

## PRIMARIA

**Teniendo en cuenta las características de la sociedad española contemporánea, la movilidad del mundo laboral, la riqueza y omnipresencia de los medios de comunicación, la transformación acelerada del pensamiento,**

*hábitos y conductas sociales dominantes y el desarrollo acelerado del conocimiento, parece evidente que la responsabilidad de la escuela no puede restringirse, en las complejas sociedades contemporáneas, a la transmisión más o menos lineal de los conocimientos e informaciones que produce la comunidad y que se organizan y simplifican en módulos académicos para su aprendizaje secuencial. El reto pedagógico actual de la escuela se sitúa principalmente en la formación del pensamiento y en el desarrollo de las actitudes y capacidades para actuar racionalmente.*

# LA FUNCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LA ESCUELA OBLIGATORIA

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ\*



## La escuela y el desarrollo del pensamiento práctico

**E**l niño en la sociedad postindustrial vive y se desarrolla saturado de estímulos, atosigado por trozos de información generalmente fragmentaria y desintegrada cuyo sentido para la elaboración de una visión general de la vida, la naturaleza y la sociedad normalmente se le escapa. El déficit del niño contemporáneo (con la obvia excepción del que pertenece a las capas sociales más desfavorecidas y marginales) no se encuentra ni en la cantidad de información, ni en el grado de desarrollo de sus habilidades, ni incluso en el nivel de adquisición de las materias instrumentales. Sus carencias fundamentales se sitúan a mi entender en el sentido de sus adquisiciones y en el *valor de las actitudes* formadas.

Por otra parte conviene destacar una vez más la permanencia, si no la agudización, en las sociedades avanzadas de la **desigualdad social**. El convencimiento de que vivimos en sociedades formalmente democráticas, pero económica, social y culturalmente recorridas por la desigualdad, la discriminación y la injusticia, debe obligar a pensar la escuela en términos que permitan la atención a las diferencias individuales y grupales y promuevan la supresión, o disminución de los efectos de la injusta desigualdad (Goodman, 1992; MacLaren, 1987).

Refiriéndonos a la enseñanza obligatoria en España (0-16, a partir de la implantación definitiva de la LOGSE), una enseñanza no selectiva, cuyo objetivo central es la formación básica del ciudadano para que pueda intervenir activa y autónomamente en los asuntos que le competen y afectan como tal, el problema de las desigualdades de origen en el desarrollo temprano plantea a la escuela la necesidad de profundizar en el reto anterior. En el proceso didáctico orientado a provocar la *reconstrucción del conocimiento vulgar* no sólo es necesario atender la diversidad individual que diferentes contextos y distintas biografías han ido formando en los alumnos de un aula, será imprescindible hacer frente a la desigualdad que se va a manifestar no ya en la dispersidad de informaciones almacenadas, sino en la carencia de las mismas, en el déficit de habilidades básicas, en el insuficiente grado de adquisición de las denominadas materias instrumentales y, lo que en definitiva puede ser aun más grave, en la ausencia de motivaciones y actitudes favorables a la continuidad del aprendizaje. Tales déficits se encuentran sin duda amplificados por la extraordinaria distancia existente entre la cultura habitual, familiar y social de los grupos sociales más desfavorecidos, y la cultura académica que se trabaja en la escuela (Pérez Gómez, 1992).

Para estos alumnos y alumnas, en particular, la función educativa de la escuela debe orientarse en primer lugar a compensar y subsanar los importantes defectos de su singular proceso de socialización. Por el clima cultural y social del medio en el que se desenvuelve su vida, así como por la carencia de medios e incluso de perspectivas y motivaciones para ofrecerles apoyos paralelos o actividades compensatorias, la única posibilidad de paliar los efectos negativos de su deteriorado ambiente familiar y social es la permanencia en la institución escolar. Sólo en la escuela, el niño que pertenece a grupos sociales desprimidos puede encontrar el clima de relaciones y la calidad de intercambios culturales y personales que faciliten su desarrollo y su incorporación relativamente autónoma al mundo de la cultura y del trabajo.

Por otra parte, conviene destacar que en las sociedades contemporáneas, donde la omnipresencia y la atracción de los poderosos medios de comunicación de masas rigen los intercambios de información entre los pueblos y las personas, poniendo a disposición de los sujetos más información que la que pueden procesar y organizar, independientemente del sentido y sesgo de la misma, la función de la escuela no puede seguir circunscribiéndose a la transmisión de informaciones como contenidos del conocimiento. No es la carencia de éstas la que impide la formación de un pensamiento autónomo y una actuación racional. El objetivo prioritario de la escuela para formar al ciudadano debe ser, a mi entender, provocar la *reconstrucción del conocimiento vulgar* que cada niño ha ido adquiriendo de forma empírica, ocasional, desorganizada y frecuentemente de modo crítico e inconsciente, en los intercambios con la naturaleza, la cultura, las instituciones, las personas, y de modo muy singular con los medios de comunicación, a lo largo de su vida cotidiana.

El aprendizaje teórico en la escuela, en el caso óptimo que pudiera considerarse aprendizaje significativo, cuando se desarrolla en el medio académico y dentro de la institución escolar no garantiza en modo alguno la reconstrucción del conocimiento vulgar, experiencial del alumno. Habitualmente, por el contrario, el aprendizaje escolar, cuando es significativo, se organiza en una estructura de la memoria semántica paralela a la semántica experiencial, construida por el individuo en su vida cotidiana. De este modo, en la memoria significativa del alumno, suelen coexistir dos estructuras semánticas paralelas, yuxtapuestas, cumpliendo funciones diferentes; la primera, la

*estructura semántica académica*, que resuelve los problemas académicos del aula, la segunda, la *estructura semántica experiencial*, que sirve de fondo a la interpretación e intercambio en los problemas de la vida cotidiana.

Ambas estructuras yuxtapuestas no sólo pueden organizarse y desarrollarse de manera autónoma e independiente, pueden, incluso, incorporar principios contradictorios entre sí. Se produce de este modo una clara disociación entre la teoría y la práctica, que torna estéril la riqueza teórica para orientar los problemas de la práctica, y convierte en rutinaria, estereotipada y reproductora la estrategia de intervención en la práctica. De este modo, los conocimientos que aprende el alumno en la institución escolar, a través del currículum oficial, con bastante frecuencia se convierten en conocimientos teóricos, abstractos, aislados y separados de los esquemas de pensamiento que rigen la interpretación y la acción. El proceso educativo, en este aspecto, ha perdido su valor, al conducir a un aprendizaje efímero de contenidos o adornos retóricos sin virtualidad práctica.

La escuela, como defienden Bowers y Flinders (1990), debe considerarse como un espacio ecológico de significados, de patrones culturales comunicados a través del pensamiento y de la conducta. El aprendizaje en la escuela debe, así pues, provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos con la cultura pública de la comunidad humana en general y de la comunidad local, en particular. En esta concepción, la escuela debe preocuparse por construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se está creando en la comunidad social actual. Para ello, el currículum debe ser un medio de vida y acción de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias.

Los contenidos de la cultura pública, organizados en las disciplinas y ámbitos del saber, como consecuencia de la reflexión y experimentación histórica de la humanidad, deben considerarse como instrumentos valiosos para ayudar a comprender la realidad natural y social, como he-

**"El objetivo prioritario de la escuela debe ser provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar que cada niño ha ido adquiriendo de forma empírica, ocasional, desorganizada y frecuentemente de modo acrítico e inconsciente, en los intercambios con la naturaleza, la cultura, las instituciones, las personas y los medios de comunicación"**



© FIDO DIDO/UFS inc.

rramientas insustituibles para la construcción crítica de las propias representaciones culturales. Así pues, la escuela debiera penetrar en la misma entraña de la dialéctica reproducción-transformación de la cultura, promoviendo decididamente la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión (Elliott 1990). Comprender la cultura significa elaborar activamente los propios significados y comportamientos, utilizando críticamente la misma riqueza conceptual de los significados compartidos y organizados en las disciplinas del saber.

Aquí se sitúa, a mi entender, el primer reto didáctico, el corazón del dilema pedagógico. ¿Cómo hacer significativa y relevante la cultura pública para alumnos que construyen sus significados y comportamientos a partir de la experiencia inmediata, estrechamente vinculada a su contexto vital? ¿Cómo hacer que los alumnos aprendan por sí mismos, implicándose activamente, la cultura producida por la comunidad de los adultos? (Brown, Collins y Duguid, 1989)

En primer lugar, la cultura del alumno es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente, mientras que la cultura disciplinar es una cultura depurada por la experimentación, reflexión y evaluación crítica a lo largo de la historia por diferentes comunidades de prácticos pensadores, científicos y artistas. La cultura del alumno es el reflejo de la cultura experiencial de su comunidad, estrechamente vinculada al contexto, mientras que la cultura pública organizada en disciplinas es más bien una cultura conceptual y abstracta, distanciada del contexto inmediato.

En segundo lugar, el alumno, como individuo o como grupo, se sitúa ante el aprendizaje en la escuela desde muy diferentes puntos de partida. Sus intereses, preocupaciones, expectativas, habilidades, instrumentos, estilos y ritmos de aprendizaje pueden, y de hecho así es abarcar una enorme diversidad de posiciones iniciales.

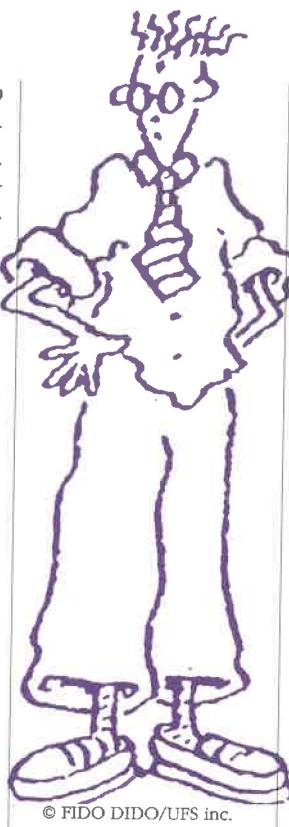
Superar la disociación teoría-práctica en la escuela requiere el desarrollo del *aprendizaje relevante* que provoque la re-

*construcción del conocimiento empírico* del alumno. Estimular el aprendizaje relevante en la escuela, que lleva consigo la reconstrucción del conocimiento vulgar y experiencial del alumno, supone provocar el *conflicto cognitivo* entre los esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana, y las herramientas conceptuales que se le ofrecen como instrumentos más potentes para analizar y actuar sobre esa misma realidad que rodea su existencia. De poco sirve ofrecer al alumno teorías complejas y potentes, sobre cualquier ámbito de la realidad física, biológica o social, cuando, por las mismas exigencias del aprendizaje académico en la escuela, no las relaciona ni utiliza en la configuración de su práctica cotidiana. Para provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar y empírico del alumno se requiere remover los poderosos obstáculos epistemológicos que la invisible ideología dominante ha extendido a lo largo de las instituciones, normas, costumbres, formas de pensar y de actuar de la colectividad, y que se han interiorizado de modo singular en cada alumno, impidiendo desarrollar un pensamiento relativamente autónomo y una actuación relativamente independiente y racional.

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología social dominante se infiltran en el pensamiento vulgar del ciudadano y que desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los alumnos y docentes.

Teniendo en cuenta la interesante propuesta de Goodman (1992) conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución.

"La educación de los niños es un complejo fenómeno que implica estructu-



© FIDO DIDO/UFS inc.

**"En la memoria significativa del alumno, suelen coexistir dos estructuras semánticas paralelas, yuxtapuestas: la primera, la estructura semántica académica, que resuelve los problemas académicos del aula; la segunda, la estructura semántica experiencial, que sirve de fondo a la interpretación e intercambio en los problemas de la vida cotidiana"**

ras organizativas, identidades personales, dinámicas interpersonales y comunicaciones simbólicas. Comprender qué sucede en una determinada escuela no es fácilmente accesible por medios simples y directos. En consecuencia, la educación como experiencia viva debe comprenderse a través de la observación de las personas, cuando se implican en diferentes tipos de experiencias comunicativas, cuando manifiestan sus identidades personales, cuando crean estructuras, rituales y símbolos que expresan sus valores e ideas". (Goodman, 1992, p. 44)

No ha lugar a analizar exhaustivamente el amplio número de obstáculos que dificultan el desarrollo del pensamiento práctico del alumno, desde una perspectiva reflexiva. Por ello voy a seleccionar algunos que a mi entender son especialmente significativos por su relevancia actual, y por la incidencia que tienen en la configuración de los esquemas del pensamiento. La paradójica promoción del individualismo y el conformismo social, la concepción del aprendizaje como fenómeno estrictamente individual, la obsesión por la eficiencia, la reificación del conocimiento y la realidad, la primacía de la cultura de la apariencia.

### Aprendizaje individual, insolidaridad y uniformidad

La promoción social de los valores relacionados con el individualismo se concretan en la escuela en torno a la *concepción del aprendizaje como un fenómeno individual*. La mayoría de los alumnos y de las escuelas asumen que el aprendizaje es una experiencia esencialmente individual, de modo que la preocupación fundamental de la actividad docente es orientar y estimular el progreso individual, mediante el desarrollo de trabajos y tareas también individuales. El individualismo se refleja y se alimenta en las instituciones educativas, tanto a través de la estructura de relaciones sociales, como en los contenidos del currículum y en la forma del trabajo académico.

Como afirma Goodman (1992, p. 22-23), "los alumnos de enseñanza primaria se pasan la mayoría del tiempo escolar

*"Los conocimientos que aprende el alumno en la institución escolar, a través del currículum oficial, con bastante frecuencia se convierten en conocimientos teóricos, abstractos, aislados y separados de los esquemas de pensamiento que rigen la interpretación y la acción"*

trabajando en sus mesas individuales, contestando cuestiones y problemas planteados en libros y cuadernos separados, realizando test individualmente... En este sentido, la instrucción individual tiene poco que ver con el desarrollo de la identidad individual de los estudiantes, es decir, con la adecuación a los modos de aprendizajes singulares, con el reconocimiento y promoción del conocimiento personal que cada alumno trae a la escuela, con la estimulación consciente de la originalidad, creatividad, sabiduría y eficacia de cada individuo. Por el contrario, la instrucción o enseñanza individualizada, tal y como se concibe y desarrolla en la mayoría de las escuelas, refiere a un diseño de instrucción que separa el aprendizaje de cada niño del de sus compañeros".

En este sentido, el aprendizaje individual y aislado apoya y refleja a la vez una concepción competitiva del aprendizaje, creando en el aula y en la escuela un ambiente de competitividad e insolidaridad. El desarrollo de las tareas académicas en la escuela dentro de esta perspectiva crea un clima poco propicio a la colaboración y al descubrimiento cooperativo. Por el contrario, y como buen reflejo de las tendencias sociales, el éxito académico de cada uno parece exigir el fracaso de los demás compañeros, imponiendo paulatina pero progresivamente la idea de que lo verdaderamente importante en la vida académica y por extensión en la vida social son las propias adquisiciones, resultados y éxitos.

Esta concepción individualista del aprendizaje y de la vida académica en la escuela se refleja y se alimenta en los componentes y rituales más relevantes de la dinámica del aula. Las relaciones sociales y el modo de organización de la vida social, los contenidos del currículum, los métodos de enseñanza y de trabajo académico, y las estrategias de evaluación, van consolidando una forma individualista de desarrollo y actuación.

Paradójicamente, tal ensalzamiento del individualismo competitivo no se ve acompañado, ni en la escuela ni en la sociedad por la tendencia a respetar las diferencias individuales, de cultura, de raza o

sexo, ni a favorecer y potenciar el desarrollo de la creatividad y la formación de identidades singulares. Por el contrario se impone, a través del aislamiento y el trabajo individual, los patrones de una cultura uniforme que impone un modo de pensar y actuar claramente romo y homogéneo. Los alumnos de las más diferentes escuelas de las sociedades desarrolladas contemporáneas están aprendiendo, individual y aisladamente, los mismos contenidos, las mismas formas, parecidos procedimientos y métodos de trabajo, desarrollan similares actitudes, incorporan los mismos valores y abrigan las mismas expectativas. De modo que se impone una cultura uniforme e intolerante que ignora y desprecia lo diferente, que penaliza la discrepancia y la disidencia, que renuncia a las alternativas críticas.

La escuela en consonancia con los influjos de los poderosos medios de comunicación social refleja a la vez que estimula la paradójica aceptación y promoción conjunta del individualismo y el conformismo social. "A través del énfasis en la competición, las adquisiciones individuales, las habilidades utilitarias, la atomización del conocimiento, la división del trabajo, y la moral oficial del relativismo, el individualismo se convierte en uno de los pilares fundamentales de la escolarización de la sociedad" (Goodman, 1992, p. 24).

### **La obsesión por la eficacia**

Estrechamente vinculado a la promoción del individualismo se extiende por las escuelas y profesores la *obsesión por la eficacia* como objetivo prioritario de la práctica educativa, de modo que aparece en la cultura de la escuela y en la mentalidad de los docentes como sinónimo de calidad de la enseñanza. La eficacia se define en virtud del grado de consecución de los objetivos previstos. Se acepta y se asume este objetivo básico como orientador único de la práctica educativa sin considerar los importantes supuestos filosóficos, antropológicos y pedagógicos que subyacen a esta forma de concebir la calidad de la educación.

Como en cualquier otro ámbito de la producción se acepta con toda naturalidad que también la tarea educativa debe regirse por los mismos patrones de economía, rapidez y seguridad en la consecución eficaz de los objetivos previstos. La tarea educativa se concibe como una intervención típicamente tecnológica. Los supuestos básicos de esta concepción pueden resumirse en los siguientes: en la práctica educativa pueden definirse los objetivos concretos específicos operativamente desde fuera y de forma previa, los fines justifican los medios y cualquier medio es

aceptable pedagógicamente si nos lleva a la consecución de los objetivos, los resultados de aprendizaje pueden identificarse, medirse y evaluarse con rigor; en el proceso educativo puede, en definitiva, considerarse un proceso mecánico y previsible, es en cierta medida un proceso de producción de bienes culturales y puede regirse por los criterios y especificaciones de cualquier otro proceso de producción.

Sin ser conscientes de las implicaciones que comportan la aceptación de esta perspectiva tecnicista, la mayoría de las escuelas y profesores viven dentro de una cultura que prioriza el valor y el culto a la eficacia simplista e inmediata, por lo que la práctica educativa se convierte exclusivamente en una actividad técnica de determinación de objetivos, elección de medios y evaluación de resultados.

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico empírico de los profesores en este aspecto supone enfrentarlos a las contradicciones que supone la orientación exclusivamente técnica de la actividad educativa, de modo que pueden indagar y reflexionar sobre el carácter específico y diferenciador de los procesos sociales, siempre en cierta medida inciertos, cambiantes, creativos, inacabados y cargados de opciones de valor, contaminados afectiva, ética y políticamente. Será necesario remover este obstáculo epistemológico de la cultura de la escuela de modo que aparezca la posibilidad de pensar que la calidad educativa (Pérez Gómez 1990, Carr, 1990) no reside en la eficacia y economía con la que se consiguen los resultados previstos, sino en el valor educativo de los procesos; que en la educación como en cualquier otro aspecto de la vida humana los fines no justifican los medios; que los medios didácticos no son indiferentes, sino que al ser procesos sociales de intercambios de significados cualquier método pedagógico está activando procesos individuales y colectivos cargados de valores, provocando múltiples efectos primarios y secundarios, explícitos o tácitos, a corto, a medio y a largo plazo, en modo alguno previsibles de forma mecánica; que debido al carácter creador del individuo y de los grupos humanos, los procesos educativos cuanto más ricos e interesantes son más imprescindibles se vuelven los resultados; que la evaluación rigurosa y objetiva de los resultados inmediatos y observables en educación no logra detectar sino una mínima parte de los efectos reales de los procesos educativos que se manifiestan de forma muy diversa, compleja y prolongada a través del tiempo.

En contra de la corriente tecnicista actual, debe plantearse, al menos como objeto de reflexión y fuente de contraste la perspectiva ética que considera que la calidad de la enseñanza reside en el valor de



© FIDO DIDO/UFS inc.

los procesos educativos, en la medida en que los valores educativos se convierten en principios de procedimiento que rigen la práctica pedagógica.

### **La reificación del conocimiento y de la realidad**

El tercer obstáculo que quisiera analizar hace referencia a la *reificación del conocimiento y de la reali-*

*"Se impone, a través del aislamiento y el trabajo individual, los patrones de una cultura uniforme que impone un modo de pensar y actuar claramente romo y homogéneo. Los alumnos y alumnas de las más diferentes escuelas están aprendiendo, individual y aisladamente, los mismos contenidos, las mismas formas, parecidos procedimientos y métodos de trabajo, se impone una cultura uniforme e intolerante que ignora y desprecia lo diferente, que penaliza la discrepancia y la disidencia, que renuncia a las alternativas críticas"*

*lidad actual.* Para la mayoría de los estudiantes y docentes, como para la mayoría de los ciudadanos la concepción de la ciencia y del conocimiento válido sigue los patrones de la perspectiva positivista. El conocimiento científico, tanto en el ámbito de la realidad natural como en el de la realidad social. Se considera un conocimiento objetivo, neutral, generalizable, que explica la realidad y puede utilizarse para predecir y controlar los comportamientos futuros de la misma.

A la cultura de la escuela y de los estudiantes y docentes no han llegado, por lo general, los planteamientos críticos con el positivismo desarrollados por Khun, Feyerabend, Lakatos o Toulmin, tan asumidos hoy en la filosofía de la ciencia, ni menos las propuestas que afirman la especificidad epistemológica de las ciencias humanas y sociales. Es más, el conocimiento que se trabajó académicamente en la escuela ni siquiera posee las virtudes de riqueza procesual, de contrastación y experimentación que mantienen las posiciones positivistas. El saber académico, los contenidos del currículum, se presenta generalmente como un conocimiento dogmático, que se aprende con discusión, incorporando en el mejor de los casos el significado de sus premisas, pero no en modo alguno los complejos, titubeantes e incluso contradictorios procesos de su producción y reformulación.

En la cultura de la escuela tienen difícil acomodo las posiciones que relativizan el conocimiento, en las que la ciencia es considerada como un proceso humano, socialmente condicionado, de producción de conocimiento. El monismo epistemológico y metodológico que rige el pensamiento en general está impidiendo la apertura a nuevas formas alternativas de concebir la investigación, la ciencia, la cultura y la relación teoría/práctica en educación. Bruner por ejemplo, defiende la epistemología como *filosofía de la comprensión* donde las diferencias genuinas y significativas entre arte y ciencia se hagan compatibles en su función cognitiva común, donde se consideren como formas diferentes de abordar el conocimiento de una realidad múltiple construida por el hombre a lo largo de la historia.

**"Como en cualquier otro ámbito de la producción se acepta con toda naturalidad que también la tarea educativa debe regirse por los mismos patrones de economía, rapidez y seguridad en la consecución eficaz de los objetivos previstos. La tarea educativa se concibe como una intervención típicamente tecnológica"**



© FIDO DIDO/UFS inc.

Tanta importancia tiene para conocer las múltiples realidades en que vive la especie humana la modalidad de pensamiento narrativa como la lógico-racional pues "cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos son complementarias e irreductibles entre sí" (Bruner 1988, pág. 23). La modalidad lógica pretende conocer la verdad, mediante la verificación de hipótesis y la construcción de generalizaciones que trasciendan lo particular. La modalidad narrativa pretende conocer cómo se llega a dar significado a la experiencia. Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y da más importancia a la generación de hipótesis de trabajo que a su verificación. Se detiene más en la comprensión de lo singular que en la explicación de lo general. Para conocer los asuntos humanos, siempre cambiantes, creativos y singulares parece más adecuada la modalidad narrativa del pensamiento, mientras que la modalidad lógica parece acomodarse mejor al comportamiento del mundo físico.

Así pues, "la ciencia", tal como se caracteriza en las disciplinas físicas no es ni el único ni el más privilegiado modo de conocer, pues utiliza un método que no es adecuado para el conocimiento de todos los ámbitos de la realidad, y en especial, es poco pertinente para conocer todos los aspectos que singularizan la conducta humana. En consecuencia, el saber que se trabaja en la escuela debe atender y utilizar ambas modalidades como única forma de abarcar la riqueza de los mundos y versiones múltiples y posibles que componen la cultura de la humanidad.

El monismo epistemológico y metodológico es evidentemente un importante obstáculo para el desarrollo educativo del pensamiento y la acción de los alumnos y del propio profesor por cuanto limita las posibilidades de búsqueda y comprensión, en particular de los aspectos más complejos de la realidad humana, socialmente construida.

Parece claro que el objetivo básico de la actividad educativa es favorecer que los alumnos elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que recons-

truyen la cultura y no simplemente la adquieren. Comprender la cultura significa elaborar activamente los propios significados compartidos y organizados en las disciplinas del saber, como consecuencia de la reflexión y experimentación histórica de la humanidad.

Por otra parte, parece evidente que la reificación de las formas actuales de la existencia individual y social se convierte en un obstáculo decisivo en la práctica educativa. Amparados en la poderosa tacita ideológica dominante en las sociedades actuales, que induce la idea de que las manifestaciones concretas de la realidad contemporánea en sus dimensiones económica, social, política e incluso cultural, no sólo son las más adecuadas, sino que se convierten en inevitables e insustituibles, en la escuela se difunde una concepción inmovilista de la realidad social, concediendo carácter de naturaleza a las manifestaciones contingentes de la configuración histórica actual. Se pierde el sentido histórico de la construcción social de la realidad, y se ignora la dialéctica del desarrollo humano entre lo real y lo posible. Aunque pueda ser una tendencia repetida frecuentemente a lo largo de la historia, es en la actualidad un obstáculo de primer orden, por la singularidad que supone la omnipresencia de los medios de comunicación y la internacionalización de la economía, la política e incluso la misma cultura. Desde los centros de poder se difunde la idea de que ya no hay más que una realidad, una forma de organizar la vida económica, social y política, imponiéndose la idea fatalista de la ausencia de alternativas racionales y viables.

Más que nunca, por tanto, en el pensamiento académico debe disolverse la carga de este obstáculo epistemológico, provocando el contraste y el análisis histórico de la configuración social de toda realidad, enfatizando el carácter circunstancial y por tanto relativo y cambiante de toda construcción humana. Como afirma (Bruner, 1988, pág. 103) “*no existe un mundo real, único, preexistente a la actividad mental humana (...) el mundo de las apariencias, es creado por la mente*”

El mundo real no es un contexto fijo, no es sólo ni principalmente el universo



© FIDO DIDO/UFS inc.

**"Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico empírico de los profesores en este aspecto supone indagar y reflexionar sobre el carácter específico y diferenciador de los procesos sociales, siempre en cierta medida inciertos, cambiantes, creativos, inacabados y cargados de opciones de valor, contaminados afectiva, ética y políticamente"**

físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño es hoy, más que nunca, una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales políticas o sociales adquieran un sentido peculiar, en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración. Hay múltiples realidades como hay múltiples formas de vivir y dar sentido a la vida desde las peculiaridades espaciales y temporales que rodean la vida de cada individuo y cada grupo. En definitiva, hay tantas realidades sociales como versiones de la realidad, como representaciones subjetivas se elaboran sobre las múltiples formas de vivir.

La reificación del conocimiento y de la realidad social puede considerarse uno de los obstáculos epistemológicos más peligrosos por cuanto que el dogmatismo paraliza el entendimiento y la conciencia de ausencia de alternativas paraliza la actuación.

### La cultura de la apariencia

El último obstáculo epistemológico que deseo analizar se refiere a la *primacía de la cultura de la apariencia*. Parece obvio que en la cultura de la imagen que se impone en las sociedades occidentales postindustriales, es imparable la ascensión de la primacía de la apariencia, el poder de lo efímero y cambiante, la dictadura del diseño, de las formas, de la sintaxis a costa de la comunicación abierta de significados, ideas, argumentos, discursos. La desmesurada valoración social de la imagen convierte en criterios de calidad, aceptación o legitimidad, lo que tal vez no sean más que manifestaciones diferentes y adornadas de la epidermis superficial de los acontecimientos, ideas y sentimientos.

Cuando la importancia de las formas, de la sintaxis, de los modos externos de expresión de los significados se mantiene dentro de la pretensión de desarrollar las capacidades estéticas o formales de expresión y comunicación, de abrir nuevas vías para la formulación externa del mundo interior individual o social, puede considerarse una tendencia con clara potencialidad educativa, toda vez que favorece y facilita el intercambio y el desarrollo creador

*"El saber académico, los contenidos del currículum, se presenta generalmente como un conocimiento dogmático, que se aprende con discusión, incorporando en el mejor de los casos el significado de sus premisas, pero no en modo alguno los complejos, titubeantes e incluso contradictorios procesos de su producción y reformulación"*

de las necesidades expresivas del individuo y de la comunidad. Cuando, por el contrario, la exaltación de las formas, de las apariencias, de los envoltorios, de la sintaxis se produce a costa de los significados, de los contenidos, ya sea para ocultar la ausencia de los mismos o para camuflar la irracionalidad de los mensajes, la cultura de la apariencia se convierte en un poderoso obstáculo epistemológico que arraiga con fuerza en la juventud por el atractivo de los estímulos que utiliza, relacionados directamente con la naturaleza concreta de los sentidos, con el contenido directo de la percepción más sutil y diversificada.

Desde el punto de vista educativo la importancia de esta tendencia social reside en el influjo que ejerce sobre la formación del pensamiento y la conducta de las nuevas generaciones. Será necesario tener en cuenta los modos cómo el estudiante, en su vida paralela y previa a la escuela, construye sus esquemas de interpretación, sus expectativas, valores, sus herramientas de análisis e intervención sobre la realidad, como consecuencia de su ubicación en los escenarios sociales donde prima la cultura de la apariencia, si el propósito de la práctica educativa, como hemos visto al principio, no es sólo transmitir información sino provocar la reconstrucción del pensamiento empírico y vulgar de los alumnos.

El aspecto más grave de estos influjos es que, al camuflar los contenidos de los mensajes en el bosque lujoso y atractivo de las formas y apariencias externas, difícilmente los individuos pueden incorporar racional y críticamente los componentes de la ideología social dominante. No es que la cultura de la imagen y de la apariencia no transmita componentes ideológicos y, por tanto se trate de una cultura neutral, inocua, independiente de los valores y opciones de interés, muy al contrario puede considerarse una cultura más insidiosa por cuanto camufla y oculta los verdaderos intereses y valores que se transmiten en los intercambios. El problema es que en el bosque de informaciones fragmentarias y de estímulos audiovisuales es difícil percibir y por tanto analizar

críticamente el sentido de los mensajes y la finalidad de los influjos.

Si el objetivo de la práctica educativa en la enseñanza obligatoria es provocar el desarrollo relativamente autónomo de las capacidades individuales y colectivas del ciudadano para interpretar y actuar sobre la compleja realidad social y natural, las características de la cultura de la apariencia, cuando se imponen en la vida social y se reflejan en la vida de la escuela se convierten en uno de los más recientes y poderosos obstáculos epistemológicos para el desarrollo del conocimiento y de la acción de los futuros ciudadanos.

No por causalidad, los obstáculos que acabamos de analizar manifiestan una estrecha y directa relación con las exigencias de la sociedad capitalista, cuyo modelo de producción y consumo se rige por las leyes del libre mercado. La promoción del individualismo competitivo e insolidario conjuntamente con la uniformidad cultural y del conformismo social, la obsesión por la eficacia de los resultados independientes del valor de los procesos, la reificación del conocimiento de lo posible y la exaltación de la cultura de la apariencia, de la imagen publicitaria, del reinado de lo efímero, son manifestaciones evidentes de las exigencias ideológicas y materiales de la sociedad de producción y consumo regida por las leyes del libre mercado.

La naturaleza del trabajo educativo relacionado con la construcción y reconstrucción crítica y permanente de los modos de pensar, sentir y actuar de las generaciones humanas exige cuestionar abiertamente los procesos de socialización, requiere la identificación y superación de tales obstáculos que impiden o dificultan los propósitos educativos. La escuela es una institución social y por lo mismo inevitablemente impregnada por los valores circunstanciales que imperan en los intercambios sociales de cada época y cada comunidad. Para cumplir su función pedagógica con relativa autonomía, el profesor debe estar atento y enfrentarse y superar en sí mismo y en la cultura de la escuela, los influjos meramente reproductores de la dinámica social.

El conocimiento académico, teórico, científico o técnico sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento "puro", es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital.

## Cultura del alumno y cultura académica

El problema que se plantea en la educación, por tanto, no es prescindir de la cultura organizada en disciplinas sino cómo provocar que el alumno participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad.

Dos condiciones se requieren, a mi entender, para que tenga lugar este proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno:

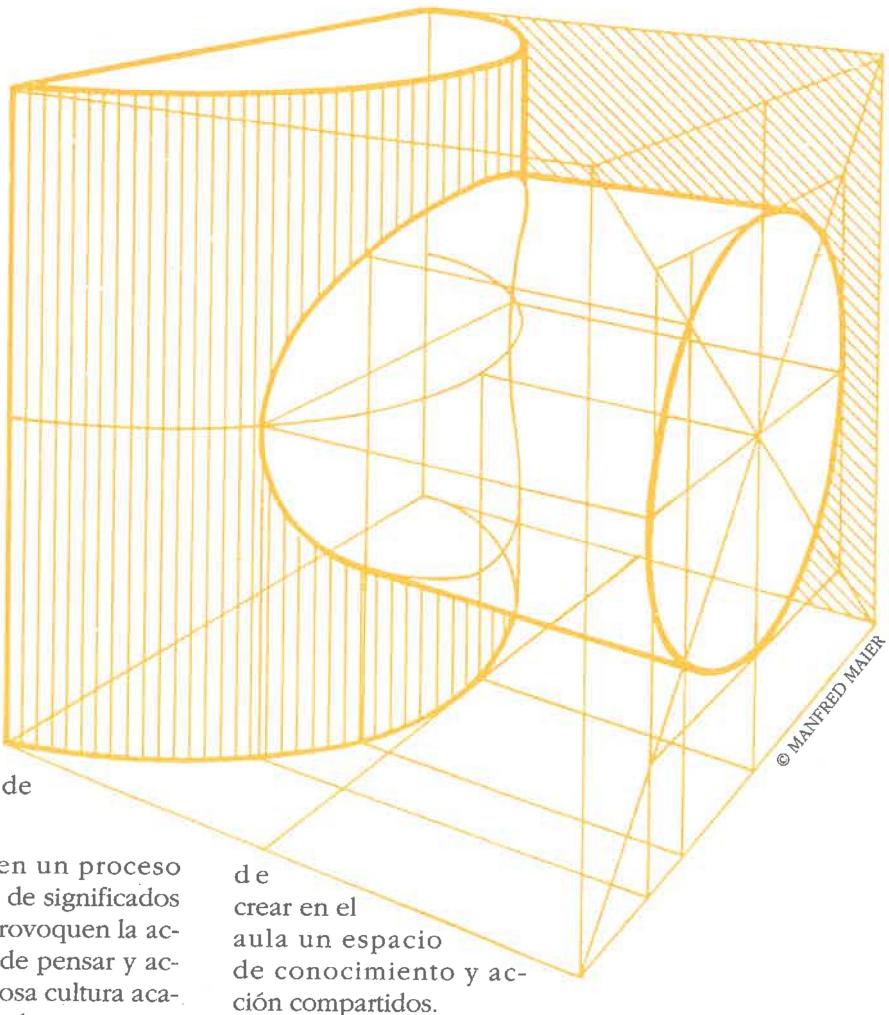
- Partir de la cultura experiencia del alumno.
- Crear en el aula un espacio de conocimiento y acción compartidos.

El alumno puede implicarse en un proceso abierto de intercambio y negociación de significados siempre que los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas habituales de pensar y actuar. Por ello, la adquisición de la valiosa cultura académica debe ser siempre un proceso de reconstrucción y no simplemente un proceso de yuxtaposición. Es necesario provocar en el alumno la conciencia de las insuficiencias de sus esquemas habituales y el valor potencial de nuevas formas e instrumentos de análisis de la realidad plural. Solamente podrá llevarse a cabo esta provocación si el maestro se apoya en el estado actual del conocimiento del alumno, de sus concepciones, intereses, propósitos y actitudes.

La orientación habitual en la práctica docente es más bien la contraria, partir de las disciplinas y acercarlas de modo más o menos motivador al alumno. La propuesta presente pretende relacionar los dos términos del dilema: utilizar la potencialidad explicativa de las disciplinas y la cultura pública para, mediante un proceso de diálogo y negociación, provocar la reconstrucción de las preconcepciones y propósitos. El objetivo inmediato no es la adquisición de la cultura adulta sino la reconstrucción, en cierta medida siempre incierta, de las preconcepciones vulgares del alumno.

## El aula como espacio de conocimiento compartido

La segunda condición que proponíamos para que se produzca la reconstrucción del pensamiento y la acción en el alumno hace referencia a la necesidad



de  
crear en el  
aula un espacio  
de conocimiento y ac-  
ción compartidos.

Como afirman Perret-Clermont y Schubauer-Leoni (1989, 575) el aprendizaje es un proceso fundamental de la vida humana, que implica acciones y pensamiento tanto como emociones, percepciones, símbolos, categorías culturales, estrategias y representaciones sociales. Aunque descrito frecuentemente como un proceso individual, el aprendizaje es también una experiencia social con varios compañeros (padres, profesores, colegas...).

El aprendizaje en el aula no es nunca un aprendizaje meramente individual, constreñido a las relaciones cara a cara de un profesor y un alumno o de un alumno y unos conocimientos. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. Al mismo tiempo, es un aprendizaje que se produce dentro de una ins-

*"El objetivo básico de la actividad educativa es favorecer que los alumnos y las alumnas elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyan la cultura y no simplemente la adquieran"*

titución y constreñido por las funciones sociales que cumple dicha institución. El alumno y el grupo de alumnos constantemente se sienten evaluados en la vida del aula y responden forzando su comportamiento para que se acomode a los patrones de éxito académico que la propia escuela establece y enseña al niño.

¿Cómo conseguir armonizar tantos y tan diversos intereses en la compleja vida del aula para provocar una asimilación creativa de la cultura pública por parte del niño?

La propuesta de Edwards y Mercer es crear en el aula, como contexto de comunicación, un *espacio de conocimiento compartido*. Supone esforzarse en crear, mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias. "La finalidad del diálogo es explicitar los prejuicios y contrastarlos críticamente en el proceso de búsqueda" (1990, 539).

La función del profesor será facilitar la aparición del contexto de comprensión común y aportar instrumentos procedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer dicho espacio de conocimiento compartido, pero nunca sustituir el proceso de construcción dialéctica de dicho espacio, imponiendo sus propias representaciones o cercenando las posibilidades de negociación abierta de todos y cada uno de los elementos que componen el contexto de comprensión común.

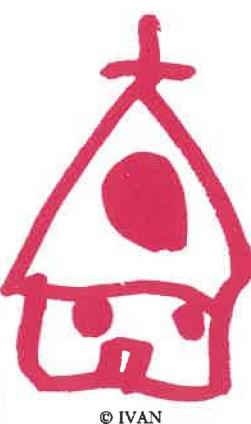
Pues bien, crear el espacio de comprensión común requiere un compromiso de participación por parte de los alumnos y profesores en un proceso abierto de comunicación. Y cuando los individuos y los grupos se implican en procesos vivos de comunicación, los resultados y orientaciones son en cierta medida siempre imprescindibles. Los alumnos deben participar en el aula aportando tanto sus conocimientos y concepciones como sus intereses, propósitos, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo donde el juego de interacciones conquistas y concesiones provoque, como en cualquier otro ámbito de la vida, el enriquecimiento mutuo.

**"En la escuela se difunde una concepción inmovilista de la realidad social, concediendo carácter de naturaleza a las manifestaciones contingentes de la configuración histórica actual. Se pierde el sentido histórico de la construcción social de la realidad y se ignora la dialéctica del desarrollo humano entre lo real y lo posible"**

Para crear este espacio de participación, de intercambio y construcción de conocimientos, actitudes y comportamientos no parece conveniente ni recomendable como valor pedagógico trasladar a la vida del aula, la urgencia, la precipitación y la premura del acelerado ritmo de la vida adulta en las sociedades industriales avanzadas. El desarrollo del niño y la adquisición y reinterpretación de la cultura requieren su tiempo y el respeto escrupuloso a las diferencias individuales de ritmo, intereses, capacidades y expectativas. Así pues, y por imperativo pedagógico, será conveniente establecer un marco temporal en la jornada escolar suficientemente amplio y flexible como para que tengan cabida los procedimientos y estrategias didácticas que requiera atender al desarrollo diferenciado de los diversos grupos e individuos. En particular, de aquellos que por las desfavorables condiciones económicas, sociales y culturales del medio familiar y ambiental en que viven solamente pueden esperar de la escuela aquellas atenciones.

La etapa obligatoria del sistema educativo, cuya función social prioritaria es la formación de ciudadanos autónomos, conscientes, informados y solidarios requiere una escuela donde pueda recrearse la cultura, no una academia para aprendizajes mecánicos o adquisiciones irrelevantes, sino la **escuela a tiempo completo**, donde el niño aprende al mismo tiempo que vive y vive al mismo tiempo que aprende los aspectos más diversos de la experiencia humana. La escuela así considerada se convierte en una comunidad democrática de vida y aprendizaje, un espacio de cultura donde se aprenden los conceptos, herramientas, técnicas y códigos de la cultura de la humanidad como consecuencia de la participación activa en el intercambio de significados, deseos y comportamientos con los compañeros y con los adultos.

Se aprende al mismo tiempo que se vive. Lo que significa disolver la perniciosa disociación actual entre **tiempo de vida** fuera de la escuela y **tiempo de estudio** en la escuela. En la escuela a tiempo completo pueden aprenderse los diferentes aspectos que conforman la rica experiencia humana, sin despreciar o devaluar ninguna de las parcelas que se orientan a formar el equipa-



miento técnico, artístico, moral, físico o intelectual del futuro ciudadano. Es necesario prever tiempos y espacios para la diversidad de actividades y tareas que requiere la formación integral, así como un enfoque y orientación interdisciplinar y sistemática que requiere la cooperación del equipo de profesores y profesoras en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo del centro.

Sin duda puede parecer idealista y utópica la propuesta de una escuela para vivir y recrear la cultura, una escuela a tiempo completo, donde se desarrolle una jornada para el alumno prolongada y continua. De todos modos convendría estudiar sus posibilidades, antes de descartar demasiado precipitadamente la potencialidad de los principios que la conforman. En todo caso, el valor de las utopías no reside en su virtualidad práctica, para convertirse en programas concretos de actuación, sino en la riqueza de sus planteamientos, de modo que puedan utilizarse como principios orientadores a la hora de tomar decisiones, y en consecuencia se elijan, de entre las alternativas posibles y realizables, aquellas que nos aproximen a los planteamientos deseados.

Angel I. Pérez Gómez es profesor de la Universidad de Málaga (teléfono de contacto: 95 - 2131069).

**"Es imparable la ascensión de la primacía de la apariencia, el poder de lo efímero y cambiante, la dictadura del diseño, de las formas, de la sintaxis a costa de la comunicación abierta de significados, ideas, argumentos, discursos"**

**Referencias bibliográficas**

- BOWERS C. A., FLINDERS, D. (1990). *Responsive Teaching*. N. Y. Teachers College Press.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. DUGUID, P. (1989). "Situuated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher* January. February, 32-42.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.
- CARR, W. (1989). *Quality in Teaching*. London. Falmer Press.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1977). *Cultura y pensamiento*. México. Limusa.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid. Paidós-MEC.
- ELLIOTT, J. (1990). *Investigación-Acción en Educación*. Morata. Madrid.
- GOODMAN, J. (1992) *Elementary Schooling for critical democracy*. Albany, State of New York Press.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GOMEZ, A. I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- MCLAREN, P. (1986), *Schooling as ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. Londres. Routledge and Keagan Paul.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. (1990). "Calidad de enseñanza y desarrollo profesional del docente". En Mariano Fernández Enguita. *Sociología y Educación. En memoria de Carlos Lerena*. Universidad Complutense. Madrid.
- PERRET-CLERMONT A. N. y SCHUABAUER-LEONI M. L. (1989). "Social factor in learning and teaching. Towards an integrative perspective". *Int. Education Res.* Vol. 13, 573-684.

# Almacenes Pumarín

Fotocopiadoras • Multicopistas  
Grabadores de clichés • Audiovisuales  
y accesorios de laboratorio  
Material escolar y de oficina • Juegos  
educativos y manualidades • Artículos deportivos  
Mobiliario escolar y de oficina

Teléfono 538 64 00  
Fax 514 78 44

Calle Ampurdán nº 19  
Pumarín  
33210 GIJON