

Comprender y transformar la enseñanza

Por

J. Gimeno Sacristán, A. I. Pérez Gómez.



**Ediciones
Morata.**

**Primera edición:
1992.**

**Segunda edición:
1993.**

**Tercera edición:
1994.**

**Cuarta edición:
1995.**

**Quinta edición:
1996.**

**Este material es de
uso
exclusivamente
didáctico.**

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO PRIMERO: Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia	
Por Ángel. PÉREZ GÓMEZ.....	17
1.1. <i>Educación y socialización</i>	17
1.2. <i>Carácter plural y complejo del proceso de socialización en la escuela</i>	19
1.3. <i>Los mecanismos de socialización en la escuela</i>	21
1.4. <i>Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela</i>	24
1.5. <i>Socialización y humanización: la función educativa de la escuela</i>	27
1.5.1. <i>Desarrollo radical de la función compensatoria</i>	28
1.5.2. <i>La reconstrucción del conocimiento y la experiencia</i>	30
CAPÍTULO II: Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje.	
Por Ángel. PÉREZ GÓMEZ.....	34
2.1. <i>Introducción</i>	34
2.2. <i>Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje</i>	35
2.2.1. <i>Derivaciones didácticas de las teorías del condicionamiento</i>	37
2.2.2. <i>Teorías mediacionales</i>	41
A) <i>Derivaciones de la corriente de la Gestalt o teoría del campo</i>	41
B) <i>Las aportaciones de la psicología genético-cognitiva</i>	43
C) <i>El aprendizaje significativo de Ausubel</i>	46
D) <i>El punto de vista de la psicología dialéctica</i>	49
E) <i>El aprendizaje como procesamiento de información</i>	53
2.3. <i>Las teorías del aprendizaje en la comprensión y prácticas educativas</i>	57
CAPÍTULO III: El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula	
Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ.....	63
3.3. <i>Aprender la cultura</i>	66
3.4. <i>Cultura académica y cultura experiencial</i>	68
3.5. <i>Realidad, ciencia y cultura</i>	69
3.6. <i>El aprendizaje relevante en la escuela. La reconstrucción del pensamiento y la acción del alumno/a</i>	72
3.6.1. <i>La cultura experiencial del alumno/a como punto de partida del trabajo escolar</i>	74
3.6.2. <i>Los espacios de conocimiento compartido en el aula</i>	75
CAPÍTULO IV: Enseñanza para la comprensión	
Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ.....	78
4.1. <i>Diferentes enfoques para entender la enseñanza</i>	78
4.1.1. <i>La enseñanza como transmisión cultural</i>	79
4.1.2. <i>La enseñanza como entrenamiento de habilidades</i>	79
4.1.3. <i>La enseñanza como fomento del desarrollo natural</i>	80
4.1.4. <i>La enseñanza como producción de cambios conceptuales</i>	81
4.2. <i>Conocer la vida del aula</i>	81
4.2.1. <i>El modelo proceso-producto</i>	82
4.2.2. <i>El modelo mediacional</i>	85
A) <i>Modelo mediacional centrado en el profesor/a</i>	86

B) Modelo mediacional centrado en el alumno/a.....	87
4.2.3. <i>El modelo ecológico de análisis del aula</i>	89
A) Modelo de Tikunoff.....	90
B) Modelo de Doyle.....	92
4.3. <i>Comprender e intervenir en la escuela</i>	95
4.3.1. <i>La práctica de la enseñanza como actividad técnica</i>	96
4.3.2. <i>La dimensión heurística en la práctica escolar</i>	99
4.3.3. <i>La dimensión ética de la práctica escolar. El debate sobre la calidad de la enseñanza</i>	103
4.3.4. <i>La cultura democrática en la escuela</i>	107

CAPÍTULO V: Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa

Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ.....	115
5.1. <i>La complejidad y singularidad de los fenómenos educativos</i>	115
5.2. <i>La intencionalidad educativa de la investigación</i>	117
5.3. <i>Supuestos básicos de la investigación educativa desde la perspectiva interpretativa</i>	118
5.3.1. <i>El concepto de realidad</i>	119
5.3.2. <i>Las relaciones sujeto-objeto, investigador-realidad</i>	120
5.3.3. <i>Objetivos de la investigación</i>	121
5.3.4. <i>Estrategias de investigación</i>	123
5.3.5. <i>Técnicas e instrumentos de investigación</i>	124
5.3.6. <i>El contexto de investigación</i>	128
5.3.7. <i>Credibilidad y transferencia de los datos</i>	130
5.3.8. <i>Los informes de investigación</i>	133
5.3.9. <i>La utilización del conocimiento</i>	134

CAPÍTULO VI: El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?

Por José GIMENO SACRISTÁN.....	137
6.1. <i>¿Dos tradiciones y un solo campo teórico y práctico?</i> <i>¿Una forma de integrar ideas y práctica?</i>	137
6.2. <i>El currículum como estudio del contenido de la enseñanza</i>	141
6.3. <i>¿Un solo concepto o acepciones diversas de currículum?</i>	144
6.3.1. <i>Cuatro vertientes para entender una realidad</i>	145
A) La amplitud variable del significado.....	145
B) El currículum dentro de prácticas diversas.....	147
C) Lo oculto y lo manifiesto. Una visión desde los que aprenden.....	151
D) ¿A qué llamamos currículum? ¿A un proceso o a alguna representación del mismo? Desde la retórica de las declaraciones, los propósitos y las ideas hasta la práctica.....	156
6.4. <i>Obstáculos para un marco de comprensión procesual</i>	164
6.5. <i>Algunas conclusiones para caracterizar el pensamiento educativo sobre el currículum</i>	166
6.6. <i>¿Existe una definición de qué es el currículum?</i>	169

CAPÍTULO VII: ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?

Por José GIMENO SACRISTÁN.....	171
7.1. <i>Cómo se origina el contenido de la enseñanza</i>	171
7.1.1. <i>Contenidos borrosos en los currícula ampliados</i>	172
7.1.2. <i>¿Cuándo un contenido es "valioso" y "apropiado"? Construcción social de los currícula</i>	177
7.1.3. <i>Las determinaciones más cercanas de los contenidos del currículum</i>	181
A) Ideas sociales que pasan al pensamiento educativo, aunque menos a la práctica.....	181
B) Conocimientos, base de profesiones.....	184
C) La determinación recíproca de los niveles escolares.....	187
D) ¿Existen fórmulas técnicas para determinar los contenidos?.....	191

7.2. <i>La cultura de la enseñanza obligatoria</i>	195
7.2.1. <i>Significado social de la enseñanza obligatoria</i>	196
7.2.2. <i>Las virtualidades y condiciones básicas del currículum común</i>	197
7.2.3. <i>Dilucidar el contenido de la cultura del currículum común o la educación general</i>	208
7.2.4. <i>La integración entre conocimientos</i>	210
7.2.5. <i>La diversidad y el currículum común. Respuestas políticas, organizativas y didácticas</i>	214
7.2.6. <i>Algunas condiciones del currículum y de su desarrollo en la enseñanza obligatoria</i>	220

CAPÍTULO VIII: Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores

Por José GIMENO SACRISTÁN.....	224
8.1. <i>Aproximación al concepto. La enseñanza como diseño y el diseño del currículum</i>	224
8.2. <i>Caracterización del diseño en la enseñanza y en el currículum</i>	229
8.2.1. <i>Diseñar el currículum depende de la amplitud de éste</i>	230
8.2.2. <i>¿Ante qué tipo de práctica nos hallamos?</i>	234
8.2.3. <i>Distintos cometidos en el diseño del currículum: ámbitos en los que se toman decisiones</i>	242
8.3. <i>Agentes decisorios y diseñadores</i>	250
8.4. <i>Algunos modelos para actuar: formas de pensar y de hacer en la práctica</i>	254

CAPÍTULO IX: Ámbitos de diseño

Por José GIMENO SACRISTÁN.....	265
9.1. <i>La ordenación general del currículum.</i> <i>El ámbito de determinación político y macroorganizativo</i>	265
9.1.1. <i>La decisión de grandes áreas de contenidos culturales</i>	268
9.2. <i>El proyecto educativo del centro</i>	279
9.2.1. <i>Las condiciones del proyecto curricular del centro</i>	288
9.2.2. <i>Aspectos básicos en los que puede intervenir el diseño curricular en el ámbito de los centros educativos</i>	292
9.3. <i>Los profesores como diseñadores</i>	308
9.3.1. <i>Configuración de un modelo práctico para los profesores</i>	312
9.3.2. <i>La utilidad del diseño para los profesores</i>	317
9.3.3. <i>Dimensiones de un modelo práctico</i>	318

CAPÍTULO X: La evaluación en la enseñanza

Por José GIMENO SACRISTÁN.....	334
10.1. <i>La práctica de la evaluación</i>	334
10.2. <i>Qué se entiende por evaluar</i>	337
10.3. <i>Una breve síntesis histórica</i>	338
10.4. <i>Anatomía de una práctica compleja</i>	343
10.5. <i>¿Quién tiene que evaluar? Evaluaciones internas y externas</i>	359
10.6. <i>Las funciones de la evaluación en la práctica</i>	364
10.6.1. <i>Las funciones de la evaluación para las diferentes audiencias receptoras de los resultados</i>	380
10.7. <i>El sentido de la evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	383
10.7.1. <i>Una evaluación holística o globalizadora</i>	387
10.7.2. <i>Evaluación informal y evaluación continua</i>	391
10.7.3. <i>Tácticas de evaluación integrada en el proceso de enseñanza</i>	394

CAPÍTULO XI: La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas

Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ.....	398
<i>Introducción</i>	398
11.1. <i>Perspectiva académica</i>	400

11.1.1. <i>Enfoque enciclopédico</i>	400
11.1.2. <i>Enfoque comprensivo</i>	400
11.2. <i>Perspectiva técnica</i>	402
11.2.1. <i>Modelo de entrenamiento</i>	404
11.2.2. <i>El modelo de adopción de decisiones</i>	405
11.2.3. <i>Los límites de la perspectiva técnica</i>	406
11.3. <i>Perspectiva práctica</i>	410
11.3.1. <i>El enfoque tradicional</i>	410
11.3.2. <i>El enfoque reflexivo sobre la práctica</i>	412
11.4. <i>Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social</i>	422
11.4.1. <i>El enfoque de crítica y reconstrucción social</i>	423
11.4.2. <i>Enfoque de investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión</i>	424
BIBLIOGRAFÍA	430
Índice de autores	442

CAPÍTULO III

EL APRENDIZAJE ESCOLAR: DE LA DIDÁCTICA OPERATORIA A LA RECONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA EN EL AULA

Por Ángel I. Pérez Gómez

- 3.1. La didáctica operatoria.
- 3.2. La incorporación del concepto de cultura.
- 3.3. Aprender la cultura.
- 3.4. Cultura académica y cultura experiencial.
- 3.5. Realidad, ciencia y cultura.
- 3.6. El aprendizaje relevante en la escuela. La reconstrucción del pensamiento y la acción del alumno/a.
 - 3.6.1. La cultura experiencial del alumno/a como punto de partida del trabajo escolar.
 - 3.6.2. Los espacios de conocimiento compartido en el aula.

3.1. La didáctica operatoria

Una vez que hemos analizado con cierto detenimiento las aportaciones que las diferentes teorías del aprendizaje pueden hacer a la comprensión y orientación de los procesos educativos, vamos a detenernos en lo que significa el problema más interesante, desde la óptica pedagógica, de la evolución actual de las teorías del aprendizaje y sus inevitables implicaciones en la práctica educativa.

Este problema se define desde nuestra perspectiva como el proceso de transición de la didáctica operatoria a la didáctica que se propone la reconstrucción de la cultura. Supone pues, una traslación desde los planteamientos, apoyados en PIAGET, de una didáctica operatoria, progresista y rousseauiana, a los planteamientos que, apoyándose en las aportaciones psicológicas de VIGOSTKI, BRUNER, WERTSCH, COLE y SCRIBNER y en las propuestas sociológicas sobre la cultura como construcción social, proponen como objetivo fundamental de la educación la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinención de la cultura. En este proceso de transición permanente no conviene olvidar, como ya hemos recordado en el capítulo anterior, el avance inestimable que suponen las aplicaciones de los presupuestos piagetianos a la comprensión y orientación de una práctica educativa anquilosada en la cultura pedagógica tradicional, de transmisión lineal de conocimiento y concepción del aprendiz como un receptor pasivo que acumula enciclopédicamente las informaciones, con independencia del grado de comprensión e interés de y sobre las mismas.

Por otra parte, conviene recordar que aunque son múltiples los pronunciamientos y propuestas de política educativa que reclaman seguir los planteamientos piagetianos (PLOWDEN, 1976; Programas Renovados de E GB; Ley General de Educación 1970) en la realidad sólo experiencias aisladas e innovadoras han orientado su práctica pedagógica en supuestos más o menos cercanos a la didáctica operatoria. En gran medida, la realidad de nuestras escuelas sigue dominada por la cultura pedagógica tradicional.

En síntesis, y como hemos visto en el Capítulo II, las derivaciones pedagógicas más importantes que se alimentan en los planteamientos piagetianos son las siguientes:

La educación debe centrarse en el niño/a. Es decir, debe adaptarse al actual estado de su desarrollo.

-El principio operativo más importante en la práctica educativa es primar la actividad. El niño/a debe descubrir el mundo a través de su actuación directa sobre él. La educación debe preparar

su escenario de actuación. "Cada vez que le enseñamos algo al niño, impedimos que lo descubra por sí mismo" (PIAGET, 1964).

-La educación debe orientarse a los procesos autónomos y espontáneos de desarrollo y aprendizaje.

-Aunque se reconoce una relación dialéctica entre desarrollo y aprendizaje, se afirma que es inútil e incluso contraproducente querer forzar el desarrollo mediante la instrucción. Los estadios de desarrollo tienen un ritmo madurativo propio y es un valor pedagógico el respeto a la evolución espontánea.

-La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades formales, operativas y no en la transmisión de contenidos. Son aquellas las que potencian la capacidad del individuo para un aprendizaje permanente (aprender a aprender, aprender a pensar).

-El egocentrismo natural del niño/a en su desarrollo espontáneo se corrige progresivamente mediante el contraste con la realidad cada vez más amplia y extraña que se resiste a ser encasillada en las expectativas restringidas de los esquemas egocéntricos infantiles. Este principio implica fomentar tanto el conflicto cognitivo y el contraste de pareceres como la elaboración compartida, el trabajo en grupo y cooperación entre iguales.

Las elaboraciones didácticas de FURTH, AEBLI, KAMII o MÁRQUEZ son construcciones más o menos diversificadas que se levantan sobre la aceptación de estos principios básicos de la Escuela de Ginebra.

3.2. La incorporación del concepto de cultura

Ya en la misma época en que se desarrolla la teoría piagetiana, VIGOTSKY (1978), desde una posición también dialéctica y cognitiva, plantea críticas y propone alternativas.

Su idea fundamental es que el desarrollo del niño/a está siempre mediatizado por importantes determinaciones culturales. Es ingenuo pensar en la idea de un desarrollo espontáneo del niño/a, abandonado a sus inocentes e incontaminados intercambios con el mundo físico. Para VIGOTSKY, como después para BRUNER, así como para toda la sociología constructivista, el desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano está mediado por la cultura y sólo la impregnación social y cultural del psiquismo ha provocado la diferenciación humana a lo largo de la historia. La humanidad es lo que es porque crea, asimila y reconstruye la cultura formada por elementos materiales y simbólicos. Del mismo modo, el desarrollo del niño/a se encuentra inevitablemente vinculado a su incorporación más o menos creativa a la cultura de su comunidad.

Por otra parte, los intercambios espontáneos o facilitados del niño/a con su entorno físico no son en ningún caso, como parece desprenderse del planteamiento piagetiano, intercambios puramente físicos, independientes de mediación cultural. Por el contrario, las formas, colores, estructura, configuración espacial y temporal de los objetos y sistemas físicos que componen el contexto de la experiencia espontánea o individual del niño/a responden a una intencionalidad social y cultural más o menos explícita. El diseño y la forma de los objetos así como su presentación en el espacio y en el tiempo tienen un sentido implícito. Son instrumentos para cumplir alguna función. Desde la silla, la rueda o la mesa hasta el anuncio televisivo más complejo todos los artefactos creados por el hombre comparten un sentido cultural dentro de la comunidad de convivencia.

Cuando el niño/a se pone en contacto y experimenta con ellos, no sólo interactúa con las características físicas de los mismos, más o menos aisladamente consideradas, sino también con el objeto en su conjunto y con su funcionalidad social. El significado cultural de esta función social se le va imponiendo al niño/a de forma tan "natural" como cualquiera de sus características físicas. De este modo, su desarrollo, aunque pudiera abandonarse de modo exclusivo a los intercambios con el entorno físico, ya se encontraría profunda y sutilmente condicionado por el significado de la cultura presente en el sentido, estructura y funcionalidad de los objetos y sistemas físicos que configuran el escenario de sus intercambios. Así pues, si inevitablemente el desarrollo del niño/a está social y culturalmente mediatizado, más vale que se explicita y controle conscientemente dicha influencia de modo que en el proceso educativo formal e informal se puedan detectar sus efectos y establecer su valor en el proceso de construcción autónoma del nuevo individuo.

Una vez aceptada esta premisa, la teoría vigotskyana plantea la importancia también clave de la instrucción como método más directo y eficaz para introducir al niño/a en el mundo cultural del adulto, cuyos instrumentos simbólicos serán esenciales para su desarrollo autónomo. Sin prescindir de la investigación y del descubrimiento como métodos educativos, VIGOTSKY plantea la relevancia de la ayuda del adulto para orientar el desarrollo de las nuevas generaciones.

Directamente vinculado a la ayuda del adulto y de los compañeros se propone considerar la importancia del lenguaje, del mundo de la representación, como segundo sistema de señales: "el mundo procesado por el lenguaje frente al mundo de los sentidos. Este sistema, el mundo codificado por el lenguaje, representa la naturaleza transformada por la historia y por la cultura" (BRUNER, 1988 a, pág. 81), y éste es un hecho decisivo porque, como plantean SCRIBNER y COLE (1982), la enseñanza debe descansar sobre el lenguaje. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela se producen fuera de contexto, sin referentes concretos y al margen del escenario donde tienen lugar los fenómenos de que se trata en el aula.

Así pues, mediante el intercambio simbólico con el adulto, el niño/a puede ir realizando tareas, y resolviendo problemas que por sí mismo sería incapaz de realizar, pero que van creando condiciones para un proceso paulatino pero progresivo de asunción de competencias. Los estadios de desarrollo no definen para VIGOTSKY un punto o línea de capacidades que puedan ejercitarse, sino una relativamente amplia zona de desarrollo competencial que abarca desde las tareas que el niño/a puede hacer por sí mismo a aquellas que puede realizar con ayuda ajena (*área de desarrollo próximo*).

Éste es el espacio adecuado para la instrucción, el área flexible de desarrollo próximo donde el niño/a progresa incorporando competencias que paulatinamente va controlando de forma autónoma al asumir parte de las tareas que antes sólo podía desarrollar con la ayuda del adulto.

Desde esta perspectiva se propone un modelo de aprendizaje guiado y en colaboración, basado más en la interacción simbólica con personas que en la interacción prioritaria con el medio físico. El lenguaje, por tanto, adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre las personas que hace posible el aprendizaje en colaboración. Como afirman EOWAROS y MERCER (1988):

"El modelo de niño-alumno implícito en la pedagogía progresista (que se apoya en los planteamientos piagetianos) es el de un individuo psicológico, un organismo en soledad, más que el de un participante cultural" (pág. 53).

Al rechazar el modelo tradicional y hacer hincapié en el desarrollo cognitivo del niño, el movimiento progresista perdió de vista la importancia de la transmisión cultural" (pág.51).

Al huir de la transmisión mecánica, lineal y memorística de la cultura, propia del modelo pedagógico tradicional, el movimiento progresista se centró en el estudio y promoción de las destrezas formales que constituyen el razonamiento. Ahora bien, el razonamiento y la capacidad de pensar no son actividades formales independientes de los contenidos que median los intercambios culturales. El problema que se plantea a la educación no es prescindir de la cultura sino cómo provocar que el alumno/a participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad.

3.3. Aprender la cultura

El problema así planteado recupera el dilema clásico y actual que se le presenta a todo docente. ¿Cómo hacer que los alumnos y alumnas aprendan por sí mismos, implicándose activamente, la cultura producida por la comunidad de los adultos? ¿Cómo aprehender de forma relevante y creadora la herencia cultural de la humanidad?

En palabras de BARNES (1976):

“Cómo poner el conocimiento del adulto a disposición de los niños de modo que no se convierta en una camisa de fuerza. ¿Cómo pueden aprender los niños a usar para sus propios fines el conocimiento que le presentan los adultos?” (pág.80).

El mismo dilema desde otra perspectiva se presenta claramente expresado en CONTRERAS (1990):

“La otra cara de esta tensión en el aprendizaje escolar y en la didáctica se refleja en la necesidad, por un lado, de que la enseñanza y el aprendizaje se den fuera del contexto para trascender la inmediatez de la acción y la cortedad de la experiencia, y en el reconocimiento, por otro, de que el aprendizaje sólo ocurrirá mediante procesos de recontextualización” (pág. 97).

Tanto VIGOTSKY como BRUNER vuelven la mirada al aprendizaje espontáneo, cotidiano, que realiza el niño/a en su experiencia vital para encontrar los modelos que pueden orientar el aprendizaje sistemático en el aula.

Ya en los primeros intercambios entre la madre o el padre o persona adulta y el niño o la niña se empiezan a elaborar una especie de plataformas de entendimiento mutuo, denominadas *formatos de interacción* que son la primera cultura del niño/a. "Las madres crean con los bebés formatos de interacción, pequeños mundos contruidos conjuntamente en los que interactúan de acuerdo con las realidades sociales que han creado en sus intercambios" (BRUNER, 1988 a, pág. 120). Las interacciones niño-adulto

“pronto empiezan a dividirse en formatos: tipos de actividades en las que los participantes pueden predecirse mutuamente, atribuirse intenciones y, en general, asignar interpretaciones a los actos y aspiraciones del otro” (BRUNER, 1988 b, pág.120).

En definitiva, los formatos son microcosmos de interacción social que establecen unas pautas sencillas y repetitivas que regulan los intercambios, son creados por el adulto/a en la interacción con el niño/a y aprendidos por éste hasta que no sólo los utiliza sino que los interioriza y verbaliza. Como señala PALACIOS (1988), el formato:

“No es un monólogo de la madre en presencia del niño, sino un diálogo madre-hijo en el que al principio, el papel del adulto consiste en llenar de contenido tanto los turnos en que le corresponde hablar a él como los que pertenecerán al niño. A medida que éste vaya siendo capaz de llenar sus turnos, la madre va retirando su intervención en ellos. Pero lo que interesa señalar es que si el niño llega a lograrlo es porque antes, cuando carecía de competencias para hacerlo, el adulto lo había hecho por él” (pág.14).

De la misma manera, en los intercambios posteriores, en el desarrollo evolutivo cotidiano, los adultos guían el aprendizaje del niño/a mediante la facilitación de "andamiajes", esquemas de intervención conjunta en la realidad donde el niño/a empieza por realizar las tareas más fáciles mientras que el adulto se reserva las más complicadas. A medida que el niño/a adquiere el dominio en sus tareas, el adulto empieza a quitar su apoyo dejándole la ejecución de los fragmentos de la actividad que antes realizaba aquél.

Es claramente un proceso de aprendizaje guiado, apoyado por el adulto, cuyo objetivo es el traspaso de competencias desde éste al niño/a. De la misma manera, en el aprendizaje sistemático en la escuela se puede provocar la delegación de competencias en el manejo de la cultura del docente al aprendiz mediante un proceso progresivo y consecuente de apoyos provisionales y la asunción paulatina de competencias y responsabilidades por parte del alumno/a. A diferencia de lo que ocurría en la teoría piagetiana, el niño/a no es aquí abandonado a su propia capacidad de descubrimiento generalmente aislado, sino que se pretende poner en marcha un proceso de diálogo de éste con la realidad, apoyado en la búsqueda compartida con los compañeros y con los mayores, siempre y

cuando dichos apoyos sean en todo caso provisionales y desaparezcan progresivamente, permitiendo que el niño/a asuma el control de su actividad.

De esta forma concibe BRUNER el proceso educativo para cualquiera de las modalidades de pensamiento (pragmático, icónico o simbólico) y en cualquiera de los ámbitos o parcelas del mundo real.

Como comenta PALACIOS (1988):

"la educación es para él una forma de diálogo, una extensión del diálogo en que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía y "andamiaje" del adulto" (pág.15).

Los conceptos de *formato*, *andamiaje* y *traspaso de competencias* son claramente convergentes, e incluso explicativos del concepto vigostkyano de *zona de desarrollo próximo*. En este proceso de diálogo, con la ayuda y andamiaje del adulto, el niño/a va asumiendo progresivamente las competencias operativas y simbólicas que le permiten acceder al mundo de la cultura, del pensamiento y de la ciencia. Tiene lugar un proceso de transición del nivel interpsicológico de intercambio, juego y regulación compartidos al nivel intrapsicológico de autorregulación y dominio propio (WERTSCH, 1988).

En todo caso, en cualquiera de las explicaciones precedentes, queda pendiente un tema de capital importancia: ¿Cómo conseguir que el aprendizaje sistemático de la cultura y la ciencia en la escuela provoquen la participación creativa del alumno/a, cuando la cultura de su escenario vital cotidiano difiere tanto de las preocupaciones del mundo de las disciplinas?

3.4. Cultura académica y cultura experiencial

¿Cómo evitar que, como ocurre en la actualidad en el mejor de los casos, el aprendizaje significativo en el aula constituya una cultura particular, la cultura "académica" que tiene valor exclusivamente para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plantean al alumno/a en su vida escolar? ¿Cómo pasar de un aprendizaje significativo aun aprendizaje relevante que se apoye y cuestione las preocupaciones que el alumno/a ha ido creando en su vida previa y paralela a la escuela? ¿Cómo evitar que se cree una yuxtaposición de dos estructuras semánticas paralelas en la memoria del aprendiz: aquella que utiliza para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana: *memoria semántica experiencial* y aquella que se usa para interpretar y responder las demandas de la vida académica: *memoria semántica académica*? En palabras de GILBERT y SWIFF (1985), ¿cómo evitar que los alumnos/as creen un doble sistema conceptual: uno escolar para aquellos aprendizajes descontextualizados de la escuela y otro extraescolar para los contextualizados fuera de ella? teniendo además en cuenta, según CLAXTON (1987), que por la determinación contextual de todo aprendizaje, lo que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido. En este caso un contexto tan peculiar como la institución escolar.

El modelo de aprendizaje promovido por el movimiento progresista de la escuela activa resuelve con bastante éxito el problema de la motivación, pero deja pendiente el tema de la adquisición de la cultura, de los instrumentos culturales que necesita el hombre para desenvolverse de manera relativamente autónoma en el complejo mundo actual. El modelo que plantean VIGOTSKY y BRUNER presenta el reto de crear espacios de diálogo, de significado compartido entre el ámbito del conocimiento privado experiencial, y el ámbito del conocimiento público académico, de modo que pueda razonablemente evitarse la yuxtaposición de dos tipos de esquemas de análisis y resolución de problemas comunicados entre sí: el experiencial y el académico; el escolar y el extraescolar.

En definitiva, se plantea en otros términos el mismo problema de la relación teoría-práctica en el aprendizaje profesional o en el aprendizaje cotidiano (SCHÖN, 1983, 1987; PÉREZ GÓMEZ, 1990; FENSTERMACHER, 1987). ¿Cómo lograr que los conceptos que se elaboran en las teorías de las diferentes disciplinas y que sirven para un análisis más riguroso de la realidad, se incorporen al pensamiento del aprendiz como poderosos instrumentos Y herramientas de conocimiento y resolución

de problemas y no como meros adornos retóricos que se utilizan para aprobar los exámenes y olvidar después?

BRUNER y en especial EDWARDS y MERCER (1988), apoyándose en los planteamientos vigotskyanos y en las sugerencias de la teoría de la comunicación, empiezan a desarrollar una prometedora teoría donde se explica el trayecto de competencias del adulto al niño/a, del maestro/a al aprendiz como un proceso de *creación de ámbitos de significados compartidos a través de procesos abiertos de negociación, de construcción de perspectivas intersubjetivas*.

3.5. Realidad, ciencia y cultura

Para comprender la riqueza de esta propuesta es necesario analizar previamente cómo se caracterizan diferentes conceptos clave desde esta perspectiva reconstruccionista. Los conceptos de *realidad, ciencia y cultura* son claramente reformulados en este planteamiento y constituyen los conceptos básicos para poder comprender el proceso de creación de ámbitos de significado compartido.

Para BRUNER, como para VIGOTSKY

“no existe un mundo real, único, preexistente a la actividad mental humana (...) el mundo de las apariencias, es creado por la mente” (BRUNER, 1988 a, pág. 103).

El mundo real no es un contexto fijo, no es sólo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño/a es hoy, más que nunca, una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales políticas o sociales adquieren 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 como versiones de la realidad, como representaciones subjetivas se elaboran sobre las múltiples formas de vivir.

“Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, de hecho, realidades (...) tanto el mirar como el escuchar están conformados por las expectativas, la actitud y la intención”(BRUNER, 1988 a, pág. 115).

Ya puede verse desde ahora la importancia de esta concepción si pretendemos que en el proceso educativo se creen, mediante negociación, ámbitos de significados compartidos entre maestros/as y alumnos/as.

En cuanto al *concepto de ciencia* también se postula una posición relativista al estilo de KUHN (1975) (*La estructura de las revoluciones científicas*) donde la ciencia es considerada como un proceso humano y socialmente condicionado de producción de conocimiento. BRUNER, por ejemplo, defiende la epistemología como *filosofía de la comprensión* (GOODMAN, 1984) 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. Tan importante es la modalidad de pensamiento narrativa para conocer las realidades en que vive la especie humana como la lógico-racional pues, "cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Ambas son complementarias e irreductibles entre sí" (BRUNER, 1988 a, 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 se acomoda mejor al comportamiento del mundo físico.

“Para apreciar la condición humana, abrigo la esperanza de demostrar que es mucho más importante comprender la manera en que los seres humanos construyen sus mundos que establecer la categoría ontológica de los productos de esos procesos”(BRUNER, 1988 a, pág. 55).

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 de 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.

Por otra parte, el conocimiento académico no puede en modo alguno reducirse a la transmisión de los productos históricos de la investigación científica o de la búsqueda cognitiva de la humanidad. El conocimiento ha sido, es y será una aventura para el hombre, un proceso cargado de incertidumbre, de prueba, de ensayo, de propuestas y rectificaciones compartidas, y de la misma manera debe acercarse al alumno/a si no queremos destruir la riqueza motivadora del descubrimiento. El conocimiento académico en el modelo didáctico tradicional se ha caracterizado precisamente por su reducción a los productos, resultados, conclusiones, sin comprender el valor determinante de los procesos. Sin embargo, en la aventura humana los resultados son siempre provisionales, efímeros, por muy decisivos que sean. Es el método, el proceso de búsqueda permanente, el que garantiza el progreso indefinido de la humanidad. Pero al mismo tiempo, sólo conociendo y degustando la vida y el significado de los productos culturales de la humanidad en su periplo histórico y en el momento presente, pueden las nuevas generaciones proyectarse hacia el futuro.

Por último, el *concepto de cultura* también recibe una profunda atención y elaboración dentro de esta perspectiva.

La cultura se concibe como el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que dan sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad. BRUNER (1988 a) considera la cultura como:

“Conocimiento del mundo implícito, pero sólo semiconectado, a partir del cual, mediante negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados’ (pág.75).

(...)

“La cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes (...) es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción” (pág.128).

Los intercambios entre las personas y el mundo de su entorno, así como entre ellos mismos se encuentran mediados por determinaciones culturales. Ahora bien, tales determinaciones culturales son representaciones y comportamientos producidos y construidos socialmente en un espacio y un tiempo concreto, apoyándose en elaboraciones y adquisiciones anteriores. De este modo, la cultura es un sistema vivo en permanente proceso de cambio como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los individuos y grupos que viven en ella. No es un marco estanco que rige inmune los intercambios. En cierta medida, es siempre ya la vez producto y determinante de la naturaleza de los intercambios entre los hombres.

Hay dos características en este concepto de cultura que adquieren especial relevancia para el tema que nos ocupa: el *carácter ambiguo* y el *carácter de foro de negociación* de las mediaciones culturales.

“La cultura comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por quienes participan en ella” (BRUNER,1988 a, pág.128).

La cultura no es un conjunto de determinaciones y normas claras y precisas, es más bien un conglomerado abierto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando precisamente como consecuencia de la vida innovadora de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia. Por ello, la cultura ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación.

Los individuos participan creadoramente en la cultura al establecer una relación viva y dialéctica con la misma. Por una parte, organizan sus intercambios y dan significados a sus experiencias en virtud del marco cultural en el que viven, influidos por la cultura. Por otra, los resultados de sus experiencias mediatizadas ofrecen nuevos términos que enriquecen y amplían su mundo de representación y experiencias, modificando con ello, aunque sea paulatina pero progresivamente, el marco cultural que debe alojar los nuevos significados y comportamientos sociales.

El niño/a experimenta y aprende esta dialéctica en su vida espontánea y cotidiana. Se incorpora a la cultura produciendo elaboraciones e interpretaciones personales de la misma, más o menos erróneas o acertadas en función del carácter de sus experiencias e intercambios. De este modo a la vez mediatizado y creador va elaborando el mundo de sus representaciones y modos de actuación. Así construye lo que anteriormente denominamos una estructura semántica experiencial, un sistema de representación con relaciones significativas entre los elementos y concepciones que lo componen, que se muestra al mismo tiempo relevante para analizar el escenario y decidir los modos de intervención en él.

3.6. El aprendizaje relevante en la escuela. La reconstrucción del pensamiento y la acción del alumno/a

Pues bien, del mismo modo, pero bajo una orientación, apoyo y guía sistemáticos debería producirse el aprendizaje académico en la escuela. El alumno/a se pone progresivamente en contacto con los productos más elaborados de la ciencia, el pensamiento y el arte, con la finalidad de incorporarlos como instrumentos valiosos para el análisis y solución de problemas. Ahora bien, si queremos que estos conocimientos se incorporen como herramientas mentales, no sólo ni fundamentalmente en la estructura *semántica académica* que utiliza el alumno/a para resolver con éxito las demandas del aula, sino en su estructura *semántica experiencial*, el aprendizaje debe desarrollarse en un proceso de negociación de significados. De esta forma, se provoca que los alumnos/as activen los esquemas y preconcepciones de su estructura *semántica experiencial*, para reafirmarlos o reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representan los nuevos conceptos de la cultura y los conocimientos públicos con los que ahora se pone en contacto.

A menos que se activen las preconcepciones habituales de los alumnos/as en los procesos de aprendizaje en el aula, aunque dicho aprendizaje de nuevos y poderosos esquemas de conocimiento sea significativo, no existe ninguna garantía de que sea relevante y el alumno/a, por tanto, vaya a utilizarlos como herramientas intelectuales en su vida cotidiana, en sustitución de las primitivas y deficientes preconcepciones elaboradas de forma empírica en sus intercambios diarios.

Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno/a debería de aprender reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura, por más que ésta haya demostrado la potencialidad virtual de sus esquemas y concepciones.

La imposición de la cultura en el aula, en el mejor de los casos, que suponga una asimilación significativa y no arbitraria de los contenidos, conduce al desarrollo de la estructura *semántica académica* que, en principio, no necesariamente cuestiona ni enriquece por sí misma los esquemas que

el alumno/a utiliza en su vida cotidiana. La cultura así asimilada no es un agente de pensamiento que configure y oriente la actividad práctica del sujeto, excepto en aquellas restringidas tareas de la propia vida académica. La cultura se aprende así enlatada para servir y tirar, para olvidar después del examen. Es en todo caso, un mero adorno retórico que no reconstruye el pensamiento habitual del alumno/a.

Como afirman EDWARDS y MERCER (1988), para provocar en el aula el traspaso de competencias y conocimientos del maestro/a al alumno/a es imprescindible crear un espacio de conocimiento compartido, donde las nuevas posiciones de la cultura académica vayan siendo reinterpretadas e incorporadas a los esquemas de pensamiento experiencial previos del propio alumno/a y donde sus preconcepciones experienciales al ser activadas para interpretar la realidad y proponer alguna solución a los problemas, manifiesten sus deficiencias en contraste con las proposiciones de la cultura académica. Así, en un proceso de transición continua, el alumno/a incorpora la cultura pública al reinterpretarla personalmente y reconstruye sus esquemas y preconcepciones al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis y propuesta.

Dos condiciones se requieren para este proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno/a:

- Partir de la cultura experiencial del alumno/a.
- Crear en el aula un espacio de conocimiento compartido.

3.6.1. LA CULTURA EXPERIENCIAL DEL ALUMNO/A COMO PUNTO DE PARTIDA DEL TRABAJO ESCOLAR

El alumno/a 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 de yuxtaposición. Es necesario provocar en el alumno/a 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/a parte del conocimiento del estado actual del estudiante, de sus concepciones, inquietudes, propósitos y actitudes.

La orientación habitual en la práctica docente es más bien lo contrario, partir de las disciplinas y acercarlas de modo más o menos motivador al alumno/a. El movimiento progresista, consciente de la debilidad y deficiencias del modelo tradicional, se olvida de las disciplinas y de la cultura organizada y se detiene exclusivamente en el estado del aprendiz y en los procesos de su desarrollo espontáneo como consecuencia de sus intercambios con el medio.

La propuesta que estamos comentando es alternativa y compleja y 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 del alumno/a a partir del conocimiento de su estado de desarrollo, sus preocupaciones y sus propósitos. El objetivo inmediato no es la adquisición de la cultura adulta sino la reconstrucción, en alguna medida siempre incierta, de las preconcepciones vulgares del alumno/a.

Por otra parte, en las sociedades desarrolladas contemporáneas, como se ha podido comprobar en el Capítulo Primero, la omnipresencia y grado de especialización de los medios de comunicación, está provocando un cambio profundo en la función de la escuela, debilitando su función transmisora y fortaleciendo la orientadora y compensatoria. El alumno/a se pone en contacto con los instrumentos y productos culturales por medio de vías y canales mucho más poderosos y atractivos de transmisión de información. Por tanto, no llega a la escuela solamente con las influencias restringidas de su cultura familiar, sino con un fuerte equipamiento de influjos culturales provenientes de la comunidad local, regional, nacional e internacional. Con esos influjos e interacciones elabora sus propias representaciones, sus peculiares concepciones sobre cualquiera de los ámbitos de la realidad. Pues bien, sobre estas representaciones y concepciones no sistemática ni reflexivamente construidas que denominamos conocimiento "vulgar" o experiencias, la escuela y el maestro/a deben organizar el proceso de intercambio y negociación, para que el alumno/a las someta a contraste, ofreciéndole los instrumentos poderosos de la cultura académica organizada en cuerpos de conocimientos disciplinares e interdisciplinares. La cultura pública, cumple así una función crítica: *provocar y facilitar la*

reconstrucción del conocimiento "vulgar" que adquiere el alumno/a en su vida previa y paralela a la escuela.

Conviene tomar en consideración que las diversas fuentes de influjo y de transmisión de información en el mundo postindustrial contemporáneo desarrollado no tienen como objetivo el desarrollo cognitivo del niño/a sino servir a los múltiples intereses económicos, sociales, políticos o religiosos que los controlan. Así pues, es fácil suponer que los esquemas de pensamiento que desarrolla el niño/a en las sociedades de mercado actuales son el reflejo de las influencias culturales más directas, inmediatas y omnipresentes y que normalmente responden a las exigencias e intereses de la propaganda y publicidad, al servicio de las fuerzas que controlan el mercado.

En cualquier caso, el niño/a en la sociedad postindustrial, en especial el de clase media y alta, 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/a contemporáneo (con la obvia excepción del perteneciente a capas sociales desfavorecidas) 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 nuestro entender, en el sentido de sus adquisiciones y en el valor de las actitudes formadas.

En otras palabras, el déficit que genera nuestra cultura contemporánea, con la que el niño/a se pone en contacto en los intercambios "espontáneos" de su vida cotidiana, reside en la formación del pensamiento y el desarrollo de las actitudes. Déficit en la capacidad de pensar, de organizar racionalmente los fragmentos de información, de buscar su sentido, de modo que los esquemas de significados que va consolidando le sirvan de instrumentos intelectuales para analizar la realidad, más allá de las impresiones empíricas de la configuración superficial, para indagar el sentido tácito, la complejidad que sustenta las apariencias.

Así pues, las complejas y poderosas redes sociales de intercambio de información y su penetración imparable en la vida cotidiana, destilando sutilmente en el bosque de informaciones fragmentarias los valores de la ideología dominante, plantean a la escuela una función compleja: facilitar el desarrollo de la capacidad de comprensión (ELLIOTT. 1990 b) la reconstrucción crítica del conocimiento "vulgar" que el niño/a asimila acríticamente en los intercambios de su vida cotidiana (PÉREZ GÓMEZ 1983 a, 1990). La información que se ofrece en la escuela debe desempeñar una función instrumental; facilitar el proceso de reconstrucción, potenciar el desarrollo en el niño/a de la capacidad de comprensión, de reorganización racional y significativa de la información reconstruida (FENSTERMACHER 1987).

3.6.2. LOS ESPACIOS DE CONOCIMIENTO COMPARTIDO EN EL AULA

La segunda condición que proponíamos para que se produzca la reconstrucción del pensamiento en el alumno/a hace referencia a la necesidad de crear en el aula un espacio de conocimiento compartido.

Como afirman PERRET-CLERMONT y SCHUABAUER-LEONI (1989):

“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...)” (pág. 575).

El aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. 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 institución y limitado por las funciones sociales que ésta cumple. Conforme a las proposiciones desarrolladas en el primer capítulo, la escuela cumple siempre una función evaluadora que legítima socialmente la adquisición del conocimiento y las capacidades humanas que se consideran válidas y útiles en dicha comunidad. El alumno/a y el

grupo constituido por éstos se sienten constantemente 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.

¿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/a?

La propuesta de EDWARDS y MERCER (1988) es crear en el aula, como contexto de comunicación, un *espacio de conocimiento compartido (perspectiva referencial común*, de VIGOTSKY). 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 función del profesor/a 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. Cuando la negociación se sustituye o se restringe, se impone el aprendizaje académico al margen de las exigencias experienciales de los estudiantes y se yuxtapone una estructura de aprendizaje, la académica, que si bien sirve para resolver los problemas del aula, no conecta con los esquemas previos de los alumnos/as y nada puede a la hora de provocar la reconstrucción del conocimiento.

Pues bien, crear el espacio de comprensión común requiere un compromiso de participación por parte de los alumnos/as y del profesor/a 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 imprevisibles. Los alumnos/as deben participar en el aula aportando tanto sus conocimientos y concepciones como sus intereses, 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.

De este modo, el debate abierto en el aula implica a todos, en diferente medida, porque se apoya en las preocupaciones y conocimientos que cada uno activa y comparte. La función del profesor/a está en facilitar la participación de todos y cada uno en el foro de intercambios simbólicos en que debe convertirse el aula; en ofrecer instrumentos culturales de mayor potencialidad explicativa, que enriquezcan el debate y en provocar la reflexión sobre los mismos intercambios y sus consecuencias para el conocimiento y para la acción.

Como puede comprobarse, difícilmente se creará un foro real de debate cultural y un espacio de comprensión compartida si en realidad no se apoya en los conocimientos, concepciones, intereses y preocupaciones vitales del alumno/a, no sólo como individuo que forma parte de un grupo de aula, sino como niño/a que experimenta, siente y actúa también fuera del aula y de la escuela.

La preocupación fundamental del profesor/a de seguir el programa del libro de texto para que se cubra el temario de contenidos y el miedo a la pérdida de tiempo, cuando el trabajo escolar se abre a la preocupación del estudiante, suponen una perspectiva que desenfoca el problema y pierde de vista el objetivo fundamental de provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar con que el niño/a accede a la escuela.

Si la cultura formal y pública que constituyen las disciplinas académicas es realmente un poderoso instrumento para el análisis de los distintos ámbitos de la realidad que rodean al alumno/a y para organizar de manera más racional y eficaz su intervención sobre los mismos, debe de hacerse evidente en el debate y foro de negociación que suponen los intercambios simbólicos en el aula. Los conceptos y proposiciones de la cultura pública serán asimilados por el alumno/a como instrumentos y herramientas de análisis y propuesta cuando realmente conecten con sus preocupaciones intelectuales, vitales y, al mismo tiempo, demuestren su superioridad con respecto a las preconcepciones vulgares previas. Y para que esto se pueda producir es imprescindible crear las condiciones de comunicación e intercambio en el aula, de modo que el estudiante vaya expresando abiertamente y sin prevenciones sus peculiares formas de concebir la realidad, sus esquemas de pensamiento y sus concepciones empíricas; identifique sus deficiencias en el contraste reflexivo de diferentes planteamientos y

reconozca las aportaciones de la cultura como conjunto de esquemas más poderosos de análisis y de propuestas de intervención.

Las consecuencias de esta perspectiva para la concepción y organización de la vida del aula suponen un reto didáctico de insospechadas proporciones que intentaremos tratar en el siguiente capítulo. Cabe decir aquí que organizar la actividad del aula para crear mediante la negociación abierta un espacio de comprensión y conocimiento compartido donde se produzca el traspaso de conocimientos y competencias desde el maestro/a y la cultura pública al alumno/a y su cultura personal, requiere, como veremos a lo largo de los próximos capítulos, un cambio profundo en la concepción de todos los elementos que condicionan la vida y el trabajo en el aula: profesor/a, *currículum*, organización, evaluación...