenuas, muchas veces implícitas, etc., y señalan su diferencia respecto al conocimiento más formal, explícito, del que hablamos en las diferentes disciplinas científicas. Para ellos se trata sólo de un conocimiento «relativo» y, sin duda, hace falta algo más que ser compartidos para calificarlo como conocimiento. Para Bruner y Olson (1996), ese algo más sería la maquinaria de la justificación de las propias creencias, las normas de la investigación científica y las leyes del razonamiento lógico. En último término el conocimiento *es creencia justificada*.

Cuando se establecen diferencias entre conocimiento narrativo y conocimiento científico (Bruner viene elaborando esta distinción desde hace años y recientemente ha elaborado una interesante propuesta con A. Amsterdam sobre su utilidad en el ámbito jurídico; ver Bruner y Amsterdam, 2002) es importante abordar algunas de las críticas que se formulan a este conocimiento narrativo. El conocimiento requiere algo más que ser compartido por una comunidad que lo interpreta y acepta. Pero tampoco es posible aceptar hoy que el conocimiento sólo es tal cuando *es verdadero*, cuando invalida todas las demás interpretaciones alternativas. Las *historias verdaderas* tienen también una perspectiva desde las que se han escrito y, prescindir de ella, puede transformarla en burla de esa misma verdad.

Las creencias tienen que estar justificadas: apelando a la razón o por su propia resistencia a ser «falsadas», a demostrar que son falsas. Pero esta «falsabilidad» rara vez es compatible con un radical sí o no. Con frecuencia hay una amplia gama de interpretaciones que son compatibles con los datos empíricos, si no con todos al menos con los suficientes como para ser convincente.

El modo en que nos planteamos transmitir el conocimiento no es independiente del modo como concebimos que tal conocimiento se genera. Por ello, una universidad que no genera conocimiento difícilmente puede ser eficaz en transmitirlo.

La investigación no es una guinda que adorna nuestra actividad docente sino el suelo del que necesariamente se nutre.

No hay ninguna razón para descartar que el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje sea congruente con esta nueva forma de concebir el conocimiento, en la que ha dejado de ser estable e independiente de la perspectiva de quien conoce.

Este último enfoque pedagógico tiene que ver con esta nueva posición en la filosofía de la ciencia. Comenzamos con creencias, ¿cómo se transforman en teorías, hechos e hipótesis que se sostienen?. Se transforman en hipótesis, que son susceptibles de comprobación, no sólo objeto de creencias. Que hoy es miércoles se convierte en un *hecho* porque está de acuerdo con una determinada convención sobre cómo denominar los días de la semana. Se acepta intersubjetivamente, gracias al acuerdo de cuantos utilizamos dicha convención y llega a convertirse en un *hecho* independiente de quienes originalmente propusieron tal convención.

Pero, si nos centramos sólo en las creencias y ponemos excesivo énfasis en los aspectos de la interpretación, podemos exagerar la influencia e importancia del intercambio social en la construcción del conocimiento y minusvalorar la importancia del conocimiento acumulado a lo largo de la historia. La cultura mantiene una tradición buscando lograr la consistencia, eludir la arbitrariedad y llegar a principios generales. Pero ello no impide que toda cultura esté permanentemente sometida a una reconstrucción. Pero dicha reconstrucción se hace siempre con cautela. Como repite Bruner «no tiramos a la basura los paradigmas ni salimos de estampida hacia nuevas revoluciones científicas». Este carácter relativo de todo conocimiento lleva a algunos autores a suponer que cualquier conocimiento es igualmente válido y que no hay criterios para suponer unos más aceptables que otros. No es lo mismo afirmar que cualquier teoría o conocimiento es sólo parcial, que está condenada a ser criticada y revisada, que caer en una especie de relativismo absoluto donde todo vale igual.

Bruner sostiene que sigue siendo importante distinguir entre el Mundo 2 de Popper (el de las creencias) y el Mundo 3, el del conocimiento justificado. Pero lo que hace a éste «objetivo» no es una realidad empírica original, el valor absoluto de los datos, sino su resistencia a la investigación, a la falsabilidad.

Hay un último aspecto del conocimiento acumulado que tratamos de transmitir los profesores que me parece relevante para esta reflexión. Se trata de la distinción que Bruner y Olson establecen entre el conocimiento personal y lo que se considera conocido en una determinada cultura. En este sentido no sólo es importante no identificar «lo que alguien sabe» (por muy sabio que fuere) con lo que «se puede conocer». En nuestra sociedad de la información cada vez es más evidente que nadie puede aspirar a «saberlo todo» de casi nada. Pero la distinción es también relevante desde el punto de vista de la educación porque permite comprender no sólo lo que se conoce, sino «la historia de ese conocimiento», la génesis del mismo. Entender cómo se construyen los conceptos y las ideas facilita la actitud crítica ante ellas y la predisposición a identificar sus limitaciones y superarlas. Y entender cómo se genera el conocimiento debe afectar al modo en que lo transmitimos. Permite a los alumnos distinguir entre el conocimiento canónico y el más personal, las diferencias entre autores e intérpretes, etc.

Desde esta perspectiva, señalan Bruner y Olson, hay algo de especial en poder «hablar» con los autores, incluso cuando están ya muertos pero viven a través de sus obras. Podemos plantearnos cómo se llegaron a «establecer» esas creencias y se convirtieron en justificadas. Podemos entender el lento y laborioso proceso que permite la construcción del «conocimiento objetivo» de la ciencia. Y, muy probablemente, permite también ser más eficaces profesores universitarios. O al menos eso es lo que yo creo, apoyado en las diversas «autoridades» a las que me he referido.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, J. S. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge (Ma), trad. cast. de Félix Díaz, *La educación puerta de la cultura*, Ed. Visor, Madrid.
- BRUNER, J. S., y OLSON, D. (1996), *Folk Psychology and Folk Pedagogy*, en D. Olson y N. Torrance *The Handbook of Education and Human Development*, Blackwell, Oxford.
- BRUNER, J. S. y AMSTERDAN, A. (2002), *Minding the Law*, Harvard University Press, Cambridge (Ma).
- DELVAL, J. (1994), *El desarrollo humano*, Ed. Siglo XXI, Madrid.
- (2000), *Aprender en la vida y en la escuela*, Ed. Morata, Madrid.