

1. Cultura escolar y aprendizaje relevante

Ángel I. Pérez Gómez
Universidad de Málaga

Quisiera plantear en el presente artículo una preocupación histórica en el campo de la educación, que cobra importancia singular en la actualidad cuando desde la administración educativa parece proponerse el reto de reformar el sistema educativo y sus prácticas para alcanzar mayores niveles de calidad. En el centro del concepto "calidad de la enseñanza" (Pérez Gómez, 1990a. Carr 1990) se encuentra el problema de la naturaleza del aprendizaje escolar. ¿Por qué manifiesta una vida tan efímera el aprendizaje académico que tiene lugar en la escuela? ¿Por qué se produce un abismo tan insuperable entre los contenidos teóricos que se aprenden en la escuela y los esquemas de pensamiento que utilizan los alumnos/as para interpretar los acontecimientos de la vida cotidiana? ¿Qué es lo que realmente aprenden los alumnos en el transcurso de su vida en la institución escolar? ¿Qué relación existe, en definitiva, entre la cultura que se vive en la escuela y el aprendizaje relevante que enriquece los esquemas de pensamiento y actuación que los alumnos activan en su vida diaria?

Para entender la relación entre la cultura, el curriculum y el desarrollo del conocimiento por parte de los alumnos me parece necesario interpretar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas. En la escuela, aunque de formas muy diversas en función de los modos de concebir y desarrollar la práctica educativa, se ponen inevitablemente en comunicación la cultura pública de la comunidad, principalmente expresada en las disciplinas del saber, la cultura académica reflejada en el curriculum, la cultura social que se genera en esta concreta institución por los diferentes grupos sociales que la integran, y la cultura experiencial que los alumnos han desarrollado a lo largo de su historia extraescolar y con la que se presentan a los intercambios en el aula y en la escuela.

Dentro de este espacio de cruce de culturas me interesa analizar la dinámica mediadora de la cultura académica, el curriculum en acción, entre la cultura pública de la comunidad y la cultura experiencial de las nuevas generaciones. A este respecto considero **el curriculum como la cultura (contenidos y experiencias explícitos o tácitos) que viven, reproducen y transforman los alumnos en el aula.**

Para comprender la dinámica mediadora del curriculum desearía plantear el problema que surge cuando queremos trasladar la riqueza virtual de la cultura pública

A la cultura académica para provocar la transformación de la cultura vulgar y empírica de los alumnos. El reto didáctico supone que los contenidos del currículum y las experiencias e intercambios que se generan al desarrollar una determinada estructura de tareas académicas y relaciones sociales en el aula han de provocar no sólo el aprendizaje significativo de la cultura paralela o añadida que el alumno/ a aprende sólo para resolverse con éxito ante las demandas específicas de tal ambiente, sino el aprendizaje relevante de la cultura viva que induce la transformación del pensamiento vulgar y cotidiano del alumno/a.

Parece claro que el objetivo básico de la actividad educativa es favorecer que los alumnos elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyan la cultura y no simplemente la adquieran.

A este respecto, entiendo la cultura como el conjunto de significados y comportamientos compartidos, desarrollados a través del tiempo por diferentes grupos de personas como consecuencia de sus experiencias comunes, sus interacciones sociales y sus intercambios con el mundo natural. Para Geertz (1983) la cultura está constituida por los patrones de significados codificados en símbolos y transmitidos históricamente..., mediante los cuales la gente comunica, perpetúa y desarrolla los conocimientos y actitudes sobre la vida. De forma singular y complementaria, Kazden y Mehan (1990) consideran la cultura como las formas predecibles y habituales de percibir, pensar, y comportarse de amplios grupos sociales. Así entendida, la cultura se construye, transmite y transformad hilo de los acontecimientos y flujos que caracterizan la vida de la comunidad a lo largo de los tiempos. Los individuos y los grupos que constituyen las nuevas generaciones aprehenden la cultura, la reproducen tanto como la transforman.

Por otra parte, los significados y comportamientos compartidos que componen la cultura se alojan tanto en las instituciones, costumbre, objetos y formas de vida, como en las representaciones mentales que elaboran los individuos y grupos y que se transmiten en las disciplinas científicas, en las especulaciones filosóficas, en las narraciones históricas en las expresiones artísticas y en la sabiduría popular. Al mismo tiempo, conviene no olvidar que los individuos y los grupos de las nuevas generaciones, en función de su ubicación social, pueden "disfrutar" de las experiencias y significados que conforman la cultura de la comunidad, de manera muy desigual. Por ello, habría que hablar de la diversidad de códigos de expresión de las mismas, como manifestación de la vida compleja y conflictiva de los diferentes grupos sociales dentro de la misma comunidad.

Además, los elementos de la cultura deben considerarse construcciones históricas, y por tanto relativas a un espacio y tiempo contingentes, condicionadas y susceptibles de transformación. Este inevitable y enriquecedor movimiento dialéctico entre reproducción y transformación de significados y comportamientos constituye la clave para entender la relación activa entre el individuo, los grupos, y su cultura.

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

Los contenidos de la cultura pública, organizados en las disciplinas y ámbitos del saber, como consecuencia de la reflexión y experimentación histórica de la humanidad, deben considerarse como instrumentos valiosos para ayudar a comprender la realidad natural y social, como herramientas insustituibles para la construcción crítica de las propias representaciones culturales. A sí pues, la escuela debería penetrar en la misma entraña dialéctica reproducción-transformación de la cultura, promoviendo decididamente la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión (Elliott 1990). Comprender la cultura significa elaborar activamente los propios significados y comportamientos, utilizando críticamente la misma riqueza conceptual de los significados compartidos y organizados en las disciplinas del saber.

Aquí se sitúa, a mi entender, el principal reto didáctico, el corazón del dilema pedagógico. ¿Cómo hacer significativa y relevante la cultura pública para alumnos que construyen sus significados y comportamientos a partir de la experiencia inmediata, estrechamente vinculada a un contexto vital? ¿Cómo hacer que los alumnos-niños aprendan por sí mismos, implicándose activamente, la cultura producida por la comunidad de adultos? En palabras de Barncs (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?". (p. 80)

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

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

Tanto Vigotsky (1975) como Bruner (1988a y 1988b) vuelven la mirada al aprendizaje espontáneo, cotidiano, que realiza el niño/a en su experiencia vital para encontrar los modelos que orientan el aprendizaje sistemático en el aula.

¿Cómo crear en el aula un contexto "natural" de vivencias e intercambios donde el aprendizaje de conceptos abstractos venga exigido de forma lógica por los requerimientos de las tareas y problemas que espontáneamente se plantean en las interacciones que aquel contexto facilita o induce?

En principio, no parece suficiente el horizonte del aprendizaje significativo. A mi entender, es necesario 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 sólo tiene valor 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 a un aprendizaje relevante que se apoye en y cuestione las preconcepciones que el alumno/a ha ido creando en su vida previa y paralela a la escuela?. ¿Cómo evitar que se cree en una yuxtaposición de dos estructuras semánticas paralelas (esquemas autónomos de pensamiento) en la memoria del aprendiz: aquella que utiliza para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana: **memoria semántica experiencial** y aquella que utiliza para interpretar y responder las demandas de la vida académica: **memoria semántica académica**?

Es necesario además tener en cuenta, siguiendo a Claxton (1987), y Bowers y Flinders (1990), la determinación contextual de todo aprendizaje. En su opinión, lo que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido. Lo que es más preocupante, si tomamos en consideración la peculiaridad del contexto escolar, un contexto artificial, despojado y separado del escenario de la vida cotidiana, con una función muy específica: transmitir la cultura y legitimar la adquisición del conocimiento considerado válido por la sociedad. El contexto escolar está impregnado inevitablemente por el carácter evaluador que preside todos los intercambios entre los alumnos/as y el profesor/a. ¿Cómo lograr que el aprendizaje que nace ligado a un contexto físico o psicosocial tan peculiar y singular pueda incorporarse a la memoria semántica experiencial que utiliza el niño/a para interpretar y decidir en el escenario de la vida cotidiana?

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 1983-87, Pérez Gómez 1990a, Resnick 1987, Fenstermacher 1986). ¿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?

Si como afirman Brown, Collins y Duguid (1989), el conocimiento y el aprendizaje son fundamentalmente situacionales, siendo en gran medida el producto de la actividad, la cultura y el contexto, provocar en la escuela el aprendizaje relevante de los conceptos de

cultura pública, requiere un procedimiento similar al que utilizan los hombres en la vida cotidiana para aprender los oficios, los comportamientos, la utilización de herramientas, el dominio de las funciones o la emergencia de los sentimientos.

En consecuencia, proponen que el aprendizaje de las herramientas conceptuales se produzca de forma similar a cómo tiene lugar el aprendizaje de las herramientas requeridas para la realización de cualquier oficio. Las herramientas conceptuales como cualesquiera otras sólo pueden ser plenamente comprendidas mediante la utilización práctica en el análisis y comprensión de problemas reales y dentro de la cultura en que tienen significado. "La gente que usa las herramientas activamente..., construye una rica comprensión implícita del mundo en el que se utilizan, así como de ellas mismas. La comprensión, tanto del mundo como de las herramientas, cambia continuamente como consecuencia de su interacción" Brown, Collins y Duguid (1989, p. 33).

Las herramientas y la forma de utilizarlas, para analizar y transformar la realidad, reflejan la sabiduría acumulada por la comunidad. Por tanto, no es posible manejarlas apropiadamente sin comprender la cultura en la que se han creado y se usan. "De modo similar, las herramientas conceptuales reflejan la sabiduría acumulada de la cultura en que se utilizan, así como los descubrimientos y experiencias de los individuos. Su significado no es invariante sino un producto de la negociación dentro de la comunidad" Brown, Collins y Duguid (1989 p. 33). Así pues, el aprendizaje significativo y relevante de las herramientas conceptuales de la cultura pública implica un claro proceso de enculturación. Se aprenden los conceptos porque se utilizan dentro del contexto de una comunidad social donde adquieren significación, y se utilizan adecuadamente dichos conceptos como herramientas de análisis y toma de decisiones porque se participa de las creencias, comportamientos y significados de la cultura de dicha comunidad.

Lamentablemente, en la escuela, el alumno/a se pone en contacto con los conceptos abstractos de las disciplinas de modo sustancialmente teórico, no práctico, y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención. Las actividades de las tareas académicas raramente pueden ser consideradas como auténticas actividades, como prácticas ordinarias de una cultura donde adquieren sentido, significado e intencionalidad. Por el contrario, las actividades del trabajo académico en el aula se mueven dentro de una profunda contradicción. Por una parte, adquieren sentido dentro de la cultura de la escuela, dentro del contexto evaluador de la institución escolar, de modo que la intencionalidad de la propia actividad es más bien espúrea e instrumental, para resolver con éxito las demandas de la artificial vida académica. Por otra parte, el verdadero significado de dichos conceptos refiere a la realidad cultural de la comunidad social donde se crean y recrean de forma continua como consecuencia de su utilización en la práctica cotidiana. "Cuando las actividades auténticas son transferidas al aula. Su contexto se transmuta inevitablemente, se convierten en tareas académicas y forman parte de la cultura escolar" Brown, Collins y Duguid (1989p.34).

Las actividades académicas, los conceptos y contenidos de la cultura del aula, adquieren, pues, sentido dentro de la cultura de la escuela y del aula. El alumno/a, al introducirse en la cultura de la escuela y del aula, adquiere los conceptos que le son necesarios para desenvolverse satisfactoriamente entre las demandas de dicha comunidad y de dicha cultura. Cuando el significado de los conceptos de la cultura pública de la comunidad social no aparece relevante para sobrevivir en la cultura de la escuela, cuando no se aprecia el valor intrínseco de los mismos para analizar, comprender y tomar decisiones en la cultura del aula, no puede producirse su aprendizaje relevante. Se abren las puertas al aprendizaje memorístico, o en el mejor de los casos al aprendizaje significativo dentro de una estructura paralela de la memoria, cerrada en sí misma y útil para la cultura de la escuela, *la memoria semántica académica*.

Así pues, el problema no refiere tanto al logro de la motivación para aprender como a la necesidad de contextualizar las tareas de aprendizaje dentro de la cultura de la comunidad donde tales herramientas y contenidos adquieren su significado compartido y negociado, al utilizarlos en la práctica cotidiana. ¿Cómo puede la escuela convertirse en un contexto significativo para el aprendizaje si se configura como una estructura artificial alejada de la vida y de los problemas relevantes de la comunidad social?

Como podemos comprobar, el hilo de la argumentación nos lleva desde el enfoque sobre los problemas cognitivos del aprendizaje a los problemas sociales y políticos de la configuración de la cultura en la escuela y en el aula. **El problema no es tanto cómo aprender, sino cómo construir la cultura de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social.**

La cultura escolar puede configurarse como una concreción de la cultura social de la comunidad donde se experimenten abierta y conscientemente los problemas, los conflictos, los intereses, las alternativas y propuestas de intervención de la misma comunidad. O puede construirse como un getho artificial donde los problemas reales se simplifican y distorsionan, donde se fomenta el aprendizaje teórico y descontextualizado de instrumentos, estrategias y teorías con pretendido valor universal pero nula aplicación a los problemas cotidianos. En este último caso la escuela se conforma como un espacio desgajado con una función muy particular, que recibe inevitablemente los influjos de la cultura social dominante, pero donde no se propone el análisis abierto de los mismos y el contraste público y sistemático de sus orígenes y consecuencias. En este contexto escolar, la cultura pública difícilmente adquiere la significación práctica que el aprendizaje relevante requiere. Los conceptos de las disciplinas no se muestran como herramientas con potencialidad práctica para analizar y organizar la intervención del individuo y del grupo en los problemas de la vida cotidiana, entre los que se encuentra su propia vida como escolares.

Cuando la estructura académica y social de la escuela ofrezca un contexto de la vida e interacciones, educativo en sí mismo, por ser significativo y relevante, **el aprendizaje como proceso de enculturación** dará lugar a la adquisición de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones. En este caso, los alumnos dejarán de comportarse como estudiantes para actuar como prácticos, desarrollando su comprensión conceptual de la realidad mediante la interacción social y la colaboración en el análisis de los problemas, en la propuesta de actuaciones experimentales, en la evaluación de los procesos y resultados, en definitiva, mediante la construcción cooperativa del conocimiento en la dinámica de la intervención social. "El aprendizaje, tanto fuera como dentro de la escuela avanza a través de la colaboración en la interacción social y de la construcción social del conocimiento". Brown, Collins y Duguid (1989, p. 40).

Una perspectiva diferente pero complementaria en el análisis del presente problema nos la ofrecen Vigotsky, Bruner, Colé, Scribner, Edwards y Mercer.

Bruner (1988b), 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 traspaso de las competencias del adulto al niño/a, del maestro al aprendiz como un **proceso de creación de ámbitos de significados compartidos a través de abiertos procesos de negociación, de construcción de perspectivas intersubjetivas.**

Para ellos la cultura es el ámbito vivo de producción y transformación en el que participan en mayor o menor medida los individuos de una comunidad. "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" (Edwards y Mercer, 1988, p. 128).

De este modo, la cultura es un sistema vivo en permanente proceso de cambio como consecuencia de la reinterpretación que hacen los individuos y grupos que viven en ella. No es un marco estanco que rige inmune los cambios. En cierta medida, es siempre y a la vez el producto y determinante de la naturaleza de los intercambios entre los hombres.

Hay dos características en este concepto de la 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 1988a, p. 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 la 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 mediación.

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 hombres 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 su experimentación en virtud del marco cultural en el que viven, mediados por la cultura. Por otra, los resultados de sus experiencias mediadas ofrecen nuevos términos que enriquecen y amplían su mundo de representación y experiencias modificando con ello, 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 en función del carácter de sus experiencias e intercambios. De este modo, a la vez mediador y creador, el hombre va elaborando el mundo de sus representaciones y modos de actuación. Así, construye lo que anteriormente hemos dominado su **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 vital y decidir los modos de intervención de él.

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 los problemas de su vida cotidiana. Ahora bien, si queremos que estos conocimientos se incorporen como herramientas mentales no sólo en la **estructura semántica académica** que utiliza al alumno/a para resolver con éxito las demandas del aula, sino en su **estructura semántica experiencial** del aprendizaje debe desarrollarse en un proceso de **intercambio y negociación de significados**. En este intercambio han de activarse necesariamente los esquemas y preconcepciones de la **estructura semántica experiencial** previa del alumno/a para reafirmarlos o reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representa 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 en los procesos de aprendizaje en el aula, no existe ninguna garantía de que dicho aprendizaje de nuevos y poderosos esquemas de conocimiento sea relevante, aunque sea significativo, ni, por lo tanto, de que el alumno/a vaya a utilizar aquellos esquemas como herramientas intelectuales en su vida cotidiana, en sustitución de las primitivas y diferentes preconcepciones elaboradas de forma empírica en sus intercambios diarios. Es decir, el alumno/a puede aprender significativamente conjuntos y esquemas teóricos que tienen sentido y potencialidad explicativa y que le sirven para resolver con lógica los problemas académicos que se le plantean en el aula dentro de ese ámbito del conocimiento, pero que no los utiliza para cuestionar y reconstruir los

esquemas y preconcepciones que usa para interpretar y tomar decisiones en su vida cotidiana. Este tipo de aprendizaje, aunque puede considerarse significativo, no es relevante para el alumno/a al no provocar la movilización, y en su caso reconstrucción de sus esquemas experienciales.

Si en la vida cotidiana el hombre aprende reinterpretando los significados de la cultura mediante continuos y complejos procesos de negociación, a partir de la práctica, 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 los esquemas y concepciones.

Como afirman Edwards y Mercer (1988), para provocar en el aula el traspaso de competencias y conocimientos del maestro 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 del pensamiento experiencial previos del propio alumno/a y donde las preconcepciones experienciales del alumno/a, al ser activadas, manifiesten sus deficiencias en contraste con las proposiciones de la cultura académica ante la pretensión de interpretar la realidad y proponer formas de intervención. 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 propuestas.

Dos condiciones se requieren para que tenga lugar 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 y acción compartidos.

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

La orientación habitual en la práctica docente es más bien la contraria, partir de las disciplinas y acercarlas de modo más o menos motivador al alumno/a. La propuesta presente pretende relacionar los dos términos del dilema. Utilizar la potencialidad explicativa de las disciplinas y la cultura pública para mediante un proceso de diálogo y negociación provocar la reconstrucción de las preconcepciones

Y propósitos del individuo. El objetivo inmediato no es la adquisición de la cultura, adulta sino la reconstrucción, en cierta medida siempre incierta, de las preconcepciones experienciales del alumno/a.

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

Como afirma Perret-Clermont y Schubauer-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....)” (p. 575).

El aprendizaje en el aula no es nunca un aprendizaje meramente individual, constreñido 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 cumple dicha institución. El alumno/a y el grupo de alumnos constantemente se sienten evaluados en la vida del aula, y responden forzando su comportamiento para que se acomode a los patrones de éxito académico que la propia escuela establece y enseña al niño/a. ¿Cómo conseguir armonizar tantos y 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 es crear en el aula, como contexto de comunicación, un **espacio de conocimiento compartido**. Supone esforzarse en crear mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias. "La finalidad del diálogo es explicitar los prejuicios y contrastarlos críticamente en el proceso de búsqueda". (Gitlin, 1990, p.539).

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 alumnos 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 y nada puede a la hora de provocar la reconstrucción del conocimiento relevante.

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

De este modo, el debate abierto en el aula implica a todos, aunque en diferente medida, porque se apoya en las preconcepciones 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 se convierte el aula, y en ofrecer instrumentos culturales de mayor potencialidad explicativa que enriquezca el debate, así como en provocar la reflexión sobre los mismos intercambios y sus consecuencias para el conocimiento y para la acción (Pozo, 1989).

La preocupación obsesiva y habitual 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 los intereses y preocupaciones de los alumnos, suponen una perspectiva que desenfoca el problema y pierde de vista el objetivo fundamental de provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar con que el profesor/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 y en la escuela. Los conceptos y proposiciones de la cultura pública serán asimilados por el alumno/a como instrumentos y herramientas de análisis y propuestas de acción cuando realmente conecten con sus preocupaciones intelectuales, vitales, y demuestren su superioridad con respecto a las preconcepciones experienciales previas. Para que esto se pueda producir es imprescindible crear las condiciones de comunicación e intercambio en el aula, de modo que el alumno/a vaya expresando abiertamente y sin prevenciones sus peculiares formas de concebir la realidad, sus esquemas de pensamiento y sus concepciones empíricas.

Crear un espacio compartido de conocimiento y acción requiere implicar a los alumnos en actividades relevantes, actividades dentro de un ámbito de la realidad que sean significativas y decididas en foro abierto de debate y comunicación. De este modo, el aprendizaje se configura como un proceso de enculturación, de inmersión en la cultura del conocimiento público, puesto que se van adquiriendo las herramientas de la cultura al mismo tiempo que el sentido práctico de la misma cultura. Se adquieren los conceptos al ser utilizados en la práctica dentro de un contexto

Significativo, como herramientas relevantes para la interpretación y la intervención en contextos complejos, cargados de posibilidades de incertidumbre, donde la búsqueda, la propuesta y debate de alternativas, la experimentación conjunta y la corrección de errores es la vía normal de la actuación racional.

Por el contrario, en la escuela, como afirma Brown, Collins y Duguid en su excelente artículo (1989) "el razonamiento intuitivo y la negociación de significados que la gente desarrolla a lo largo de sus actividades cotidianas son sustituidos por problemas precisos y bien definidos" (p. 35). De este modo, la práctica en el aula se artificializa y estereotipa perdiendo el carácter de búsqueda y aventura compartida. La incertidumbre del proceso de descubrimiento y experimentación compartidos se sustituye por la lógica de las rutinas y procedimientos prefijados de antemano, adecuados a los problemas previamente definidos y simplificados artificialmente para el aprendizaje académico.

Aprender la cultura es vivir la cultura, es asimilar los conceptos utilizándolos en el contexto complejo donde tienen vida, en el espacio de interacciones sociales y de producción de la realidad, donde se presentan los problemas reales de la vida cotidiana. El aula y la escuela como afirma Bruner (1976) solamente serán un espacio de cultura viva cuando los alumnos participen en un sistema de comunicación donde puedan decidir y poseer una real influencia sobre el flujo de los acontecimientos en cada momento.

El problema de recontextualizar el aprendizaje y las tareas académicas en el aula mediante la participación activa del alumno/a en la determinación de los contenidos y procesos de enseñanza y evaluación se sitúa en el centro del reto didáctico. El aprendizaje relevante de los contenidos, principios y procesos de la cultura pública requiere foros de negociación e intercambio, así como la participación activa de los alumnos de modo que se creen espacios de significados compartidos. En definitiva estamos proponiendo la creación de una comunidad democrática de aprendizaje, donde como propone el Holmes Group (1990) tanto el término comunidad como el término aprendizaje tengan el mismo peso. "Una red de responsabilidad, confianza y respeto mutuos es tan importante como el contenido intelectual de los programas. Sin la vida de la mente la comunidad adolece de propósitos intelectuales; sin la comunidad, el trabajo académico carece de significado" (p. 24).

Todo aprendizaje relevante es en el fondo un proceso de diálogo con la realidad la social y natural o con la realidad imaginada. En la escuela se aprende una cultura socialmente seleccionada y la interacción con la misma será productiva y relevante desde el punto de vista educativo, cuando el alumno/a se introduzca en un proceso de diálogo creador con la misma, aceptando y cuestionando, rechazando y asumiendo. Este diálogo creador requiere, en mi opinión, una comunidad democrática de aprendizaje, abierta al contraste y a la participación real de los miembros que la componen, hasta el punto de aceptar que se cuestione su propia razón, las normas que, rigen los intercambios y el propio diseño del curriculum. Una comunidad democrática de aprendizaje, donde el conocimiento, las relaciones sociales, la estructura de las

Tareas académicas y la propia naturaleza y función social de la escuela acepten someterse al escrutinio público de los alumnos y profesores y a las consecuencias de sus reflexivas determinaciones. (Gitlin 1990, Goodman 1989).

Sólo mediante la participación activa de los alumnos en la comunidad democrática de aprendizaje, implicándose reflexivamente en la determinación de la vida social y académica de la escuela y el aula, puede provocarse la recontextualización del aprendizaje. Implicados activamente en la configuración de la vida académica los alumnos movilizan sus esquemas de pensamiento y acción, abriéndolos al escrutinio público y crítico y aceptando fácilmente su transformación como consecuencia del contraste con herramientas intelectuales más poderosas (las disciplinas del saber compartido). Los alumnos aprenden democracia viviendo y construyendo realmente su comunidad democrática de aprendizaje y de vida. Aprenden a pensar y actuar utilizando la cultura pública para transformar su propio pensamiento y sus hábitos de comportamiento, construyendo realidad y elaborando cultura a su vez.

Referencias Bibliográficas

- Barnes, D (1976). **From Communication to curriculum.**
Hardmondsworth: Penguin.
- Bowers C. A., Flinders, D (1990). **Responsive Teaching. N. Y.**
Teachers College Press.
- Brown, J. S., Collins, A Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". **Educational Researcher**
January-February, 32-42.
- Bruner, J. (1988a). **Realidad mental y mundos posibles.** Barcelona. Gcdisa.
- Bruner, J. (1988b). **Desarrollo cognitivo y educación.** Madrid. Morata.
- Carr, W. (1989). **Quality in Teaching.** London. Palmer Press.
- Claxton, G. (1987). **Vivir y aprender.** Madrid. Alianza.
- Colé, M. y Scribner, S. (1977). **Cultura y pensamiento.** México. Limusa.
- Edwards, D. y Merccr, N. (1988). **El conocimiento compartido.**
Madrid. Paidós-MEC.

1.1

El conocimiento puede elaborarse a través de diferentes tipos de aprendizajes, veamos cuáles son:

- El Aprendizaje Memorístico o Reiterativo: es aquel aprendizaje que se obtiene a través de la repetición y que no permite ni la expansión ni la generalización de lo aprendido. Se almacena en la memoria episódica. Este tipo de aprendizaje puede ser olvidado con demasiada facilidad, aunque es necesario para la adquisición de ciertas informaciones útiles o para elaborar otro tipo de conocimientos más complejos y elaborados. Actualmente es el tipo de aprendizaje más utilizado para la superación de las pruebas de evaluación, pero al cabo de un tiempo es olvidado, puesto que no se asimila de forma lógica, es decir, relacionándolo con otros conocimientos que el estudiante ha adquirido a lo largo de su experiencia.
- El Aprendizaje Significativo: es aquel aprendizaje que el estudiante relaciona con otros conocimientos, con otras experiencias o con actividades o hechos de la vida cotidiana. En este tipo de aprendizaje interviene de forma directa las estructuras mentales del alumno, y el nuevo aprendizaje pasa a formar parte de estas estructuras de forma lógica y con sentido para el estudiante. No es un aprendizaje que se olvide tan fácilmente como el anterior, puesto que conecta y se relaciona directamente con aquello que ya conoce el alumno. Para ello se utiliza la memoria semántica y permite que el alumno desarrolle y enriquezca este conocimiento al generalizarlo a otros contextos.
- El Aprendizaje Relevante: es aquel aprendizaje que provoca que el alumno reestructure sus anteriores esquemas mentales. El nuevo contenido asimilado permite la ampliación de la información y la adquisición de nuevas habilidades más complejas, alejadas y críticas de la propia experiencia y realidad del estudiante.