

INVESTIGACION/ACCION Y CURRICULUM

ANGEL PEREZ GOMEZ*

RESUMEN

El presente artículo, transcripción directa de la conferencia desarrollada en el Congreso Internacional sobre *la investigación Acción aplicada al diseño y desarrollo curricular*, que tuvo lugar en Valladolid en Noviembre de 1990, se propone considerar la importancia de los principios básicos que orientan la Investigación/Acción para el desarrollo de innovaciones curriculares.

Se concibe el *curriculum como la cultura (contenidos y experiencias) que los alumnos y los adultos viven, experimentan, reproducen y transforman en el aula y en la escuela.*

La calidad educativa de tales experiencias e intercambios dependen del grado en que logren provocar en el alumno, el aprendizaje relevante, es decir, la reconstrucción reflexiva de sus conocimientos, formas de sentir y modos de actuar. Con el propósito de clarificar estos procesos se analizan y relaciona los conceptos de cultura pública, cultura académica y cultura experiencial, así como los de memoria semántica académica y memoria semántica experiencial.

La reflexión, la cooperación, el debate y la participación real de los alumnos en la creación y desarrollo de espacios de significados compartidos son principios de la I/A imprescindibles para facilitar experiencias relevantes de aprendizaje.

ABSTRACT

In this article I propose to consider the relevance of the basic issues of Action/Research as principles to guide curriculum innovations and development.

Curriculum is defined as the culture (contents and experiences) children and adults live and experiment in the classroom. The culture they reproduce as well as they transform in their School live.

The educational quality of this experiences and interchanges is related with the possibility of produce the *relevant learning* in the pupil's mind. This is, with the reconstruction of their knowledge, their filings and their ways of behavior. With this purpose on mind the concepts of public culture, academic, culture, and experiential culture are analyzed and related, as well as those of *academic semantic memory* and *experiential semantic memory*.

Reflection, cooperation, public contrast and dialog, and actual participation of pupils in the development process of a cooperative and share meaning area are the most important issues of the action research to produce relevant learning experiences.

PALABRAS CLAVE

Contenidos del Curriculum, Investigación/Acción, Aprendizaje Relevante, Cultura Académica.

KEYWORDS

Curriculum contents, Relevant Learning, Academic Culture, Cooperative Environment.

* Catedrático de Didáctica de la Universidad de Málaga.

1. PALABRAS DE AGRADECIMIENTO

En primer lugar, deseo manifestar mi satisfacción por estar entre vosotros, primero porque a mí me parece que estos congresos o cualquier tipo de actividad colectiva o pública que utilicemos para la reflexión es una buena oportunidad para que todos contrastemos nuestras ideas, las expresemos en público y reconozcamos también nuestras deficiencias y nuestras peculiaridades en los puntos de partida.

A esta satisfacción inicial, se añade también la satisfacción de encontrarme en la tierra que me vio nacer y siempre volver a encontrar las raíces de la infancia es para mí una satisfacción.

2. INTRODUCCION

Quisiera tratar hoy el tema del curriculum, profesorado e investigación/acción desde una perspectiva un poco particular porque creo que es una perspectiva bastante prometedora: no es muy habitual y creo que estimula una posición crítica con respecto a los planteamientos con los que normalmente se trabaja sobre el curriculum. No es una tradición excesivamente academicista y dentro de la tradición en la que nos hemos educado casi todos los pedagogos, maestros, profesores, etc., me parece que es un enfoque renovador al introducir los puntos de vista de la Antropología, y la Sociología poco habituales en nuestro ámbito, acostumbrados como estamos a beber en las fuentes, fundamentalmente, de la psicología o de la filosofía.

Por eso, me interesaba plantear el tema del curriculum desde la perspectiva cultural y como no es muy habitual, quizás al principio no quede más remedio que exponer cual es mi idea del concepto de curriculum y del concepto de cultura para clarificar los supuestos en que me apoyo para poder afrontar el debate o la discusión al respecto.

3. EL CONCEPTO DE CURRICULUM

Voy a partir del concepto de *curriculum como la cultura que los alumnos y los adultos viven, experimentan, reproducen y transforman en la escuela*. Un concepto así de amplio para abarcar la cultura que se vive en el aula y en la escuela.

Dicha cultura, es a mi entender el conjunto de contenidos y de experiencias que intercambian, aprenden, asimilan, reproducen y transforman los niños en su vida cotidiana del aula. Me estoy refiriendo, por tanto, no al curriculum como programa de contenidos exclusivamente, sino como la cultura que explícita o implícitamente, se haya pretendido o no, están viviendo los chavales en el centro.

Una cultura cargada de contenidos, de significados, de experiencias, de vivencias, de emociones, de actitudes, de intereses, de compromisos, pues todos estos son elementos o componentes de intercambios que provocan la reproducción o transformación, la creación de significados.

Para poder comprender las implicaciones que tiene el concepto de cultura dentro del ámbito del curriculum, de lo que yo llamo curriculum, creo que es imprescindible analizar un poquito más, al menos exponer cual es mi perspectiva de lo que yo creo que debemos entender por cultura para después utilizarla en el concepto de curriculum.

Hay un concepto que me parece que es imprescindible considerar previamente. La escuela para mí es un espacio de cruce de culturas, independientemente de cual sea a la que nos estemos refiriendo siempre hay un espacio de cruces de culturas, la cultura adulta, *la cultura pública*, la cultura de las disciplinas académicas, del conocimiento depurado, transformado a lo largo de la historia; *la cultura vulgar*, *la cultura experiencial*; la cultura que traen los chicos, los niños, la que aportan los profesores, los maestros; *la cultura de la sociedad* que se está compartiendo en el ámbito donde vive la escuela: es una cultura no depurada, pero que se está utilizando permanentemente para interpretar la realidad y la cultura académica.

La cultura académica es un híbrido intermedio entre la cultura pública y la cultura popular, es un híbrido que hacemos precisamente o que intentamos elaborar para poner en comunicación estas dos culturas: la cultura pública depurada, la cultura que está organizada en disciplinas del saber y la cultura vulgar con la que los individuos, los grupos, las personas, los alumnos interpretan la vida y toman decisiones con respecto a la vida.

Pues bien, en este triple espacio de cruce de culturas, creo que se generan intercambios que producen determinados significados y de poco sirve que estemos analizando sólo exclusivamente los programas que estemos trabajando en la escuela cuando probablemente en este espacio de cruce de culturas se están produciendo significados al margen precisamente de los programas de contenidos. Estos significados que se producen en el intercambio escolar son los que tienen una importancia más decisiva y una vida mucho más relevante, mucho más prolongada en el aprendizaje y desarrollo que hacen los alumnos.

Voy a definir la cultura pública como un conjunto de significados y compartimientos, la cultura depurada a lo largo de la historia de una comunidad, de un grupo humano. Es un *conjunto de significados y comportamientos compartidos*, que han sido desarrollados históricamente por grupos sociales que forman comunidades a través de intercambios frecuentemente conflictivos porque en ellos se afrontan conflictos de valor, opciones de valor que tienen un sentido, en definitiva, de supervivencia, de adaptación a la supervivencia. Adaptación y supervivencia para poder hacer frente a las necesidades de ese grupo humano o de esa colectividad en sus intercambios con el medio, en sus intercambios naturales, en sus intercambios con ellos mismos. La cultura pública se ha ido destilando a partir de intercambios y significados que aparecen en las experiencias humanas y son las experiencias humanas las que van dictando la forma como los individuos van dando sentido y significación a las representaciones subjetivas o mentales que hacen de esas experiencias y de esos intercambios.

Ahora bien, para no caer en lo que, desde mi punto de vista sería simplemente una perspectiva idealista, es necesario considerar que la cultura no se nutre exclusiva, ni principalmente de ideas, ni de representaciones mentales; sino también de normas, de conductas, de comportamientos, de instrumentos, de artefactos, de objetos, que se han ido construyendo como mediadores entre el individuo y la naturaleza, y los individuos entre sí. Para poder comprender los determinantes que todo individuo que vive en la cultura está recibiendo de ese ámbito cultural es indispensable considerar no sólo las representaciones culturales o mentales; sino también los propios elementos materiales objetivos, los propios

elementos institucionales, artefactos, comportamientos, etc; que están componiendo, condicionando, la experiencia que cada individuo, cada grupo, vive en esa comunidad en la que se desarrolla.

Por otra parte, la cultura se expresa de muy diferentes maneras y todas ellas tienen una incidencia prioritaria y sustantiva en la definición del Curriculum. La cultura se expresa en primer lugar en las disciplinas del saber, en las disciplinas académicas, lo que hemos denominado siempre las ciencias humanas, sociales, naturales, etc; ahí se expresa la cultura, el conocimiento depurado a lo largo de la historia de la humanidad; pero no es de ninguna manera ni el único espacio donde se expresa la cultura de una comunidad, ni siquiera, diría yo, el espacio privilegiado para todos los individuos de esa comunidad.

La cultura se expresa también en las narraciones históricas, en los relatos que se transmiten vía oral y vía escrita, como la memoria histórica de la comunidad. Se expresa también en la ideología dominante, en las expresiones o producciones artísticas, en los ritos, costumbres y normas. Privilegiar uno de esos componentes en la vida académica, en el aula, sobre el resto de los demás es tomar una opción y tomar una opción que desde mi punto de vista, como veremos ahora, no es ni mucho menos la opción más educativa.

La opción más educativa es, a mi entender, hacer frente a la pluralidad de formas de expresión que va adquiriendo la cultura a lo largo de su desarrollo histórico. Tan importante es la perspectiva narrativa, como la perspectiva científica, como la perspectiva especulativa o filosófica; como tener en cuenta la ideología dominante que está penetrando a través de caminos y de vías cada vez más difíciles de detectar, como la sabiduría popular, como las expresiones artísticas o las producciones utópicas de la humanidad.

Otra característica que creo que no debemos olvidar, porque después tiene importancia e influencia en la determinación del curriculum, es que toda producción cultural, se expresa como se exprese y afecte a elementos materiales o a representaciones mentales, es siempre una *construcción contingente*. Cualquier producción cultural es una producción histórica y como toda producción histórica es relativa a un espacio y a un tiempo; está determinada por las características, por las circunstancias históricas, por los conflictos que se crean y que rigen los intercambios de los hombres en ese espacio y en ese lugar. Creo que es de extraordinaria importancia tener en cuenta el carácter relativo de la producción cultural porque cuando nosotros concretamos esa cultura en contenidos del Curriculum, se lo estamos ofreciendo a los chavalés, a los alumnos, frecuentemente como un conjunto de elementos que tienen una naturaleza definitiva, olvidándose del carácter claramente provisional, contingente y susceptible, por tanto, de cuestionamiento, de crítica, de modificación, de transformación, etc, etc, que tiene cualquier componente del desarrollo cultural de la humanidad.

Por tanto, desde esta perspectiva, creo que es inevitable tener en cuenta y profundizar en lo que significa el movimiento dialéctico y el equilibrio que hay que buscar en ese movimiento dialéctico entre el aspecto de reproducción y el aspecto de transformación. Si toda producción cultural es una producción contingente tiene que estar sometida al escrutinio público, al debate público, al contraste público; a la búsqueda de razones que subyacen a sus determinaciones o las sinrazones que subyacen a sus determinaciones. Por lo tanto, en todo el proceso de transformación cultural no estamos transmitiendo contenidos definitivos; estamos transmitiendo contenidos y aproximaciones históricas de una determinada realidad, lo que supone -evidentemente- tener la conciencia clara de la necesidad de ir provocando el pensamiento dialéctico entre lo que significa reproducción de las adquisiciones históricas de

la humanidad y lo que significa la necesaria modificación, transformación, crítica, reconstrucción y reforma utópica de aquellas adquisiciones históricas de la comunidad que consideramos inadaptadas para las circunstancias presentes o que consideramos que surgieron en un momento determinado; pero que ya no tiene vigencia histórica porque han cambiado el espacio, el lugar, las personas, los motivos, los valores.

Por otra parte, creo que hay otros dos componentes del concepto de cultura que son de gran importancia para plantear el valor del curriculum en la organización de la vida académica: el primero es el carácter ambiguo de toda cultura y el segundo es el carácter de foro de negociación. La cultura, como diría Bruner, es un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por quienes participan en ella. No tenemos pues nunca claro y definitivo lo que significa la cultura. La cultura es un clima general que nos envuelve y en el cual nos desarrollamos. La cultura es un texto ambiguo que necesita ser interpretado por aquellas personas que la viven, aceptando tanto como cambiando las determinaciones culturales porque no son nunca determinaciones claras y precisas; y además, están en proceso de cambio permanente, de modificación, por lo que necesitan ser interpretadas. La cultura se expresa, como hemos dicho anteriormente, en una pluralidad de fórmulas y de formas de comunicación entre las personas y no sólo en los algoritmos proposiciones científicas; la cultura se transmite en la comunicación humana y la comunicación humana, por su propia naturaleza, es necesariamente polisémica, y al ser polisémica no tiene una única forma de interpretación; sino múltiples formas de reconocimiento, inducción y estimulación de significados.

Del carácter ambiguo se deriva, evidente y necesariamente, el carácter de foro de negociación. La cultura es un clima ecológico donde todos vivimos; pero ese clima está en permanente modificación y construcción y por lo tanto la cultura compone un foro, un espacio de negociación de significado para cada generación, ya sea porque la cultura se considere suficientemente flexible y abierta para permitir la participación, ya sea porque la cultura esté constituida por constricciones permanentes, rígidas y dogmáticas y provoquen la reacción y resistencia. En cualquiera de los casos, la cultura siempre es un foro de debate y de negociación más o menos conflictivo, y por tanto, si no se quiere perder su carácter creador, la cultura necesariamente debe convertirse en un foro de debate y en un foro de negociación donde cada uno desde sus propias representaciones mentales participa asimilando, a la vez que modificando, construyendo y transformando aquellas representaciones producidas por otros hombres, en otros espacios y en otros tiempos.

4. EL APRENDIZAJE MEDIADO POR LA CULTURA

El desarrollo e incorporación de las nuevas generaciones a ese ámbito cultural implica siempre un aprendizaje mediado por la cultura, el individuo aprende evidentemente; pero no aprende de forma desnuda. Aquellas corrientes, de la Psicología fundamentalmente, que se han propuesto estimular un aprendizaje libre de cultura, un aprendizaje orientado a provocar exclusivamente el desarrollo de capacidades formales, independientemente de la cultura donde vive el niño; siempre han sido desde mi punto de vista deformaciones del proceso de aprendizaje y han conducido no sólo a la distorsión de este proceso, sino a su misma inhibición.

El aprendizaje no puede estar libre de cultura, se desarrolla precisamente en el eje, en el centro del debate cultural. Lo que el niño aprende son formas, contenidos y experiencias

que están cargadas de significación cultural. Cualquier proceso de intercambio del niño con el medio, ya sea un intercambio simbólico o un intercambio real a través de comportamientos cuando se pone en contacto con objetos, con personas, con artefactos, y en particular en el mundo industrial desarrollado; no supone solo un contacto con características formales de ese objeto: el color, la forma, el peso, el tamaño, etc, que provoque el desarrollo de sus capacidades formales, sino el contacto con el significado que hay debajo de esas formas, de esos colores, de esos pesos, de esas distribuciones del tiempo y del espacio. Por ejemplo cuando un niño descubre la estructura física de un piso de una familia normal, no se está poniendo en contacto solamente con cuatro paredes, con un pasillo con una cocina y cuatro dormitorios; sino con lo que ello significa respecto a la composición familiar, a la organización de una sociedad en células familiares, con lo que significa el que en un bloque, por ejemplo, de cuarenta pisos, existan cuarenta cocinas o cuarenta dormitorios o cuarenta bibliotecas. Eso significa una forma de concebir la vida, la comunidad, las relaciones sociales y afectivas muy distinta a la que podría encontrarse reflejada en la distribución del espacio en una tienda de campaña en una tribu indígena. En ese intercambio el niño no está aprendiendo sólo formas, colores, distribución de espacio y distribución del tiempo, se está poniendo en contacto con el significado profundo que subyace a la opción cultural y antropológica al haber definido el espacio, el tiempo, los objetos de una manera determinada, y para realizar funciones específicas. Por tanto, hay una concepción antropológica debajo de la configuración de los artefactos y de la distribución del espacio y el tiempo, de modo que cuando el individuo se pone en contacto con ellos, aunque no sea de forma consciente, está asimilando, esta incorporando la significación profunda que hay debajo de esa concepción antropológica y no sólo la clasificación de colores, la clasificación de formas, de espacios, de tiempos, de secuencias temporales, etc.

Pues bien, si esto es así ¿Qué le ocurre a la cultura académica? Con estos presupuestos sobre lo que para mí significa la cultura pública ¿cuál es la cultura académica que nosotros trabajamos o qué determinaciones tiene la cultura académica con la que nosotros trabajamos en el aula, con la que tiene que trabajar el profesor en el aula? Yo creo que estamos todos de acuerdo en que el esfuerzo que hace el maestro es precisamente un esfuerzo orientado a acercar y aproximar la cultura pública, al niño, para que vaya incorporándose activamente a su participación social y cultural. Normalmente, sin embargo, la cultura expresada académicamente, es la cultura de las disciplinas, es una cultura abstracta, no una cultura experiencial, no una cultura que el alumno vaya aprendiendo de la misma forma que aprende en su familia el lenguaje, las normas o las conductas.

Precisamente, por las determinaciones de la institución académica y por las determinaciones del propio curriculum, la cultura que se le aproxima al niño es siempre una cultura abstracta, una cultura descontextualizada, necesariamente descontextualizada, alejada de los elementos materiales de donde ha surgido y normalmente también empaquetada en módulos de aprendizaje. Independientemente de cual haya sido la teoría y el método didáctico vigente en el cual hemos sido educados y socializados en la escuela, siempre se nos ha presentado una cultura empaquetada en módulos de aprendizaje.

¿Cómo se aprende esa cultura?. Desde la perspectiva del alumno, hay tres formas de acercarse a la cultura: la primera y la que yo creo que todos estamos de acuerdo en rechazar y hemos rechazado hace mucho tiempo es el *aprendizaje de memoria*. El aprendizaje de memoria se produce por múltiples razones, o bien porque los contenidos de la cultura sean excesivamente difíciles o porque no tengan lógica en sí mismos o bien porque no tengan interés alguno para el niño y por lo tanto no le motiven su aprendizaje. En cualquiera de estos casos, como el niño se encuentra en un grupo social dentro de una institución donde se

preocupa por resolverse como éxito, se esforzará en cumplir las demandas que ese grupo social está ejerciendo sobre él, por responder memorísticamente si no puede responder significativamente, porque de alguna forma tiene que responder. Esa es una forma de aprendizaje que todos hemos rechazado cuando nos referimos al aprendizaje de memoria de contenidos que tienen significado y que podrían aprenderse de otra manera.

4.1. El aprendizaje significativo

La segunda forma de aprender es el *aprendizaje significativo*, que implica que los propios contenidos de la cultura que trabajamos en el aula tienen un significado lógico en sí mismo, están al alcance del nivel de desarrollo del alumno y provocan de alguna manera su interés: En este caso el alumno aprende significativamente los contenidos; quiero decir que los relaciona lógicamente entre sí creando cuerpos organizados de conocimientos.

Ahora bien, desde mi perspectiva, y creo que hasta aquí es donde ha llegado la psicología, debemos proponer un paso más; el aprendizaje significativo no es necesariamente suficiente, es un aprendizaje necesario, pero nos siempre un aprendizaje suficiente.

El aprendizaje significativo puede estar provocando la creación de dos estructuras semánticas paralelas en el individuo, en el alumno. Dos estructuras semánticas, ambas significativas, es decir, constituidas por cuerpos organizados de conocimientos: aquella estructura semántica que yo denomino *estructura semántica experiencial*, que utiliza el niño para poder interpretar la vida cotidiana y para tomar decisiones con respecto a los problemas que se plantean en su vida cotidiana y aquella *estructura semántica académica* que utiliza el alumno para poder resolver con éxito los problemas que se le plantean en el aula, los problemas que se le plantean en la vida académica y que sabe resolver con sentido, con lógica y con razón. Ahora bien, aunque debe ser considerado un aprendizaje significativo por cuanto el alumno utiliza el conocimiento académico que adquiere para resolver racionalmente y con lógica los problemas disciplinares propuestos, pueden ser contenidos que para nada van a cuestionar la organización previa de su estructura semántica experiencial. Así pues, el alumno después del aprendizaje académico significativo puede seguir utilizando su pensamiento práctico, sus preconcepciones científicas, aquellas que han asimilado en su vida cotidiana, paralela y previa a la escuela, para seguir resolviendo los problemas que se le plantean en su vida cotidiana.

El aprendizaje significativo a través del cual nosotros intentamos acercar la cultura académica y la cultura pública puede ser que no esté provocando necesariamente la modificación de las preconcepciones con las cuales el alumno se acerca a la escuela, de modo que se creen estos dos cuerpos paralelos de conocimiento: un cuerpo organizado que utiliza para interpretar su vida cotidiana, los problemas que se plantean en su familia, en su grupo de amigos, o en sus intercambios con la naturaleza; y otro cuerpo organizado de conocimientos, aprendido en el aula y que utiliza para resolver con cierta lógica y eficacia los problemas académicos de la escuela. De este modo, puede ocurrir que el alumno utilice unas preconcepciones científicas para sus intercambios espontáneos con la naturaleza y otros conceptos científicos discrepantes e incluso contradictorios con los primeros para explicar los problemas que con respecto a la física, la química, la biología o las ciencias sociales se le están planteando en la escuela.

Por tanto yo creo que desde la perspectiva antropológica y desde la perspectiva pedagógica no es suficiente un aprendizaje significativo. Hay una tercera fórmula, una tercera manera de acercar la cultura en el aula que yo considero la manera más eficaz y más educativa: *el aprendizaje relevante*.

4.2. El aprendizaje relevante

El aprendizaje relevante es, por supuesto, un aprendizaje significativo, no hay aprendizaje relevante si ese aprendizaje no tiene una lógica si no hay una relación significativa y no arbitraria entre los componentes cognitivos existentes en la memoria del aprendiz y los elementos de la cultura que se pretende acercar; pero para que sea relevante tiene que incidir necesariamente en aquellos conceptos, en aquellas preconcepciones que utiliza el niño en su vida cotidiana y paralela a la escuela. Este proceso implica un importante reto didáctico, una transformación profunda de lo que significa el acontecer didáctico dentro del aula y del propio Curriculum. ¿Por qué?. Porque si el objetivo principal no es que el individuo adquiera la cultura; sino que el niño, el individuo y el alumno reconstruya la cultura que él ya ha creado, que el alumno reconstruya su cultura, sus conceptos, sus contenidos, etc, necesariamente tenemos que partir de su cultura, necesariamente tenemos que valorar su cultura; aunque sea una cultura que en el mundo contemporáneo manifieste sus deficiencias y se manifieste claramente secundaria o subordinada a la cultura tecnológica que domina la vida contemporánea.

Si el objetivo de la intervención educativa es provocar el aprendizaje relevante, es decir, la reconstrucción de los conceptos con los que el alumno interpreta la vida cotidiana, los problemas físicos, sociales, psicológicos, culturales, artísticos, etc, con los que él se enfrenta a los problemas de su vida cotidiana, tenemos que partir necesariamente de la cultura cotidiana del alumno y valorar esa cultura cotidiana, esa cultura vulgar del alumno. Por tanto, es un punto de partida, desde mi perspectiva, absolutamente distinto al punto de partida que normalmente se está desarrollando en los presupuestos curriculares.

Partir de la cultura del alumno no significa sólo exclusivamente partir del nivel de desarrollo del alumno, significa partir de las preocupaciones, significa partir de los cuerpos de conocimiento y de los sistemas de códigos que utiliza el alumno para interpretar la realidad, e intervenir sobre ella.

Imaginaros lo que esto supone cuando como profesionales estamos trabajando en el aula no con un grupo homogéneo de alumnos; sino con grupos heterogéneos de alumnos, provenientes de culturas muy diferentes. Cuando nosotros imponemos en el aula la cultura académica, estamos impidiendo la expresión de otros tipos de cultura y cuando utilizamos en el aula un código como el único código valorado socialmente para expresar el conocimiento y cultura, estamos minusvalorando otros códigos que son perfectamente válidos dentro del grupo cultural donde se han desarrollado, aunque tal vez no sirvan para hacer frente a los problemas y a las demandas culturales del mundo contemporáneo, donde se impone una cultura como dominante.

El reto didáctico es partir de esa situación; pero no para quedarse en ella, no para consolidar esa situación de indigencia. El profesor debe partir de las preconcepciones del alumno para no crear precisamente esos dos cuerpos paralelos de conocimiento que no se complementan y que tienen una vida independiente y que por tanto, no provocan la reconstrucción del conocimiento y de la cultura.

¿Cómo provocar el aprendizaje relevante? ¿Cómo provocar la reconstrucción de la acción, la reconstrucción del comportamiento en el alumno? Yo creo que desde el análisis exclusivamente académico de lo que ocurre en la vida del aula normalmente nos hemos detenido siempre, casi exclusivamente, en la perspectiva cognitiva. Nos ha interesado o nos hemos centrado en el análisis de las formas de aprender o representar la realidad y sin embargo el maestro se tiene que enfrentar no sólo a los componentes cognitivos de la vida del alumno, sino también a los componentes afectivos y a los componentes comportamentales, a la conducta. En la vida no se muestran disociados del conocimiento de la acción. El alumno actúa y cuando actúa conoce y el alumno conoce y cuando conoce actúa y estos dos componentes de todo movimiento de aprendizaje, de todo movimiento de desarrollo, están provocando determinaciones claves para la organización de la vida en el aula.

¿Qué ha ocurrido normalmente cuando salen los alumnos de la Escuela de Magisterio y llegan al colegio? Puede ser que estén medianamente equipados, en el mejor de los casos, con cuerpos de conocimientos que les dicen cómo debía ser la práctica pedagógica. Cuando se enfrentan realmente a la práctica pedagógica con treinta alumnos los problemas fundamentales son problemas de comportamiento, son problemas de disciplina, de organización del aula, de organización del trabajo: son problemas de acción, y no meramente de representación mental. Por otra parte, si intentáramos abordar los problemas de comportamiento y de acción desde la perspectiva de la acción sólo y exclusivamente, nos daríamos cuenta que evidentemente se requiere abordar esos problemas también desde la perspectiva de la representación. Son dos elementos desde mi punto de vista absolutamente indisolubles en la acción educativa: el pensamiento y la acción.

Pues bien, creo que lo que ha planteado la antropología, la sociología constructivista y algunos psicólogos como Wigostky o Bruner para provocar o para acercarse a lo que se denomina aprendizaje relevante, es volver la vista a cómo el niño aprende en su vida cotidiana, analizar cómo el niño aprende en su vida cotidiana y plantear en la escuela fórmulas de aprendizaje similares. En los intercambios con su familia, en los intercambios con su medio o en los intercambios profesionales, o cuando el niño aprende también tareas preprofesionales, por ejemplo a manejar instrumentos y a desarrollar funciones, el niño aprende e incorpora contenidos, esquemas, representaciones y rutinas o procedimientos que podemos considerarlos como aprendizajes relevantes por cuanto que son los contenidos, esquemas y procedimientos que utiliza para interpretar, tomar decisiones y actuar en su vida diaria. En cualquiera de estos casos es dirigir la mirada a los modos y formas en que toda generación, sea cual sea el foro de intercambio, aprende la cultura de su comunidad. El hombre aprende precisamente la cultura en que vive interviniendo activamente en ese foro de intercambio de significados y comportamientos.

Lo mismo se plantea para el aula ¿Cómo podemos convertir el aula en un foro de intercambio de significados donde el niño, el alumno, pueda intervenir y participar activamente, cuestionado los significados que allí se están transmitiendo para transformarlos y crear su propio sistema organizado de conocimientos, sentimientos y conductas. ¿Cómo se puede crear en el espacio de vida del aula un foro de debate y un foro de negociación de significados, cuando el Curriculum viene predeterminado desde fuera, cuando la organización social del espacio y del tiempo se encuentra predeterminada desde fuera, preestablecida en una medida tan importante. ¿Cómo poder construir un foro de debate donde los alumnos se sientan partícipes reales, honestamente partícipes de la vida del aula?

Yo creo que no se puede aprender de manera significativa y relevante la cultura a menos de que haya una conciencia por parte de los alumnos de que ellos toman decisiones reales, de que los elementos y los factores que condicionan la vida del aula, están de alguna manera también sometidos a su participación. Crear espacios de significados compartidos requiere la participación activa de los individuos dentro de ese espacio y una participación activa de los individuos dentro de ese espacio requiere la modificación sustancial del sistema educativo y de la escuela, en concreto de la forma de organizar el aula, de la manera de determinar el currículum, de la forma de concebir los ciclos, la enseñanza, la práctica y evidentemente la forma de concebir la fundación docente y la práctica profesional.

Creo que si estamos de acuerdo en lo anterior es necesario pasar a considerar las implicaciones trascendentales, que tiene en la manera de concebir la práctica educativa y sobre todo de concebir la fundación docente. Si para poder establecer la conexión entre la cultura pública y la cultura vulgar que trae el niño a sus intercambios en el aula tenemos que crear un foro de debate, un foro de discusión donde el valor principal sea la participación activa y honesta en la convivencia, el eje de las determinaciones no puede estar fuera del aula, fuera del centro; sino que el eje de las determinaciones que condicionan la vida del aula, que condicionan el currículum, las tareas académicas y la estructura social de participación en el aula, debe estar en el centro y en el aula, y no en las prescripciones de expertos externos.

5. EL PAPEL DEL PROFESOR

La concepción del currículum como cultura que se reproduce y se transforma en el aula tiene implicaciones definitivas en la concepción del profesor así como en la manera de concebir la intervención en el aula. Ha habido dos modos fundamentales de concebir la intervención en el aula: uno en el que yo creo que nos hemos socializado la mayoría de los que estamos aquí, denominado *racionalidad técnica* y otro que vamos a denominar *racionalidad heurística o la racionalidad de la práctica*.

Para la racionalidad técnica, es decir, para la ideología pedagógica en la que nos hemos educado la mayoría de los docentes, la forma de intervenir en el aula ha pretendido ser una formulación técnica del mismo modo a como se ha concebido la relación entre la ciencia y la técnica en el ámbito de las ciencias naturales, en la física, en la química, en la ingeniería, etc. Se ha pretendido a lo largo de este siglo promover la manera de concebir la intervención en el aula, como un proceso técnico. ¿Por qué?. Porque se quería salir del oscurantismo de la especulación, de la improvisación y de la tradición que había regido durante siglos la intervención educativa. Para provocar un desarrollo más eficaz y riguroso de lo que significaba la intervención en el aula nos hemos ido arrojando con la ideología denominada racionalidad técnica y hemos querido hacer de la intervención en el aula una intervención técnica y ¿qué significa una intervención técnica? Una intervención técnica significa una intervención mediada, el técnico ocupa una posición intermedia entre el conocimiento científico y la práctica real. El técnico no es aquel que analiza los problemas de la situación, ya sea en física, ya sea en química, ya sea en educación; no es aquel que tiene necesidad de comprender la situación, para eso está el científico. El científico analiza la situación, comprende la situación, explica la situación y deriva de estas leyes normas de intervención deducidas lógicamente de aquellas. El técnico aprende simplemente las normas de intervención y aplica tales normas pero no tiene porqué tener competencias en la producción del conocimiento científico.

El técnico tiene que trabajar con los medios y su responsabilidad principal es la organización de los medios para conseguir determinados fines. Los fines que vienen determinados desde fuera, así como las leyes que orientan sus normas, sus rutinas, sus recetas de intervención vienen también establecidos desde fuera. Esa es la concepción en la que nosotros nos hemos socializado. Como profesional el maestro es un técnico, el profesor es un técnico, habrá científicos que digan cómo hay que intervenir, habrá científicos que nos digan cómo tenemos que resolver los problemas del aula. Los maestros y los profesores simplemente tenemos que aprender recetas, técnicas, normas, rutinas para poder resolver el problema que se nos plantea en el aula de acuerdo a un Currículum establecido desde fuera, de acuerdo a unas finalidades establecidas desde fuera y de acuerdo a unas leyes y a un conocimiento también elaborado desde fuera. Como técnico, el maestro evidentemente no debe tener más formación que la que tiene otro técnico, que la que tiene un perito, por ejemplo, o un aparejador, o una enfermera. A ese nivel se sitúa la formación y el desarrollo de la profesión docente en la perspectiva técnica. El maestro no tiene porqué tener más formación que la de un diplomado porque como ocurre con una enfermera cuando hay problemas fundamentales que requieren diagnóstico y conocimiento científico está el médico para su análisis y resolución, y la enfermera no hace más que aplicar las recetas y orientaciones que le proporciona el médico. De modo similar el aparejador no hace más que aplicar las recetas que le ofrece el arquitecto y el maestro las que determinan los científicos, bien los científicos de las disciplinas: física, química, sociólogos, artistas etc, o bien los científicos profesionales: psicólogos, pedagogos, etc. El maestro es un mero técnico. En esta cultura nos hemos educado la mayoría de los docentes y es la misma cultura que todavía seguimos manteniendo y que lamentablemente ha inspirado en parte una ley que pretende regular la educación del siglo XXI, como puede comprobarse en la consideración real de la profesión docente, su proceso de formación y su estatus profesional puesto que se mantienen prácticamente idénticos a los actuales. No hemos salido de esa cultura de la racionalidad técnica en la consideración de la integración de la teoría y la práctica en educación, de la producción del conocimiento y el gobierno de la práctica.

Distante de esta concepción tecnológica de la intervención docente, empieza a desarrollarse con fuerza una propuesta alternativa que podríamos denominar la concepción heurística. En esta perspectiva se propone una forma de intervención clínica o heurística y no mecánica o técnica, en la que el profesor necesita el conocimiento y el método científico para intentar comprender las peculiaridades singulares de los problemas del aula y las razones y consecuencias de sus decisiones prácticas. Todos estos espacios de análisis y decisión son espacios de elaboración intelectual, son espacios de decisión comprensiva si el objetivo que nos hemos planteado es la reconstrucción del conocimiento en los alumnos y no crear una estructura de conocimiento paralela, aunque dicha estructura de conocimiento paralela sea significativa, y sirva para resolver con éxito las demandas académicas del aula.

El profesor tiene que partir de los conocimientos, de la cultura, de los hábitos de comportamiento que tienen los alumnos y por lo tanto tiene que analizar, independientemente de cuales sean las determinaciones el Currículum para esa época, para esa edad, cuales son las preconcepciones y los hábitos de conducta y las preocupaciones con las cuales el niño se presenta al aprendizaje, adquiridas en su vida paralela y previa a la escuela. Provocar la reconstrucción del conocimiento significa negar la lógica de la homogeneidad.

Concebir el aula como un grupo homogéneo en el cual transmitimos el conocimiento también de manera homogénea, para la supuesta mayoría, sin tener en cuenta que las diferencias individuales y grupales requieren ritmos y procesos diferenciados,

significa aceptar el concepto borroso de fracaso escolar y no es precisamente la mejor manera de resolver el problema que hemos planteado de la relación entre la cultura pública y la cultura privada. El problema de la cultura pública y la cultura privada requiere a partir de la asimilación cultural que cada individuo, cada grupo ha hecho en su vida paralela y en su vida previa a la escuela y eso requiere una intervención inteligente, requiere una intervención eminentemente intelectual.

El maestro, a mi entender, y lo digo lamentándome, va a ser o está destinado a ser casi el único intelectual del siglo XXI y voy a explicar por qué. Parece que será el único intelectual del siglo XXI porque es el único que por la naturaleza de su profesión se encuentra o se va a encontrar en contacto con el conocimiento y con la cultura no de forma fragmentaria. Es el único profesional que no puede honestamente llevar su profesión adelante cayendo en la fragmentación disciplinar. El maestro tienen que afrontar ese espacio de mediación entre la cultura pública y la cultura privada en todos los elementos plurales que significa la cultura y por tanto su enfoque y su aproximación tienen que ser necesariamente interdisciplinares.

Por otra parte, es el único profesional que tiene como una de sus competencias, de sus responsabilidades profesionales la reconstrucción de la cultura, el enfrentarse críticamente a los componentes culturales. Cualquier otro profesional en el ámbito de las CCSS o en el ámbito de las CCNN no tiene como responsabilidad enfrentarse a la cultura críticamente, hacer de mediador entre la cultura de las viejas generaciones y la cultura de las nuevas generaciones y por tanto comprender la naturaleza y evolución de las peculiaridades culturales. No se puede comprender la cultura de forma fragmentaria, es necesario acceder a la cultura de forma interdisciplinar, comprobando e identificando los diferentes componentes que están implicados en las distintas visiones y perspectivas culturales.

Decidme si como responsabilidad profesional los grupos políticos, las sectas religiosas, los grupos empresariales, los profesionales que se dedican a la propaganda, al mercado, etc.; van a tener alguna posibilidad de enfrentarse a la cultura de forma crítica por las exigencias de su propia actividad. Yo creo que sólo el profesor, sólo el docente que ocupa un lugar de mediación entre la cultura y el conocimiento público y la cultura y el conocimiento privado, tiene como responsabilidad clave enfrentarse críticamente en lo que antes denominamos la dialéctica entre la producción y la transformación. Por ello, el maestro, el docente es a mi entender el intelectual del siglo XXI. Analizando la orientación del desarrollo tecnológico de las sociedades contemporáneas, el ámbito de cultivar la cultura, de reelaborar y trabajar con la cultura se reduce, al ámbito de la escuela, el espacio de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje. Si a eso añadimos que el grupo de alumnos con el que nosotros nos vamos a encontrar es siempre un grupo de alumnos heterogéneos, y que la perspectiva del desarrollo de las sociedades industriales camina hacia la profundización de las diferencias sociales y en consecuencia de las diferencias individuales, parece más evidente aún la necesidad de concebir la intervención educativa como un proceso heurístico capaz de indentificar las singulares y diferentes posiciones de origen de los individuos y grupos de modo que pueda establecerse la relación más adecuada entre la cultura pública y la cultura privada.

Si es eso así, necesariamente el profesor, el maestro, no tiene mejor opción que la intervención clínica, una intervención heurística, sensible a las necesidades individuales, que se adapte a las necesidades individuales. Y no me estoy refiriendo de ninguna manera, aunque a alguno le pueda evocar, a lo que históricamente se ha denominado la enseñanza individualizada.

La enseñanza individualizada ha sido una forma de concebir la instrucción. Es un modelo de instrucción que separa a los individuos unos de otros en su proceso de aprendizaje. No es eso, lo que estoy proponiendo.

Cuando planteo la necesidad de enfrentar y afrontar las peculiaridades individuales ello no implica de ninguna manera provocar la disgregación del grupo social del aula. Significa, por el contrario, partir de los ritmos individuales, pero siempre en un espacio cooperativo. Como planteábamos antes, para poder adquirir la cultura de manera relevante es necesario participar activamente en un foro de cooperación, en un foro de debate, en un foro de diálogo; por tanto estoy planteando la necesidad de partir de los ritmos individuales, pero para provocar la cooperación en el aula, no para provocar la disgregación de la enseñanza individualizada. Es decir, provocar la reconstrucción del conocimiento privado con las aportaciones de la cultura pública experimentada y reelaborada en la escuela requiere construir una sociedad o una comunidad democrática de aprendizaje. Una comunidad democrática de aprendizaje donde cada uno, desde sus posibilidades, participe activamente siendo responsable de los significados que va construyendo y siendo responsable de las actuaciones que desarrolla en estos intercambios.

Construir una comunidad de aprendizaje en el aula no es ni más ni menos que empezar a construir también una sociedad democrática de convivencia adulta y construir una comunidad de convivencia democrática adulta no es de ningún manera, desde mi perspectiva, crear sólo una estructura formal de intercambio democrático. La estructura formal de intercambio democrático es un paso necesario; pero insuficiente. En el mundo contemporáneo y sobre todo en el mundo occidental estamos viviendo en sociedades formalmente democráticas, pero no estamos viviendo en sociedades realmente democráticas, los individuos no participan creando significados, modificando comportamientos, interviniendo en la toma de decisiones desde la misma situación, con las mismas oportunidades. Lo mismo ocurre en la escuela. Formar una comunidad de aprendizaje, una comunidad democrática de aprendizaje, significa partir de las diferencias; pero provocando la participación activa, el debate, la discusión, provocando espacios de significados compartidos. Compartir significados implica participar en la creación de esos significados. En las sociedades adultas crear cultura significa participar en la creación de la cultura y no simplemente aceptar la cultura impuesta o aceptar las normas impuestas de convivencia; sino participar activa y creadoramente en la cultura.

No podremos participar de manera adulta en la cultura, a menos que en la escuela hayamos creado esos foros de debate compartido, esos espacios de significados compartidos donde los alumnos vayan creando, reconstruyendo, reformulando y recreando la propia cultura.

La intervención del maestro, como facilitador de estos espacios de significados compartidos, implica a mi entender, y con ello querría concluir, los conceptos básicos de la investigación/acción. Es decir la forma heurística de intervenir en el aula, la forma clínica de intervenir en el aula significa para el profesor lo mismo que significa para el alumno: reconstruir su propio pensamiento pedagógico, reflexionar para modificar sus propias preconcepciones, en definitiva, provocar el desarrollo de su pensamiento práctico. Es decir, es un reto para el maestro y para el profesor lo mismo que es un reto para el alumno, es abrazar lo que yo he denominado en alguna oportunidad *la ética del conocimiento*; la ética del conocimiento que todo lo cuestiona, todo lo critica, todo lo reformula, para repensar y reconstruir en este caso, precisamente su propia práctica como docente.

Si el maestro, si el profesor pretende crear un foro de debate, de discusión para manejar los conceptos de la cultura pública y reconstruir los conceptos de la cultura privada, ese mismo procedimiento, esos mismos esquemas son válidos para aplicarlos a sí mismo. Deberá utilizar el conocimiento público como foro de debate, como foro de discusión para cuestionar sus propios pensamientos pedagógicos, sus propias formas de intervenir, sus propias formas y sus propias estrategias de regir el aula; es decir utilizar el conocimiento como una plataforma de crítica, de cuestionamiento y de escrutinio público de su propia práctica profesional.

Y no vale decir que, bueno, parece ser que el maestro, el profesor, es el único profesional que tiene la responsabilidad de repensar su práctica, de analizar su práctica, de perfeccionarse y reconstruirse a sí mismo. Es posible, pero lo exige la misma naturaleza de su trabajo profesional. Si el maestro es el intelectual del siglo XXI, ello requiere una específica responsabilidad porque está tratando con el conocimiento y lo que no puede hacer es tratar con el conocimiento para provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar, del conocimiento cargado de prejuicios en el alumno y no utilizar ese conocimiento para cuestionar y criticar su propia forma de intervenir en el aula, su propia forma de concebir las estrategias de intervención en la práctica pedagógica. Si está en contacto con el conocimiento, está en contacto con el conocimiento precisamente para utilizarlo sin restricciones y se ofrece en un debate libre y democrático, en un foro libre y democrático de intercambio y de contraste; no conocemos, no podemos predecir cuales son sus consecuencias, nos encontramos ante un proceso indefinido que implica riesgos para el propio maestro. No es lo mismo provocar el conocimiento del alumno y permitirse el lujo de quedarse en la reserva, a ofrecerse él mismo, su conocimiento, su práctica, su acción, al debate, al escrutinio público donde se generan y modifican los significados. Existe un espacio de indeterminación y un espacio de incertidumbre que es absolutamente inevitable en la vida de todo intelectual y por lo tanto en la práctica de todo profesional docente.

¿Por qué la I/A me parece una fórmula y un procedimiento interesante para provocar la calidad de la enseñanza y el perfeccionamiento del profesorado? Porque cumple dos principios que son claves en el desarrollo de la calidad de la enseñanza y el perfeccionamiento del profesor, uno: que utiliza el conocimiento no como simple retórica o como simple adorno intelectual; sino que utiliza el conocimiento para mejorar la práctica, para analizar la práctica porque el conocimiento desde la perspectiva de la I/A surge de la práctica y se utiliza para la transformación de la práctica. No tiene sentido el conocimiento aisladamente considerado, sin el compromiso de la acción. El conocimiento se compromete con la acción para transformar la realidad y por tanto está impregnado, implicado, teñido de valores, de opciones de valor, porque surge de la práctica, es una depuración de la práctica, de la práctica rutinaria, de la práctica empírica; es una depuración de la práctica, es una reflexión sobre la práctica, pero para mejorar y para transformar la práctica, para comprometerse con la práctica, para optar sobre la práctica.

La profesión del maestro no puede ser nunca una profesión que requiera una práctica neutral. La profesión de maestro, la profesión de docente al estar implicada en la mediación cultural está cargada de opciones de valor: ¿Por qué seleccionamos estos aspectos culturales y no otros? ¿Por qué seleccionamos estos aspectos del curriculum y no otros? ¿Es que esta relación no está cargada de opciones de valor? Significa una opción; significa establecer dentro de la jerarquía de valores una primacía y por tanto la práctica del maestro está preñada necesariamente de opciones de valor. Lo que hemos denominado en los últimos años la estrategia de I/A, el modelo de I/A, cumple este principio, parte de este principio: el conocimiento surge de la práctica, nace de la acción, no del laboratorio, nace del ámbito

natural, del análisis y la reflexión sobre el ámbito natural y revierte en la modificación y transformación de la realidad. En segundo lugar, porque cumple otro principio para mí fundamental: la tarea o la empresa de producción de conocimiento no es nunca una empresa individual. Producir conocimiento que se desgaja de la práctica y que revierte para transformar la práctica no es nunca una tarea individual, es siempre una tarea colectiva, es siempre una tarea que requiere cooperación. El individuo aislado necesariamente es una única y singular perspectiva y por tanto la producción del conocimiento desde la perspectiva del individuo es necesariamente una producción deformada del conocimiento porque es una producción del conocimiento sesgada por las propias deformaciones individuales, por las deficiencias de la propia experiencia, por las contingencias sociales, experienciales, históricas de la propia vida de cada uno de nosotros.

El conocimiento al ser una producción histórica requiere el contraste. La producción de conocimiento requiere el contraste, no exige un mundo objetivo como el que se ha planteado siempre desde la perspectiva positivista ¿Podemos llegar a un conocimiento objetivo? No, en CCHH no podemos llegar a un conocimiento objetivo: pero sí podemos llegar a la depuración del conocimiento a través del contraste de las representaciones mentales de cada individuo, de cada grupo de individuos, etc. El contraste público provoca, precisamente, la depuración del conocimiento.

Por tanto, la producción del conocimiento ya en sí mismo, y desde este primer momento que pretende extraer y generar conocimiento del análisis de la práctica, es una empresa que exige la cooperación, para contrastar el conocimiento, para depurar las deformaciones ideológicas que inevitablemente todo conocimiento particular tiene. Pero el segundo movimiento, el compromiso con la práctica, el compromiso con la acción, la transformación de la acción, es evidentemente una empresa colectiva, no puede ser concebida si no es a través de una empresa colectiva. Comprometerse con la acción significa el contraste de pareceres y la toma de decisiones colectiva para poder transformar la práctica.

Transformar la práctica individual es un heroísmo quijotesco y ya sabemos que evidentemente es necesario; pero no suficiente. Transformar la acción significa provocar la modificación de la representación colectiva y requiere por tanto sin ningún lugar a dudas el intercambio y la cooperación.

Pues bien, estos dos principios son los principios básicos en los que se basa la I/A, investigar significa producir conocimiento a partir del contraste de opiniones; pero siempre respetando la significación subjetiva que tiene el conocimiento. En segundo lugar, producir conocimiento es producir conocimiento, no para el adorno intelectual de las futuras generaciones o de las empresas editoriales, etc., sino para transformar la acción; requiere inevitablemente un proceso de compromiso con la práctica y ese compromiso tiene que ser un compromiso de cooperación.

Yo creo que estos principios aunque se encuentran en parte aludidos en la literatura del preámbulo de la LOGSE no se encuentran reflejados en la articulación de la misma porque provocar la producción y la transformación del conocimiento y la cooperación requiere un tipo de escuela totalmente distinta y exige un tipo de profesor también diferente. Ese tipo de profesor y ese tipo de escuela yo creo que no se encuentran en la articulación de la LOGSE, por eso, desde mi punto de vista, es absolutamente indispensable, y creo que nunca es tarde, que cada uno desde nuestras propias posibilidades y desde nuestros propios espacios de intervención, en lo que ahora significa la concreción de esa ley orgánica que pretende regir la educación por lo menos en las próximas dos décadas, se reorienta respetando

los principios que significan la transformación y la mediación cultural creativa de los individuos en el aula.

Provocar la reconstrucción del conocimiento del alumno y del profesor requiere una escuela nueva y realmente democrática, una metodología activa y participativa, un curriculum abierto y sensible a las diferencias culturales, y un profesor innovador, que investiga reflexionando y experimentando sobre su propia práctica.