

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EXCELENCIA Y LA COMBINACIÓN
DE PARADIGMAS: A PROPÓSITO DE UN ANÁLISIS CRÍTICO SUECO

Cristián Cox D.

[L]os investigadores concuerdan en que no existe una nítida y única mejor manera de enseñar. La efectividad de la práctica docente en el aula tiene que ver con la especificidad del ámbito como con la especificidad del objetivo; depende del contexto cultural y de las tradiciones de la profesión¹. (OECD, TALIS)

El análisis crítico radical que hace la educadora sueca Inger Enkvist sobre los últimos cuarenta años del desarrollo educativo de su país pone de relieve la centralidad de las ideas y prácticas de los educadores sobre los resultados de la enseñanza. Con niveles de ingreso y oportunidades en educación de los más altos del mundo, Suecia obtiene resultados de aprendizaje inferiores a los de su vecina, e históricamente considerada inferior, Finlandia, e inferiores también a los del selecto grupo de países de excelencia educativa del mundo.

Para Enkvist, todo comenzó a ir mal para la educación, y en especial para la educación de su país, cuando la sociología de la educación y la psicología del aprendizaje (junto a un grupo patentemente disímil de autores como Rousseau, Dewey, Piaget, Foucault y Bourdieu) pusieron al estudiante y sus capacidades e intereses al centro de la preocupación de los pedagogos, en desmedro del conocimiento y la cultura a transmitir. Establecida la hegemonía en Suecia de una pedagogía constructivista y criterios políticos igualitaristas respecto a educación, un conjunto de males íntimamente ligados habrían afectado a su educación: profesores menos preparados en contenidos disciplinarios, currículos menos rigurosos y exigentes, una pedagogía centrada en el aprendizaje y sus intereses y motivaciones con profesores no-directivos,

CRISTIAN COX. Ph. D. Universidad de Londres. Sociólogo, Universidad Católica de Chile. Director del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Universidad Católica de Chile. Director del Programa de Postgrado de la Facultad de Educación de la misma universidad.

¹ [R]esearchers agree that there is no single, well-defined best way of teaching. The effectiveness of classroom practice is domain specific as well as goal-specific; it depends on the cultural context and professional traditions." (OECD, TALIS, p. 97)

evaluaciones sin consecuencias, alumnos que no estudian ni tienen disciplina, y, finalmente, resultados de aprendizaje inferiores a las expectativas de su sociedad.

Un gran problema con este tipo de juicios generales acerca de la calidad de un sistema nacional de educación en dos momentos de su desarrollo es que no hay cómo saber con precisión si hace cuarenta años los resultados de aprendizaje del sistema escolar sueco eran superiores a los actuales, ni cómo se hubiesen comparado internacionalmente, por la simple razón de que no había entonces evaluaciones como las actuales pruebas TIMSS y PISA. Más importante, en el mismo período, como ocurre con los sistemas escolares de toda Europa, la educación secundaria de Suecia pasó de ser selectiva a masiva, con lo cual la base de comparación, en la que se fundan los juicios críticos de nuestra autora, cambia de modo sustantivo, complicándolo todo. Porque ¿cómo comparar la pedagogía y el *ethos* de un sistema que debe producir aprendizaje del currículo nacional para una élite, o si no una élite, una proporción del grupo de edad, con las del mismo sistema cuando debe atender a todo el grupo de edad y hacerse cargo, por tanto, de diferencias socioculturales importantes en las capacidades de adquisición de sus alumnos?

Lo que su punto de vista a mi juicio no aprecia, ni lo hace parte del problema en la forma decisiva que tiene en el tiempo que vivimos, es que, efectivamente, la ambición democrática (que ella identifica como ideología socialdemócrata) de hacer de la cultura y el conocimiento superiores un patrimonio común (contra, por cierto, lo que ella llama 'realismo', aludiendo a que algunos podrían, y otros no, trabajar un currículo exigente) es un desafío educacional enorme, que *no puede ser respondido* a nivel masivo por la pedagogía tradicional. Esta descalificó siempre como 'no capaces' a los que no contaban con los códigos culturales que eran prerrequisito para llegar a la abstracción alta. Hoy, justamente, el desafío que define el problema pedagógico contemporáneo es ofrecer unos trayectos formativos que se hacen cargo explícitamente de la ausencia de tales prerrequisitos culturales; no para ignorarlos, no para esquivar el problema del aprendizaje de lo que verdaderamente vale la pena en matemáticas, literatura, historia, ciencias y arte, sino para hacerlos alcanzables a las mayorías. En tal intento por cierto que hay equívocos y caminos sin salida. Algunos de los cuales el análisis de Enkvist contribuye a denunciar.

Sin embargo, su crítica de lo que llama el 'pedagogismo' no se

hace cargo a mi juicio de lo esencial de la situación contemporánea en educación, al propugnar la simple vuelta atrás, a un tiempo pretérito e irrecuperable—que no debiera ser base de orgullo, porque se basaba en la exclusión—, cuando una pequeña fracción del grupo de edad llegaba a la secundaria superior, y no había mayor distancia entre los códigos de la comunicación escolar de un currículo académico exigente y unos estudiantes provenientes de familias y contextos con códigos socio-lingüísticos elaborados (Bernstein, 1971). Hay muchas formas de responder en forma efectiva a este difícil desafío, y de ello son muestra las diferencias en métodos como en *ethos* promovidos por la educación, de sistemas inclusivos excelentes, que son tanto de tradiciones políticas liberales (Canadá), como socialdemócratas (Finlandia), de bases ético-culturales occidentales (como los mencionados), o confucianas (Singapur). En unos y otros, la visión profesional *mainstream* acerca del que aprende y los requisitos que plantea a la enseñanza y sus métodos es generalmente convergente. Es en verdad difícil encontrar un sistema educativo nacional de preparación de profesores, o de definiciones sobre currículo y evaluación, en que las ideas de lo que algunos han rotulado como el modelo PVK (por Piaget, Vygotsky y Kohlberg) no tengan una influencia central (Naumann, 2005)². Las ideas de estos autores, y sus variantes, han predominado en el pensamiento educacional sobre aprendizaje cognitivo y moral de los niños por los últimos cincuenta años, con impacto indiscutible en las categorías interpretativas del profesorado contemporáneo sobre enseñanza y aprendizaje. Lo interesante, sin embargo, es que, junto con estas interpretaciones o creencias, las prácticas docentes predominantes en el mundo, con independencia de culturas y niveles de desarrollo de los países, son las 'centradas en el profesor' y se caracterizan por sus rasgos tradicionales.

Lo señalado, en sus dos dimensiones—creencias y prácticas—, es lo que acaba de confirmar la prueba internacional de la OCDE,

² Piaget descubrió la existencia de fases de desarrollo cognitivo en los niños de decisivas consecuencias para la educación; Vygotsky contribuyó con el concepto de que el conocimiento de un individuo no es transmitido de una persona a otra sino activamente construido, o más bien co-construido en interacciones con otros individuos dentro de un contexto sociocultural definido—dando pie al principio fundante del constructivismo en educación—; Kohlberg teorizó e investigó cómo los conceptos de fases de desarrollo—universales— se aplicaban al desarrollo moral.

Teacher and Learning International Survey (TALIS), que encuestó a profesores de 23 países acerca de sus condiciones de trabajo, sus representaciones, valores y actitudes³. El estudio midió las percepciones docentes sobre enfoques de la enseñanza. Para esto construyó dos índices, uno sobre *visión constructivista* de la docencia, y otro sobre *visión de la docencia como transmisión directa*, basados en las respuestas de los docentes a los ítems del siguiente Recuadro Nº 1:

RECUADRO Nº 1

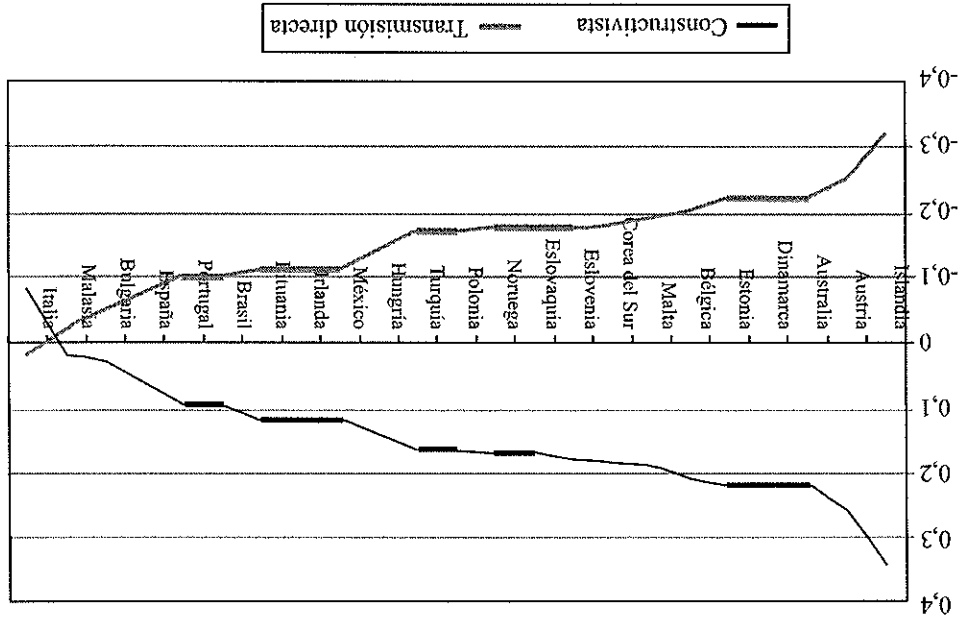
<i>Visión constructivista de la docencia</i>	<i>Visión de la docencia como transmisión directa</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Mi rol como docente es facilitar la búsqueda e investigación que realizan los estudiantes. • Los estudiantes aprenden mejor cuando encuentran sus propias soluciones a los problemas • Debe permitirse a los estudiantes buscar sus propias soluciones a los problemas que el docente les exponga. • Los procesos de reflexión y razonamiento son más importantes que los contenidos curriculares específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los buenos docentes demuestran la forma correcta de resolver un problema. • La enseñanza debe ser construida alrededor de problemas con respuestas claras y correctas, y en torno a ideas que la mayoría de los estudiantes puede captar rápidamente. • El grado en que los estudiantes aprenden depende de sus conocimientos previos, por eso la enseñanza de hechos es tan necesaria. • Para lograr una enseñanza efectiva generalmente se necesita una clase en silencio.

Fuente: OCDE: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, 2009*, Recuadro 4.1.

El Gráfico Nº 1 muestra que en todos los países del estudio, salvo Italia, hay un general predominio de los presupuestos constructivistas sobre cómo debe ser la docencia. En la mayoría de los países los profesores creen que su tarea no es simplemente presentar hechos y

³ Los cuestionarios de TALIS fueron aplicados a 78.000 docentes en total (de unas 200 escuelas por cada uno de los 23 países participantes), en 2007 y 2008. Los países participantes fueron: Austria, Australia, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Corea del Sur, Dinamarca, Esocia, España, Estonia, Eslovenia, Eslovaquia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Malasia, Malta, México, Noruega, Polonia, Turquía. Cfr. OCDE, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (2009).

GRÁFICO Nº 1: PERFILES POR PAÍSES DE CREENCIAS DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE (2007-2008)



Nota: Los puntajes en el eje vertical corresponden a 'puntuajes ipsative'—abordaje estadístico para estandarizar respuestas individuales manifestadas como preferencias entre dos o más opciones, reduciendo los efectos de sesgo de respuesta. Los promedios para los dos índices son cero para cada profesor, y por lo tanto el promedio para los dos índices por país también es igual a cero. El puntaje resultante para un profesor corresponde al apoyo relativo al índice de que se trate, o la posición relativa del individuo en un índice con relación al otro índice. Valores positivos indican que un conjunto de creencias recibe un apoyo relativo más fuerte que el otro.

Fuente: OECD: *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS, 2009*. Figura 4.2, p. 95.

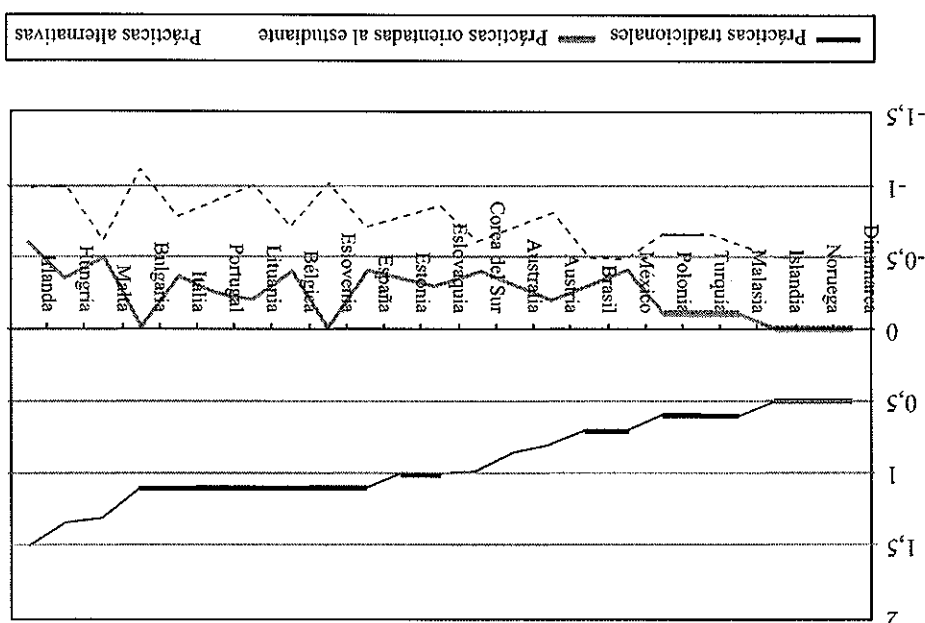
dar a los estudiantes la oportunidad de que practiquen, sino más bien que deben apoyar a sus estudiantes en actividades que los lleven a construir su conocimiento. Más allá de este acuerdo general, hay diferencias entre los países en el grado o fuerza con que se presenta esta visión. La preferencia constructivista es más fuerte en Austria, Australia, Bélgica, Dinamarca, Estonia e Islandia, y mucho menos en Malasia, sur de Europa y los dos países de Latinoamérica que participaron en el estudio, Brasil y México.

Pero ¿qué ocurre si de las *creencias* se pasa a las *prácticas*? El estudio TALIS pidió a los profesores estimar la frecuencia de trece prácticas (“en la segunda clase de los días martes en su disciplina principal”) en una escala de 5 puntos, desde “nunca o casi nunca” a “en casi todas las clases”, las que fueron agrupadas en los tres índices siguientes:

- *Prácticas tradicionales*, fueron medidas con cinco ítems: fijación explícita de metas de aprendizaje, revisión de tareas para la casa, chequeo de cuadernos de ejercicios, presentación de una síntesis de lo enseñado en la lección anterior al inicio de cada clase, chequeo a través de preguntas en clase del grado de comprensión de la lección.
- *Prácticas orientadas al estudiante*, fueron medidas con cuatro ítems: trabajo en grupos pequeños para alcanzar soluciones comunes a un problema, asignación de tareas diferentes a los estudiantes según sus habilidades, autoevaluación de los estudiantes, y participación de los estudiantes en la planificación de actividades del grupo.
- *Prácticas alternativas*, también fueron medidas con cuatro ítems: los estudiantes trabajan en proyectos que toman al menos una semana completar, elaboración de un producto, producción de ensayos, actividades de debate en clase.

El Gráfico N° 2 muestra que las prácticas tradicionales son las más frecuentemente empleadas en todos los países participantes. Las medias para este índice son más altas que las correspondientes a los otros dos tipos de prácticas. Asimismo, ‘prácticas alternativas’ son menos frecuentes que las ‘prácticas orientadas a los estudiantes’ en todos los países participantes. Esto implica que los profesores en diferentes regiones del mundo, con marcadas diferencias culturales y en sus niveles de desarrollo, en promedio, a lo que más recurren es a la fijación explícita de metas de aprendizaje, revisión de tareas para la casa, chequeo de cuadernos de ejercicios, presentación de síntesis de lo enseñado en la lección anterior al inicio de cada clase, y chequeo a través de preguntas en clase del grado de comprensión de la lección. Menos frecuentemente permiten codeterminación por los estudiantes de las actividades de clase, emplean agrupamientos por habilidad y dan a los estudiantes tareas adaptadas individualmente; y aún más raramente-

GRÁFICO Nº 2: PERFIL DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA SALA DE CLASES (2007-2008)



Nota: Los países se ordenaron por la frecuencia relativa con que sus profesores realizan los tres tipos de actividades en clase: prácticas tradicionales, prácticas orientadas al estudiante, prácticas alternativas. Así, los profesores en Dinamarca adoptan los tres tipos de prácticas en forma relativamente frecuente (y comparable), mientras que en Irlanda utilizan las prácticas tradicionales con mucho mayor frecuencia que los otros dos tipos de prácticas.

Fuente: OECD: *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS, 2009*, Figura 4.4, p. 98.

te recurren a la asignación a los estudiantes de proyectos prolongados, debates y la elaboración de ensayos y de productos. La evidencia reseñada ayuda a ubicar la crítica de Enkvist al constructivismo y a sus versiones en el sistema escolar sueco, en un cuadro mas amplio en que es necesario distinguir interpretaciones y creencias, de prácticas. Mientras las visiones e interpretaciones constructivistas sobre cómo aprendemos, provenientes de las ciencias cognitivas, parecen encontrarse entre los docentes, las prácticas predominantes mezclan rasgos de 'directividad docente' (enseñanza tradicional) con rasgos de 'iniciativa y actividad de los estudiantes' (docencia 'constructivista'). Esta mezcla, poco apreciada y tematizada por el campo nacional de la formación inicial de profesores, que tiende a pensar

y enseñar sobre estas materias en términos de 'paradigmas' y sus rasgos excluyentes —se 'es' tradicional o constructivista—, y que no figura tampoco en el marco interpretativo de Inger Enkvist, es sin embargo lo que una y otra vez aparece en la literatura contemporánea como el retrato de la excelencia pedagógica.

Así ocurre con lo que describe Lee Shulman al inicio de su muy influyente artículo "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform" (2004)⁴, intentando retratar las clases de literatura de una profesora excelente:

Nancy era una profesora muy activa, cuyo estilo de enseñanza en el aula incluía un alto grado de interacción con sus alumnos mediante la lectura recitada de pasajes de obras literarias y, a su vez, debates más abiertos. Ella actuaba como si dirigiera una sinfonía, planteando preguntas, sondeando a los alumnos para obtener puntos de vista alternativos, sondeando opciones a los tímidos y al mismo tiempo moderando a los más estrepitosos. Pocas cosas ocurrían en la sala de clases en las que no interviniera Nancy, controlaba el ritmo de las actividades en el aula graduando el progreso de la lección, ordenando, estructurando y extendiendo el contenido [...].

Nancy empleaba [un] marco conceptual en sus clases para ordenar secuencialmente el material y las preguntas a formular. Ella enseñaba explícitamente a sus alumnos sobre el marco conceptual a lo largo del semestre, ayudándolos a servir de él como un andamiaje para que ellos mismos organizaran su estudio de los textos y revisaran sus propias reflexiones. Si bien como maestra mantenía un férreo control del discurso en la clase, sus objetivos didácticos consistían en liberar la mente de sus alumnos por medio de la lectura, y que a la larga pudieran usar las grandes obras de la literatura para iluminar sus propias vidas. Cualquiera fuera la obra que abordara en sus clases, ella sabía cómo organizarla, cómo enmarcarla para la enseñanza, cómo dividirla adecuadamente para asignar tareas y actividades. Parecía tener en su cabeza un índice de esos libros que había analizado con tanta frecuencia en sus clases —*The Red Badge of Courage* de Stephen Crane, *Moby Dick*, *La Letra Escarlata*, *Las Aventuras de Huckleberry Finn*—, con los episodios clave organizados mentalmente para diversos fines pedagógicos, distintos niveles de dificultad, diferentes tipos de alumnos, variados tipos de temas o

⁴ Publicado en *Estudios Públicos* N° 83, 2001: "Conocimiento y Enseñanza".

énfasis. La combinación entre comprensión de la materia y destreza pedagógica que se observaba en Nancy era simplemente deslumbrante. (Shulman 2004: 219-221.)

La sintonía que era capaz de conducir y realizar Nancy ¿en qué paradigma se ubica? ¿Tradicional o constructivista?

Con otras bases teóricas y con el foco puesto sobre las relaciones profesor-alumno en el trabajo de un texto de literatura en una clase del nivel secundario de medio popular, la formadora de profesores inglesa Jill Bourne (2004) describe otro cuadro de excelencia en aula, impactantemente similar respecto al juego entre conocimiento de los estudiantes y el conocimiento al que se los hace acceder, puestos en relación por una conducción docente rigurosa a la vez que flexible respecto a quién controla el sentido, ritmo y modalidad del intercambio.

Por gran parte de la clase la profesora permanece estática, sentada formalmente y erecta tras su escritorio. Los estudiantes tratan de responderle en forma igualmente formal; ésta no es una conversación casual. En el incidente crucial que quiere examinar, sin embargo, su postura física cambia tanto como su discurso, mientras, como quiero sugerir, ella pasa la interpretación a la clase, utilizando el conocimiento de ellos para iluminar el texto, y el texto para iluminar sus vidas. La relación en la clase cambia mientras se mueve del texto a la experiencia de ellos, requiriendo una respuesta personal, luego usa su experiencia para ayudarles a entender el texto; finalmente dejando nuevamente el texto para invitarles a reevaluar su propia experiencia desde una perspectiva nueva. Esto es indicado no sólo verbalmente en un cambio del discurso académico y formal (vertical) al informal (horizontal), sino también por un significativo cambio en su postura y posición en la clase. Ella camina hacia el costado de la sala y se sienta en la cubierta de un pupitre, señalando abiertamente a la clase un cambio en la clasificación y el enmarcamiento del evento [...]. (Bourne, 2004: 69.)

La 'danza' entre los dos discursos ('horizontal' y 'vertical')⁵ aludidos, y el cambio de los modos de interacción (control), ¿corresponden a un profesor 'directivo' o a uno 'facilitador'?

⁵ El último trabajo de Basil Bernstein formaliza la distinción entre el conocimiento del sentido común, plasmado en un discurso 'horizontal' que es "local, segmentado, dependiente de contexto, tácito, multínivel, a menudo contradictorio entre contextos pero no dentro de contextos", y el conocimiento —que comunica la institución escolar—

Creo que se trata en ambos casos de interrogantes equivocadas. Tan obvio es el pasaje de ambas profesoras entre distintas formas de enseñar y comprometer a los estudiantes en su aprendizaje y crecimiento, al interior de una trama relacional y discursiva, que es tanto de enseñanza tradicional como de exploración y descubrimiento por los estudiantes. También son preguntas equivocadas para la sistematización sobre los hallazgos acerca de como aprendemos quizás mas completa y consensual en el conjunto del campo de las ciencias cognitivas y de la educación en Estados Unidos, sistematizada por Bransford *et al.*, en *How People Learn* (2003), cuya afirmación fundamental sobre las metodologías de enseñanza es que las ventajas relativas de unas y otras dependen de los propósitos, contenidos y contextos de la enseñanza.

Preguntarse por cual es la mejor técnica de enseñanza es análogo a preguntarse por cual es la mejor herramienta —un martillo, un destornillador, un cuchillo, o unas tijeras—. En la enseñanza como en la carpintería, la selección de las herramientas depende de la tarea entre manos y los materiales con los que se esté trabajando. (Bransford, J. D., A. L. Brown, & R. R. Cocking, 2003: 22.)

Paradigmas pedagógicos y realidades nacionales

Nuestro país no participó en el estudio TALIS y no sabemos cómo se distribuyen los docentes, tanto en términos de sus visiones como de sus prácticas, respecto a las distintas escuelas de pensamiento o paradigmas pedagógicos. El sentido común educativo señala, sin embargo, la existencia de un discurso y enseñanza coherentemente constructivistas por parte del campo de las instituciones formadoras de profesores, por un lado, y prácticas que combinan algunos elementos de esta visión (como el trabajo grupal)⁶, sobre una trama de metodolo-

plasmado en un discurso 'vertical', que 'toma la forma de una estructura explícita, sistemáticamente sujeta a principios, jerárquicamente organizada, como en las ciencias, o que toma la forma de una serie de lenguajes especializados' (Bernstein, 1999: 159).

⁶ Martín Carnoy y colegas compararon en 2000 las prácticas de aulas en clases de matemáticas de básica de Cuba, Brasil y Chile. El análisis de videos de clase permitió medir que en Chile el 34,6% del total del tiempo, contra 29,6% y 11,3% para Brasil y Cuba, respectivamente, era empleado en trabajo grupal; y que sólo el 6,5% del mismo lo era en trabajo individual (copiando instrucciones, resolviendo problemas, verificando trabajos), contra 22,5% y 40,9% para Brasil y Cuba.

gias tradicionales. Respecto a esta combinación, poco estudiada —y probablemente lejos del blanco (constructivismo consistente) al que apuntan las críticas de Inger Enkvist—, el problema fundamental es el de su baja eficacia; el de sus conocidos problemas para producir aprendizajes, tal cual lo diagnosticó la OECD en su informe sobre las políticas educacionales de los noventa (OECD, 2004), como los trabajos de investigación nacionales que se han acercado a diagnosticar prácticas docentes en medios de pobreza (UNICEF, Mineduc, 2004; Eyzaguirre y Fontaine, 2008).

Por su parte, la normativa oficial del país, tanto curricular como evaluativa, respecto a la polaridad metodológica ‘tradicional’ y ‘constructivista’, a diferencia de muchos países de Latinoamérica, y de las definiciones respectivas del currículo español, no se manifiesta por la bondad intrínseca de ninguno de los paradigmas. En vez, concibe la dimensión metodológica como contingente con propósitos, contenidos y contextos. Así, en la evaluación de desempeño docente no se considera como criterio que el trabajo sea o no en grupo, o que el profesor en sus diseños y fundamentación de los mismos en la elaboración del ‘portafolio’ de evidencia que el sistema evaluativo obligatorio exige para todos los docentes de la dependencia municipal, conciba o no su propio rol como ‘facilitador’ o ‘directivo’.⁷

Constructivismo en contextos de pobreza

La crítica de Enkvist a lo que sería la sumisión de la enseñanza sueca a las necesidades y motivaciones de sus estudiantes, con olvido del trabajo riguroso requerido por el estudio de las disciplinas escolares, señala a la sociología, y a una de sus figuras mundiales, Pierre Bourdieu, como responsables de tal situación. Hay aquí un malentendido de base, que importa señalar porque tiene implicancias que van más allá de los juicios, errados o no, de la educadora sueca. El malentendido es sobre el rol que tiene, en las categorías interpretativas del profesorado,

⁷ En cambio, son criterios que si se consideraran: manejo del tiempo, explicación del objetivo de la clase y un cierre de lo que se aprendió; que las preguntas de los estudiantes sean tomadas en cuenta; que haya consistencia entre el foco de las actividades y el o los objetivos de la misma. Fuente: entrevista del autor con profesionales de MIDE-UC, participantes en sistema de evaluación “Docente Más”, del Ministerio de Educación.

la comprensión de los requisitos socioculturales que diferentes grupos sociales plantean a una comunicación pedagógica eficaz. A diferencia de lo que plantea Enkvist, la sociología es la disciplina que aporta el conocimiento de tales requisitos y su traducción en demandas metodológicas específicas al quehacer del profesor en el aula. No para celebrar el sentido común, los lenguajes y los intereses de cada grupo social presente en las aulas (esencia del 'populismo educativo'), sino para tomar estos como punto de partida para llegar a las metas de aprendizaje comunes definidas por un currículo nacional. Desde esta perspectiva, ¿cuáles son los requerimientos a la pedagogía que plantean los grupos pobres? En forma opuesta a lo que interpreta la educadora sueca, los dos sociólogos de la educación más influyentes de fines del siglo XX, Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, respondieron, con sus investigaciones empíricas y su teorización, argumentando la necesidad de una pedagogía centrada en la enseñanza explícita por el docente, a la que el primero llamó 'pedagogía racional' (Bourdieu y Passeron, 1964) y el segundo, 'pedagogía visible' (Bernstein, 1975). Ambos demostraron que una pedagogía 'implícita' o 'invisible', en que la autoridad y el control del docente se enfemenizan, y en que los criterios sobre los que se quiere educar quedan ocultos, porque [están] 'subentendidos' por estudiantes que 'ya saben' (porque [son] portadores de unos códigos absorbidos en la socialización familiar), profundizaba la brecha entre los hijos de los grupos manuales y los códigos de la escuela. "Nadamos en un mar de confusión" declaró Bourdieu una vez, si creemos demostrar la educación y al mismo tiempo no tenemos respuestas adecuadas en la comunicación pedagógica que requiere el mundo pobre para poder tener acceso a los códigos universales que la institución escolar esta en principio comprometida a asegurar.

La evidencia sobre la presencia internacional extendida de la mezcla de métodos en las prácticas del profesorado, los retratos de la excelencia en aula presentados, y lo planteado finalmente sobre lo que la sociología de la educación ha encontrado respecto a los requerimientos pedagógicos de la eficacia educativa en contextos de pobreza, creo que constituyen cuestionamientos contundentes a la visión de la pedagogía y la formación inicial de profesores en términos de dos paradigmas y su cancelación ideológica mutua, demandando formas alternativas de abordar el problema.

- Bernstein, B. (1971): *Class, Codes and Control*, Vol. 1. *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- (1975): "Visible and Invisible Pedagogies". En B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. III, *Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- (1999): "Vertical and Horizontal Discourse: An Essay". En *British Journal of Sociology of Education* 20 (2): 157-73.
- Bourdieu, P., J. C. Passeron (1964): *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourne, J. (2004): "Framing Talk: Towards a 'Radical Visible Pedagogy'". En J. Müller, B. Davies and A. Morais (eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. Londres: Routledge Falmer.
- Bransford, J. D., A. L. Brown & R. R. Cocking (2003): *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press, 8ª edición.
- Carnoy, M., A. Gove, J. Marshall (2003): "Explaining Differences in Academic Achievement in Latin America: Qualitative Evidence from Brazil, Chile and Cuba". Mimeo. Stanford University.
- Enkvist, I. (2009): "La Influencia de la Nueva Pedagogía en la Educación: El Ejemplo de Suecia". En *Estudios Públicos* 115 (invierno 2009).
- Eyzaguirre, B. y L. Fontaine (2008): *Las Escuelas que Tenemos*. Santiago: CEP.
- Naumann, Jens (2005): TIMSS, PISA, PIRLS and Low Educational Achievement in World Society. En *Prospects*, Vol. XXXV, Nº 2, Ginebra, UNESCO.
- OECD (2004): *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Chile. Paris: OECD.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- Shulman, Lee (2004): "Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform". En L. Shulman, *The Wisdom of Practice*. San Francisco: Jossey-Bass. [Versión en castellano con el título "Conocimiento y Enseñanza", en *Estudios Públicos* 83, 2001.]
- UNICEF, Mineuduc (2004): *¿Quién Dijo que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de pobreza*. Santiago.

* * *

REFERENCIAS